

Universidade Federal de Uberlândia

ENSINO EM RE-VISTA

**Publicação Anual da Faculdade de Educação
Universidade Federal de Uberlândia**

ISSN 0104-3757

Ensino em Re-Vista	Uberlândia	v.13	n.1	p.1-156	2004/2005
--------------------	------------	------	-----	---------	-----------

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Diretor: Marcelo Soares Pereira da Silva

ENSINO EM RE-VISTA

Editor: Robson Luiz de França

Comissão Editorial: Sônia Maria dos Santos; Carlos Alberto Lucena; Maria Veranilda Soares Mota; Maria Irene Miranda; Elise Barbosa Mendes; Arlete Aparecida Bertoldo Miranda; Carlos Henrique de Carvalho; Valéria Aparecida Dias Lacerda de Resende.

Conselho Editorial: Antônio Carlos Rodrigues de Amorim, UNICAMP; Cidmar Teodoro Paes, USP; Ilma Passos Alencastro Veiga, UnB; João Teodoro D'Olim Marote, USP; José Luis Domingues, UFG; Marcos Antônio da Silva, USP; Maria Angela Miorim, UNICAMP; Maria Aparecida Barbosa, USP; Maria Hermínia Marques da Silva Domingues, UFG; Valéria Trevizani Burla de Aguiar, UFJF; Margarita Rodrigues UCDB.

Consultores ad hoc: Selva Guimarães Fonseca; Edna Mariana Machado; Lazara Cristina Silva; Andreza Schiavoni; Marília Villela de Oliveira; Maria Vieira Silva; Sandra Cristina Fagundes de Lima; Vera Lucia Abrão Borges; Damaris Naim Márquez.

Assessor Técnico: Antônio Carlos Matheus

Divulgação/Comercialização:

Faculdade de Educação – Universidade Federal de Uberlândia
Av. João Naves de Ávila 2160 – Campus Santa Mônica – Bloco G – Sala 1G117
Caixa Postal 593
Cep 38400 902 – Uberlândia – MG – Brasil
Tel: (34) 3239 4503 – Telefax: (34) 3239 4391
E-mail: emrevistafaced@ufu.br

Editoração: Gráfica da UFU

Revisão: Aline Rodrigues Coelho e Denise Cristina Morgado

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Reitor: Arquimedes Diogenes Ciloni

Vice-reitor: Elmiro Santos Resende

Diretora da Edufu: Maria Clara Tomaz Machado

EDUFU – Editora da Universidade Federal de Uberlândia
Av. João Naves de Ávila 2160 – Campus Santa Mônica – Bloco A – Sala 1A 01
Cep 38408 902 – Uberlândia – MG
Tel: (34) 3239 4293
www.edufu.ufu.br / livraria@ufu.br

ENSINO EM RE-VISTA. Uberlândia, V. 13, N. 1, Jul. 2004/Jul.2005. Universidade Federal de Uberlândia. Faculdade de Educação/EDUFU.

Anual.

ISSN 0104-3757

CDU: 37(05)

Biblioteca da UFU

ACEITA-SE PERMUTA
WE ASK FOR EXCHANGE

SUMÁRIO

EDITORIAL

ARTIGOS

Conceitos centrais da teoria de Vygotsky e a prática pedagógica 7
Maria Irene Miranda

Datas cívicas e o ensino de História nas séries iniciais:
considerações teóricas e reflexões sobre a prática escolar 29
Jacqueline Aparecida Mendonça

As histórias em quadrinhos e o ensino de língua materna 43
Lucia Mosqueira de Oliveira Vieira

A prática musical na Educação Infantil enquanto meio de
aprendizado e expressão: algumas reflexões 57
Marisa Pinheiro Mourão
Lázara Cristina Silva

As políticas educacionais no âmbito municipal na Primeira
República (Uberabinha, MG, 1891-1905) 67
Carlos Henrique de Carvalho
Wenceslau Gonçalves Neto

A política educacional dos anos 1990 no contexto da reforma
do Estado: ressignificação de conceitos e possibilidades 89
Vilma Aparecida de Souza

Os impactos da reestruturação produtiva nas instituições de
ensino: a qualificação do trabalhador e o fazer da educação 103
Márcia Beatriz Velludo Araújo Fugeiro

A educação à distância no Brasil: uma abordagem introdutória
sobre esse fenômeno 119
Silas Pereira Trindade
Robson Luiz França

Educação à distância: contribuições e desafios	131
<i>Raquel Elaine dos Reis Alves</i>	
Saúde e doença no contexto educacional: o drama dos docentes em exercício	141
<i>Leonice Matilde Richter</i>	
<i>Maria Veranilda Soares Mota</i>	

EDITORIAL

É com satisfação que apresentamos o 13º número da revista Ensino em Re-vista que por sua vez cum-pre a grata missão de divulgar textos oriundos de pesquisas e estudos de professores, alunos da graduação e da pós-graduação tanto da Universidade Federal de Uberlândia como de outras instituições educacionais, com a finalidade de colocar a comunidade acadêmica e científica a par do que se investiga no atual contexto.

Partimos do pressuposto de organizar um volume que possa apresentar estudos e pesquisas em diversas áreas da educação com a finalidade de contemplar o interesse de um número significativo de estudiosos e pesquisadores.

Foram consideradas nas temáticas deste volume questões referentes à avaliação educacional, política educacional, didática, estágio supervisionado, currículo escolar e práticas pedagógicas no interior das escolas além de ênfase aos estudos multiculturais e às diversas expressões educativas e também das políticas formação de professores/as à distância.

Nessa linha, tentamos de certa forma mapear áreas ainda pouco abordadas e que se mostram importantes para a reflexão e ação educativa, como por exemplo, a relação economia e educação; a avaliação de sistemas educacionais ou de práticas educativas; currículo e multiculturalismo; estágio supervisionado e educação e trabalho.

Assim esperamos contribuir para uma ampla disseminação da produção acadêmica da área.

Prof. Dr. Robson Luiz de França
Editor

CONCEITOS CENTRAIS DA TEORIA DE VYGOTSKY E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Maria Irene Miranda*

RESUMO: Considerando o interesse cada vez maior dos educadores pela teoria sócio-histórica de Vygotsky, o presente texto propõe-se a abordar três conceitos centrais de sua teoria, entendidos como aqueles que mais podem respaldar a prática pedagógica do professor. São eles: a) Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP); b) Mediação; e, c) Linguagem. O objetivo é sinalizar as possíveis contribuições desses pressupostos para o trabalho cotidiano de sala de aula, sem esquecer que a transposição não ocorre de forma linear: faz-se necessário derivar de teorias de desenvolvimento teorias de aprendizagens para, a partir delas, elaborar uma teoria de ensino. Isso requer predisposição para rever velhas crenças e enfrentar a difícil tarefa de construir o novo.

PALAVRAS-CHAVE: desenvolvimento. Mediação. Linguagem e prática pedagógica.

ABSTRACT: Considering the growing awareness of educators about Vygotsky's social-historical theory, the present essay wants to discuss three of its central concepts, i.e., those that can give support to teachers' pedagogical practice. The concepts selected are the following: a) Zone of Proximal Development (ZPD); b) Mediation; and, c) Language. The main goal is to point out their possible contributions for the daily work done in the classroom, stressing also that any simple transposition from theory to practice does not occur linearly: it is necessary to derive from any development theory, a theory of learning, in order to be able to elaborate a teaching theory, something that requires willingness to review old beliefs, facing the difficult task of constructing the new.

KEYWORDS: development. Mediation. Language and pedagogical practice.

* Especialista em Psicopedagogia, Mestre em Educação, Doutora em Psicologia da Educação, Professora da Universidade Federal de Uberlândia, curso de Pedagogia.

I. INTRODUÇÃO

Atualmente, a teoria de Lev Semenovitch Vygotsky¹ (1896-1934) é conhecida no mundo todo, apesar de sua relativa incompletude, devido à morte precoce de seu autor. Porém, seu grande potencial é o bastante para responder questões colocadas pela realidade, assim como para formular novas perguntas.

Os aportes teóricos de Vygotsky começaram a chegar ao Brasil, de forma lenta, na segunda metade da década de 70. A partir da década de 80, seu nome foi cada vez mais mencionado pelos educadores brasileiros, na busca de referenciais à prática pedagógica, apesar de seu construto teórico não aprofundar considerações sobre o processo educativo. Segundo Mainardes e Pino, em sua obra *Educação & Sociedade* (2000, p. 255):

O contexto histórico e político da década de 80, principalmente com o processo de redemocratização do país, oferecia condições favoráveis à retomada das discussões educacionais numa perspectiva crítica, assim como à implementação de medidas inovadoras nos sistemas de ensino e à reação contra o dogmatismo teórico que predominara na década anterior.

O estudo de Mainardes e Pino (2000) indica, também, que ao final da década de 80 e início da década seguinte, surgiram as primeiras propostas curriculares baseadas nos princípios vygotskianos. No mesmo período, foram identificadas teses e dissertações que traziam importantes reflexões para o aprofundamento de questões conceituais e metodológicas. Por outro lado, a rápida penetração das idéias de Vygotsky no Brasil não significou uma apropriação pertinente de seus pressupostos, na medida em que se pode dizer que falta, por vezes, uma compreensão mais abrangente de seu pensamento. Um agravante são as traduções nem sempre confiáveis da maior parte de suas obras. O escasso material disponível em português, em sua maioria, são versões de textos americanos isolados e incompletos, nem todos atentos à fundamentação marxista que embasa a teoria de Vygotsky.

Na intenção de contribuir para um diálogo entre as idéias de Vygotsky

¹ Existem controvérsias em relação a grafia do nome de Vygotsky. Por se tratar de um nome próprio, optou-se por manter a grafia original russa.

e a ação docente, o presente trabalho pretende responder a seguinte questão: *Quais os conceitos de Vygotsky que podem fundamentar uma prática pedagógica?* Na tentativa de esclarecer as possíveis relações entre a teoria vygotskiana e a prática pedagógica, são apresentados três aspectos considerados básicos, quais sejam: o *conceito de zona de desenvolvimento próximo*², o *conceito de mediação* e o *conceito de linguagem*.

Sabe-se que a prática pedagógica não foi objeto de estudo de Vygotsky, portanto abordar sua teoria a partir de processos educativos significa um desafio: trata-se de atribuir-lhe sentido no âmbito histórico e social, e ainda, contribuir para a revisão e a superação de sua síntese provisória.

Acredita-se que qualquer matriz teórica pode apresentar lacunas, uma vez que o processo de produção do conhecimento é dinâmico e os aparatos que sustentam determinados pressupostos não são estáticos ou não devem ser assim considerados. A riqueza de um paradigma está em sua modificabilidade, no sentido dialético do termo. As modificações e superações possíveis são derivadas de necessidades temporais e circunstanciais.

II. QUEM FOI LEV SEMENOVICH VYGOTSKY?

Vygotsky nasceu em 1896, em Bielarus, país da extinta União Soviética, e faleceu em 1934, aos 37 anos, vítima de tuberculose. Era membro de uma família judia com boas condições financeiras, o que favoreceu o acesso a um ambiente intelectualizado. Sua educação formal aconteceu principalmente em casa, por meio de tutores particulares. Na universidade, após desistir do curso de Medicina, cursou Direito, ao mesmo tempo em que estudava História, Filosofia e Literatura. Sempre se destacou por ser um aluno interessado e comprometido. Era um excelente orador, falava fluentemente vários idiomas e causava admiração por suas idéias e sua cultura interdisciplinar.

O fato de ser o segundo de oito irmãos possibilitou maior liberdade

² No Brasil, esse termo chegou como Zona de Desenvolvimento Proximal. Traduções mais atuais dos textos de Vygotsky substituem o termo proximal por próximo ou imediato. Segundo Paulo Bezerra, tradutor do livro "A Construção do Pensamento e da Linguagem" (2001), a noção implícita no conceito é a de desempenho imediato, de revelação das habilidades adquiridas e das capacidades para resolver problemas sem a mediação de outro.

para que estudasse conforme seus interesses, uma vez que a expectativa familiar recaía, principalmente, sobre o primogênito. Suas escolhas, porém, obedeciam às restrições impostas por sua condição social, pois pertencia a uma família judia e, por isso, não podia exercer cargos públicos.

De acordo com o ponto de vista vygotskiano, um cientista é produto de seu tempo e ambiente, uma vez que novas idéias surgem de processos culturais coletivos, da história social e das relações interpessoais estabelecidas. Esse princípio é válido para o próprio Vygotsky, pois o fato de ter vivido na Rússia em uma época de grandes transformações políticas e de ter participado ativamente da implementação do regime comunista, defendendo a construção de uma nova sociedade, teve repercussão em sua obra. Na intenção de efetivar as bases de uma nova sociedade, investiu na relação entre a produção científica e o regime social recém-instalado. Buscava, assim, a construção de uma nova psicologia, com bases marxistas e resultante da *síntese*³ das abordagens predominantes naquele tempo: *psicologia como ciência natural* (que buscava explicar os processos psicológicos elementares — reflexos, reações automáticas, associações simples) e *psicologia como ciência mental* (que procurava entender os processos psicológicos superiores — ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, comportamento intencional).

Na sua nova abordagem, o homem é considerado enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e ser social, membro da espécie humana e de um processo histórico-cultural⁴. É um ser concreto que cria suas condições de existência na história ao mesmo tempo em que a constrói. As circunstâncias sociais que o envolvem definem o desenvolvimento de novas formações psicológicas. Pode-se afirmar, então, que o sujeito de Vygotsky tem dupla acepção: o ser sujeito, fazendo opções e imprimindo sua marca no contexto em que se insere; e, o ser sujeitoado, em relação ao contexto que o constitui. Sendo assim, não há sujeito enquanto enti-

³ Vygotsky aborda a síntese no sentido dialético do termo, ou seja, como algo novo, que emerge da interação de dois elementos e não da simples soma ou justaposição dos elementos iniciais. Trata-se de algo que não estava presente antes, mas que surgiu de um processo de transformação de componentes contrários.

⁴ Vygotsky muda o foco da análise psicológica do campo biológico para o campo da cultura. Nesse contexto o homem é “um agregado de relações sociais incorporadas num indivíduo”. (VYGOTSKY, 1989, p. 66).

dade metafísica, pois este só é a partir do outro, que o constitui e é por ele constituído. Dessa forma, a grande questão para Vygotsky era tentar “reunir em um mesmo modelo explicativo, tanto os mecanismos cerebrais subjacentes ao funcionamento psicológico, como o desenvolvimento do indivíduo e da espécie humana, ao longo de um processo sócio-histórico”. (OLIVEIRA, 1993, p.14).

Para tanto, dedicou-se com afinco ao estudo da psicologia, tentando fazer dela uma ciência. Atuou no Instituto de Psicologia de Moscou, onde trabalhou com Luria e Leontiev para efetivação do projeto de construção de uma nova psicologia. Como pesquisador interdisciplinar e dialético, baseava-se em diferentes paradigmas, propondo sua superação por meio da crítica. Foi assim que estudou a obra de diversos cientistas, inclusive ocidentais, dentre eles Binet, Janet, Kohler, Claparède, Montessori e Piaget. Essa apropriação das obras de autores ocidentais estava na contramão das opiniões do estado soviético — que considerava a psicologia ocidental como burguesa, a-histórica, abstrata e reacionária —, ao mesmo tempo em que não aceitava opiniões divergentes, adotando uma rígida posição. Por assim ser, Vygotsky foi colocado sob suspeita e visto como um partidário do idealismo. Suas produções foram duramente criticadas e consideradas não marxistas, culminando com a promulgação de um decreto (1936) proibindo a publicação e a venda de toda a sua obra. Somente vinte anos mais tarde, após sua morte, seus estudos puderam ser reunidos e reeditados.

A sistematização dos estudos de Vygotsky, realizada principalmente por seus colaboradores e seguidores, não foi tarefa fácil: seus textos eram complexos, traziam novas reflexões e dados de pesquisas inéditas, alguns não passavam de puros esquemas, fragmentos de proposições ou resumos de idéias, não raro registradas por outras pessoas, devido à saúde precária de seu autor. Dessa forma, não se pode afirmar que Vygotsky deixou uma teoria completa e estruturada. Não obstante, setenta anos após a sua morte, sua obra continua presente e atual, contribuindo para a prática de professores, pedagogos, psicólogos, psicopedagogos, dentre outros profissionais.

Por fim, para que a contribuição de Vygotsky seja efetiva, faz-se necessário que seu legado seja revisitado com base em indagações suscitadas pela realidade histórica e cultural. Trata-se de “reinventar” a teoria no confronto com a empiria. É assim que o conhecimento científico avança, revelando limites e abrindo novas possibilidades. Tentar uma transposição a-histórica dos estudos de Vygotsky significa, no mínimo, ir contra

seus princípios dialéticos.

III. A TEORIA DE VYGOTSKY: CONCEITOS CENTRAIS

3.1 O conceito de zona de desenvolvimento próximo (ZDP)

Tradicionalmente, o processo de desenvolvimento é analisado com base nas aquisições disponíveis, nas possibilidades de realização de tarefas, ou seja, nas conquistas já consolidadas. As atividades que uma criança é capaz de resolver são consideradas como indicadores de suas possibilidades e determinam seu nível de desenvolvimento. Para Vygotsky, esse conjunto de capacidades caracteriza o *nível de desenvolvimento real* e não revela o processo de desenvolvimento em sua totalidade, pois nada diz sobre as potencialidades, ou seja, sobre aquilo que se encontra em processo de “vir-a-ser”. Para tanto, faz-se necessário conhecer o *nível de desenvolvimento potencial*, entendido como a capacidade de realizar tarefas com a mediação de outrem mais experiente. É um momento caracterizado por funções em desenvolvimento, passíveis de serem consolidadas por meio da interferência externa. As possibilidades de alcançar, em um dado momento, novas aquisições mentais por meio da realização de tarefas mediadas por outras pessoas é fundamental na teoria de Vygotsky, por revelar o nível de desenvolvimento potencial. Em outras palavras, aquilo que a criança consegue fazer com ajuda é muito mais indicativo do seu desenvolvimento do que aquilo que consegue fazer sozinha. Nessa perspectiva, o autor critica os testes de inteligência, que identificam apenas o nível de desenvolvimento real e nada revelam acerca das possibilidades futuras.

O benefício da interferência de outrem, no entanto, não é homogêneo. Isso significa que duas crianças não aprendem da mesma forma, já que a repercussão da mediação é distinta, conforme a história prévia de cada uma. Vygotsky defende a idéia de reconstrução e reelaboração de significados, ou seja, a criança reconstrói aqueles que lhes são transmitidos pelo grupo cultural. Essa constante recriação da cultura é a base do processo histórico, sempre em movimento.

É a partir desses princípios que Vygotsky apresenta uma definição para *zona de desenvolvimento próximo*: a trajetória a ser percorrida para que as funções que estão em processo de “vir-a-ser” se tornem funções consolidadas no nível de desenvolvimento real. Sendo assim, a ZDP se refere ao desenvolvimento em processo, que está por se consolidar. Para tanto, a participação do outro mais experiente é fundamental, pois resulta

no desenvolvimento de formas culturalmente apropriadas⁵. Pode-se afirmar, portanto, que o processo de desenvolvimento passa por transformações constantes, permeadas pela qualidade da mediação; daí o papel fundamental da interação social na construção das funções psicológicas humanas. Para Rey (2000, p.136) “cada nueva situación social que el sujeto enfrenta se convierte en una via de desarrollo para nuevas formaciones psicológicas.”

Desse ponto de vista, a noção de zona de desenvolvimento próximo pode respaldar os estudos e abordagens acerca do desenvolvimento humano, assim como embasar reflexões críticas sobre velhos conceitos e procedimentos educacionais. Nas palavras de Vygotsky:

A zona de desenvolvimento próximo pode, portanto, tornar-se um conceito poderoso nas pesquisas do desenvolvimento, conceito este que pode aumentar de forma acentuada a eficiência e a utilidade da aplicação de métodos diagnósticos do desenvolvimento mental a problemas educacionais. (1991, p. 98).

Sendo assim, considerando o trabalho em sala de aula, torna-se pertinente a questão abaixo:

3.1.1 Quais as implicações do conceito de zona de desenvolvimento próximo (ZDP) para a prática pedagógica?

Considerando que o desenvolvimento é mediado socialmente, e que, portanto, a intervenção pedagógica pode resultar em processos de desenvolvimento, a implicação dessa concepção vygotskyana para o ensino é imediata. Esta afirmação remete à relação entre desenvolvimento e aprendizado, que não são aspectos coincidentes e sim interdependentes, uma vez que será na ZDP que a interferência do outro será mais transformadora, ou ainda, de acordo com Vygotsky (1991), o aprendizado impulsionará o desenvolvimento. Sendo assim, a escola tem uma função muito importante na constituição do sujeito, devendo voltar sua prática pedagógica para incidir nos processos de desenvolvimento ainda não consolidados, favorecendo novas conquistas psicológicas. “Uma correta organização

⁵ Existem críticas ao construto teórico de Vygotsky no que se refere ao papel do outro na ZDP, tendo em vista que a interferência nem sempre é positiva no sentido de propiciar um avanço, o que sugere uma insuficiência de elaboração quanto à qualidade dessas interações.

da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento” (VYGOTSKY, LURIA e LEONTIEV, 1988, p. 115). Para tanto, as práticas devem ser planejadas a partir do nível de desenvolvimento real e, ainda, referenciadas pelo nível de desenvolvimento potencial, tendo como objetivo as conquistas ainda não alcançadas. Segundo Vygotsky,

[...] o aprendizado orientado para os níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global da criança. Ele não se dirige para um novo estágio do processo de desenvolvimento, mas, ao invés disso, vai a reboque desse processo. (1991, p. 100).

Isso significa que o ensino deve estar relacionado com ambos os níveis de desenvolvimento da criança, pois “existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade de aprendizagem” (VYGOTSKY, LURIA e LEONTIEV, 1988, p.111). Se o professor embasa sua prática somente nas realizações já adquiridas, ele poderá ficar com uma noção equivocada e limitada daquilo que o aluno consegue fazer, privando-o da possibilidade de ampliar suas formas de pensar, sentir e agir. À propósito, quando o professor não auxilia o aluno a rever uma determinada dificuldade, propondo-lhe somente atividades que já domina e realiza sem ajuda, ele o está impedindo de seguir em frente por privá-lo da mediação necessária para construir um pensamento mais elaborado⁶. Cabe ao professor, então, “empurrar” o aluno para aquilo que ainda não conhece, mas que virá a conhecer, mediante sua ajuda. Essa ajuda promove, justamente, o desenvolvimento do educando. Dessa forma, aquilo que o aluno domina é apenas um ponto de partida para alcançar a zona de desenvolvimento próximo, a qual é alcançada mediante situações adequadas de aprendizagem. De acordo com Vygotsky,

⁶ No livro “A construção do Pensamento e da Linguagem” (2001), ao abordar o desenvolvimento do pensamento infantil, Vygotsky estabelece relações entre os conceitos científicos e os conceitos cotidianos, afirmando que aqueles, de natureza superior e mais desenvolvidos, quando ensinados à criança por meio da intervenção escolar, superam por incorporação os conceitos cotidianos. Sendo assim, o trabalho educativo possibilita ir além dos conceitos cotidianos e conhecer a realidade de forma mais concreta.

[...] um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento próximo; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. (1991, p. 101).

Desse ponto de vista, as atividades propostas pelo professor podem ser desenvolvidas em grupo ou em aulas voltadas para o coletivo, desde que pautadas no princípio de atuar na ZDP. As interações sociais em sala de aula — incidam elas sobre alunos-professores e/ou alunos-alunos são fundamentais, uma vez que as trocas são centrais na promoção do desenvolvimento, cujo vetor é, como pode ser visto na tônica dada à mediação, do social para o individual. Deve-se evitar, assim, qualquer intenção de doutrinação, mesmo porque, a partir de Vygotsky, não seria possível propor uma pedagogia diretiva ou um papel de receptor passivo para o aluno. Um adulto, ou uma criança mais experiente, pode ser a mediadora para uma outra e para o objeto de conhecimento.

A abertura e disponibilidade do professor para desempenhar o papel de mediador, propondo situações de interação em que seja possível negociar sentidos e significados de conceitos valorizados pelo grupo sócio-cultural, é aspecto vital para a apropriação do conteúdo. Em conformidade com esses princípios, o professor dá exemplos, ilustrações, explica de outra maneira, faz questionamentos e propostas, buscando assim, provocar a aprendizagem e favorecer o advento de novos processos psicológicos superiores. O professor tem consciência de que interfere no desenvolvimento discente e não se coloca, em nenhum momento, como alguém neutro. Ao contrário, ele se sente responsável por desencadear determinadas ações, cujos efeitos são extremamente relevantes para o “vir-a-ser” do aluno. De fato, em Vygotsky (1989, p. 56) “nós nos tornamos nós mesmos através dos outros”. Ou ainda, nas palavras de Sirgado (2000, p. 65) “particularmente no caso da criança, o desenvolvimento estaria irremediavelmente comprometido sem a presença prestimosa e a ajuda constante do outro”. Para Vygotsky, o papel do outro nesse processo é fundamental: sua mediação é condição para o desenvolvimento, pois, por seu intermédio, as significações do mundo são apropriadas pelo indivíduo, con-

vertendo⁷-o em ser social e cultural, que faz uso de funções psicológicas superiores. O desenvolvimento de tais funções refere-se a uma construção coletiva que se converte em funções intra-psíquicas.

Nessa vertente, as situações lúdicas são muito interessantes, uma vez que possibilitam interações sociais favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento. As brincadeiras são situações que exploram a relação entre os objetos e seus significados e ajudam a construir as representações de uma determinada realidade, desvinculando o pensamento infantil de situações ou objetos concretos. Trata-se de um modo semiótico de lidar com o real e o imaginário, por favorecer o pensamento, que agora opera com os significados dos objetos, do tempo, do espaço e das regras. No caso do jogo de faz-de-conta, as regras da realidade impõem-se de forma marcante. É o caso, por exemplo, de brincar de “escolinha”, quando a criança se passa por professora e suas bonecas ou outras crianças fazem o papel de aluno e todos desenvolvem atividades relacionadas a uma escola de verdade; a brincadeira é, portanto, embasada naquilo que é vivenciado e conhecido. Isso, além de implicar o emprego da imaginação e da criatividade, permite a reelaboração de experiências. Nas palavras de Góes (2000, p. 122), “no espaço das ações lúdicas, a criança re-cria suas vivências cotidianas, reproduz modos culturais de ação com ou sobre objetos e modos de relação interpessoal”.

Nessa situação, a criança age no mundo imaginário, relacionando-se com significados abstratos e não com os significados reais: as bonecas e a forma de organizar o ambiente representam uma realidade ausente, que promove a distinção entre os objetos e seus significados. Ao mesmo tempo, as regras da brincadeira favorecem a aquisição de comportamentos mais avançados, uma vez que impulsionam e fazem surgir atitudes novas, condizentes com o objeto imaginário, bem como a consciência das regras que atuam no real. No caso do exemplo acima, a criança esforça-se para exibir um comportamento típico de professor ou de aluno, algo que ainda está além de suas possibilidades reais.

Dadas as possibilidades criadas no ato de brincar, pode-se afirmar, com base em Vygotsky, que ao corresponder às necessidades infantis em um dado período de seu desenvolvimento, o brinquedo gera uma zona de desenvolvimento próximo, a partir da qual novas funções psico-

⁷ O termo conversão, muito utilizado por Vygotsky, significa no contexto de sua teoria, a transformação das relações sociais em funções psicológicas.

lógicas superiores podem e são elaboradas. As atividades lúdicas promovem aprendizagens e têm, portanto, valor pedagógico:

Sendo assim, a promoção de atividades que favoreçam o envolvimento da criança em brincadeiras, principalmente aquelas que promovem a criação de situações imaginárias, tem nítida função pedagógica. A escola e, particularmente, a pré-escola poderiam se utilizar deliberadamente desse tipo de situações para atuar no processo de desenvolvimento das crianças. (OLIVEIRA, 1993, p. 67).

Existe atualmente uma idéia equivocada dos professores de que o brincar do aluno é perda de tempo. Na verdade, as atividades lúdicas possibilitam o desenvolvimento cognitivo, ao ensinar a criança como dirigir seu pensamento para além da percepção imediata dos objetos ou situações. Dessa maneira, não é por acaso a afirmação de Vygotsky de que “as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brincar, aquisições que, no futuro, se tornarão seu nível básico de ação real e moralidade” (1991, p. 114). Pode-se afirmar, então, que as transformações da criança, desencadeadas pelas situações lúdicas, fazem do brincar um fator muito significativo da infância, de onde a importância de utilizar esse recurso nos planejamentos dos professores.

Isto posto, para que as propostas pedagógicas resultem em desenvolvimento é indispensável que o professor conheça o nível de desenvolvimento real e potencial de seus alunos, o que pode ser viabilizado por meio de avaliação diagnóstica e processual. Essa modalidade de avaliação centra-se mais no processo do que no produto, ou seja, é contrária a que se fique apenas na verificação de rendimento, como sugere a tradição positivista e reducionista. Seu objetivo é compreender como o aluno conhece e interage com o mundo, quais são suas experiências prévias e suas necessidades, de modo a trabalhá-las mediante um plano de ação adequado, um ensino voltado para novas aprendizagens e novos desenvolvimentos. Segundo Lunt (1995), é possível desenvolver uma teoria e propor uma prática avaliativa fundamentada nos pressupostos vygotkianos acerca da ZDP, o que resulta na avaliação qualitativa dos processos psicológicos superiores, importantes ao planejamento instrucional.

Esta breve discussão sobre o conceito de zona de desenvolvimento próximo indica o segundo aspecto básico da relação entre a teoria vygotkiana e a prática pedagógica: a mediação.

3.2 O conceito de mediação

Para compreensão da aquisição das formas superiores de desenvolvimento — características tipicamente humanas — faz-se necessário abordar o conceito de mediação. Na concepção de Vygotsky, a relação do homem com o mundo físico e social é sempre mediada, isto é, se dá por meio do concurso de um elemento intermediário, que a torna mais complexa. Esses elementos mediadores são de naturezas distintas e referem-se ao uso de *instrumentos e de signos*.

Com base nos postulados teóricos marxistas, Vygotsky considera que o emprego de instrumentos, enquanto elementos sociais e externos ao indivíduo, está vinculado às possibilidades de transformação da natureza pelo homem. Durante o processo de desenvolvimento humano ocorrem transformações gradativas na utilização destes instrumentos. A princípio, o indivíduo faz uso deles para adaptar e transformar o meio cultural e social em que está inserido. É assim que uma criança, com o auxílio de um pedaço de madeira, pode alcançar um brinquedo que esteja fora de seu alcance. Esse comportamento adaptativo — que utiliza instrumentos — é observado também em animais, ainda que de forma limitada e rudimentar.

O uso de instrumentos especificamente humanos, caso dos signos, produz novas relações com o ambiente e uma nova organização do próprio comportamento. O indivíduo adquire independência em relação ao ambiente imediato, faz referência a objetos e fatos ausentes. *Signos* são mediadores de natureza psicológica, que auxiliam o desenvolvimento de tarefas que exigem atenção ou memória, uma vez que podem interpretar ou (re)apresentar dados da realidade, referindo-se a elementos ausentes. Trata-se, na concepção de Vygotsky, de “instrumentos psicológicos”, que favorecem os processos psicológicos, incidindo sobre pessoas. Como exemplo, a utilização de objetos para contagem ou o uso de um símbolo para representar uma idéia, são formas de recorrer a signos que aumentam as possibilidades humanas de relacionar e agir no mundo. Segundo Oliveira,

[...] são inúmeras as formas de utilizar signos como instrumentos que auxiliam no desempenho de atividades psicológicas. Fazer uma lista de compras por escrito, utilizar um mapa para encontrar determinado local, fazer um diagrama para orientar a construção de um objeto, dar um nó num lenço para não esquecer um compromisso são apenas exemplos de como constantemente recor-

remos à mediação de vários tipos de signos para melhorar nossas possibilidades de armazenamento de informações e de controle da ação psicológica. (1993, p. 30-31).

Sendo assim, pode-se afirmar que a utilização de signos torna as ações humanas mais complexas e sofisticadas, ou ainda, a capacidade de operar com instrumentos mediadores é fundamental para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, diferenciando o homem de outros animais e o constituindo como humano. Esses mediadores criam espaços de representação, do qual emerge um mundo novo, o mundo da significação.

No decorrer do processo de desenvolvimento, as mediações tornam-se mais complexas e articuladas, caracterizando mudanças qualitativas fundamentais. Para explicar essas mudanças, Vygotsky recorre ao estudo da memória humana, que parte do imediatismo, da influência direta de estímulos externos, de algo muito próximo da percepção (*memória natural*) para, assim, construir outros tipos de memória, que empregam auxiliares mnemônicos e modificam a estrutura psicológica do próprio processo de memória (*memória mediada*). De acordo com Vygotsky, esses auxiliares

[...] estendem a operação de memória para além das dimensões biológicas do sistema nervoso humano, permitindo incorporar a ele estímulos artificiais, ou autogerados, que chamamos de *signos*. Essa incorporação, característica dos seres humanos, tem o significado de uma forma inteiramente nova de comportamento. (1991, p. 44).

Por assim ser, é possível afirmar que as funções psicológicas elementares são determinadas pela estimulação externa (memória natural), enquanto as funções psicológicas superiores criam estímulos artificiais ou signos (memória mediada). À medida que a criança se desenvolve, as relações entre as atividades cognitivas e a memória vão se complexificando, tornando-se mais lógicas, organizadas de forma mais abstrata. O desenvolvimento de operações com signos é, assim, resultante da interação das condições biológicas e dos processos psicológicos relativos ao contexto sócio-cultural.

Quando os estímulos auxiliares perdem sua forma externa, ocorre o que Vygotsky (1991) chamou de *internalização*, isto é, a reconstrução

interna de uma operação externa; as referências externas são internalizadas, como representações mentais da realidade sócio-cultural. Essas representações do real são combinadas em sistemas simbólicos compartilhados pelo grupo social. É o caso da linguagem, considerada por Vygotsky como sistema simbólico básico. Uma vez internalizado, esse sistema representa o real e possibilita referências independentes do espaço e do tempo presentes. Isso significa que as representações mentais substituem os objetos e as circunstâncias do mundo real; ou, ainda, que a relação mediada por signos supera a necessidade de interação com os próprios objetos. Isto posto, pode-se inferir que a capacidade de operar com signos resulta de um processo complexo de evolução psicológica, caracterizado por transformações qualitativas. Nas palavras de Vygotsky

[...] a potencialidade para as operações complexas com signos já existe nos estágios mais precoces do desenvolvimento individual. Entretanto as observações mostram que entre o nível inicial (comportamento elementar) e os níveis superiores (formas mediadas de comportamento) existem muitos *sistemas psicológicos de transição*. Na história do comportamento, esses sistemas de transição estão entre o biologicamente dado e o culturalmente adquirido. Referimo-nos a esse processo como a *história natural do signo*. (1991, p. 52).

Fica claro, então, que na história do desenvolvimento humano dois processos de origens distintas convergem: as funções psicológicas elementares (que são de origem biológica) e as funções psicológicas superiores (que são de origem sócio-cultural). Estas últimas nada mais são do que “relações internalizadas de uma ordem social, transferidas à personalidade individual e base da estrutura social da personalidade” (VYGOTSKY, 1989, p. 58). Dessa forma, os grupos de convivência contribuem para formar indivíduos que operam de forma própria, independente, muitas vezes, dos modelos culturais de organização do meio físico e social. Os grupos culturais oferecem, portanto, um contexto estruturado, com elementos carregados de significado, os quais não são incorporados de forma passiva pelos indivíduos e, sim, por processos ativos, que os reconstróem e reelaboram. Uma vez reconstruídos e reelaborados, os significados são devolvidos ao meio social, que ao deles se apropriar, também se transforma, em um incessante processo de constituição mútua e recíproca seja do indivíduo, seja do grupo social mais amplo.

Um ambiente organizado por uma prática social específica é a sala de aula. Nela, espera-se que o indivíduo realize determinadas ações e alcance certos conhecimentos, modos de pensar, de sentir e de agir. Nesse processo, na e pela interação, professores e alunos interpretam-se mutuamente, conforme parâmetros nem sempre concordantes. Essas interpretações fazem com que alunos e professores atribuam sentidos diferentes às suas ações, de modo que a mediação sempre se dá em um contexto de relações entre os homens que tentam alcançar significados compartilhados para sentidos pessoais. Isto posto, torna-se pertinente à questão abaixo:

3.2.1 Quais as implicações do conceito de mediação para a prática pedagógica?

Ao planejar sua prática pedagógica o professor precisa ter em mente que ele é um — senão o principal — dos mediadores da cultura socialmente valorizada. Ele situa-se entre seu aluno e o conhecimento escolar, com a tarefa de levar o primeiro a se apropriar do segundo. Daí a centralidade de sua função: levar os alunos a se apropriarem de conteúdos culturalmente desenvolvidos e compartilhados. A mediação tem duas características fundamentais: não é uma transmissão passiva de conteúdos e não ocorre independente do nível de desenvolvimento, ou seja, para beneficiar-se da mediação é preciso que se leve em consideração o nível de desenvolvimento real, o que reforça a importância de se investigar as aquisições já disponíveis. Isso significa que o professor precisa conhecer seu aluno para entender suas tentativas de significar a realidade, o que não se dá por um processo linear, mas por confrontos, dúvidas e conflitos. Nesse sentido, Oliveira (1992, p. 68) afirma que “em cada situação de interação com o mundo social o indivíduo apresenta-se, portanto, num momento de sua trajetória particular, trazendo consigo determinadas possibilidades de interpretação e resignificação do material que obtém dessa fonte externa”.

As idéias de Vygotsky acerca da mediação explicam ao professor que a realização de tarefas que requerem atenção e memória pode ser melhorada pelo uso de elementos mediadores, que auxiliam a retomada de conteúdos específicos. Esses elementos são signos, estímulos auxiliares intencionais, por meio dos quais as operações psicológicas se tornam qualitativamente superiores, até que o sujeito passa a os dispensar, controlando seu próprio comportamento. Sendo assim, pode-se inferir que a memória mediada facilita a lembrança do conteúdo a ser recupera-

do, reportando-se a objetos e fatos ausentes e, assim, favorecendo de forma significativa o aprendizado. Transpondo para situação de ensino-aprendizagem, os conteúdos escolares precisam ser contextualizados, ou seja, ricos em referenciais que representem a realidade.

Considerando que a atenção voluntária — uma função psicológica superior — funciona também de maneira mediada, requerendo o auxílio do professor, como este deve proceder? Ele sabe que nem tudo que é explorado na prática pedagógica é apreendido pela atenção do aprendiz, que a focaliza conforme seus critérios de relevância e, portanto, nem sempre se centra no que é importante. Sendo assim, gritos ou ameaças não são procedimentos adequados para obter a atenção: o professor precisa conhecer a realidade social, cognitiva e afetiva, apresentando propostas motivadoras e desafiantes aos educandos. Como nem sempre o professor consegue isso, a utilização de recursos variados, assim como explicações do aspecto funcional, isto é, acerca da possível aplicação e utilidade do conteúdo na vida, mesmo que indiretamente, costumam funcionar. O professor vai paulatinamente, por meio de sua mediação, ajudando os alunos a construir critérios de relevância eficientes para regular a atenção. Dessa forma, a prática pedagógica, na e pela interação, envolve necessariamente negociação e estabelecimento de significados compartilhados, conhecimentos socialmente elaborados acerca do mundo real. Neste contexto, é muito pertinente a abordagem dos sistemas simbólicos, particularmente, a linguagem, dada a sua importância no processo de desenvolvimento do pensamento.

3.3 O conceito de linguagem

O desenvolvimento da linguagem e suas relações com o pensamento são fundamentais na teoria de Vygotsky. Em sua visão, a linguagem tem origem na necessidade de comunicação, ou seja, os homens criam e fazem uso dos sistemas de linguagem para se comunicarem entre si. Nesse sentido, a principal função da linguagem é a de *intercâmbio social*, cujo aprimoramento leva à utilização de signos, os quais traduzem idéias, pensamentos, sentimentos e são compreensíveis por outras pessoas; são, portanto, sociais e individuais, envolvendo todo o contexto de interação. Sendo assim, pode-se afirmar que ao fazer uso de significados compartilhados, a linguagem ordena o real e amplia sua função de comunicação e a de *pensamento generalizante*. De acordo com Oliveira,

[...] é essa função de pensamento generalizante que torna a lin-

guagem um instrumento de pensamento: a linguagem fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. A compreensão das relações entre pensamento e linguagem é, pois, essencial para a compreensão do funcionamento psicológico do ser humano. (1993, p. 43).

Para Vygotsky, a linguagem como sistema de signos representa a transformação, ou seja, é responsável, na filogênese, pela passagem do ser humano do reino do biológico para o do sócio-histórico. Na ontogênese, pensamento e linguagem têm origens diferentes (fase pré-lingüística do pensamento e fase pré-intelectual da linguagem) que, num determinado momento, unem-se dialeticamente (por volta dos dois anos), dando origem ao pensamento verbal e a linguagem racional. Com eles, o funcionamento psicológico torna-se, conseqüentemente, mais sofisticado. A propósito dessa união, afirma Vygotsky:

Uma vez que as crianças aprendem a usar efetivamente a função planejadora de sua linguagem, o seu campo psicológico muda radicalmente. Uma visão do futuro é, agora, parte integrante de suas abordagens ao ambiente imediato [...]. Assim, com ajuda da fala, as crianças adquirem a capacidade de ser tanto sujeito como objeto de seu próprio comportamento. (1991, p. 29).

Uma análise do processo evolutivo do indivíduo revela que, antes de dominar a linguagem, ele já é capaz de resolver problemas, utilizando apenas instrumentos que se encontram acessíveis. Nessa fase pré-verbal, o indivíduo conta com uma inteligência prática e utiliza manifestações verbais como o choro, o riso e o balbucio. Essas manifestações atuam tanto como alívio emocional, como exercem função de comunicação. Quando o pensamento se encontra com a linguagem, inicia-se uma nova etapa do funcionamento psicológico: a fala torna-se intelectual e o pensamento torna-se verbal. Essa evolução é favorecida pelas interações sociais em que o indivíduo se envolve e que lhe oferecem diferentes possibilidades de significação, nas quais circulam diversos significados: generalizações e conceitos que permitem a compreensão do mundo e das circunstâncias nas quais se vive.

Dado o caráter dinâmico da realidade, os significados estão em constante transformação, sujeitos aos ajustes de acordo com os costumes de

determinado grupo cultural e lingüístico. Nessa perspectiva, é um equívoco considerar os significados desprovidos de movimento e de vida. Para Vygotsky (2001, p. 408), “o significado da palavra é inconstante. Modifica-se no processo de desenvolvimento da criança. Modifica-se também sob diferentes modos de funcionamento do pensamento. É antes uma formação dinâmica que estática”. Por assim ser, o autor critica as correntes que tentam explicar a relação entre pensamento e linguagem embasadas no princípio da constância e da imutabilidade do significado das palavras. Afirma que nenhuma das correntes do pensamento psicológico aborda a generalização contida na palavra como um modo original de representação da realidade na consciência e, ainda, analisa a palavra e seu significado fora do desenvolvimento individual e social. Na verdade, defende Vygotsky (2001, p. 408), “em cada fase do desenvolvimento, existe não só a sua estrutura peculiar de significado verbal mas também a sua relação específica entre pensamento e linguagem, determinada por essa estrutura”.

Há, dessa forma, uma relação dialética que marca o movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento. Essa relação é um processo em desenvolvimento: inicialmente a criança apresenta uma *consciência lingüística primitiva*, por meio da qual explica os nomes dos objetos por suas propriedades — os aspectos sonoros e semânticos da palavra formam uma unidade não diferenciada, de modo que a palavra é parte do objeto. Gradativamente, a criança toma consciência das diferenças e, à medida que avança em seu desenvolvimento, percebe as limitações desse tipo de expressão do pensamento e a necessidade de diferenciar e ampliar os significados. Isso implica mudanças na estrutura interna da linguagem, caracterizadas por particularidades e especificidades que envolvem a *linguagem interior*: um processo que, por natureza, se dirige ao próprio sujeito e, em sua manifestação exterior, aos outros. Nessa trajetória de desenvolvimento da linguagem, que novamente vai do social (discurso socializado) ao individual (discurso interior), há uma fase de transição: a *fala egocêntrica*. A título de ilustração, pode-se pensar em uma criança, de aproximadamente quatro anos, que para resolver uma situação problema conversa sozinha, ou seja, fala alto consigo mesma enquanto desenvolve uma dada atividade. Segundo Vygotsky, a linguagem egocêntrica é um estágio que antecede o desenvolvimento da linguagem interior.

As experiências sociais, assim como o ingresso na escola, marcam um momento importante de mudanças: tem início a intervenção intencio-

nal do professor na estrutura conceitual da criança. Essa experiência, por ser sistematizada, favorece a transição da linguagem egocêntrica para a linguagem interior, assim como amplia e lhe propõe novos *significados*, abrindo espaço para outros sentidos. Vygotsky (2001) distingue o significado de sentido: o primeiro refere-se a aspectos objetivos e compartilhados, mais próximos dos conceitos estabelecidos pela cultura, que são, portanto, mais estáveis. Já o segundo, refere-se a aspectos subjetivos, idiossincráticos e pessoais, configurando algo muito mais instável.

É assim que, mediante a experiência escolar, a criança entende que com as letras do seu nome é possível escrever outras palavras, por meio de diferentes combinações. A princípio, por estar inserida em um contexto letrado e interagir com o código lingüístico, criam-se os sentidos, definidos pelas hipóteses levantadas pelas crianças, suas próprias idéias e formas de compreensão do código. Essas experiências são ampliadas pela escola, que favorece o surgimento de novos significados à medida que o professor vai, intencionalmente, apresentando novas possibilidades de organização da linguagem, as quais correspondem às regras de convenção da língua, segundo o padrão cultural e lingüístico do grupo que se pertence.

Isso significa que, na ausência da intervenção escolar, a criança apresenta noções fragmentadas do sistema lingüístico, não dispondo de instrumentos para organizar, por si só, a apropriação convencional e desejada desse sistema. Nessa perspectiva, a linguagem infantil não tem autonomia e nem funciona fora da linguagem social. Por assim ser, há em Vygotsky uma preocupação básica com os tipos de interação social, pois, segundo ele, é no plano intersubjetivo, nas trocas do sujeito com o outro, que surgem os processos de apropriação e internalização de instrumentos simbólicos, origem das funções mentais superiores.

3.3.1 Quais as implicações do conceito de linguagem para a prática pedagógica?

Os estudos de Vygotsky sobre a linguagem confirmam a natureza social da aprendizagem e a importância da intervenção pedagógica para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem que, em crianças com idade escolar, são processos intimamente imbricados: a linguagem já se constituiu enquanto instrumento de pensamento, de modo que fornece os conceitos e as formas de organização do real que mediam a relação da criança com o objeto de conhecimento. Trata-se de um produto cultural que embasa certas ações psicológicas, possibilitando a ampliação da

capacidade de registro, transmissão e recuperação de idéias, conceitos e informações. Sendo assim, o desenvolvimento lingüístico não pode ser pensado fora do contexto sócio-cognitivo, o qual, na fase escolar, dispõe de um rico vocabulário, sujeito a ampliação, conforme a qualidade das intervenções. Além disso, a linguagem vai além dessa função de socialização: ela permite a auto-regulação da conduta e o planejamento das ações.

Esse é o motivo pelo qual, nessa vertente teórica, as práticas pedagógicas não podem estar respaldadas em atividades repetitivas ou de memorização mecânica, uma vez que os processos de pensamento não são desenvolvidos mediante reprodução e cópia. Em outras palavras, decorar elementos lingüísticos, sem uma estrutura significativa, não desenvolve o pensamento e não leva à aprendizagem, visto que a consciência do significado simbólico da linguagem envolve processos muito mais complexos, de operação com signos. Para ilustrar esse pressuposto, é possível afirmar que uma criança não aprende a ler e escrever somente decorando o alfabeto ou memorizando conceitos lingüísticos, a leitura e a escrita envolvem habilidades mais complexas. Somente quando há compreensão dos mecanismos de estruturação da língua escrita é que se pode dizer que houve um processo de elaboração desse sistema conceitual, que passa a ser empregado tanto para fins de socialização, de regulação do próprio comportamento e do de outros e, finalmente, para planejamento do viver. Trata de um conhecimento adquirido, não por meio de repetições ou rotinas pedagógicas, mas por um longo esforço mental por parte da criança, em interação com adultos e com seus pares.

Em suma, a escola tem uma importância particular: ela é a instituição que permitirá, à grande maioria de indivíduos tornarem-se letrados⁸, desenvolvendo instrumentos para interagir com o sistema lingüístico. Se a escrita é um sistema de representação da realidade, o processo de alfabetização é o domínio gradativo desse sistema, cabendo à escola propor situações formais de aprendizagem, por meio das quais as noções prévias serão sistematizadas e reelaboradas à luz da mediação do professor. Os procedimentos de instrução são fundamentais na construção dos processos psicológicos, provocando avanços que muito embora estejam próximo de se realizar, ocorrerão com muito mais dificuldade se deixados

⁸ Indivíduo letrado é aquele que utiliza o sistema lingüístico para interagir com o mundo e assim construir sua cidadania.

para desenvolverem-se espontaneamente. Nas palavras de Oliveira (1995, p. 12), “os mecanismos de desenvolvimento estão atrelados aos processos de aprendizado, essenciais à emergência de características psicológicas tipicamente humanas que transcendem a programação biológica da espécie”. Sendo o conhecimento lingüístico um processo mediado, as propostas didático-pedagógicas da instituição escolar precisam favorecer essa mediação, contribuindo, assim, para a aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos.

IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A teoria de Vygotsky enfatiza a natureza social dos processos de desenvolvimento e suas formas mais complexas de organização. A partir de breves considerações acerca de alguns aspectos básicos dessa teoria, é possível constatar que seus postulados podem propiciar reflexões significativas sobre a prática pedagógica. Para tanto, faz-se necessário conhecimento teórico e disponibilidade para ressignificar o real, uma vez que as idéias não são mecanicamente transferíveis para a sala de aula: uma teoria dinâmica não pode ter um sentido estático, precisa ser abordada em seu movimento histórico. Como qualquer referencial, a teoria vygotskiana tem caráter explicativo, porém suas possibilidades de fundamentar propostas pedagógicas devem ser criadas pelos educadores. Em outras palavras, “a teoria pode alimentar a prática mas não fornecer instrumentos metodológicos de aplicabilidade imediata” (OLIVEIRA, 1995, p. 10). De qualquer forma, trata-se de um referencial rico e inovador, mas que não pode ser considerado como a solução de todos os problemas educacionais, os quais implicam questões de diferentes ordens. Por outro lado, a teoria de Vygotsky, com seu legado intelectual, é um convite à reflexão e à geração de novas idéias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CASTORINA, J.A.; FERREIRO, E.; LERNER, D.; OLIVEIRA, M. K. **Piaget – Vygotsky – novas contribuições para o debate**. São Paulo: Ática, 1996.
- DAVIS, C. e outros. Papel e valor das interações sociais em sala de aula. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 71, p. 49-54, nov., 1989.
- DAVIS, C. O construtivismo de Piaget e o Sócio-Interacionismo de Vygotsky. In: **Seminário Internacional de Alfabetização e Educação**

Científica. Anais. Rio Grande do Sul, UNIJUI, 1993, p. 35-52.

DE LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky e Wallon – Teorias psicogenéticas em discussão.** 3ª Ed. São Paulo: Summus, 1992.

FREITAS, M. T.de A. **Vygotsky. Um século depois.** Juiz de Fora: EDUFJF, 1998.

GÓES, M. C. R. de. A formação do indivíduo nas relações sociais: Contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. In: Revista **Educação & Sociedade.** Campinas: Cedes, Julho de 2000, n. 71, p. 116-131.

LEÃO, I.B.(Org.). **Educação e Psicologia** – Reflexões a partir da teoria sócio-histórica. Campo Grande: Ed. UFMS, 2003.

LEITE, L.B. **As dimensões interacionista e construtivista em Vygotsky e Piaget.** Campinas: Papyrus, Cadernos Cedes, n. 24.

LUNT, I. A prática da avaliação, in: DANIELS, H. (Org.). **Vygotsky em foco:** pressupostos e desdobramentos. São Paulo: Papyrus, 1995.

MOLL, L. **Vygotsky e a Educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky: alguns equívocos na interpretação de seu pensamento. In: **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n. 81, p. 67-74, maio de 1992.

_____. **VYGOTSKY – Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** São Paulo: Editora Scipione, 1993.

_____. O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre a educação. In: **Cadernos Cedes.** Campinas: Papyrus, 1995, n. 35, p. 9-14. Revista **Educação & Sociedade.** Campinas: Cedes, Julho de 2000, n. 71, 273 p.

REY, F.L. G. El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: El aporte de Vigotski. In: Revista **Educação & Sociedade.** Campinas: Cedes, Julho de 2000, n. 71, p. 132-148.

SIRGADO, A. P. O social e o cultural na obra de Vygotsky. In: Revista **Educação & Sociedade.** Campinas: Cedes, Julho de 2000, n. 71, p. 45-78.

VYGOTSKY, L.S. **Concrete human psychology.** Soviet Psychology. 1989, XXII, v. 2, p. 53-77.

_____. **A formação social da mente.** 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L.S. LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone/EPU, 1988.

DATAS CÍVICAS E O ENSINO DE HISTÓRIA NAS SÉRIES INICIAIS: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS E REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA ESCOLAR

Jacqueline Aparecida Mendonça*

RESUMO: Este artigo é fruto de uma pesquisa realizada em quatro escolas públicas de Uberlândia. Buscou-se, neste trabalho, analisar como o ensino de história tem sido praticado, atualmente, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, verificando porque muitas experiências continuam norteando-se pelo ensino das datas cívicas, apesar deste ser tão criticado pelas propostas curriculares mais atuais e por professores de História.

PALAVRAS-CHAVE: memória nacional. Ensino de História. Datas cívicas e práticas pedagógicas.

ABSTRACT: This article is a result of a research carried out in four public schools in Uberlândia. We tried to analyze how the history teaching has been done nowadays in the initial series of the fundamental teaching, verifying why a lot of experiences continue being done by means of teaching the civic dates, in spite of this kind of study is seriously criticized by the present curriculum proposal and by History teachers.

KEYWORDS: memory national. History teaching. Civic dates and pedagogical practice.

I. INTRODUÇÃO

Discussões e trabalhos sobre o ensino de História são crescentes. Porém, a impressão que se tem é que o ensino de História só acontece a partir da 5ª série do Ensino Fundamental, como se o que a criança tives-

* Graduada em História e aluna especial do Mestrado em Educação.

se vivido e aprendido, antes desta fase escolar, não fosse da responsabilidade do professor de História. O ensino de História nas séries iniciais do Ensino Fundamental é alvo freqüente de críticas no que se refere, principalmente, à concepção de História Positivista predominante nesta fase escolar, assim como sua abordagem teórico-metodológica. Quando relatamos nossas experiências no estágio, em um dos encontros do grupo de Prática de Ensino, um colega, que fez estágio na mesma escola que eu, para as séries do chamado “Compacto”, indagou sobre a possibilidade e, até mesmo, a validade de se ensinar História para as crianças de 1ª a 4ª séries.

A indiferença mantida diante da História ensinada nas séries iniciais gerou, em nossas discussões, uma grande preocupação com a forma como as crianças entram em contato, pela primeira vez, com o ensino de História. Essa disciplina é ensinada, sobretudo, a partir das datas cívicas, não possuindo significado para a vida destas crianças, pois além de ser transmitida como um conhecimento pronto, acabado e sem relação com o presente, constitui-se em narração de fatos gloriosos, devidamente registrados, cujos personagens não viveram conflitos ou contradições, não manifestaram medo ou vacilaram, sendo, quase sempre, pessoas de origem política ou social destacada, dando a impressão de que somente elas fazem História.

A partir dessa constatação, surgiram indagações sobre a possibilidade de alterar essa situação e como isso poderia ocorrer. O objetivo desse trabalho é analisar o ensino de História, praticado, atualmente, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, examinando porque muitas experiências continuam norteando-se pelo ensino das datas cívicas, apesar desse ser tão criticado pelas propostas curriculares mais atuais e por professores de História graduados ou em processo de graduação.

Para contemplar essas indagações, realizamos uma pesquisa em quatro escolas públicas, conversando com professoras da rede estadual e municipal e analisando os cadernos de alguns alunos, e trabalhos sobre as datas cívicas. Tentamos verificar não apenas uma série de problemas que justificariam a permanência das datas cívicas — como o fato de essa ser mais cômoda para quem ministra a disciplina — mas, acima de tudo, procuramos obter uma compreensão mais “humana” sobre a realidade tão adversa e contraditória que envolve um ensino que consideramos tão essencial, e cujas experiências envolvem não só escolhas teóricas ou metodológicas, como também, políticas.

II. ENSINO DE HISTÓRIA: DIFUSÃO DAS DATAS CÍVICAS E A CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA NACIONAL

Para melhor desenvolvimento deste tema, torna-se essencial discutirmos, mesmo que sucintamente, a relação existente entre a História e a Memória, a fim de que possamos refletir sobre como o ensino de História, a partir das datas cívicas, constitui-se como espaço de luta e disputa da memória nacional.

Motta (1998) diferencia História e Memória caracterizando a última enquanto fonte histórica que possibilita, ao historiador, conhecer como o passado é recordado pelos diversos grupos sociais e como fenômenos históricos nos levam a pensar nas condições em que esses são construídos. É possível perceber que, na comemoração das datas cívicas, misturam-se História e Memória, possibilitando o esquecimento dos conflitos e projetos opostos aos feitos heróicos, e perdendo-se de vista a dimensão de descontinuidade e continuidade indissociável das vidas humanas. Portanto, o movimento de construção e, às vezes, até reconstrução de uma memória — cujos responsáveis pela manutenção e difusão não se restringem apenas a professores ou ao ambiente escolar — engloba ainda o Estado, a sociedade e os meios de comunicação.

Neste sentido, Bittencout (2001) consegue nos mostrar que a construção da memória histórica, difundida nas escolas, não foi obra de única autoria e, muito menos, teve exclusividade somente nas salas de aula. Na realidade, ela foi:

[...] produzida junto e para a instituição escolar, fora do âmbito específico da sala de aula, ou seja, pelas práticas educacionais das festas comemorativas de eventos ou de homenagens aos heróis nacionais, realizadas no decorrer das primeiras décadas do século XX. (BITTENCOUT, 2001, p. 43).

Através dessas questões, pouco aprofundadas se consideradas suas possibilidades, é possível refletir um pouco mais sobre o fato de as datas cívicas adentrarem, todos os anos, nossos calendários, principalmente os escolares, desde o início do século XX dos ritos festivos e símbolos nacionais, fortalecendo-se, ainda mais na década de 1970, por meio de intervenções explícitas do governo que, utilizando leis e decretos, estabeleceu oficialmente as festividades cívicas nos órgãos públicos, principalmente naqueles responsáveis pela educação. Para entendermos me-

lhor como as datas cívicas ainda têm lugar determinado na memória coletiva, sendo constantemente resgatadas, principalmente nas aulas de História, torna-se imprescindível verificar como elas ganharam espaço oficial nos currículos e na prática pedagógica, apesar destas duas dimensões nem sempre guardarem absoluta correspondência.

A Reforma Educacional para o 1º e 2º grau na década de 1970, trouxe várias modificações para o ensino, como apresenta Fonseca (1993). Todo esforço de modificação curricular aponta o ensino como instrumento para promover a difusão de valores que coadunavam a política governamental do período ditatorial.

[...] de acordo com a reforma de 1971, a organização curricular para o ensino de 1º e 2º grau deve conter obrigatoriamente um núcleo comum e diversificado. O núcleo comum passa a ser constituído de Comunicação e Expressão. Estudos Sociais e Ciências. (FONSECA, 1993, p. 41).

Essas modificações descaracterizaram a História e a Geografia com sua substituição reduzida pelos Estudos Sociais, além da diminuição da carga horária. Vale ressaltar que, mesmo com todas essas imposições, os profissionais vinculados à ANPUH — Associação Nacional dos Professores Universitários de História — e a AGB — Associação dos Geógrafos Brasileiros — reagiram com a desvalorização das suas áreas, ao mostrar que o processo de construção da memória histórica constitui-se das práticas de ensino, por meio de lutas políticas e, não somente, pela imposição curricular.

Durante a década de 1980, foram identificados muitos questionamentos sobre os currículos escolares advindos da lei 5.692/71. Nunes revela que, somente em 1986, no caso de Minas Gerais, ocorreu uma reforma curricular para as séries iniciais do Ensino Fundamental, que visava o fim do currículo de Estudos Sociais e a implantação do currículo de Formação Social e Política. Contudo, essa proposta, na realidade, foi mais uma imposição curricular, semelhante à de 1971, por contar com a participação essencial dos professores — em especial, do período em questão — o que não é, até hoje, diferente.

Sem as orientações necessárias e outros importantes subsídios indispensáveis para viabilizar tais modificações, houve, na prática, mais uma organização dos Estudos Sociais, visto que não ocorreram alterações nos livros didáticos, suporte aos professores e nem havia profissio-

nais com habitação específica para tal. Contudo, Nunes (2001) salienta que, somente com a Reforma Curricular de 1993, em Minas Gerais, é que ocorreu a tentativa de recuperar a História e a Geografia nos currículos escolares das séries iniciais do Ensino Fundamental, mas que só foi publicada oficialmente em 1996, o que, no entanto, é mais uma reforma como todas as que vimos, sem a participação dos maiores interessados: os professores.

Este breve panorama acerca das modificações curriculares, especialmente das primeiras séries, que visava alterar o ensino como um todo, traz importantes questões para refletirmos sobre qual concepção de História é trabalhada, em seu ensino, nas séries iniciais, pensando sobre o enfoque que as datas cívicas possuem, já que o público alvo são crianças de 7 a 10 anos. Sobre isso, vale considerarmos uma importante citação de Ferro (1993):

Não nos enganemos. A imagem que fazemos de outros povos, e de nós mesmos, está associada à história que nos ensinaram quando éramos crianças. Ela nos marca para o resto da vida. Sobre esta representação, que é para cada um de nós uma descoberta do mundo e do passado das sociedades, enxertam-se depois opiniões, idéias fugazes ou duradouras, como um amor [...] mas permanecem indelévels as marcas das nossas primeiras curiosidades, das nossas primeiras emoções. (FERRO, 1993, p. 7).

Neste sentido, a discussão de Miceli (1996) a respeito dos heróis, símbolos de determinada memória, serve como alerta, visto que pode suscitar certos julgamentos, principalmente, aqueles que tendem a valorizar as “boas atitudes em detrimento das más”. Esse alerta é significativo, principalmente quando se trabalha com crianças das séries iniciais, pois categorias como o bem e o mal dependem muito do ponto de vista em questão, ou seja, dos grupos sócio-institucionais e suas necessidades.

Por exemplo, o mesmo general vitorioso aparece como combatente de valor (pela consideração dos inimigos derrotados), o que, por certo não inclui a possibilidade de que ele seja questionado do seu próprio lado, pois há alguns tipos de heróis dificilmente aceitos fora do seu reduzido círculo de admiradores. (1996, p. 409).

Segundo Miceli, ao se repensar a História, é necessário levar em consideração o “sentido do próprio conhecimento”, ou seja, pensar os motivos que levaram à escolha. Para ele, fazer história é decompor o conhecimento tido como pronto, verificando as ausências e as omissões. Esse seria o papel do historiador: retificar a história tradicional ou, como o próprio autor denomina, a história de vulgarização, que “alimenta a memória coletiva”. Desta forma, o aluno não mais veria a história, exclusivamente, a partir das ações dos grandes heróis, com os quais, geralmente, não se identifica, recolhendo-se assim à mera exaltação e memorização. Não podemos acreditar que a alternativa seja ignorar o calendário cívico — também, veiculado fora da escola pelos meios de comunicação — e, nem tão pouco, criar novos heróis. Acreditamos na possibilidade de que, a partir dos questionamentos sobre os heróis e da concepção da história tradicional presente no ensino das primeiras séries, seja possível levar aos alunos uma concepção de história diferenciada.

III. AS DATAS CÍVICAS NO SÉCULO XXI

Entre as mais recentes propostas oficiais sobre o ensino de História nas séries iniciais do nível fundamental, destacam-se os PCN's — Parâmetros Curriculares Nacionais¹. Nesta proposta, apesar de História e Geografia estarem em um mesmo volume, estas áreas são apresentadas com suas especificidades. Essa proposta ainda aborda as principais transformações ocorridas no ensino de História, incluindo-se a Reforma Educacional de 1991, que consolida a experiência em Estudos Sociais. Além disso, são abordadas as reformas curriculares da década de 1980 e mencionadas as alternativas para se introduzir a História sob outra concepção. A partir de então, há um levantamento a respeito de alguns conceitos essenciais que constituem duas concepções distintas de História. Sintetiza-se a concepção tradicional do ensino de História e destaca-se que os fatos históricos estudados eram vinculados aos acontecimentos políticos e aos seus heróis.

Se levássemos em conta somente a análise dos PCN's, não poderíamos pensar nos motivos que levaram e levam muitos professores a trabalharem ainda as datas comemorativas ou cívicas. Portanto, é possível observar que os PCN's desta área para as séries escolares vêm de

¹ Secretaria de Educação Fundamental/ Brasília MEC/SEF, 1997.

forma maniqueísta o ensino, sem levar em consideração uma série de questões que fazem da prática pedagógica um complexo processo, em que são reveladas contradições inerentes à própria ação humana. Isso sem contar o fato de que não basta conhecer uma nova concepção de História para colocá-la em prática.

As entrevistas realizadas, de forma distinta, conforme a interpretação de cada professora sobre a experiência neste ensino, apontam para a seguinte conclusão: o ensino de História não se constitui como uma área de ligação com a alfabetização, preocupação da maioria das professoras que entrevistei. Assim, foi possível, também, observar essa concepção no discurso das coordenadoras das escolas, que disseram que não compensaria conversar com as professoras da 1ª série, pois essa é uma fase em que não se trabalha muito com o ensino História, já que, uma vez que os alunos estão sendo alfabetizados. A alfabetização encontra-se vinculada mais à simples aquisição de elementos que possibilitem o desenvolvimento da leitura e escrita, do que ao desenvolvimento da capacidade de se interpretar não só os códigos escritos, mas, principalmente, a realidade social por meio do processo de reflexão sobre a mesma.²

Houve um caso específico de uma das professoras que alegou que sua entrevista não contribuiria muito porque, na turma em que trabalhava, necessitava-se trabalhar mais com Português e Matemática, não tendo muito tempo para se trabalhar História. Embora a fala dessa professora fosse muito mais explícita nesse sentido, as outras entrevistas demonstraram, cada uma a sua maneira que, naquela realidade, a História não recebia a mesma importância atribuída às disciplinas Português e Matemática — com quase o dobro da carga horária prevista para História.

Foi curioso perceber, quando indagadas sobre a definição dos conteúdos históricos a serem estudados, que as professoras delegam essa incumbência a diferentes instâncias — desde o especialista da própria escola até a Secretaria Municipal ou Estadual de Educação. Em alguns casos, algumas professoras deixaram entender, através da referência à coordenadora, seja pela fala ou olhares dirigidos às mesmas, que aquele seria mais do conhecimento da coordenação da escola. A partir deste fato, é possível lembrar a análise de Nunes (1996) quando essa conclui

² Inclusive este sentido da alfabetização vinha especificado na Reforma Educacional de 1993, da Secretaria de Estado e Educação de Minas Gerais, conforme Nunes detalhou em seu trabalho.

que as modificações curriculares, nas primeiras séries do Ensino Fundamental, expressas pelos programas de ensino, além de serem realizadas sem levar em consideração as próprias professoras deste nível de ensino, são impostas sem orientações devidas e suficientes para sua implantação. Essa autora constatou, em sua pesquisa, que muitos professores seguem a proposta de Estudos Sociais dos anos 70, enfocando as datas cívicas. Esse aspecto que, na realidade, é o enfoque dessa pesquisa, revela que apesar das mudanças sugeridas para este ensino — por meio da Proposta Curricular de 1993 e os PCNs de 1997, em que não há nenhuma referência ao estudo das datas cívicas — mantém-se ainda, na prática escolar do ensino de História, em séries iniciais do Ensino Fundamental, o enfoque nas datas cívicas.

Isso indica que, no caso dessas professoras, além de não terem instruções para trabalhar a proposta de História separadamente, muitas delas não têm conhecimento mais específico sobre o próprio currículo que deveriam seguir. Nesse sentido, foi possível notar que algumas dessas professoras ainda seguiam, para ensinar História, a própria referência que tiveram quando aprenderam História a partir das datas cívicas.

Uma das professoras justificou seu trabalho com as datas argumentando que, como os próprios meios de comunicação divulgavam-nas constantemente, ela abordava algumas em sala, fazendo certos questionamentos diferentes daqueles da época em que estudava. Como exemplo, ela citou a imagem de D. Pedro I como herói. Segundo a professora, abordar as datas de forma diferente de como ela aprendeu faria com que os seus alunos não a vissem como uma professora que “mentiu” para eles. Outra professora relatou que, no caso do primeiro ano, ou seja, 1ª série há uma “contação” de histórias seguida por ilustrações feitas pelos alunos. Já no caso da 4ª série, na experiência atual da professora, não houve esse registro escrito de datas, pois o trabalho com elas foi realizado apenas de forma oral, e isso é justificado pelo fato de ser esse o primeiro ano dessa professora nesta série. Em geral, por meio da análise das entrevistas e dos cadernos³ que observamos, foi possível identificar que as datas cívicas mais trabalhadas dizem respeito a um conteúdo pré-determinado, como o aniversário de Uberlândia e os fatos políticos ocor-

³ Os cadernos analisados não se restringiram às escolas que pesquisei, pois tive dificuldades para analisar livremente os cadernos dos alunos que estudam nas nestas escolas. Desta forma, optei por analisar cadernos de vizinhos, sobrinhas e outros conhecidos para complementar esta pesquisa.

ridos no Brasil considerados pela professora mais importantes — Independência e Proclamação da República. No entanto, a forma de se abordar esses eventos em sala de aula sofre significativas diferenciações — o que nos leva a pensar que seria impossível estabelecer um padrão de trabalho que envolvesse o estudo das datas cívicas: ao contrário, cada professor conduz esse tipo de trabalho de uma forma singular que, com certeza, não seríamos capazes de recuperar plenamente por meio das entrevistas, e nem por meio das análises dos cadernos.

Contudo, essas análises contribuíram para esclarecer um pouco mais a respeito da concepção de História, de sujeitos e de fatos vinculados a essa fase escolar, e que têm refletido bastante na fase seguinte, a partir da 5ª série. Além disso, foi possível vislumbrar as continuidades e descon- tinuidades que esse ensino tem sofrido, especialmente sob o enfoque das datas cívicas, visto que, embora eu tenha entrado em contato com práticas já conhecidas e criticadas por muitos profissionais da área de História, há trabalhos diferenciados a respeito de tal temática, mesmo que de forma ainda tímida e dispersa, conforme tentarei especificar a partir de agora.

Em todos os cadernos analisados, identificamos a presença, com maior ou menor intensidade, de civismo, de datas comemorativas entre- meadas no conteúdo de História. Alguns cadernos conjugavam as maté- rias de História e Geografia, pois de acordo com as professoras, eram matérias muito próximas e que os alunos, às vezes, confundiam. Confu- são essa que não é exclusividade dos alunos, como também não é dos próprios professores que, em muitos casos, não conseguiram especifi- car, durante as entrevistas, os objetivos e a importância do ensino de His- tória. Sobre essa relação entre História e Geografia, a proposta curricular mineira de 1993 e os PCN's de 1997 prevêem que, no ensino de 1ª a 4ª séries, tais disciplinas deveriam ser trabalhadas de forma distinta.

Na maioria dos cadernos, as datas cívicas e/ou comemorativas inter- rompiam o desenvolvimento de outros conteúdos para se fazerem pre- sentes no cotidiano escolar. Conforme observamos, como os conteúdos para essas primeiras séries referem-se, respectivamente, às localidades mais próximas, seqüenciadas de forma linear e fragmentada (casa, esco- la, bairro, município e estado), algumas datas — como aniversário de Uberlândia e da escola ou Tiradentes, de acordo com o conteúdo especí- fico de cada série — tiveram uma inserção mais contextualizada, histori- camente, se comparada às outras, o que não foi um fator determinante para realizar um trabalho mais crítico ou reflexivo. As outras datas, consi-

deradas mais “distantes” dos alunos por não possibilitarem uma seqüência dos conteúdos trabalhados, foram abordadas por meio de textos ainda mais reducionistas e simplificadores do que as outras datas.

Estes textos são, em geral, reproduções de livros didáticos ou apostilas — fato justificado pela associação que há entre as professoras, segundo as entrevistadas, a fim de se socializar e disponibilizar esse tipo de material tão comumente utilizado por elas, inclusive no ensino destas datas. Juntamente a esses textos, havia um questionário que, na maioria das vezes, contemplava perguntas que enfatizavam mais as datas, fatos e as pessoas por eles destacadas, sem preocupação de se pensar de forma processual e reflexiva.

As datas traziam, na maioria dos casos, a lembrança de um passado acabado, ou seja, sem relação com o presente vivido pelos alunos. Destacava-se a memória de um passado coeso e heróico, sem se privilegiar a problematização do presente vivido pelos alunos e professores, por meio do estudo do passado. No entanto, alguns textos destacavam-se por trazerem uma indagação maior sobre certas datas, possibilitando uma nova visão sobre o fato estabelecido, com uma concepção de história que privilegia outros sujeitos históricos.

Em *A história que não foi bem assim...*, texto encontrado em um caderno da 3ª série, podemos observar uma tentativa de abordagem mais crítica acerca da Abolição da Escravatura, em que se questiona se a lei assinada pela Princesa Isabel realmente trouxe a liberdade para os escravos, discutindo que ela não fora elaborada simplesmente pela “boa vontade” da Princesa, mas devido à pressão de vários setores sociais, ou seja, dando voz a outros sujeitos históricos e à questão do conflito social. Por outro lado, a apropriação desse texto não é completamente feita nem por professores nem alunos, pois esses não conseguem romper todos os estereótipos da data, como é possível verificar no caderno de uma aluna que, mesmo com a criticidade do texto, intitulou-o *13 de maio: libertação dos escravos*.

Esse fato pode nos revelar que, apesar das tentativas de se empreender mudanças no trabalho com as datas cívicas ou comemorativas, há uma carência que não se restringe à dificuldade de se encontrar um material de qualidade, como denunciaram a maioria das professoras entrevistadas, mas, principalmente, à orientação e fundamentação teórico-metodológica para se trabalhar de forma mais consistente a reflexão crítica sobre essas datas. A dimensão da verdade e da mentira, em geral, traz consigo outras dicotomias, tais como: bem e mal, herói e vilão, ven-

cedor e perdedor, entre outras que devem ser bastante relativizadas.

No caso do primeiro texto, que trata da abolição e é rico em reflexões atuais, o questionário trouxe algumas questões preponderantes para se efetivar, em sala de aula, um trabalho inovador utilizando as datas cívicas, como a indagação a respeito da liberdade e a associação desse fato com o presente, quando se propõe pensar na questão do preconceito.

Sobre um outro texto, também das 3ª séries, a respeito do dia 22 de abril⁴, é possível verificar informações extremamente reduzidas e simplificadas, pois, como já me referi anteriormente, o seu estudo interrompe a seqüência do conteúdo trabalhado para a série em questão. Além disso, não seria possível contextualizar adequadamente todas as datas trabalhadas anualmente, sem contar que o professor não teria talvez tempo e até conhecimento histórico suficiente para se preparar melhor para tal atividade, já que, além da história, ele leciona pelo menos outras quatro disciplinas. Apesar de trazer consigo esses e outros problemas a respeito de algumas idéias estereotipadas sobre a expansão marítima e contato entre os índios e os portugueses, o texto revela questões fundamentais. Em sala de aula, pode-se suscitar, por exemplo, um debate sobre a situação atual dos índios, a visão dos portugueses sobre os indígenas e vice-versa e a reflexão sobre idéias que se tornaram dogmas na data, como a “descoberta” e encontro pacífico.

Embora seja possível ter uma noção bastante reduzida a respeito do nível da discussão travada em sala, é possível estabelecer uma análise desse trabalho a partir do questionário que foi aplicado no quadro e que os alunos copiaram: a) *Qual era o sonho de Dom Manuel?* b) *Quando e de onde partiu a expedição? Como foi a viagem?* d) *Quando avistaram a nova terra?* c) *Como eram os habitantes da nova terra?* f) *Você acha que o Brasil foi descoberto ou invadido?* De todas as questões propostas, talvez a última pudesse suscitar uma reflexão crítica sobre esse marco oficial da História do Brasil, dar voz aos oprimidos, discutir os conflitos sociais inerentes à nossa história, problematizar assim, o nosso presente. No entanto, se examinarmos a resposta dada a ela, pelo menos no caso do aluno cujo caderno analisei, *Eu acho que não*, dificilmente a construção da contra-história da história oficial não se efetivou em sala de aula. Voltamos, assim, ao antigo impasse identificado por vários outros

⁴ Este texto parece ter sido disponibilizado pela supervisora, já que ele continha um carimbo com o seu nome.

autores como Fonseca (1993) e Nunes (1996), já abordados nesta pesquisa: o professor que trabalha História nessas séries iniciais não dispõe de formação específica nessa área, tendo dificuldades para lidar com tais questionamentos e discussões, estando ou não com um material adequado.

IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por mais que haja uma tentativa se de trabalhar de forma diferente as datas cívicas, as professoras de 1ª a 4ª séries, sozinhas, não conseguirão tão logo se desvencilhar das críticas que profissionais de História fazem, freqüentemente, a elas. As modificações curriculares já apontaram para uma nova proposta de trabalho nessas séries, que não privilegiasse a concepção de História que exalta os heróis e fatos político-institucionais. Porém, isso não foi, em definitivo, suficiente. A realidade do ensino de História requer uma constante reflexão dos historiadores e pedagogos, em parceria com os profissionais envolvidos nessa fase escolar, visando apontar alternativas viáveis para se trabalhar História de uma forma diferenciada. Um dos aspectos fundamentais e urgentes para essas mudanças refere-se ao investimento na formação histórica dos professores de 1ª a 4ª série, e outras ações que serão discutidas nas considerações finais desta monografia.

Acreditamos que simplesmente abolir essas datas do calendário escolar não modificaria a forma como as crianças têm entrado, em contato pela primeira vez, com o conhecimento histórico, construindo, assim, suas referências e noções históricas. Ignorar as datas que são difundidas pelos meios de comunicação, independentemente do fato da escola trabalhá-las ou não, seria uma boa alternativa para fugir desse problema maior que permeia o ensino de História para as primeiras séries do Ensino Fundamental.

Obviamente não acreditamos que seja viável, nesse sentido, trabalhar o ano todo com as várias datas comemorativas ou cívicas, abandonando os conteúdos que já são ministrados, ou os dois, simultaneamente, visto que o tempo para tal seria insuficiente e, em muitos casos, cansativo e entediante. Tais decisões caberiam aos professores das referidas séries, após alguns estudos orientados sobre essas datas — talvez por intermédio da própria parceria entre a escola e a universidade. Assim, estes professores teriam condições de realizarem escolhas embasadas numa discussão mais crítica e reflexiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITTENCOUT, Circe Maria Fernandes. As “As Tradições Nacionais” e o ritual das Festas Cívicas. In: PINSKY, Jaime (Org.). **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2001.

CABRINI, Conceição e outros. **Ensino de História: revisão urgente**. São Paulo: EDUC, 2000.

FERRO, Marc. **A manipulação da História no ensino e nos meios de comunicação**. São Paulo: Hebraíza, 1983.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História ensinada**. Campinas: Papyrus, 1993.

_____. A História ensinada no 1º e 2º grau e a constituição da memória histórica. **Cadernos de História**, Uberlândia, n. 2, janeiro 1991, pp. 37-49.

LE GOFF, Jacques. Memoria. In: **Enciclopédia Einaudi**.V. 1. Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1984

MICELI, Paulo. **História, História – O jogo dos jogos**. São Paulo: IFCH, 1996.

MOTTA, Márcia. Memória e História. In: MATTOS, Marcelo Badaró. **História: pensar e fazer**. Rio de Janeiro: Laboratório Dimensões da História, 1998.

NUNES, Silma do Carmo. **Concepções de mundo no ensino de História**. Campinas: Papyrus, 1996.

_____. **O pensado e o vivido no ensino de História**. Campinas, 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP.

AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Lucia Mosqueira de Oliveira Vieira*

RESUMO: O presente estudo objetiva verificar como o professor do Ensino Fundamental avalia o uso das histórias em quadrinhos, especificamente a de Chico Bento, na sala de aula. Além disso, avalia se o discurso do professor ratifica preconceitos lingüísticos ou se ele as concebe como uma fonte rica para trabalhar a variação lingüística.

PALAVRAS-CHAVE: língua materna. Ensino. Variação lingüística. Preconceito lingüístico. Gramática.

ABSTRACT: The present study aims to verify the manner that the teacher of basic education evaluate the use of cartoons, specifically Chico Bento, in the classroom. Moreover, to evaluate if the teacher's discourse ratify linguistics preconceptions or if it consider as one important resource to explore the linguistic variation.

KEYWORDS: vernacular. Education. Linguistic variation. Linguistic preconception. Grammar.

I. INTRODUÇÃO

Ao tratarmos sobre o ensino de língua materna, notamos que muitos problemas, dentre eles o preconceito lingüístico, ainda fazem parte de uma realidade distante de ser resolvida. A escola, muitas vezes, reforça o, não oferecendo aos alunos oportunidades de refletirem sobre o fato de que a língua é multifacetada, heterogênea, viva e dinâmica. Tal quadro

* Formada em Letras com Mestrado pela Universidade Federal de Uberlândia e Doutorado em Lingüística da Língua Portuguesa-UNESP-SP.

no ensino origina-se de vários fatores, dentre eles a sobreposição do dialeto padrão como única referência para se aprender a língua portuguesa. Como conseqüência, os alunos e professores, principalmente, nem sempre percebem as variantes lingüísticas como um fato lingüístico, manifestadas nos mais diversos tipos de textos e situações, como, por exemplo, nos textos de histórias em quadrinhos.

Incorporadas no nosso cotidiano, as histórias em quadrinhos marcam presença atendendo aos mais variados gostos e gêneros, desde o humor até as mais perigosas e fascinantes aventuras. Entretanto, quase não refletimos sobre elas como produto de nossa cultura, imbuídas de um valor social, político e ideológico muito forte.

Em vista disso, surgiu o interesse em pesquisar como o professor do Ensino Fundamental avalia as histórias em quadrinhos e o seu uso na sala de aula. O objetivo de nossa pesquisa foi, então, o de verificar se o discurso do professor contribui para a ratificação de determinados preconceitos lingüísticos e ainda se ele os vê como uma fonte rica para trabalhar a variação lingüística.

Essa pesquisa, então, justifica-se por considerarmos de suma importância o estudo das variantes lingüísticas no ensino de língua materna. As histórias em quadrinhos, mais especificamente a de Chico Bento, pareceram-nos um excelente material para tratarmos da relevância da variação lingüística.

Uma outra razão diz respeito às conseqüências advindas do modo como o professor concebe a língua, pois poderá ter implicações tanto no processo ensino/aprendizagem do aluno como também em seu convívio social. Se o professor tem uma visão mais prescritiva, homogênea da língua, o aluno se sentirá inseguro não só no âmbito escolar, mas também nas situações cotidianas.

Não podemos perder de vista que o aluno também é um *usuário* da língua, que ele está inserido em uma comunidade de falantes. Sendo assim, tem necessidade a todo momento de construir textos, orais ou escritos, para comunicar-se em sociedade, tendo que, num processo incessante, fazer escolhas dos recursos lingüísticos e não-lingüísticos disponíveis e arranjá-los de forma a atingir os objetivos almejados. Nesse processo de escolhas, as variantes lingüísticas presentificam-se nos mais diversos contextos situacionais, estando relacionadas a alguns fatores como: origem geográfica, sexo, idade, padrão cultural, dentre outros.

II. A IMPORTÂNCIA DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Feijó (1997), em *Quadrinhos em ação*, faz uma retrospectiva histórica dos Quadrinhos em seu primeiro século de vida (1895-1995), mostrando o surgimento desse gênero e como ele se transformou numa indústria internacional, sob a hegemonia dos Estados Unidos.

O autor ressalta o impacto que os quadrinhos causaram nos mais diversos segmentos da sociedade, discutido pelos mais variados profissionais — psicólogos, filósofos, professores. Essa forma de expressão foi desprezada e condenada: “para os professores mais conservadores, uma preguiça mental, um meio de desestimular a leitura, e empobrecer a cultura dos estudantes” (FEIJÓ, 1997, p. 7).

Feijó afirma ainda que preconceito é a palavra-chave para se entender o porquê de tantas críticas ao gênero quadrinhos, visto que sempre esteve associado à idéia de comunicação com o público dito inculto. Um categórico e incisivo depoimento de uma professora, representante da resistência cultural aos quadrinhos, ilustra fortemente esse preconceito:

O bom desenho, nas histórias em quadrinhos, é um acidente. [...] Pergunta-se com pesar para que servem as escolas de arte, as conferências, os clubes, os cursos nos museus, as críticas na imprensa, os eternos discursos sobre arte e a necessidade de levá-la ao povo, se os olhos do povo são corrompidos e pervertidos todas as semanas, se não todos os dias, por essas perversões grosseiras, vulgares, contraditórias, de colorido barato [...] (Feijó, 1997, p. 20).

O preconceito contra os quadrinhos ainda está arraigado nos mais diversos segmentos, dentre eles na escola. Faz-se necessário vislumbrar novos horizontes em se tratando de recursos didáticos, pois os Quadrinhos são tipos de produto cultural que transmitem informações e fantasias aos seus leitores e também espelham a cultura desses leitores. Por meio deles, podemos explorar as mais diversificadas temáticas. Neste novo milênio muitos valores estão em crise, o mundo passa por transformações econômicas, políticas, intensificam-se os conflitos étnicos e religiosos, a violência e a miséria massacram a humanidade. Criam-se heróis como Homem-Aranha, Mulher Maravilha, X-Men, Hulk, Justiceiro, tidos por verdadeiros bálsamos para os problemas que afligem os humanos. Os quadrinhos têm, então, um papel além de divertir, informar e

retratar a realidade.

Cirne (1977) também retrata os Quadrinhos desde a sua origem até os dias de hoje. O autor destaca que essa forma de expressão é

[...] a mais agressiva e radical colagem crítico-criativa de nossa época, são muitos os pólos, quer educacionais ou jornalísticos, quer comunicacionais ou artísticos, que se voltam para as raízes metalingüísticas, políticas, sociais e econômicas dos quadrinhos, testando as vertentes criadoras que os formam e os projetam no espaço-tempo gráfico das revistas e jornais. (CIRNE, 1977, p. 12).

O autor argumenta que outra grande importância desse gênero artístico é percebida quando os relacionamos com a ideologia e espaço de seu tempo. Consideramos que explorar essa relação na sala de aula pode-se constituir num caminho frutífero para o professor mostrar a relação texto-discurso.

Higuchi, apud Chiappini (1997), discute a importância de os alunos conhecerem os processos de produção das histórias em quadrinhos a fim de se estabelecer uma relação mais “crítica e dinâmica” com o texto desse gênero. Também Vanoye expõe algumas técnicas que compõem as histórias em quadrinhos, afirmando que elas “sabem explorar com originalidade os recursos da linguagem e integrar esta linguagem numa mensagem específica”. (1991, p. 186).

Higuchi, ao tratar da relação da Literatura com as Histórias em Quadrinhos, afirma que Monteiro Lobato, Ziraldo e Maurício de Souza “usando linguagens diferentes estimulam o imaginário de nossas crianças, resgatando histórias e lendas, colocando um novo sabor em nosso cotidiano”. (1997, p. 146).

Percebemos que a imagem vem ocupando espaço e interferindo cada vez mais no cotidiano das pessoas. Em muitas situações, a imagem pode se tornar mais forte, mais avassaladora que a seqüência lingüística. Então, além da leitura dos textos verbais, a imagem também deve ser trabalhada na sala de aula.

Entendemos que se o professor trabalhar o texto, buscando explorar os seus recursos lingüísticos e não-lingüísticos com vistas a um propósito, a um contexto específico, além de ampliar a noção do aluno a respeito de texto, estará colaborando também para que ele reconheça características contextuais e desempenhe papéis verbais de acordo com estas.

Dessa forma, estará trabalhando diretamente com a questão da variação lingüística.

III. O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A variação lingüística ocorre em todos os níveis sociais, independentemente de qualquer pretensão normativa e padronizadora. Ao mesmo tempo que se reconhece a variação lingüística como um fato, observa-se que a nossa sociedade imprime um valor às variedades, hierarquizando-as, rotulando-as como certas ou erradas. A escola é um espaço acolhedor para que essa dicotomização se concretize de modo mais efetivo, pois o ensino de Língua Portuguesa ainda traz em seu bojo uma carga muito forte da prescrição. O ensino da gramática baseia-se no “mito do Português correto”, postura ditada pela gramática prescritiva. Para Ferreira (1986, p. 49), “a imagem que uma tal gramática passa é a de guardião da língua, com uma postura rígida, autoritária, na pretensão de julgar e legislar sobre um uso vivo, dinâmico e variado como a língua”.

O uso que a gramática tradicional prescreve é o da norma culta. Percebemos que há o registro dos fatos da língua, mas ela não se compromete em lidar com variantes lingüísticas específicas. Ao contrário, preocupa-se em prescrever os fatos da língua que asseguram o uso “certo” do vocábulo, dentro de uma norma estabelecida.

Hjelmslev, em sua reflexão sobre língua e fala, afirma que a norma “constitui quando muito um corolário conveniente para estabelecer os quadros da descrição do uso” (1991, p. 92). Nesse sentido, o autor nos adverte para a variação que o uso da língua admite.

Genouvier e Peytard (1974) consideram que o ensino de Português é paradoxal, pois o aluno é exposto a doutrinas, a regras que quase sempre são desconhecidas, estranhas. O aluno, muitas vezes, não estabelece uma relação entre o que ele aprende na sala de aula a respeito da língua e o que ele de fato usa em sua vida fora do âmbito escolar.

Há uma confusão entre ensinar o uso da língua e ensinar gramática. Esses autores afirmam que “não se pode justificar um ensino do Português como língua senão por uma reflexão sobre a própria noção de língua e pela análise da situação lingüística em que todo indivíduo está, a seu pesar, envolvido” (GENOUVIER e PEYTARD, 1974, p. 17). Assim, o ensino de Português deveria dar suporte ao aluno para saber fazer uso da língua nas mais diversificadas situações, possibilitando-lhe manejar diferentes padrões de fala e escrita.

Para Labov (1972), a heterogeneidade está na própria língua, demonstrando que sua manifestação pode ser percebida por diferentes variações, ou seja, variações sociais e estilísticas. Mas, há uma insistência por parte da gramática normativa em não considerar essa heterogeneidade, tratando, geralmente, a língua como homogênea, desprovida de variações, de manifestações concretas diversificadas. Bright (1974), ao discutir as dimensões da Sociolingüística, afirma que há uma tendência lingüística em conceber a língua como uniforme. Nesse sentido, percebemos que, muitas vezes, na escola veicula-se a forte dicotomia da língua-padrão versus língua não-padrão, a veiculação da diferença entre uma variante de prestígio e uma variante estigmatizada.

É importante que o professor tenha conhecimento de que a língua, tanto falada quanto escrita, se presta a numerosas variações de uso. É fundamental um ensino de língua que tenha como ponto de partida a diversidade de usos da língua. Entendemos que o confronto entre os vários tipos de textos, quer falados ou escritos, possibilita um maior conhecimento da língua e de seus usos e variações. Consideramos que o aluno precisa ser exposto às mais variadas naturezas de textos, para que ele possa perceber a vastidão dos procedimentos expressivos e as inúmeras possibilidades da língua.

Não cabe ao professor trabalhar apenas com a norma culta com seus alunos argumentando que eles já dominam as outras. Na verdade, o aluno pode dominar bem uma ou duas variedades, mas sempre tem muito que aprender a respeito delas, inclusive das que domina; é crucial transmitir a ele que variação não é erro, não é feio. Nesta perspectiva, o ensino de Língua Portuguesa dará suporte ao aluno para adequar-se a contextos diversificados, sem receio de ele estar incorrendo em “erros”, reiterando preconceitos cristalizados.

Diante do que foi discutido sobre o ensino de língua materna, percebemos que seus resultados podem contribuir, por um lado, para emancipar o cidadão, tornando-o consciente, crítico, reflexivo diante dos fatos lingüísticos; um ensino que “seja efetivamente formador de pessoas com competência lingüística significativa para suas vidas” (TRAVAGLIA, 1997, p. 237). Nesse sentido, estaremos dando subsídios aos alunos para substituírem a idéia de “certo” por **adequado** e “errado” por **inadequado**. Por outro lado, o ensino da língua materna pode ser um canal que leve o aluno a legitimar e reproduzir preconceitos lingüísticos, caso o ensino de Língua Portuguesa não seja repensado.

Discutir com os alunos as variantes lingüísticas é de fundamental

importância, pois eles precisam perceber que temos e devemos usar a língua de modos variados. Diversas são as situações cotidianas em que nós, enquanto usuários dela, somos exigidos a adequá-la aos contextos específicos. Sendo assim, não se justifica um ensino que privilegie a variedade padrão em detrimento das outras variedades.

O trabalho do professor deve ser no sentido de mostrar que

[...] as línguas são resultados de complexa evolução histórica e se caracterizam, no tempo e no espaço, por um feixe de tendências que se vão diversamente efetuando aqui e além. O acúmulo e a integral realização delas depende de condições sociológicas, pois, como é sabido, a estrutura da sociedade é que determina a rapidez ou a lentidão das mudanças. (SILVA NETO, 1979, p. 13).

Frente ao fenômeno da variação, além de uma mudança de atitudes por parte do professor, é fundamental que a escola não reproduza em seu espaço a discriminação lingüística. A discriminação de algumas variedades, na verdade, é o reflexo de conflitos existentes no interior da sociedade, pois é por meio da linguagem que se marcam os valores culturais, éticos, as concepções frente ao mundo de uma dada realidade e são transmitidos padrões de comportamentos. Enfim, pela linguagem, e pela língua, o homem se movimenta, convive em sociedade.

IV. CONSIDERAÇÕES SOBRE O USO DOS QUADRINHOS EM SALA DE AULA

Este estudo representa uma pequena amostragem de uma pesquisa realizada com professores de três escolas da rede estadual da cidade de Uberlândia.

Observamos, pelos depoimentos fornecidos, que os professores concebem as histórias em quadrinhos como um recurso “interessante”, “atraente” e “motivador”. Tais adjetivos se estendem à sua aplicação também nas atividades de leitura e produção de texto, oferecendo oportunidade de explorar a criatividade do aluno.

Acredita-se que a sua utilização não se limita à área de Língua Portuguesa, atentando-se para a importância da interdisciplinaridade:

“É um recurso riquíssimo para todas as áreas” (Prof. 1)

Notamos o depoimento de apenas um professor concebendo esse gênero como um meio de divulgação da cultura:

“A história em quadrinho é importante, pode perfeitamente ser de uma valia enorme para a divulgação da cultura e uma filosofia de vida bem brasileira, adequadas às nossas condições sócio-econômicas” (Prof. 2)

Tal resultado vem ilustrar a necessidade de a escola atribuir uma importância a mais aos quadrinhos, reconhecendo neles um recurso alternativo em que também são veiculados a cultura, os conflitos, as fantasias, as concepções de uma dada época e lugar, de uma nação ou região.

Um outro ponto que chamou-nos atenção sobre a avaliação dos professores sobre o uso dos quadrinhos foi que um professor reconheceu neles a importância da variação lingüística:

*“Muito importante, como uma atividade enriquecedora de leitura, **avaliação dos registros utilizados**, como uma opção para despertar o gosto pela leitura”* (Prof. 3) (grifo nosso)

Ressalta-se assim, devido o baixo reconhecimento dessa variedade de textos pelos professores, a necessidade de enfatizar a variedade lingüística no cotidiano da sala de aula, como um caminho profícuo no ensino de língua materna.

As histórias em quadrinhos foram vistas também com uma certa cautela, como podemos observar no depoimento abaixo:

“São um recurso a mais, porém o professor deverá conhecer o conteúdo das mesmas na íntegra, pois na sua maioria acredito não ser produtivo para mentes infantis” (Prof. 4)

Esse depoimento mostra uma certa resistência aos quadrinhos como material de trabalho em sala de aula. Ao nosso ver, tal resistência não procede, pois a criança deve ser exposta, como já afirmamos, a qualquer tipo de texto, fazendo com que ela reflita sobre o que lê e emita suas opiniões e valores. De acordo com o nosso estudo, a reflexão tem o intuito de “quebrar” com a visão estereotipada da variação lingüística. Por outro lado, há um alerta aos professores para tomarem cuidado com a seleção dos textos a serem expostos aos alunos.

Quando perguntados aos professores se as histórias em quadrinhos podem auxiliá-los a desenvolver algum conteúdo específico, novamente fez-se referência à interdisciplinaridade, ou seja, alguns professores consideram que o seu uso não se restringe às aulas de Português:

*“Sim, Português — produção de textos
Ciências — texto explicativo”* (Prof. 5)

“Sim. Meio ambiente, Sexualidade, Município, etc” (Prof. 6)

“Sim. Matemática, Ciências, desde que os textos sejam predominantemente voltados para tal fim e isto não torne rotina nas aulas. E que se aproveite para um trabalho verbal/crítico” (Prof. 7)

“(...) Auxiliando a literatura” (Prof. 8)

“Sim. Auxilia na literatura (...)” (Prof. 9)

Verificamos que os conteúdos ressaltados pelos professores no trabalho com as histórias em quadrinhos são, em ordem na escala valorativa:

CONTEÚDO	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS
Pontuação	3
Produção de texto	3
Ortografia	2
Linguagem verbal/não verbal	2
Tipos de discurso	2
Verbos	1
Concordância verbal e nominal	1
Interjeição	1
Onomatopéias	1
Níveis de linguagem	1

Notamos que há uma preocupação acentuada em utilizar o texto para explorar questões da gramática: pontuação, ortografia, verbos, concordância verbal e nominal, interjeição. Nesse sentido, o discurso do professor revela que há uma predominância de conteúdo ligado ao ensino de gramática normativa. O professor quase sempre utiliza o texto como pretexto para ensinar gramática.

Tal resultado nos autoriza a reportar-nos a um dos mitos citados por Bagno (1999) sobre o ensino de Português: “É preciso saber gramática

para falar e escrever bem”. Sabemos que o domínio das regras gramaticais não é garantia de uma comunicação eficiente, uma produção de um texto coeso e coerente.

Interessante notar também que o conteúdo relacionado aos níveis de linguagem foi citado uma única vez:

“Sim. Linguagem verbal e não verbal
Níveis de linguagem (grifo nosso)
Metalingüística-Onomatopéias” (Prof. 10)

Evidencia-se a realidade de um ensino concentrado em questões voltadas para a gramática normativa, enquanto que a preocupação de explorar as variantes lingüísticas nas aulas é tímida. O professor não pode perder nunca de vista que “uma língua viva está em constante evolução: gírias, dialetos, neologismos, estrangeirismos, tudo faz parte dela, dessa ebulição que a mantém animada” (LUFT, 1985, p. 108). Consideramos que um dos meios que podem auxiliar o professor é a diversificação da natureza dos textos, dentre eles os Quadrinhos, que é uma fonte rica para explorar, por exemplo, as gírias, os dialetos.

Cabe ressaltar ainda que em nenhuma resposta obtida sobre o conteúdo dos Quadrinhos permite explorar em sala de aula a relação discurso-texto e, mais ainda, os Quadrinhos não foram concebidos como um produto ideológico. Entendemos que para que o aluno perceba que todo texto é dotado de uma carga ideológica, possui propósitos específicos, ou seja, nada é por acaso nele, é necessário mostrar que

[...] o texto tem de ser visto como produto de um ato de fala, como discurso, isto é, como enunciado que traz em si as marcas do processo de enunciação, as marcas da adequação às finalidades próprias de cada intento de comunicação em situações específicas, as marcas de ações cumulativamente desenvolvidas em cada ato verbal (FONSECA e FONSECA, 1977, p. 84-85 apud TRAVAGLIA, 1997, p. 95)

Consideramos que conceber o texto nessa perspectiva é dar oportunidade ao aluno de conscientizar-se sobre a relação texto/discurso e suas implicâncias, tendo em vista vários fatores de ordem textual, ideológica e social: a situação, o leitor/ouvinte, a adequação de registros, as variantes lingüísticas. Assim, o professor estará colaborando para que o aluno per-

ceba que as formas da língua apresentam variações e que determinadas expressões ou modos de dizer algo podem ser apropriados para certas circunstâncias, mas não para outras. Além do mais, mostra ao aluno que tal mudança de registro pode veicular questões ideológicas.

Como havíamos dito anteriormente, também tivemos interesse em avaliar as Histórias em Quadrinhos de Chico Bento no que diz respeito à representação de sua fala na escrita.

Observamos que muitos professores vêm nas histórias de Chico Bento um recurso para explorar a ortografia, como pode ser visto:

“Não, porque os alunos sabem que o Chico fala errado. Isso é até uma forma de despertar no aluno a pronúncia correta. Pode também ser trabalhado no texto a correção destas palavras, isto é muito legal!” (Prof. 11)

“Não. Porque essas falas leva o aluno a conhecer diferentes formas de expressão, desperta a capacidade de observação a respeito das formas convencionais da língua” (Prof. 12)

“Eu acho bom, pois sempre fazemos a correção adequada” (Prof. 13)

Tais posturas mostram que muitos professores ainda têm como princípio norteador de sua prática pedagógica a noção de “certo”, de “convencional” e do “errado”. Esse resultado faz-nos reportar aos mitos colocados por Bagno (1999), em que destacamos aqui que “o certo é falar assim porque se escreve assim”. Tal mito, talvez, venha justificar a noção de convencionalidade e formalidade colocada por alguns professores.

Moraes (2000) propõe uma reflexão ortográfica com as revistas de Chico Bento a partir da detecção dos “erros” e a reescrita de suas histórias pelos alunos. Assim, o autor acredita que está “por transformar as situações de reescrita em uma via de mão dupla: atuamos com as crianças indo tanto do “errado ao certo” como do “certo ao errado” (e lembro, sempre discutindo o que fazem!!!)” (Moraes, 2000, p. 87). Nesse processo, o aluno terá oportunidade de perceber que pessoas de diferentes regiões ou grupos sociais falam distintamente nossa língua e além disso, mostrar que não escrevemos como falamos.

O autor considera que passar do “errado” ao “certo” é uma forma de criar um preconceito, pois que só uma forma é certa. Se considerarmos que Chico Bento está errado, estamos, na verdade, apagando a variação

lingüística. Nesse sentido, o importante é o professor trabalhar de modo que o aluno passe de uma variante para outra, observando as peculiaridades de cada variedade, refletindo sobre ela como um reflexo de um contexto sócio-histórico-ideológico, e não simplesmente taxando-a de “errada” e/ou de “caipira”.

Em contrapartida ao que fora defendido nos depoimentos dos questionários 1, 3 e 4, acima citados, observamos o depoimento de um professor que considerou não interessante fazer a “correção” da fala de Chico Bento:

“Não gosto. Para o professor trabalhar com histórias do Chico Bento deve haver um cuidado muito grande com relação à sua clientela. Dependendo do nível de conhecimento dos alunos, muitos problemas ortográficos podem passar despercebidos. Além disso, não que seria interessante para os alunos “corrigir” o Chico Bento” (Prof. 14)

Apesar de o professor não considerar adequado “corrigir” Chico Bento, ele se ateve somente aos problemas ortográficos.

De forma geral, notamos que as respostas são unânimes em conceber os Quadrinhos como uma atividade interessante e motivadora. Todavia, vários professores ainda reservam seu tempo para atividades que promovam o ensino gramatical em detrimento do ensino-aprendizagem que possa tratar de diferentes padrões de fala e escrita.

Para atingirmos, na prática, um ensino que permita ao aluno ter acesso e valorizar os usos característicos de cada variedade, é indispensável, além de outros fatores, uma mudança de postura do professor. Bortone (1996) busca algumas estratégias pedagógicas, pautando-se na aplicação dos estudos da Sociolingüística. A autora afirma ser “necessário, portanto, levantar o perfil sociolingüístico do educando, o que irá servir de base para a formulação de uma política pedagógica que, ao garantir o acesso do aluno à norma padrão, respeite suas peculiaridades culturais.” (BORTONE, 1996, p. 197).

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo objetivou avaliar se o professor usa as Histórias em Quadrinhos em sala de aula. E, além disso, como ele as utiliza e se o seu discurso, ao promover atividades que envolvam esse meio de comunica-

ção de massa, contribui para reforçar o valor atribuído à variedade padrão e ao estigma associado às variedades não-padrão, consideradas erradas pela gramática normativa.

A análise dos questionários mostrou que a maioria dos professores utiliza às vezes, as histórias em quadrinhos em sala de aula, porém, enfocando em seu uso conteúdos ligados à gramática. Não houve a preocupação em fazer dos quadrinhos, especificamente o de Chico Bento, uma via de exploração da variação lingüística.

É fundamental desfazer-se da idéia de “certo” e “errado” se se quer um ensino que dê condições aos alunos de refletirem sobre os fatos lingüísticos com uma visão crítica e não preconceituosa, percebendo que a língua é um todo complexo e variado. Para isso, é necessário implementar atividades em sala de aula que trabalhem diretamente com a questão da variação lingüística. No caso das Histórias em Quadrinhos, o aluno poderá ter seu prazer ampliado, desenvolvendo sua capacidade de leitura.

Explorar as Histórias em Quadrinhos, atentando para questões que remetam à variação lingüística bem como às problemáticas políticas, sociais, econômicas e culturais que elas espelham, permite desenvolver o espírito avaliativo e criativo do aluno. Questões que discutam a própria adequação de uma linguagem presente no interior da cultura de massa oferecem caminhos ao professor para focar os vários usos da língua e de mostrar a relação texto-arte. Desse modo, elas devem ser usadas não como um meio para abordar a correção gramatical, reforçando ainda mais a manutenção e difusão de certos preconceitos lingüísticos.

Consideramos que é importante o professor tratar as histórias em quadrinhos como um objeto de conhecimento, como algo que dê oportunidade aos alunos de aprender e internalizar questões ligadas à língua por meio da reflexão, do seu uso na sala de aula. Inúmeras são as maneiras de explorá-las, sugerimos algumas delas no sentido de auxiliar o professor a nortear sua prática pedagógica ao lidar com a variação lingüística. Espera-se que a escola, que tem como um de seus objetivos ensinar também a norma padrão, mas não **somente** ela, possa não desprezar as variantes lingüísticas presentes nas histórias em quadrinhos, evitando, assim, uma atitude preconceituosa e errônea.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.

BORTONE, Marcia Elizabeth. Contribuição da Sociolinguística para a aprendizagem da língua materna. In: **O ensino de língua portuguesa para o segundo grau**. Uberlândia: Edufu, 1996.

BRIGHT, William. As dimensões da Sociolinguística. In: FONSECA, M.S.V. da & NEVES, M.F. **Sociolinguística**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974.

CIRNE, Moacyr. **A explosão criativa dos quadrinhos**. Petrópolis: Vozes, 1977.

FEIJÓ, Mário. **Quadrinhos em ação**: um século de história. São Paulo: Moderna, 1997.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. Leitura crítica da gramática escolar sob a ótica lingüístico-ideológica. In: **Letras e Letras**, v. 2, n. 1, p. 47-62, Universidade Federal de Uberlândia, EDUFU, 1986.

GENOUVIER & PEYTARD. **Linguística e ensino do português**. Coimbra: Almedina, 1974.

HIGUCHI, Kazuko Kojima. Super-Homem, Mônica & Cia. In: **Aprender ensinar com textos não escolares**. Coord. Ligia Chiappini. São Paulo: Cortez, v. 3, 1998.

HJELMSLEV, Louis. **Língua e fala**. In: Ensaio lingüísticos, v. 159, 1991.

LABOV, William. **Sociolinguistique**. Paris: Éditions de Minuit, 1972.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade**: o gigolô das palavras. Porto Alegre: L & PM, 1985.

MORAES, Artur Gomes de. **Ortografia**: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 2000.

SILVA NETO, Serafim da. **História da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Presença; Brasília: INL, 1979.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1997.

VANOYE, Francis. **Usos da linguagem**: problemas e técnicas na produção oral e escrita. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

A PRÁTICA MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL ENQUANTO MEIO DE APRENDIZADO E EXPRESSÃO: ALGUMAS REFLEXÕES

Marisa Pinheiro Mourão*
Lázara Cristina Silva**

RESUMO: A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar sensações, sentimentos e pensamentos. Ela está presente em todas as culturas, no cotidiano das pessoas, e é capaz de integrar aspectos afetivos, lingüísticos e cognitivos, além de possibilitar a interação social. A música é um importante meio de comunicação e expressão existente em nossa vida e por isso faz parte do contexto educacional, particularmente, na Educação Infantil. Trabalhá-la no cotidiano escolar significa ampliar a variedade de linguagens e permitir a descoberta de novos caminhos de aprendizagem, é antes de tudo um fazer artístico, é trabalhar com a sensibilidade humana.

PALAVRAS-CHAVE: música. Educação Infantil. Linguagem. Expressão.

ABSTRACT: The music is the language that translates itself in sound forms capable of expressing and communicating sensations, feelings and thoughts. It is present in all cultures and in our everyday life. Being able of integrating sensitive, affectionate, linguistic and cognitive aspects, the music makes social interaction possible. It is an important way of human expression and communication, thus, it must be present in an education context, particularly in children's education.

KEYWORDS: music. Children education. Language. Expression.

* Graduada em Pedagogia, Universidade Federal de Uberlândia – marisapmourao@yahoo.com.br

** Professora Mestre da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia – lazara@ufu.br

I. INTRODUÇÃO

Este artigo pretende abordar a importância da música na Educação Infantil, considerando a forte repercussão que as habilidades musicais têm sobre a identidade das pessoas, sobre a sua auto-estima, expressividade, socialização, capacidade inventiva, raciocínio e percepção sonora.

A música está presente na vida das pessoas desde muito cedo visto que o ser humano nasce num mundo rodeado de sons sendo que a qualidade e a quantidade de sons dependerão do ambiente em que esse vive. O poder da música na humanidade é objeto de estudo de vários pesquisadores que procuraram comprovar os benefícios trazidos por ela na busca de uma vida melhor. Em toda a história a música esteve presente como forma de expressão, comunicação, protestos, festividades e cultura.

Nesse contexto, a criança entra em contato com a atividade musical desde muito cedo, pois esta já faz parte de sua vida. Por meio dela, a criança canta e faz uma leitura do mundo, utilizando a linguagem verbal e corporal, apresentando, assim, seus diferentes modos de perceber o ambiente em que se desenvolve.

Desta forma, percebe-se que a música contribui para o equilíbrio, expressão, enriquecimento educacional, socialização e desenvolvimento cognitivo das pessoas. A atividade didático-musical permite perceber muitos aspectos emocionais e intelectuais das crianças, uma vez que ao se expressarem de forma oral e corporal, elas se sentem livres e desinibidas, deixando transparecer suas emoções, sensações e fantasias. Por meio da música, as crianças se comunicam com o mundo demonstrando seus diferentes modos de perceber, sentir e agir. Portanto, a música é uma ferramenta fundamental de avaliação e procedimento do professor para um melhor conhecimento do seu aluno.

A partir dos estudos atuais sobre o tema e da proposta do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998), procurou-se fazer uma análise de como a música pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo das crianças, possibilitando-lhes autonomia e expressividade. “Aprender música significa integrar experiências que envolvam a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando as crianças para níveis cada vez mais elaborados” (RCNEI, 1998, v. 3, p. 48).

II. A MÚSICA E SEUS MÚLTIPLOS SENTIDOS

SCHAFFER (1991) narra em seu livro “O Ouvido Pensante” uma recordação de seus alunos de música. Ele os questionava, perguntando-lhes: “O que é música? Afinal estudam há tanto tempo e não têm uma definição...” Hesitantes no começo respondiam:

- _Música é alguma coisa que você gosta!
- _Música é o som organizado com ritmo e melodia!
- _Música é um som agradável aos ouvidos!
- _Música é arte!
- _Música é uma atividade cultural relativa ao som! (SCHAFFER, 1991, p. 25).

Depois de várias reflexões, elaboraram um conceito de música muito pessoal, ligado ao que se gosta; neste sentido, do que um sujeito não gosta não seria música? Por exemplo, o samba, entre outros estilos musicais não seriam música? Então, após muitas considerações, descobriram que vários sons são música ou podem ser transformados nela. E, unindo todas as definições, chegaram a um conceito: “música é uma organização de sons (ritmo, melodia, etc.) com intenção de ser ouvida”. (SCHAFFER, 1991, p. 35).

Entretanto, o conceito de música também precisa agregar outros sentidos. Desta forma, segundo RUDD (1991), a música precisa ser considerada como um meio de comunicação, e, como na maioria das manifestações artísticas, as emoções, assim como os conceitos de caráter estético, ritualístico ou simbólico, podem ser expressas, freqüentemente, de maneira mais direta do que por meio do código verbal, desde que os meios de expressão sejam percebidos e evoquem impressões e suas ressonâncias de comunicação próprias do ouvinte.

III. A MÚSICA ENQUANTO INSTRUMENTO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA

Propõe-se analisar o tema em um contexto no qual as crianças possam desenvolver a sensibilidade, o raciocínio lógico e a expressão corporal, refletindo a música como produto cultural do ser humano, pois a sua utilização na Educação Infantil pode contribuir para o desenvolvimento e a formação das crianças como sujeitos produtores e reprodutores de cul-

tura, servindo de suporte para atender a vários propósitos, desde o desenvolvimento da criatividade e da expressividade até a aquisição de conhecimentos diversos.

Os estudos sobre a prática musical como os de ROSA (1990), SOUZA (2000) e o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil – RCNEI, v. 3 (1998), dentre outros, apresentam a música como um rico instrumento pedagógico para se explorar os conteúdos curriculares. O trabalho com a música na Educação Infantil pode contribuir para fortalecer a auto-estima, a socialização, o desenvolvimento do gosto e a formação da cultura. Percebe-se, assim, a unanimidade em afirmar que as crianças expostas a um ambiente musicalmente rico se desenvolvem mais rapidamente do que aquelas que não têm um ambiente favorável nesse sentido.

Por isso, as ações do professor podem ser pensadas no sentido de se criarem situações de aprendizagem nas quais as crianças possam estar em contato com uma grande variedade de produções musicais, não apenas vinculadas ao seu ambiente sonoro, mas, se possível, também de origens diversas. É possível que esse ambiente desperte nos alunos formas diferenciadas de conhecer, interpretar e sentir através da música; isso tudo vai depender da criatividade do professor ao elaborar as atividades musicais, considerando a necessidade de valorizar os conteúdos e trabalhá-los de forma atrativa e prazerosa.

De acordo com o RCNEI, v. 3 (1998), para se repensar e integrar a música na Educação Infantil, é necessária a existência de um educador com capacidade para assumir uma postura de disponibilidade com essa forma de linguagem, entendendo e respeitando o modo como as crianças se expressam musicalmente em cada fase, fornecendo-lhes os meios necessários para o desenvolvimento de sua capacidade expressiva. Para isso, é preciso que estejam em um ambiente afetivo no qual o educador esteja atento às suas necessidades, comunicando-se e brincando com elas, fazendo com que a música cumpra o seu papel de facilitadora de aprendizado e geradora de conhecimentos diversos.

IV. A MÚSICA ENQUANTO FAZER CRIATIVO

Com base nos estudos de ROSA (1990) e no RCNEI, v. 3 (1998), pode-se analisar o que, como e porquê é importante trabalhar a música na Educação Infantil.

A expressão musical das crianças de zero a três anos é caracterizada

com ênfase nos aspectos intuitivos e pela exploração sensório-motora; as crianças integram a música às demais brincadeiras e cantam enquanto brincam. A partir dos três anos, ela memoriza um repertório maior de canções e, aos poucos, começa a cantar com maior entoação e a reproduzir ritmos. Nesta fase, o educador pode explorar a expressão, a produção de sons com a voz, a expressividade através do corpo e a socialização no trabalho grupal.

A partir dos quatro anos, os conteúdos podem ser tratados em contextos que incluem reflexão e elementos da linguagem musical: altura, duração, intensidade e timbre, além da participação em jogos e brincadeiras que envolvam a dança e a utilização de um repertório que abranja a memória. O ideal seria que os educadores tivessem uma noção musical para trabalhar com maior segurança os conceitos musicais.

As noções de ritmo estão presentes em situações do cotidiano e o educador pode ensinar à criança, de maneira simples, utilizando os batimentos cardíacos, antes e depois de uma brincadeira, o pulsar, o tique-taque do relógio, etc.

Escutar os sons permite que a criança observe e identifique os sons conhecidos e os sons desconhecidos, além de desenvolver a percepção sonora, identificando os sons (de animais, instrumentos, objetos e deles próprios). A utilização de um aparelho de som nas aulas de música para gravar a produção musical das crianças apresenta-se como um rico instrumento didático, contribuindo para que elas aprendam a ouvir e analisar os sons que produziram. Assim, ao ouvir suas produções, as crianças podem perceber detalhes: se gritaram ou se cantaram, se a gravação ficou boa ou ruim e o próprio som da sua voz, o qual as deslumbra na maioria das vezes.

Nos momentos em que a música é ensinada, o educador precisa procurar não se colocar na posição de “detentor do conhecimento”, mas sim deve encurtar a distância entre ele e as crianças, para que estas se expressem espontaneamente. Para isso, é imprescindível não exigir que as crianças acertem sempre, mas aceitar seus erros com compreensão.

A prática musical pode ajudar a criança a desenvolver a coordenação motora e toda a psicomotricidade, sendo que no seu decorrer podem ser utilizados instrumentos, brinquedos, coreografias e simples movimentos que fazem a criança por seu corpo em ação. Isso contribui para o desenvolvimento da captação visual e auditiva, para a memorização, raciocínio, desenvolvimento lingüístico e para a expressão corporal e afetiva.

Como música não é só cantar, o manuseio de objetos sonoros pode

criar situações em que seja possível agrupar ou separar os sons e classificá-los e seriá-los, e além disso, as crianças podem perceber que a música está em todos os lugares e pode ser produzida de diferentes maneiras.

Algumas ilustrações sobre a música como tipo de instrumentos, compositores e estilos musicais, podem facilitar ainda mais o conhecimento do aluno, além de lhe despertar o interesse. Para uma aprendizagem eficiente, não basta dispor de vários recursos, mas buscar a sua utilização aliada a uma metodologia adequada para explorar cada modalidade de conhecimento; tudo dependerá da disponibilidade e imaginação do educador.

Pode-se propiciar ao máximo o contato e experiências com a matéria-prima da linguagem musical, desenvolvendo nas crianças o gosto pela música e aproximando-as dos valores musicais de sua cultura. Além, claro, de ser possível trabalhar a aquisição de saberes a partir de letras de músicas significativas, considerando os aspectos lúdicos da relação ensino-aprendizagem.

V. PRÁTICA MUSICAL: BANALIZAÇÃO OU APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA?

A música não ocupa lugar de destaque na escola e a forma como tem sido utilizada ao longo do tempo nas instituições de Educação Infantil tem gerado uma problemática em torno de seu valor e significado para a criança, uma vez que tem sido trabalhada de forma mecânica e repetitiva, deixando, portanto, de se constituir em uma atividade espontânea, prazerosa e enriquecedora. Isso ocorre porque a importância da criação e da expressão é desconsiderada.

A maioria das escolas explora ou ensina os conteúdos sem a devida reflexão, sugerindo uma padronização de ações, a qual já determina o que os alunos devem fazer e pensar, num modelo único e eficiente. As atividades musicais, muitas vezes, são aprendidas e multiplicadas tradicionalmente, sem que haja uma reflexão sobre seus reais objetivos, enquanto que os conhecimentos novos são cada vez mais ignorados. Os temas do cotidiano das crianças são pouco explorados. Dentro da sala de aula, as crianças parecem desconectadas, isoladas dos sons ambientais, com referenciais limitados para se situarem no tempo e no espaço.

As práticas musicais, quando existem, em sua maioria, são usadas como maneira de distrair os alunos ou de mantê-los calados, para repor

ou preencher horário, em datas comemorativas ou em um dia isolado da semana, nas aulas de Educação Física, sem uma relação com o conhecimento, com a interdisciplinaridade e com o desenvolvimento cognitivo. Essas atividades não poderiam estar dissociadas das práticas cotidianas dos alunos, uma vez que o movimento, a expressividade, o canto, a dança, a improvisação, o brincar e a brincadeira já fazem parte do ambiente das crianças.

Práticas naturais, próprias das crianças, como as citadas acima, são vistas como algo que não precisa de acompanhamento, estudo, interpretações e cuidados na sua escolha, pois são recursos utilizados apenas com fim de recreação ou relaxamento das crianças e, nessa perspectiva, o professor deixa a criança livre, sem nenhuma atuação ou correção, exceto nos momentos em que surgem desentendimentos entre os alunos.

Segundo Loureiro (2002), a escola como espaço de construção e reconstrução do conhecimento pode surgir como possibilidade de realizar um ensino de música que esteja ao alcance de todos. Caberia aos professores tentar reverter a idéia de que a música deve entrar na escola somente como pretexto para desinibir, acalmar, ou como prêmio de bom comportamento. Os professores devem ter a ousadia de tentar democratizar o acesso à arte, de se projetarem nessa tarefa de renovação, reestruturação e, ainda, apoiar as atividades pedagógicas musicais, considerando-as qualitativamente significativas.

De acordo com SUBTIL (2004), a idéia de disciplinarização do conhecimento está tão arraigada que as próprias crianças têm extrema dificuldade em admitir a música como vivência possível e necessária em sala de aula. Como área do conhecimento humano, ela precisa vestir uma capa “cultural”, “bem comportada” e “ensinar alguma coisa” para adquirir espaço dentro da escola, isto é, deve estar isenta do lúdico e das letras que se ouve na mídia.

Teplov (1977) considera que a música propõe um conhecimento emotivo do mundo, partindo do sentimento para uma forma de pensamento.

Acentua essa peculiaridade destacando o material sensorial/perceptivo que lhe dá substrato e aciona aspectos emocionais e fisiológicos desde os primeiros momentos da recepção. “A música não tem nenhum significado se não há uma reação emotiva perante ela. As crianças não a entendem como objeto estético a não ser que se dirija de modo direto e específico aos seus sentidos” (Teplov, 1977, p. 131).

Já Loureiro (2004) argumenta que o ensino de música no contexto escolar deve alargar horizontes, encontrar concepções didáticas apoia-

das no currículo do aluno, deslocando o foco de um ensino academicista e arbitrário para o equilíbrio entre o conhecimento e a práxis. Valendo-se do espírito criativo e emancipador, a música deve ensinar aos alunos a ser construtores ativos de um conhecimento crítico e transferível para outras situações e problemas, ajudando-os a interpretar o mundo em que vivem, e a atuarem sobre ele.

Torna-se necessário desenvolver nos educadores e nas crianças uma análise da natureza musical e de suas relações com a educação, pois muitas vezes os trabalhos realizados na área de música evidenciam a realização de atividades de reprodução e imitação, ao invés de atividades voltadas para a criatividade. “Nesses contextos, a música é tratada como se fosse um produto pronto, que se aprende a reproduzir, e não como uma linguagem cujo conhecimento se constrói” (RCNEI, v. 3, 1998, p. 47).

Com a música, a criança está em contato com o mundo, com o ambiente, com o sentimento e com o seu corpo. Ela se deixa guiar pelo ritmo que a embala, sentindo as vibrações que entram pelo seu corpo. Na hora da música, assim como na hora da brincadeira, as crianças se relacionam umas com as outras, desenvolvendo a socialização, a expressividade e a comunicação. De acordo com Martins (2003), deve-se sempre lembrar que a música é, além da arte de combinar os sons, uma maneira de se expressar e interagir com o outro.

VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se comprovar, através de vários estudos, como os de Rosa (1990), Rcnei (1998), Souza (2000), Loureiro (2004), entre outros, a importância da música para o ser humano, especialmente para as crianças que estão em fase de desenvolvimento e aprendizado.

Nota-se com essas discussões o quanto o exercício musical favorece o desenvolvimento cognitivo, a atenção, a memória, a agilidade motora, criando um vínculo entre linguagem, música e movimento, propiciando as pessoas a se comunicarem e a se expressarem por meio da música, que necessita ser vista mais que como a habilidade em tocar um instrumento ou cantar, mas como um meio de avaliação pedagógica, de desenvolvimento de potenciais cognitivos e formas de expressão.

A educação musical necessita ponderar que o ensino e a aprendizagem de música não ocorrem apenas na sala de aula, mas em contextos mais amplos. Por isso, o educador deve não só discutir música na escola,

mas refletir sobre em que a educação musical pode ajudar no cotidiano dos alunos, dificuldades e interesses, buscando sempre entender a realidade em que vivem e atuam e quais suas formas de conhecer e aprender.

Para que essa forma significativa de trabalhar a música seja incorporada ao pensamento dos educadores, é preciso resgatar o ensino de música no currículo escolar e defendê-la como uma área de conhecimento séria, dotada de valor e significado, fundamentando-se em uma proposta que considere as diferenças culturais, sociais e identitárias, o respeito à individualidade e às experiências de cada aluno.

É importante não deixar a música, que ocupa pouquíssimos momentos na escola, deixar de existir, pois a vivência nesses momentos possibilita às crianças a oportunidade de observar eventos não só visuais, como a dança e a brincadeira; sonoros, como a música; mas o próprio estar com o outro, socializando, cantando, pulando, dançando, expressando-se, numa experiência mais física e sensorial, do que propriamente disciplinar.

Os resultados advindos das atividades musicais dependem da adequação das metodologias do educador, o qual, enquanto um facilitador da aprendizagem, pode fazer com que a música seja um meio enriquecedor que contribua para a experiência, aprendizagem e expressividade da criança. Importa que todos os conteúdos sejam trabalhados em situações expressivas e significativas para ela, tendo-se o cuidado fundamental de não tomá-los como fins em si mesmos. O educador precisa saber valorizar os conteúdos de forma atrativa, afinal, a música é um veículo de informação e conhecimento.

A prática musical no ambiente escolar auxilia no processo de aprendizagem estimulando e despertando a área afetiva, lingüística e cognitiva da criança. Os benefícios que a música proporciona nesta fase, seja pela expressão de emoções, sociabilidade, seja pelo raciocínio, concentração, comunicação, são valiosíssimos e são para toda a vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular para Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEF: 1998.

BRASIL, Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referências curriculares de Educação Nacional**, Brasília: 1998.

- CRAIDY, Carmem & KAERCHER, Gládis Elise (Org.). **Educação Infantil: prá que te quero?** Porto Alegre: Artemed, 2001.
- HENTSCHKE, L. **Novos rumos da Educação Musical no Brasil**. Belo Horizonte: Presença Pedagógica, v. 1, n. 1, p. 30-34. jan/fev. 1995 (a).
- _____. **Um tom acima dos preconceitos**. Belo Horizonte: Presença Pedagógica, v. 4, n.3, p. 28-35. mai./jun. 1995 (b).
- JOLY, I. Z. L. Vamos levar a música para a escola? Abordagens da Educação Musical no contexto escolar. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. (Org). **Escola inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002, p. 225-235.
- LOUREIRO, Alicia M. A. **A Educação Musical como prática educativa no cotidiano escolar**. Belo Horizonte: Presença Pedagógica, v. 8, n. 47, p. 39-47, set/out. 2002.
- _____. **A música no currículo do ensino fundamental**. Belo Horizonte: Presença Pedagógica, v.10, n. 60, p. 17-23, nov/dez. 2004.
- ROSA, Nereide Schilaro Santa. **Educação musical para a pré-escola**. São Paulo: Ática, 1990.
- RUUD, Even. **Música e saúde**. São Paulo: Summus, 1986.
- SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: UNESP, 1991.
- SILVA, A. M.; PINHEIRO, M. S. F.; FREITAS. N. E. B **Guia para normalização de trabalhos técnico-científicos: projetos de pesquisa, monografia, dissertações, teses**. Uberlândia: UFU, 2004.
- SOUZA, Jusamara. **Música, cotidiano e educação**. *Porto Alegre*: Programa de Pós Graduação em Música do Instituto de Artes da URRGS, 2000.
- SUBTIL, Maria José Dozza. Mídia, Música e Escola: Reflexões sobre as práticas musicais no contexto escolar. In: ROMANOWSKI, J.P.; MARTINS, P.L.O.
- TEPLOV, R. M. Aspectos psicológicos da Educação Artística. In: **Vygotsky, Luria Leontiev. Psicologia e Pedagogia II**. Investigações sobre os problemas didáticos específicos. Lisboa: Estampa, 1997.

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO ÂMBITO MUNICIPAL NA PRIMEIRA REPÚBLICA (UBERABINHA, MG, 1891-1905)

Carlos Henrique de Carvalho*
Wenceslau Gonçalves Neto**

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo apresentar as primeiras iniciativas da Câmara Municipal da então Uberabinha (hoje Uberlândia) no campo educacional. Procura sublinhar que essas medidas foram concomitantes com aquelas tomadas pelo governo republicano, e que também antecederam a própria legislação mineira. Deste modo, discute-se, inicialmente, o sentido da educação na Primeira República para, posteriormente, caracterizá-la no contexto da província de Minas Gerais. Finalmente, são discutidos os atos iniciais do poder legislativo uberabinhense relativos à educação, salientando que eles trazem um certo “pioneirismo” nesse campo.

PALAVRAS-CHAVE: educação. Legislação. Estado. República. Uberabinha.

ABSTRACT: The present article intends to present the first initiatives of the City Council of Uberabinha (today Uberlândia) in the educational field. Search to underline that these measures had been concomitant with those one took the republican government and that also had preceded the proper mining legislation. In this way, I argued initially the direction of the education in the First Republic for, later, characterizing it in the context of the province of Minas Gerais. Finally, the initial acts of the legislative are argued relative uberabinhense to the education, pointing out that they bring a certain “pioneirism” in this field.

KEYWORDS: education. Legislation. State. Republic. Uberabinha.

* Doutor em História pela FFLCH da Universidade de São Paulo. Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: chc@ufu.br.

** Doutor em História pela FFLCH da Universidade de São Paulo. Professor do Instituto de História e dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em História da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: wenceslau@ufu.br.

I. INTRODUÇÃO

Para analisar a História da Educação nos municípios de várias “ferramentas”, buscando mecanismos de interpretação que permitam compreender a dinâmica do processo educacional, rumos, objetivos e concepção de sociedade. Neste caso, tomamos como referência a discussão em torno da educação primária, de cunho popular, que ocorreu no setor público ao final do século XIX e início do século XX, utilizando como indicador principal os debates que ocorreram na Câmara Municipal do município de Uberabinha (Uberlândia a partir de 1929), no interior do estado de Minas Gerais. Pelo momento de sua confecção (1892) e pelo conteúdo que aparece no texto da primeira lei do município sobre instrução, julgamos poder considerá-la como representativa dos princípios vigentes, não apenas na localidade, mas nos principais centros do país, referentes à educação. Nela encontramos aceitação da co-responsabilidade pública e privada pela educação, obrigatoriedade do ensino, formação dos professores, formas de inspeção, questões arquitetônicas, higiênicas, premiações, entre outras.

Nesse sentido, é interessante buscar o ideário que embasava a República nos seus inícios e o papel da educação esperado no interior da mesma. Sendo o Estado que se desenhava de perfil liberal, à educação era reservado espaço fundamental, não apenas em vista das experiências de desenvolvimento empreendidas no século XIX, que abriram caminho para a industrialização e o progresso, mas também pela necessidade de formação do cidadão, tanto para a prática política e exercício da cidadania, como para a preservação da tradição humanista e a formação profissional. Por essa via, o pensamento liberal coloca em primeiro lugar que:

O sistema democrático exige, simultaneamente, que a grande massa de cidadãos tenha noção plena e integral do papel que compete a cada um desempenhar. [...] Os meios de comunicação contribuem, por seu turno, para destacar as questões efetivamente polarizadoras. Para compreendê-las, requer-se um mínimo de cultura geral, que o ensino fundamental deve ser capaz de universalizar¹.

¹ PAIM, Antonio. *O liberalismo contemporâneo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995, p. 122.

Independentemente da posição contrária ou a favor da maior intervenção do Estado na sociedade, pode-se dizer que a crença no poder da educação, enquanto formadora da consciência de nação, de preparação para a democracia e para o progresso material era disseminada entre as elites. A República, nesse contexto, apareceria como o sistema político que se propunha a oferecer as “luzes” ao povo brasileiro, por meio principalmente, da educação, reconhecendo-se o seu caráter civilizatório.

Assim, percebemos que a educação passa a ser reconhecida como direito do cidadão, o que é assentado de muito tempo na ordem democrática. Cabe ao Estado propiciar a todos o acesso a essa condição essencial para a prática da cidadania. Nesse sentido, “como se trata de um direito, é preciso que ele seja garantido e, para isso, a primeira garantia é que esteja inscrito em lei de caráter nacional”², embora deva ser ressaltado que a simples inscrição legal não torna concreto o direito, não se devendo pensar numa transmissão mecânica ao cidadão dos benefícios previstos na lei.

Por essa via, percebemos a importância de novos ângulos de análise para a compreensão da História da Educação, o que implica, por exemplo, na abertura de um diálogo interdisciplinar com o Direito, buscando na legislação não apenas a sua letra, mas também o seu espírito:

A área do Direito, ao penetrar no campo educacional, muitas vezes foi absorvida apenas como uma técnica jurídica, sem ser considerada como uma concepção de sociedade. [...] Por isso, é relevante não só mostrar a importância da formalização como decorrência de uma prática histórica, como também evidenciar uma concepção de sociedade, no interior de práticas jurídicas, que tem a ver com a própria prática educativa³.

Não pretendemos fazer, aqui, uma análise jurídica das leis e seus fundamentos, mas observar a inter-relação que ocorre entre lei, sociedade e educação, num período determinado da História da Educação Brasileira.

² CURY, Carlos Roberto Jamil. *Legislação educacional brasileira*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 8.

³ CURY, Carlos Roberto Jamil.; HORTA, José Silvério Baía.; FÁVERO, Osmar. A relação educação-sociedade-Estado pela mediação jurídico-constitucional. In: FÁVERO, Osmar. (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. Campinas (SP): Autores Associados, 2001, p. 30.

II. A EDUCAÇÃO NA REPÚBLICA

Um dos aspectos mais difundidos, quando se trata da educação na Primeira República brasileira, é o que se refere ao “entusiasmo pela educação”⁴, a crença no seu papel formador e regenerador, capaz de consolidar as bases do novo regime. É significativa, por esse ponto de vista, a observação de José Veríssimo, em 1890, de que para “reformatar e restaurar um povo, um só meio se conhece, quando não infalível, certo e seguro, [que] é a educação, no mais largo sentido, na mais alevantada acepção desta palavra”⁵. Ao que se pode acrescentar a anotação de Primitivo Moacyr, de que “Importa consignar o desvelo dispensado pelo regime republicano à educação popular”⁶. Apesar de reconhecida a confiança na educação e da preocupação pela sua implementação, é preciso dimensionar as intervenções realmente ocorridas nesse período. E aí os testemunhos tendem a apresentar um cenário diferente. O mesmo José Veríssimo, na introdução que faz à nova edição do seu livro, em 1906, demonstra decepção:

As reformas de Benjamim Constant, os seus muitos regulamentos, porém, nunca se realizaram. [...] Aliás, não obstante feitas por um antigo professor e diretor de institutos oficiais de ensino, essas reformas, como é aqui freqüentíssimo, se não apoiavam em um conhecimento real e exato das condições do nosso ensino público e das suas lacunas, necessidades e possibilidades. [...] Não obstante defeituosas, tinham, entretanto, tais reformas o mérito grande de criar um movimento a favor do ensino público, um estímulo à Nação para que se dele ocupasse como uma necessidade urgente, e de mostrar no novo regime altas preocupações da cultura do País⁷.

Será interessante relembrar, sucintamente, as iniciativas do Governo

⁴ Expressão difundida por Jorge Nagle, em seu já clássico estudo *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU, 1974. Conferir, especialmente, p. 97 e seguintes.

⁵ *A Educação Nacional*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985, p. 43.

⁶ *A instrução e a República: Reformas Benjamim Constant (1890-1892)*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1941, p. 233 (primeiro volume).

⁷ Op. cit., p. 19.

Provisório da República, bem como os princípios assentados em nossa primeira Constituição referentes à educação. Ora, o Governo Provisório mantém os mesmos dispositivos imperiais que transferiam aos estados e municípios a responsabilidade pela educação fundamental do povo, não se propondo a qualquer reformulação. As reformas acima, aludidas por Veríssimo, destinavam-se ao Distrito Federal, apesar de podermos ver ali o caráter de modelo que se pretendia instituir podendo, posteriormente, ser estendido aos sistemas estaduais e municipais na implementação do ensino primário. Os princípios da ação do governo e da reforma são sintetizados por Carlos Roberto Jamil Cury:

No terreno educacional, o Governo Provisório, criando a Secretaria da Instrução Pública, Correios e Telégrafos e decorrente dela, propõe a reforma expressa no Decreto 981 [08/11/1890]. Mostra uma face pela qual os serviços seriam descentralizados, mas a direção seria centralizada. De algum modo, estão presentes neste Ministério a estrutura federativa, a liberdade de ensino e o desejo da educação como mediação para a unidade nacional⁸.

O Governo Provisório mantém os princípios imperiais relativos à liberdade do ensino, já que não haviam recursos para a implantação de um sistema de ensino e os estados também não podiam suportar esse encargo. Ficava aberta a entrada dos particulares, religiosos inclusive, apesar da preocupação com a laicidade. A falta de recursos impossibilitava, igualmente, a extensão do princípio da obrigatoriedade do ensino em nível nacional. Ainda, o federalismo impedia que se procedesse a iniciativas centralizadoras, como o sistema único de ensino ou prescrições que os estados julgassem não poder cumprir. Benjamim Constant pouco poderia avançar para além do caráter modelar que tentou imprimir a suas reformas. Não havia espaço político para essa negociação, ficando a definição para o texto da nova Constituição.

Na constituinte, o impasse subsiste. Retorna-se aos condicionantes do federalismo e ao debate sobre o caráter intervencionista do estado. Como já adiantamos, as idéias liberais, por essa época, já admitiam uma maior intervenção do estado, notadamente na área da educação. De uma

⁸ *Cidadania republicana e educação*: Governo Provisório do Mal. Deodoro e Congresso Constituinte de 1890-1891. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 113.

forma geral,

[...] é preciso salientar que a intervenção do Estado em educação era aceita, e mesmo defendida pelos pensadores clássicos do liberalismo. A educação, com efeito, se situa ao nível das atividades que são consideradas como sendo de interesse geral; e a intervenção em educação é vista como um direito, e mesmo um dever do Estado. [...] Esta intervenção, para os liberais, deve se concretizar pela utilização de dois mecanismos fundamentais: a criação e a manutenção de escolas por parte do Estado e a promulgação de uma legislação específica para a educação⁹.

Ora, a Constituição que finalmente se concretiza em 1891 não avança em nenhum dos dois sentidos. Não se constrói um sistema escolar, cuja responsabilidade é remetida aos governos estaduais, nem se promulga uma legislação específica, para não ferir os interesses federativos. Como resultado, essa Constituição “Nada, ou quase nada, dispunha sobre educação”¹⁰.

O que temos na Constituição, com relação ao ensino primário, é a manutenção intransigente da laicidade do ensino público, acrescida da responsabilização do Congresso, “mas não privativamente”, pela animação das letras, artes e ciências. Além da remessa do problema aos estados, mantinha-se a liberdade do ensino. Complementarmente, o Decreto 981, de 08 de novembro de 1890, que regulamentava o ensino primário no Distrito Federal, também não avançava para muito além dessas premissas.

III. A EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS

Terminado o processo constitucional no nível federal, a discussão sobre a estrutura do ensino recomeça nos estados. Na falta de uma legislação federal, o governo mineiro buscará inspiração principalmente no Decreto que deu molde à reforma Benjamim Constant para a elaboração da lei

⁹ HORTA, José Silvério Baia. Planejamento educacional. In: MENDES, Durmeval Trigueiro. (Coord.). *Filosofia da educação brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983, p. 205.

¹⁰ COSTA, Messias. *A educação nas Constituições do Brasil: dados e direções*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 13.

estadual que trataria da educação. João Camilo de Oliveira Tôrres observa:

O importante da lei 41 é que atualiza e codifica a experiência dos bons pedagogos da Província. Nos programas, como dissemos, há o reflexo da reforma Benjamin Constant e o seu exagerado tom enciclopédico. E, com isto, segundo as mensagens relativas aos anos subseqüentes, a lei não era posta em prática de maneira ampla. Não havia professores para ensinar tudo aquilo [...]¹¹.

Essa questão do enciclopedismo dos programas da reforma Benjamin Constant já apresentara problemas de implementação também no Distrito Federal. Quando da edição do Decreto 981, previa-se uma série de punições para os professores considerados deficientes nas suas atividades, o que acarretou um certo “receio” por parte dos professores. Primitivo Moacyr, seguindo relatórios oficiais e descrevendo os anos 1891-1892, anota:

Em relatório anterior foi assinalada a *hesitação de uma boa parte do professorado ante as exigências da reforma que levantou o nível do ensino primário* (1890). Semelhantes obstáculos deviam influir sobre os resultados colhidos. [...] É certo que ainda há desanimados no meio do magistério público. Confio que isso desaparecerá com o tempo *ante o entusiasmo comunicativo de tantos outros professores que não duvidam preparar-se para o magistério; colhendo informações, freqüentando o Pedagogium e até cursos particulares*¹².

Pelo que se vê, a reforma promoveu um certo alvoroço capaz de remeter professores novamente aos bancos de escola, na procura da atualização necessária para fugirem das penalidades e para a manutenção de seus postos. Apesar destes problemas que ocorriam tanto em Minas Gerais como no Distrito Federal, a avaliação de João Camilo de Oliveira Tôrres, com relação à Lei número 41, de 03 de agosto de 1892, é positiva:

A lei dá destaque notável aos problemas de administração e fiscalização do ensino. Nesta parte possuía a lei aspectos revoluci-

¹¹ TORRES, João Camilo de Oliveira. *História de Minas Gerais* (volume 3). Belo Horizonte: Editora Lemi, 1980, p. 1433.

¹² Op.cit., p. 231.

onários, pois estabelecia a fiscalização do ensino público pelo povo, graças aos conselhos municipais e distritais, eleitos conjuntamente com os vereadores e conselheiros distritais¹³.

Apesar dos elogios, já vimos em citação anterior que o mesmo autor observou que a lei não era amplamente implementada. No entanto, há que se ressaltar alguns pontos realmente interessantes da referida lei. Em primeiro lugar, deve-se chamar a atenção para os conselhos que acompanham administrativa e disciplinarmente o ensino em Minas Gerais. A partir do art. 2º (até o art. 22), à semelhança do Decreto 981 (reforma Benjamim Constant), prevê-se a formação de um conselho superior, sob a presidência do Secretário de Estado, responsável pelos métodos de ensino, programas, regimentos das escolas, etc¹⁴. Subordinados a esse, aparecem os conselhos escolares municipais (art. 28-34), a quem se incumbem pela inspeção das escolas, observância dos regulamentos, formação de caixa municipal para auxílio dos alunos pobres, indicação de escolas particulares a serem subvencionadas pelo estado, etc. Da mesma forma, também são previstos conselhos escolares distritais (art. 35-42), com atribuições semelhantes às dos conselhos municipais, nos respectivos distritos. Além disso, foram criados os “inspectores ambulantes, agentes do governo, encarregados da fiscalização das escolas e mais estabelecimentos de instrução do Estado [...]” (art. 23).

Com relação ao ensino primário, previa-se a obrigatoriedade do ensino, conforme consta no art. 53: “O ensino primario é gratuito e obrigatorio para os meninos de ambos os sexos, de 7 a 13 annos de idade”. No entanto, não se obrigava especificamente ao estado o cumprimento dessa obrigatoriedade. No art. 54 continua: “Os paes, tutores, patrões e protectores são responsaveis pela educação dos meninos que em sua companhia ou sob sua auctoridade estiverem, e, como taes, obrigados a fazer com que elles, em idade escolar, frequentem a escola publica pri-

¹³ Op. cit., p. 1432.

¹⁴ Foi utilizado para a presente pesquisa o texto da Lei número 41, de 03 de agosto de 1892, que “Dá nova organização à instrução publica do Estado de Minas”, contido em Minas Gerais, *Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Geraes em 1892*. Ouro Preto: Imprensa Official de Minas Geraes, 1893. Uma análise dos principais pontos dessa reforma pode ser encontrada em Paulo Krüger Corrêa Mourão, *O ensino em Minas Gerais no tempo da República*. Belo Horizonte: Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais, 1962, pp. 24-30.

maria do Estado, afim de aprenderem os conhecimentos de que trata o art. 88". Ao descumprimento do estatuído, previa-se a aplicação de multas. No entanto, existe uma lista de exceções previstas à obrigatoriedade: incapacidade física ou mental, doença contagiosa (ambas comprovadas por atestados médicos), indigência (invalidada quando existir a distribuição de livros, vestuário, etc aos alunos pobres), frequência em outra forma de aprendizagem (municipal, familiar, etc), certificados de aprovação, residência fora do perímetro escolar (1,5 km de raio para os meninos e 0,5 km de raio para as meninas, a partir da escola pública) e dificuldade permanente de comunicação.

As escolas foram classificadas em rurais, distritais e urbanas, exigindo-se a frequência mínima para o funcionamento de 15, 20 e 25 alunos, respectivamente. O art. 79 alertava: "Será suspenso o ensino da escola cuja frequência, durante um semestre, for inferior à exigida por esta lei". Com relação à disciplina, o art. 84 definia:

Não serão applicadas aos alumnos penas degradantes, nem castigos physicos. [...] Nenhum castigo physico será permittido, ainda quando reclamado ou auctorizado pelos pais, tutores ou protectores dos alumnos. O professor que infringir esta disposição fica sujeito á pena de multa e suspensão.

Pelas indicações pormenorizadas, pode-se inferir que os castigos físicos não eram desconhecidos da rotina escolar. Como exemplo, citamos reportagem de jornal de Uberabinha, em 1914, contendo uma espécie de "crônica" de um professor explicando ao inspector escolar sua técnica para manter a disciplina na sala de aula:

Eu sou da velha escola, repito, e durante toda a minha vida de magisterio, só encontrei uma coisa capaz de disciplinar. [...] E abrindo a gaveta da mesa, de onde falava aos seus alumnos, seu Alexandrino tirou um objecto de madeira que passou às mãos do sr. Inspector, dizendo-lhe: dou-lh'a, é o segredo da disciplina nas escolas. Acompanha-me durante vinte e cinco annos e se chama: — todos ahi pela aldeia a conhecem — Santa Luzia do velho Alexandrino, porém o nome classico é palmatória [...] ¹⁵.

¹⁵ "Uma por vez". Jornal *O Progresso*, Uberabinha, 25/10/1914, p. 1. As reportagens dos

Outras questões interessantes eram os exercícios físicos (§ 8º, art. 331: “[...] se incluirá a criação [...] de dois pateos para exercicios calisthenicos ou gymnasticos e evoluções militares, sendo um jardim e um pateo divididos por grades de ferro ou madeira destinados aos alumnos, e os outros às alumnas da escola”) e a disseminação de uma “mentalidade” mineira: “Nas escolas haverá exercicio de canto coral, devendo ser adoptados hymnos patrioticos e, de preferencia, mineiros” (art. 89). Também se previa a construção de prédios escolares nas cidades e vilas, devendo a Câmara Municipal responsabilizar-se pela metade do custo. O § 9º do art. 331 tratava de questões higiênicas:

No mesmo plano, que attenderá rigorosamente ás exigencias de boas condições de hygiene, luz e ventilação, se proverá sobre o abastecimento de agua nas escolas, para todas as applicações necessarias, havendo, sempre que fôr possivel canalizal-a, torneiras para uso interno e lavatorios e tanques de natação.

Não devia ser essa, no entanto, a realidade das escolas estaduais em Minas. Uma reportagem, quinze anos depois da lei, nos descreve condições diferentes:

O ensino publico, mostrengo [sic] coxo, anda por ahi arrastando-se aos trambolhões, sem norte e sem o amparo de quem deve ser o primeiro a olhar para elle. [...] Funcionando em predios que não têm o menor requisito para estabelicimento de educação, as nossas escolas publicas resentem-se de tudo. Falta-lhes mobiliario, hygiene, material, em fin, tudo porque o ensino está completamente desorganizado¹⁶.

O fundo escolar aparece no art. 333: “Fica instituido o fundo escolar destinado a auxiliar o desenvolvimento da instrucção do Estado, de conformidade com a Constituição [...]”. Finalmente, aparece a questão das subvenções, rezando o art. 334: “É completamente livre aos particulares ou associações o ensino primario, secundario, superior e technico”.

jornais de Uberabinha utilizadas neste trabalho referem-se às duas primeiras décadas do século XX, porque apenas a partir de 1907 passa a existir, nessa cidade, jornal com circulação regular. O que existe do período anterior (o primeiro jornal aí fundado, *A Reforma*, é de 1897) são apenas números esparsos de diversos periódicos.

¹⁶ “Pela instrucção”. Jornal *O Progresso*, Uberabinha, 24/11/1907, p. 1.

Depreende-se que o governo mineiro procurou estruturar o ensino visando seu caráter civilizatório, formador do cidadão republicano, reforçador da nacionalidade e da “mineiridade”. Em termos práticos, escudou-se na reforma Benjamim Constant, acrescentando algumas “novidades”. No entanto, o caráter enciclopédico, bem como a ambição dos objetivos e a carência de recursos, retardaram o desenvolvimento da educação primária no estado.

IV. A EDUCAÇÃO EM UBERABINHA

Até o momento, demonstramos como as leis sobre educação, em Minas Gerais respaldam-se na legislação federal. Seria de se esperar, agora, que demonstrássemos a influência da lei mineira sobre o processo legislativo em Uberabinha. Contudo, este trajeto não é possível.

Acontece que a Lei número 1 de Uberabinha, “Sobre a instrução pública”, foi aprovada pela Câmara Municipal, em 22 de abril de 1892, mais de três meses antes da edição da Lei número 41, que organizava a instrução pública em Minas Gerais. Conseqüentemente, elaborada sem a inspiração da lei estadual, pautando-se pelos princípios dos primeiros legisladores municipais e pelo que conheciam do debate sobre a educação nacional.

Não se pode, no entanto, afirmar que os legisladores trabalharam absolutamente livres. Se não existia uma lei estadual, existiam os princípios constitucionais, tanto da República quanto do estado. Além disso, é possível que a edilidade tenha tido acesso ao Decreto 981, de novembro de 1890 (reforma Benjamim Constant). Nas atas da Câmara não existem referências às fontes que embasaram o projeto apresentado na sessão de 12 de abril de 1892:

Annunciada pelo o Snr. Prezidente proposta do Snr. Vereador Alves Pereira, pedindo e obtendo a palavra leu e mandou a meza, o projecto do regulamento escolar, o Snr. Vereador Manoel Alves obtendo a palavra disse, que inspirando na necessidade de criar-se o regulamento escolar se havia animado elle e o Snr. Vereador Alves Pereira, a colaborar em um projecto que acaba de ser lido, e que convencido de sua utilidade aguardava a sua discussão perante seos companheiros de Câmara¹⁷.

¹⁷ CAMARA Municipal de S. Pedro de Uberabinha. *Actas da Câmara*. Uberabinha, 1892-1905, v. 25 (Arquivo Público Municipal de Uberlândia-MG). As citações a seguir, que não

Durante as sessões dos dias 13, 19, 20 e 21 de abril, foram discutidos, emendados, substituídos e aprovados os artigos, tendo a aprovação ocorrida no dia 22 de abril de 1892. Esse momento e os desdobramentos que se seguiram, foram assim expressos pelo secretário:

E anunciou [o presidente da Câmara] a terceira discussão englobando do projecto de instrução publica, não havendo quem pedisse a palavra foi o projecto votado e aprovado [...] O Snr. Vereador Lellis França, leu e mandou a meza uma proposta, criando uma aula noturna do sexo masculino nesta Cidade, regida pelo professor municipal Cidadão Eduardo José Bernardes a qual foi apoiada... O Snr. Vereador Carmiro, leu e mandou a meza uma indicação mostrando a conviniencia da adopção de um regulamento escolar para o município. [...] Endico que esta câmara eleija uma comissão de tres membros, para confencionar o regulamento escolar que deve reger o incino publico no município [...].

É importante observar que as quatro primeiras leis aprovadas na Câmara Municipal de Uberabinha, no ano de 1892, referem-se à educação. Além desta, de número um, citada acima, foram aprovadas a Lei número 2, que “dispõe sobre o Regulamento Escolar”, a de número 3, que “dispõe sobre as aulas nocturnas” e a de número 4, que “dispõe sobre a divizão das zonas litterarias dos districtos da cidade Uberabinha”. Esse esforço legislador pode ser considerado um indicador positivo da importância que se dava à educação, bem como da presença do “entusiasmo” pela educação entre os vereadores da cidade.

Apesar da antecedência dessa lei municipal em relação àquela que estava em discussão no legislativo estadual, podemos perceber que existem alguns pontos de aproximação entre elas.

Com relação à gratuidade, o art. primeiro esclarece que as escolas da cidade seriam “mantidas a custa do cofre municipal” (art. 1º)¹⁸. Mas,

forem especificamente indicadas, referem-se a este mesmo livro de Atas.

¹⁸ O texto oficial, com correções de forma, mas não de fundo, pode ser encontrado no Livro 1 de *Leis, Decretos, Regulamentos*, da Câmara Municipal de S. Pedro de Uberabinha, referente ao ano de 1892 (também as demais leis citadas, de número 2, 3 e 4 aí se encontram). Aqui e à frente, preferimos manter o texto original, constante nas atas da Câmara, para que o leitor possa acompanhar de forma mais “viva” a elaboração legislativa no final do século XIX, em uma pequena cidade do interior de Minas Gerais, inclusive a forma arcaica da escrita (Arquivo Público Municipal de Uberlândia-MG).

não se dispensa o concurso da iniciativa privada, conclamando-se aos fazendeiros que têm escolas em suas propriedades, para fazerem a doação do terreno ou desse e do prédio, oferecendo-se, como retribuição, isenção de impostos municipais por períodos determinados. Ainda envolvendo aspectos da gratuidade, o art. 8º trata da manutenção dos alunos pobres: “A Camara fornecerá aos alunos pobres, livros, papel, pena, tinta necessária ao ensino devendo quando o fundo escolar comporte fornecer roupa necessária para a frequência do aluno”.

A obrigatoriedade está prevista no art. sétimo: “Logo que comece funcionar qualquer escola municipal, os responsáveis pela educação da infancia remeterão todos os meninos que estiverem sobre (sic) sua gerencia, sob pena de pagarem a Camara para o fundo escollar a quantia de trinta mil reis e na reincidencia — secenta mil reis”. A responsabilidade dessa obrigação seria garantida pelo agente escolar, devendo esse informar o ocorrido ao presidente da Câmara, para as devidas providências. Este agente escolar, uma espécie de inspetor ambulante previsto na legislação estadual, cargo criado pelo art. sexto, deve fiscalizar todas as atividades escolares do município, desde os professores aos pais dos alunos em idade escolar, passando pelas condições infra-estruturais da escola, envolvendo equipamentos, mobília, livros, etc. O pagamento desse funcionário virá de sua própria competência no recolhimento do imposto escolar, conforme art. 11º: “O agente escollar que desempenhar com tino e proficiencia seus deveres receberá dez por cento sob (sic) a quantia que liquidar para o fundo escollar nas zonas de sua gerencia. Este favor se reduzirá a seis por cento do primeiro anno em diante”.

As condições arquitetônicas e de higiene, que fazem parte da lei mineira, também são preocupações na lei municipal. No art. 5º diz-se que, ao se proceder qualquer desapropriação para fins de construção escolar, “será escolhido local saudavel e com mananciais d’ondem derivem uma penna de agua para uso ordinario da escola”. E o art. 14º complementa: “As cazas destinadas as escollas construidas pelo fundo escollar ou aduadas por qualquer cidadão terão as seguintes dimenções e condições: midirão cincoenta palmos de frente sob trinta e ceis de fundo contando varanda conforme a regra da construção. Nestas cazas se observarão as condições hygienicas recomendadas pela a sciencia e terão acomodação necessaria ao serviço da instrucção e a pessoal docente”. No entanto, em reportagem de 1908, veremos críticas severas às condições das escolas municipais, declaradas ao jornal por um inspetor escolar que, apesar de “satisfeitissimo e admirado do adiantamento” de al-

guns alunos, observa,

[...] porém, o abandono em que se acham as duas escolas municipais, por parte dos poderes competentes. Achou as salas pequenas para a grande frequência de alumnos, despidas completamente de mobília, material técnico, livros, etc. É uma pura verdade¹⁹.

Podemos destacar, ainda, o fundo escolar, criado na lei mineira e que se encontra na lei municipal, apesar de não se prescrever as suas características, administração e se há alguma outra fonte para o mesmo, além das multas previstas na lei.

Mas o mais interessante é que, ao final do texto, encontramos a abertura para o enquadramento da legislação municipal à estadual: “Os casos omissos nesta lei serão regulados pela lei da instrução pública que for adoptada no Estado aonde não for contraria a esta” (art. 18). É provável que os vereadores já tivessem conhecimento da discussão que acontecia na capital, mas não se dispunham a aguardar a finalização da mesma, antecipando-se ao Estado, mas abrindo uma brecha para a adequação posterior. Nesse sentido, em 1896 será aprovada pela Câmara Municipal uma nova versão do Regulamento Escolar, fato que se repetirá em 1899, o que denota a continuidade do debate entre os vereadores.

Os problemas também perduram. A questão do financiamento, por exemplo, não está ausente em Uberabinha. O assunto aparece e reaparece nas sessões da Câmara (atraso no pagamento de professores, dificuldade de repassar recursos para garantir o material didático aos alunos pobres ou o aluguel do prédio escolar, dificuldades para se arrecadar o imposto escolar). Em 28 de dezembro de 1893, sendo discutido o orçamento para 1894, encontramos um reflexo dessa pendência, com a edilidade tentando até a supressão do dito imposto escolar:

“Fica o Agente executivo municipal autorizado a despender no exercício do anno financeiro de 1894, a quantia de R\$ 46:800\$000 com os serviços especificados nos seguintes paragrafos: [...] § 9º Com a manutenção das escolas municipais, inclusive livros e papeis para alumnos pobres 6:000\$000 [...] A Comissão per-

¹⁹ “Instrução”. *Jornal O Progresso*, Uberabinha, 08/08/1909, p. 1.

manente revendo o projecto de orçamento municipal para o exercício de 1894, é do seguinte parecer: [...] § 9º Suprima-se este parágrafo em vista da *má vontade do povo para o pagamento do imposto escollar* [grifos nossos]. [...] O Snr. Augusto Cezar pediu a palavra, fundamentou o seu projecto apresentado a Câmara, offereceu a seguinte emenda — Que fosse sustentado o art. 9 do projecto relativo ao imposto de taxa escollar e manutenção das Cadeiras municipaes, base única do edifício popular a instrução do povo e que por isso votava contra o parecer com relação ao art. 9. [...] O Snr. Augusto Cezar discutindo e esclarecendo a questão — disse que a taxa escollar era uma lei da Câmara e mesmo em vista da attitude popular, a Câmara não podia suprimir aquella lei e mesmo que uma lei não pode ser suprimida senão por outra lei especialmente creada para tal fim”.

Os problemas financeiros, ao final do século XIX causarão uma verdadeira catástrofe no ensino, tanto mineiro quanto uberabinhense. Acosado por dívidas, o governo de Francisco Silviano de Almeida Brandão (1898-1902) fechará escolas e outros estabelecimentos e dispensará professores. A escola mantida pelo estado em Uberabinha foi fechada nesse momento, voltando a reabrir apenas em 1907. José Veríssimo nos atesta que este problema vai para além de Minas Gerais, atingindo praticamente todo o país, demonstrando a pouca seriedade com que este serviço era tratado e que a preocupação com a formação do cidadão não era sincera:

[...] mal a crise financeira surgiu para quase todos esses Estados, como natural consequência dos seus desmandos administrativos, a primeira traça econômica que lhes ocorreu foi a supressão dos seus institutos de ensino, o corte largo nas suas aliás minguadas verbas orçamentárias destinadas a esse serviço público. Minas Gerais, entre outros, suprimiu de vez muitas das suas Escolas Normais e centenas de escolas primárias. Outro tanto fez o Rio de Janeiro, o mesmo fizeram outros Estados²⁰.

Também a Câmara Municipal de Uberabinha tomará medidas duras

²⁰ “Instrução”. Jornal *O progresso*, Uberabinha, 08/08/1909, p. 22-23.

de contenção de despesas. Em 1899 o problema começa a ser discutido no início do ano e, paulatinamente, várias escolas vão sendo fechadas, outras suspensas, culminando o processo, no dia 15 de setembro, com o encerramento de grande parte das atividades escolares do município:

Pelo vereador Gonçalves de Andrade, foi dito que a supressão devia ser geral em todas as aulas exceptuando a da sede do município e do sexo masculino. Posto em votação foi unanimemente votado e aprovado que se supremissem todas as aulas ruraes inclusive as urbanas do sexo feminino da sede do Districto da cidade e a do sexo masculino da sede do Districto de Santa Maria, a começar essa supressão do 1º de Outubro em diante, em consequencia do que, o Presidente e Agente executivo ordenou ao secretario para fazer as devidas communicações a todos os professores compreendidos na referida supressão dando-lhes os motivos do acto d'esta Camara.

As crises constantes, envolvendo os recursos orçamentários, a inspeção, a infra-estrutura material, a formação de professores, a ausência de alunos, etc, aceleram a discussão pela busca de novos rumos para a educação mineira. Com a chegada ao poder do governador João Pinheiro (1906-1908), haverá uma proposta de reorganização, com a criação dos grupos escolares. Isso abrirá uma nova perspectiva educacional, influenciando, inclusive, os rumos da escolarização municipal de Uberabinha, mas tal consideração excede os objetivos do presente trabalho.

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A preocupação que nos moveu neste trabalho foi contribuir para a ampliação no uso de uma perspectiva utilizada mais como ilustração, mas que oferece interessantes portas para a História da Educação: a legislação e os processos sociais que a acompanham. A educação, considerada um direito subjetivo, passa a ser considerada obrigatória para todos os cidadãos, visando sua formação política, participação numa sociedade democrática e preparação para o trabalho. No entanto, o Estado exime-se de assumir essa responsabilidade, transferindo-a para os estados, municípios, pais, tutores, etc. De qualquer forma, a inscrição do princípio em lei significa não apenas o reconhecimento do direito mas, também, o início da sua concretização.

Percebemos, ainda, que este esforço legislativo passa pela concepção de educação existente no início da República. O “entusiasmo pela educação”, observado nos textos da época e nos discursos políticos, representa a crença num poder especial da educação de transformar ou reformar os homens, conformando uma nação civilizada, vocacionada ao progresso. Servia, também, à formação de uma mentalidade nacional, com ênfase no civismo, delimitando diferenças fundamentais entre Império e República.

Em Minas Gerais, essa preocupação estará presente, ocorrendo em 1892, após a definição das constituições federal e mineira, a edição da lei reguladora do ensino primário no estado. Sob muitos aspectos, avança-se em relação aos princípios que estavam na Constituição Federal, que não definia a obrigatoriedade do ensino ou a responsabilidade do estado pelo mesmo.

Em Uberabinha, a lei que trata da instrução pública é anterior à do estado de Minas. Apesar do município ter sido criado em 1888 e ter instalado sua primeira Câmara Municipal em 1891, já no ano seguinte encontramos a edilidade às voltas com com saúde pública, higiene, e, com destaque, a educação. A primeira lei da cidade, no ano de 1892, versou sobre a educação. E também a segunda, a terceira e a quarta, denotando a centralidade dessa instituição no interior da Câmara.

No entanto, essa anterioridade não significa que existam diferenças gritantes entre a legislação municipal e estadual. Várias coincidências aparecem: gratuidade, obrigatoriedade (não privativa do poder público), fiscalização e controle, construções escolares, etc. Além disso, prevendo adequação futura, a lei de Uberabinha determinava que os casos omissos seriam resolvidos pela estadual, que se encontrava em discussão.

Essas e outras coincidências nos animam a continuar trabalhando por esta vertente, buscando análises complementares que nos permitam compreender, com maior clareza, o processo de desenvolvimento da educação no Estado de Minas Gerais como um todo, e sua correlação com a História da Educação brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, José Márcio de. **Coletânea MAI da legislação federal do ensino**: da reforma Benjamin Constant à reforma Darcy Ribeiro. Belo Horizonte: Lâncer, v. 3, 1997.

ALEM, João Marcos. “Representações coletivas e história política em

Uberlândia”. **História & Perspectivas**, Uberlândia, n. 4, jan./jun. 1991, pp. 79-102.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **Instrução pública no Brasil (1500-1889)**: história e legislação. São Paulo: EDUC, 2000.

ANDRADE, Mariza Guerra de. **A educação exilada**: Colégio do Caraça. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ARANTES, Jerônimo. **Memórias históricas de Uberlândia**. 2 ed., Uberlândia, 1982.

ARAUJO, José Carlos Souza & GATTI JUNIOR, Décio (Org). **Novos temas em História da Educação brasileira**: instituições escolares e educação na imprensa. Campinas (SP): Autores associados; Uberlândia (MG): EDUFU, 2002.

ARAUJO, José Carlos S.; GONÇALVES NETO, Wenceslau; INÁCIO FILHO, Geraldo & GATTI JUNIOR, Décio. “Educação, Imprensa e Sociedade no Triângulo Mineiro: A Revista *A Escola*, 1920-1921”. **História da Educação**, Pelotas (RS), 2 (3): 59-93, abr. 1998.

ARAUJO, José Carlos S.; GONÇALVES NETO, Wenceslau; INÁCIO FILHO, Geraldo; GATTI JUNIOR, Décio & CARVALHO, Carlos H. “Incurções de um grupo de pesquisa pela História da Educação no Triângulo Mineiro”. **Educação em Revista**, Belo Horizonte (MG), Faculdade de Educação/UFMG, n. 34, dezembro 2001.

BUFFA, Ester. **Ideologias em conflito: escola pública x escola privada**. São Paulo, Cortez e Moraes, 1979.

BUFFA, Ester & NOSELLA, Paolo. **Schola Mater**: A Antiga Escola Normal – 1911-1933. São Carlos (SP): EDUFSCar, 1996.

BURKE, Peter. **A escrita da História**: novas perspectivas. São Paulo: Editora da UNESP, 1992.

CARVALHO, Carlos Henrique de. **Imprensa e Educação**: o pensamento educacional do professor Honorio Guimarães (Uberabinha-MG, 1905-1922). Uberlândia (MG): Faculdade de Educação/UFU, 1999 (dissertação de mestrado).

CARVALHO, Carlos Henrique. **República e Imprensa**: as influências do Positivismo na concepção de Educação do professor Honorio Guimarães. Uberlândia: EDUFU, 2004.

CARVALHO, Carlos Henrique de; GONÇALVES NETO, Wenceslau & CARVALHO, Luciana B. O. Bar. “Estado, Educação e Imprensa: (re)visitando a legislação educacional no Triângulo Mineiro durante o Estado varguista (1930-1945)”. In: **Actas**, Congresso Luso-Brasileiro – Portugal-Brasil: Memórias e Imaginários, Lisboa, Fundação Calouste

Gulbenkian, 1999, v. 2.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas**: O imaginário da república no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem**: a elite política imperial. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1981.

CARVALHO, Luciana Beatriz de Oliveira Bar de. **A configuração do Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão no contexto republicano (Uberabinha – MG 1911-1929)**. Uberlândia (MG): Faculdade de Educação/UFU, 2002 (dissertação mestrado).

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Molde nacional e fôrma cívica**: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931). Bragança Paulista (SP): EDUSF, 1998.

CARVALHO, Marta M. Chagas de. **A escola e a república**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1989.

CATANI, Denice Barbara & SOUSA, Cynthia Pereira de (Org). **Imprensa periódica educacional paulista (1890-1996)**. São Paulo: Plêiade, 1999.

CORTEZ, Maria Cecília & SOUZA, Christiano de. **Escola e Memória**. Bragança Paulista (SP): EDUSF, 2000.

COSTA, Messias. **A educação nas constituições do Brasil**: dados e direções. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DE LORENZO, Helena Carvalho & COSTA, Vilma Peres da (Org.). **A década de 1920 e as origens do Brasil moderno**. São Paulo: Editora Unesp, 1997.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios**: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República. Passo Fundo (RS): UPF, 2000.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque & BRITTO, Jader de Medeiros. **Dicionário de educadores no Brasil**: da colônia aos dias atuais. Rio de Janeiro: UFRJ; Brasília: MEC/INEP, 1999.

FÁVERO, Osmar (Org). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas (SP): Autores Associados, 2001.

FIORI, Neide Almeida. **Aspectos da evolução do ensino público**: ensino público e política de assimilação cultural no estado de Santa Catarina nos Períodos Imperial e Republicano. Florianópolis: Editora UFSC, 1991.

GONÇALVES NETO, Wenceslau. "Imprensa, civilização e educação: Uberabinha (MG) no início do século XX". In: Araujo, José Carlos Souza & Gatti Junior, Décio (Coord.). **Novos temas em História da Educação brasileira**: Instituições escolares e educação na imprensa. Campinas-SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2002.

GONÇALVES NETO, Wenceslau. "A documentação oficial de Uberabinha e a compreensão da História da Educação em Minas Gerais e na região do Triângulo Mineiro". **Cadernos de História da Educação**. Uberlândia (MG), Universidade Federal de Uberlândia, v. 1, n. 1, jan/dez 2002.

GONÇALVES NETO, Wenceslau. "Representações de mulher e de educação na imprensa de Uberabinha (MG), 1910-1926". In: Lopes, Ana Amélia Borges de Magalhães et alii (Org.). **História da Educação em Minas Gerais**. Belo Horizonte: FCH/FUMEC, 2002.

GONDRA, José Gonçalves. "Medicina, higiene e educação escolar". In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes & VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GONDRA, José. **Dos arquivos à escrita da História: a educação brasileira entre o Império e a República no século XIX**. Bragança Paulista (SP): EDUSF, 2001.

GONDRA, José Gonçalves & CARVALHO, Marta M. Chagas de Carvalho (Org.). **Pesquisa histórica: retratos da educação no Brasil**. Rio de Janeiro, UERJ, s.d.

GUIMARÃES, Eduardo Nunes. "A transformação econômica do Sertão da Farinha Podre: o Triângulo Mineiro na divisão inter-regional do trabalho". **História & Perspectivas**, Uberlândia, n. 4, jan./jun. 1991, pp. 7-35.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a História**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

LE GOFF, Jacques. **A História nova**. São Paulo, Martins Fontes, 1990.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes & VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MACHADO, Maria Clara Thomaz. "Muito aquém do paraíso: ordem, progresso e disciplina em Uberlândia". **História & Perspectivas**, Uberlândia, n. 4, jan./jun. 1991, pp. 37-77.

MACHADO, Maria Clara Thomaz. "A pobreza urbana na ótica do capital (Uberlândia-1900-1960)". In: SILVA, Marcos A. da (org.). **República em migalhas: História regional e local**. São Paulo: Ed. Marco Zero; Brasília, MCT/CNPq, 1990.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e as províncias**. v. 4. São Paulo: Nacional, 1940.

MONARCHA, Carlos (Org.). **História da educação brasileira: Formação do campo**. Ijuí (RS): Editoria Unijuí, 1999.

MOURÃO, Paulo Krüger Corrêa. **O ensino em Minas Gerais no tempo do Império**. Belo Horizonte: Centro Regional de Pesquisas Educacionais

de Minas Gerais, 1959.

MOURÃO, Paulo Krüger Corrêa. **O ensino em Minas Gerais no tempo da República**. Belo Horizonte: Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais, 1962.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.

NORONHA, Olinda Maria. **História da Educação**: Sobre as origens do pensamento utilitarista no Ensino Superior brasileiro. Campinas (SP): Editora Alínea, 1998.

PAIM, Antonio. **O liberalismo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

PAULA, João Antonio de. **Raízes da modernidade em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PEIXOTO, Anamaria Casasanta. **Educação no Brasil – anos vinte**. São Paulo: Loyola, 1983.

REZENDE, Eliane Mendonça Marquez de. **Uberaba**: uma trajetória sócio-econômica (1811-1910). Uberaba (MG): Arquivo Público de Uberaba, 1991.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez, 1987.

RODRIGUES, José Carlos. **Idéias filosóficas e políticas em Minas Gerais no século XIX**. São Paulo: EDUSP, 1986.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1986.

SANFELICE, José Luís; SAVIANI, Dermeval & LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **História da Educação**: perspectivas para um intercâmbio internacional. Campinas (SP): Autores Associados/Histedbr, 1999.

SANTOS, Lúcio José dos. **História de Minas Gerais**: resumo didático. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1972.

SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei & SANFELICE, José Luís (Org.). **História e História da Educação**: o debate teórico-metodológico atual. Campinas (SP): Autores associados, 1998.

SCHELBAUER, Anaete Regina. **Idéias que não se realizam**: o debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914. Maringá (PR): EDUEM, 1998.

SILVA, Antonio Pereira da Silva. **As Histórias de Uberlândia**. Uberlândia (MG): Edição do Autor, v. 1 [s.d.] e v. 2, 2002.

SILVA, Marcos A. da. **República em migalhas**: história regional e local. São Paulo: Ed. Marco Zero; Brasília: MCT/CNPq, 1990.

SOUSA, Cynthia Pereira de (Org.). **História da Educação**: processos, práticas e saberes. São Paulo: Escrituras, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Ed. UNESP, 1998.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. **Escola e Memória**. Bragança Paulista (SP): EDUSF, [2000].

STORCH, Robert D. "O policiamento do cotidiano na cidade vitoriana". **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 5 (8/9): 7-33, set. 1984/abr. 1985.

TEIXEIRA, Edelweiss. **O Triângulo Mineiro nos oitocentos** (séculos XVIII e XIX). Uberaba (MG): Intergraff Editora, 2001.

TEIXEIRA, Tito. **Bandeirantes e pioneiros do Brasil Central**. Uberlândia (MG): Uberlândia Gráfica Editora, 1970.

TORRES, João Camilo de Oliveira. **História de Minas Gerais**. v. 3, Belo Horizonte: Lemi; Brasília: INL, 1980.

VALLE, Lílian do. **A escola e a nação**: as origens do projeto pedagógico brasileiro. São Paulo: Letras & Letras, 1997.

VEYNE, Paul. **O inventário das diferenças**: História e Sociologia. São Paulo: Brasiliense, 1983.

VIDAL, Diana Gonçalves & HILSDORF, Maria Lúcia Spedo (Org.). **Brasil 500 anos**: tópicos em História da Educação. São Paulo: EDUSP, 2001.

VIDAL, Diana Gonçalves & SOUZA, Maria Cecília Cortez C. de (Org.). **A memória e a sombra**: a escola brasileira entre o Império e a República. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

XAVIER, Maria Elizabete S. P. **Capitalismo e escola no Brasil**: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961). São Paulo: Papyrus, 1990.

WIRTH, John D. **O fiel da balança**: Minas Gerais na Federação brasileira, 1889-1937. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

ZICO, Pe. José Tobias. **Caraça**: peregrinação, cultura e turismo – 1770-1976. Contagem (MG): Editora Littera Maciel, 1988.

A POLÍTICA EDUCACIONAL DOS ANOS 1990 NO CONTEXTO DA REFORMA DO ESTADO: RESIGNIFICAÇÃO DE CONCEITOS E POSSIBILIDADES

Vilma Aparecida de Souza*

RESUMO: Este artigo procura situar a política educacional dos anos 1990 no contexto da reforma do Estado, inserido em um amplo movimento de crise do capitalismo e de reestruturação do capital. Num primeiro momento, é abordada a concepção de Estado, tendo como pano de fundo o modo de produção capitalista em suas fases de reestruturação produtiva na dinâmica histórica da globalização, terminando por equacionar a nova configuração do Estado, guiada pela lógica neoliberal, ideologia pertinente a esta fase do capitalismo. Num segundo momento, são discutidas as reformas educacionais e a política educacional implementadas nos anos 1990, entendidas como parte da materialidade dessa redefinição do papel do Estado. Nesse processo de redefinição, muitas políticas foram implementadas em nome da descentralização do ensino e da autonomia da escola. No entanto, verifica-se que os conceitos de descentralização e autonomia, defendidos por amplos setores da comunidade educacional, sofreram um processo de resignificação no contexto da reestruturação produtiva do capitalismo. Torna-se evidente, desta forma, que a gestão e a organização do trabalho escolar passam a ser conduzidas pela retórica da equidade social, mas por critérios práticos da economia de mercado.

PALAVRAS-CHAVES: estado. Reforma do Estado. Políticas públicas e educação. Política educacional.

ABSTRACT: This article aims at situating the educational policies of the decade of 1990 in the context of the state reform, inserted in a broad movement of crisis of the capitalism and reorganization of the capital. Firstly, the conception of State is analyzed, having as a background the capitalist system in its phases of productive reorganization in the historical dynamics

* Aluna do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, na Linha de Pesquisa de Políticas e Gestão em Educação.

of the globalization, and finally equating the new configuration of the State, guided by the neoliberal logic, peculiar ideology of this phase of the capitalism. Secondly, the educational reforms and the educational policies implemented in the previously mentioned decade are discussed, understanding them as part of the concretization of this redefinition of the role of the State. In this process of redefinition, many policies have been implemented as a result of the decentralization of the education and the autonomy of the school. However, it is verified that the concepts of decentralization and autonomy, defended by sectors of the educational community, have gone through a process of resignification in the context of the productive reorganization of the capitalism. Thus, it is evident that the management and the organization of the school work are now guided by the rhetoric of the social fairness, nevertheless by practical criteria of the market economy.

KEYWORDS: state. State reform. Public policies and education. Educational policies.

I. INTRODUÇÃO

As mudanças ocorridas na política educacional dos anos 1990 devem ser compreendidas como parte de um contexto de redefinição do papel do Estado, numa atual fase de reestruturação do modo de produção capitalista.

Uma análise sobre os eixos e condicionantes das políticas educacionais atuais deve considerar uma teoria do Estado e alguns de seus conceitos e pressupostos centrais.

Em meio a minuciosas e amplas teorias sobre Estado, vários conceitos acerca do termo são concebidos por diferentes recortes e prismas. Afonso (2000, p. 50) afirma que vários autores, filiados ao conjunto das teorias que ele denomina de pluralistas, concebem o Estado como um organismo que está acima dos conflitos sociais e que representa a sociedade como um todo. De acordo com tais teorias, a principal função do Estado é promover a integração da sociedade, constituindo-se como um mecanismo neutro para combinar preferências por meio dos consensos.

Entretanto, o conceito de Estado na perspectiva marxista difere-se radicalmente da interpretação positiva e natural que vislumbra o Estado

como expressão da vontade geral. O Estado, de acordo com a matriz teórica marxista, é condicionado pelo modo de produção capitalista e por suas estratégias resultantes da divisão do trabalho e propriedade privada.

A gênese do Estado moderno encontra-se vinculada à origem do modo de produção capitalista. O Estado moderno veio como reação ao feudalismo decadente, com a consolidação da burguesia. A burguesia no poder assume como bandeiras a defesa da propriedade privada, o livre exercício do individualismo e a acumulação de capital. Nesse contexto, o Estado, como resultado do modo material de vida dos indivíduos, assume aquelas bandeiras como forma da vontade dominante.

Segundo o enfoque acima, o Estado não pode ser concebido como um organismo neutro e compreendido por si mesmo, mas sim entendido no contexto das relações materiais de existência, no âmbito da infra-estrutura.

Considerando o atual contexto de redefinição do papel do Estado, que apresenta como tendências fortes a “desnacionalização” do Estado, a desestatização dos regimes políticos e a internacionalização do Estado nacional, Afonso (2000, p. 37) evidencia a necessidade de se tecer teorias que procurem compreender essa dinâmica, levando em conta as diversas características da atual reestruturação do metabolismo do modo de produção capitalista a nível global.

Diante disso, as mudanças implementadas na política educacional dos anos 1990, caracterizadas por um “boom” de reformas educacionais, devem ser compreendidas como parte de um amplo processo de redefinição do papel do Estado, condicionado por uma dinâmica maior marcada pela reestruturação produtiva do modo de produção capitalista.

II. BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE REDEFINIÇÃO DO PAPEL DO ESTADO NO CONTEXTO DE MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA

Uma análise acerca das mutações e redefinições do papel do Estado deve ser efetuada tendo como pressuposto de análise as exigências econômicas e sociais do modo de produção capitalista em suas crises cíclicas e em suas fases de reestruturação produtiva na dinâmica histórica da globalização.

No período do pós-Segunda Guerra Mundial o Estado capitalista teve seu papel redefinido de acordo com o processo de reestruturação produ-

tiva. As políticas foram direcionadas para o investimento dos ciclos econômicos por meio de estratégias fiscais e monetárias e para o investimento público, com vistas a um crescimento da produção e do consumo em massa. A economia de escala e a produção em série para o consumo em massa combinaram-se com políticas de garantia do pleno emprego que regulavam os acordos salariais e os direitos dos trabalhadores. Neste cenário, passou a atuar o chamado Estado de bem-estar social¹. Esse modelo de Estado apresentou-se como o meio para eliminar as falhas do mercado após a Segunda Guerra Mundial.

Em consonância com esse contexto, tais repercussões apontaram para transformações no interior do mundo do trabalho. O fordismo apresenta-se como um paradigma produtivo pelo qual a indústria e o processo de trabalho consolidaram-se ao longo do século XX. Sobre o fordismo pode-se dizer que representa uma incorporação do sistema taylorista ao incremento da maquinaria somada à organização do fluxo contínuo da linha de montagem. É a forma pela qual o processo de trabalho consolidou-se ao longo do séc XX, cujos elementos básicos eram dados pela produção em massa, através do controle do tempo e do movimento, pela predominância do trabalho fragmentado e hierarquizado.

O fordismo baseia-se nos princípios do taylorismo e constitui-se como uma nova organização do processo de trabalho, respondendo às necessidades do capitalismo em seu período monopolista. Antunes (2000, p. 25) coloca que o fordismo deve ser compreendido como um processo de trabalho que, em parceria com o taylorismo, prevaleceu no cenário industrial capitalista no século XX.

Entretanto, com a crise do padrão monetário internacional e os choques do petróleo da década de 1970, ao lado de um processo de reorganização das relações entre o centro hegemônico do capitalismo e os demais países do mundo capitalista deram início a um novo movimento de ajuste global. Paralelamente, presencia-se também o fim do chamado

¹ Também denominado de welfare State, o estado de bem-estar social refere-se à configuração que o Estado assumiu no pós-Segunda Guerra até meados da década 70 do século XX. Caracteriza-se pelo seu papel ampliado em investimentos sociais. Busca combinar a regulação da economia pelo Estado, com políticas governamentais de garantia de pleno emprego e de taxas contínuas de crescimento. Esse modelo de Estado conseguiu controlar, mediante a negociação política, a intensidade do conflito de classes, favorecendo o processo de acumulação capitalista no período de reconstrução das economias de pós-guerra.

socialismo real e uma generalização das políticas neoliberais. Assim, após um longo período de acumulação de capital durante o período do taylorismo e do fordismo, com o Estado de bem-estar social, o capitalismo, a partir dos anos 1970, enfrentou um momento de crise, tendo como traços evidentes: a) a queda da taxa de lucro, em virtude do aumento do preço da força de trabalho, levando a uma redução dos índices de produtividade do capital; b) o esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção devido à dificuldade de responder à redução do consumo, como resultado do desemprego estrutural que se iniciava; c) o aumento do capital financeiro com o novo período do processo de internacionalização do capitalismo; d) as privatizações crescentes articuladas a uma tendência às desregulamentações e à flexibilização do processo produtivo, dos mercados e da força de trabalho.

Em suma, a denominada crise do fordismo e do Estado de bem-estar social evidenciava mais uma crise estrutural do capital. A presente crise apresenta-se como uma manifestação do sentido destrutivo da lógica do metabolismo capitalista. Essa crise estrutural, dentre uma ampla gama de conseqüências, provocou um processo de reestruturação do capital com o objetivo de recuperar seu ciclo produtivo.

Segundo Harvey (1989, p. 121), a crise teve início no momento em que os compromissos do Estado de bem-estar social restringiam a expansão do capital na base fiscal. As finanças do Estado estavam além de seus recursos, o que aprofundou as crises fiscais e de legitimação dos compromissos sociais.

III. MODELO NEOLIBERAL, ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS

Como foi dito anteriormente, todo esse processo de reestruturação do capital se implementou com vistas a resgatar o ciclo produtivo, como uma resposta capitalista. Nesse momento histórico, torna-se efetiva a atuação de uma ideologia para que tais peculiaridades no âmbito do modo de produção sejam incorporadas. O neoliberalismo apresenta-se então como a ideologia pertinente a esta fase do capitalismo.

A lógica da ideologia neoliberal fundamenta-se na maximização da liberdade individual e na proteção do mercado contra o Estado. Assim, o papel do Estado na sociedade vê-se redefinido e a ideologia neoliberal sustenta que o mercado deve ser deixado livre para estabelecer suas próprias regras.

O termo neoliberal é utilizado aqui em acordo com esse entendimento,

[...] o núcleo da argumentação que vem sendo repetida, com menos nitidez e competência, pelos neoliberais ou pela nova direita, parte da tese de que a liberdade individual é a finalidade das organizações sociais, e é este princípio que afasta qualquer tipo de intervenção que afete coercitivamente o livre exercício da vontade individual. Por esta razão, o Estado não deve intervir no mercado e em nenhuma de suas forças e fatores. Ora, os programas sociais — isto é, a provisão de renda, bens e serviços pelo Estado — constituem uma ameaça aos interesses e liberdades individuais, inibem a atividade e a concorrência privadas, geram indesejáveis extensões dos controles da burocracia. (DRAIBE, 1994, p. 90).

Dentre os conceitos básicos do neoliberalismo o indivíduo constitui um átomo social do sistema econômico. Nessa concepção, o indivíduo é enfocado como o resultado da combinação dos genes herdados com a ação voluntária. Seguindo esse raciocínio, o êxito e o fracasso individual é consequência das condições do próprio indivíduo. Em decorrência dessa tese, para o modelo neoliberal as causas das desigualdades são associadas ao âmbito do indivíduo e atribuídas como uma questão de “sorte” e não como reflexos das condições estruturais da sociedade capitalista.

O neoliberalismo, comprometido com o processo de reestruturação do capitalismo, concebe o Estado como um obstáculo à sua expansão transnacional, na medida em que pode determinar políticas restritivas e protecionistas ao mercado interno. Em oposição a esse modelo protecionista, a configuração do Estado em consonância com a era da globalização da economia é o “Estado Mínimo”.

Essa configuração do Estado fiel ao modelo neoliberal combate qualquer ação estatal, em especial no âmbito das políticas sociais. Para a ideologia neoliberal, as políticas sociais do Estado elevam seus gastos e como resultado provocam um aumento da pressão fiscal sobre os setores detentores do capital, que não são beneficiados diretamente com essas políticas.

Torna-se imprescindível frisar que o modelo de Estado “mínimo” proposto por esta nova fase do capitalismo refere-se apenas às políticas sociais conquistadas. Esse modelo de Estado é “mínimo” para as políticas sociais, mas é “máximo” para o capital financeiro transnacional.

Um outro conceito central para o neoliberalismo é o conceito de “mercado”, visto como o motor da organização social e um mecanismo auto-

regulador do processo econômico capaz de corrigir os desequilíbrios do capitalismo. O neoliberalismo tem como meta ampliar o raio de atuação da lógica do mercado em todas as relações sociais. Conseqüentemente, as políticas sociais de caráter neoliberal apresentam-se como mecanismos de subsunção da esfera estatal à lógica do mercado, provocando uma mercantilização dos direitos sociais.

Esse processo é representado pelo conceito designado “quase-mercado”, termo utilizado por alguns autores² para designar o processo pelo qual as esferas sociais assemelham-se a um “empório” e o individualismo e a competitividade tornam-se os conceitos máximos da esfera social subordinada ao mercado. Esse mecanismo de “quase-mercado” representa uma estratégia sutil do modelo neoliberal que supõe a aplicação de medidas para atenuar a fronteira público/privado, por meio de novas formas e combinações de financiamento, fornecimento e regulação dos direitos sociais.

Num movimento de extensão do capital em todas as esferas sociais, a política, a saúde, a educação e as políticas educacionais sofrem um processo de mercantilização dos direitos sociais. Os mecanismos de “quase-mercados” foram igualmente introduzidos nos sistemas educativos, considerando os eixos das políticas educacionais no contexto de redefinição do papel do Estado na lógica neoliberal.

IV. POLÍTICA EDUCACIONAL DOS ANOS 90: RESSIGNIFICAÇÃO DE CONCEITOS E POSSIBILIDADES NO CONTEXTO DE REDEFINIÇÃO DO ESTADO NA LÓGICA DO MODELO NEOLIBERAL

A década de 90 foi palco de um conjunto de medidas e reformas educacionais que transformariam o sistema público de ensino, justificadas pelo discurso de elevar os padrões de qualidade e eficiência da educação. Tais reformas podem ser compreendidas por um conjunto de leis, resoluções e portarias expedidas pelo governo.

As reformas educacionais conjugaram as exigências dos movimen-

² Sobre o conceito de “quase-mercado” consultar: AFONSO, Almerindo Janela. Avaliação Educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2000 e SILVA Jr., João dos Reis. Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC. São Paulo: Xamã, 2002.

tos sociais organizados em defesa da escola pública com as exigências do capitalismo. Para Oliveira, os reais motivos que levaram os sistemas públicos de ensino a se reformarem podem ser assim explicados,

[...] muito mais que equidade social, as expectativas giram em torno de adequar os sistemas de ensino às reais demandas do capital hoje. Essa adequação, no entanto, não pressupõe uma formação de trabalhadores homogênea. Os requisitos educacionais variam de acordo com o modelo de exploração adotado, ou ainda com as possibilidades ou não de inserção no mercado de trabalho (OLIVEIRA, 1997, p. 93).

Torna-se evidente, dessa forma, que a gestão e a organização do trabalho escolar passam a ser conduzida pela retórica da equidade social, mas por critérios práticos da economia de mercado.

Nesse contexto, merece destaque uma prioridade arrolada no conjunto de metas das atuais reformas educacionais: descentralização e autonomia da escola.

V. DESCENTRALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E AUTONOMIA DA ESCOLA

A lógica expansionista do modo de produção capitalista impõe-lhe constantes processos de rupturas e continuidades, crises cíclicas para sua própria manutenção. O atual processo de reestruturação produtiva vivenciado pelo modo de produção capitalista apresenta como contornos mais evidentes o advento do neoliberalismo, a reconfiguração do papel do Estado e a desregulamentação dos direitos sociais, dentre outros. Pautada pelo receituário neoliberal, essa reestruturação do capital efetiva-se por meio de estratégias e medidas políticas que conduzem a uma mudança cultural e uma assimilação da doutrina e ideologia favoráveis ao processo de acumulação capitalista. Entretanto, o processo de reestruturação implementa-se somente na sua superfície, em sua dimensão fenomênica, isto é, sem alterar os eixos centrais do modo de produção capitalista.

Esse processo de reestruturação conduz a um novo metabolismo social cuja racionalidade consiste na penetração do capital em todas as dimensões sociais. O capital, nesse processo de reorganização das suas formas de dominação social, procura gestar um projeto de recuperação

de sua hegemonia por meio de um movimento de reformas do Estado.

Segundo Peroni (2003, p. 33), o modelo de Estado proposto pela atual fase do capitalismo é forte para o capital e pouco interventor no social, transferindo os direitos sociais de sua alçada para a sociedade civil, pautando-se numa retórica de democracia. E, nesse discurso democrático, denomina tal movimento de descentralização. Esse mecanismo deve ser analisado como parte de um movimento de transferência de responsabilidades públicas na área social do Estado para a sociedade civil, numa redução e mercantilização dos direitos sociais. Nesse cenário, tomando a esfera educacional como parte orgânica do processo macro de universalização do capitalismo, verifica-se também uma subsunção da educação à lógica do mercado, uma mercantilização da educação. A esfera educacional torna-se um “quase-mercado”, onde a escola assemelha-se a um “empório” e o individualismo e a competitividade tornam-se os conceitos máximos da educação subordinada ao mercado.

Nesse contexto, vários mecanismos são implementados de acordo com os princípios que orientam a administração capitalista. Diante disso, mecanismos de descentralização implementados por muitos governos não correspondem exatamente à liberdade e à autonomia necessárias para as escolas se autogerirem. Na realidade, o que se constata são políticas educacionais de desconcentração, limitando-se à transferência de tarefas e responsabilidades, que refletem os interesses do poder central, embora tais políticas se apresentem com o discurso da descentralização e de fortalecimento da gestão democrática da escola.

O processo de descentralização representa uma estratégia de desobrigação do Estado, o qual quer transferir tarefas públicas para a sociedade. Esse processo de descentralização faz parte do atual plano de reforma do Estado cuja regra é a desregulamentação, como meio de eliminar os obstáculos ao livre jogo do mercado. Nesse contexto, a descentralização retira, gradualmente, responsabilidades do Estado, diminuindo o papel deste frente às políticas sociais. Além disso, verifica-se ainda uma tensão descentralização/centralização como uma das bases da política educacional dos anos 1990. Uma análise das políticas educacionais dessa década mostra que o Estado está centralizando o controle por meio de mecanismos de avaliação e regulação, e descentralizando o financiamento de educação, por meio do Fundef e do repasse de dinheiro direto para as escolas. Uma análise dos processos de descentralização evidencia que o impulso descentralizador vem acompanhado de um efeito centralizador no contexto atual de redefinição do papel do Estado. Casassus (2001, p.

20) afirma que enquanto houver mecanismos centralizadores de controle e regulação dos sistemas educacionais, não é possível implementar uma descentralização livre do paradoxo da centralização.

Após o exposto, é preciso pensar se realmente existe uma intenção política nacional descentralizadora. Também, há que se levar em conta, que na maioria das vezes as idéias não conseguem sair da teoria e se materializarem em efetivas propostas governamentais.

Por sua vez, o conceito de autonomia propalado pelas atuais reformas educacionais encontra sua base no processo de desregulamentação da economia e de privatização de empresas estatais por meio de reformas dos sistemas de educação, sob a prerrogativa de descentralizar serviços e otimizar recursos.

O processo de outorga de autonomia às escolas ganhou repercussão no discurso progressista de educação e na opinião pública, mas os governos, na prática, implementam reformas que priorizam a redução de recursos e uma gradual desobrigação com os serviços públicos. As práticas de autonomia nas escolas sinalizam que cabe à instituição de ensino utilizar seus próprios recursos, idéias, projetos, valores num cenário de ausência material do Estado. A palavra autonomia passou a ser limitada à ampliação de espaços de discussão interna à própria escola e reduzida à liberdade de executar projetos pedagógicos. Nessa perspectiva, o conceito de autonomia sofreu um processo de resignificação encontrando-se reduzido à ampliação de espaços de discussão apenas interna à própria escola, onde o seu desempenho está submetido à avaliação externa.

Apesar do discurso difundido em nome da autonomia, o poder decisório sempre foi mantido em nível central, seja na esfera da Federação ou dos Estados.

VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas neste estudo permitem inferir que ao longo dos anos 1990, presenciou-se no âmbito das reformas educacionais um conjunto de metas e prioridades condizentes aos novos padrões de regulação do capitalismo, ditados pelo modelo neoliberal.

Em decorrência do redirecionamento das políticas pelo viés do neoliberalismo vivenciam-se mudanças no papel social da educação e da escola, por meio de um conjunto de estratégias que redirecionam o panorama da educação. O capitalismo apresenta-se como cenário macro desse processo, que vive hoje um processo de reestruturação produtiva,

apoiando-se na força da ideologia neoliberal, provocando redefinições no papel do Estado, nas políticas e na educação.

Nesse cenário macro verifica-se a atuação da lógica do mercado que concebe a educação como uma mercadoria, provocando uma mercantilização de seus programas e objetivos. As reformas educacionais coerentes com o modelo neoliberal são implementadas em sua maioria com uma parte de um mecanismo de submissão da educação ao figurino do capital. A escola assemelha-se a um empório e o individualismo e a competitividade passam a ser as categorias centrais do currículo e vários mecanismos são implementados de acordo com os princípios que regem a administração capitalista. Tem-se assim uma gestão e uma organização do trabalho escolar que passam a ser regidas pelos critérios do mercado.

Muitas políticas foram implementadas em nome da descentralização do ensino e da autonomia da escola. No entanto, verifica-se que os conceitos de descentralização e autonomia, defendidos por amplos setores da comunidade educacional, sofreram um processo de resignificação no contexto da reestruturação produtiva do capitalismo, tendo como fundamentos os critérios do mercado. Analisando as práticas de descentralização e autonomia implementadas na escola, constata-se que, por um lado, o Governo Federal, com suas reformas, desobriga-se do financiamento das políticas educacionais, mas, por outro lado, ele objetiva centralizar as diretrizes por meio de mecanismos de avaliação e controle. Além disso, verifica-se que os projetos de política educacional baseiam-se numa premissa de crise fiscal, que na verdade é a crise do capital, e, portanto, propõem uma racionalização de recursos, sendo a descentralização e a autonomia estratégias para atingir esse fim.

O discurso oficial de descentralização e autonomia da escola traduz na prática uma estratégia de transferências de responsabilidades públicas e de desconcentração de tarefas do Estado.

O conceito de descentralização inspirado no modelo neoliberal implica uma transferência de responsabilidade pública e estatal à esfera do indivíduo. Nesse raciocínio, o indivíduo é visto como um átomo social de um sistema sendo o único responsável por seu êxito ou fracasso. A descentralização neoliberal aplicada à educação incorpora em seus fundamentos a lógica do mercado, colocando a educação como um bem econômico a mercê da “lei da oferta e da procura”, reduzindo a esfera de responsabilidade do Estado. A ação do Estado reduz-se a garantir a educação básica geral, deixando os demais níveis de ensino à disposição das leis do mercado.

Essa proposta de descentralização pode acarretar confusões em nível dos discursos. Dessa forma, torna-se imprescindível detectar os fundamentos teóricos que sustentam tais propostas. Um reducionismo que não considere a complexidade e a lógica do modelo neoliberal, pode corroborar para que suas propostas sejam materializadas, uma vez que se apresentam, em nível de discursos, como democráticas e participativas, mascarando seus reais fundamentos que levam ao desmonte do sistema público de educação.

Além disso, é fundamental ressaltar a complexidade das categorias de descentralização e autonomia quando se tratam de políticas sociais que articulam-se com os interesses das classes populares. Ao repensar as ações que realizam em busca da descentralização e da autonomia da escola, educadores e demais profissionais do ensino podem redimensionar suas concepções, como sujeitos coletivos interessados em ver novos tempos mais humanos para a educação. Esse compromisso deve ser guiado pelo pressuposto de que o indivíduo não se reduz a um fragmento atômico moldado a uma estrutura estática, como prega o modelo neoliberal, mas sim como parte de uma história que está a ser construída no embate de forças que defendem projetos de sociedade e de educação antagônicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000.
- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2000.
- BARROSO, João. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: BARROSO, João (Org.). **O estudo da escola**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1996, p. 167-189.
- BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade: por uma teoria geral da política**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- CASASSUS, Juan. A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 114, p. 7-28, nov. 2001.
- CORIAT, Benjamin. **Pensar ao avesso: o modelo japonês de trabalho e organização**. Tradução de Emerson S. da Silva. Rio de Janeiro: Revan: UFRJ, 1994.

DRAIBE, Sônia. As políticas sociais e o neoliberalismo. In: **Revista USP**, n. 17, p. 86-101, São Paulo: EDUSP, 1994.

GOMÉZ, José Maria. **Políticas e democracia em tempos de globalização**. Petrópolis, RJ: Vozes; Buenos Aires: CLACSO; Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas, 2000.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1989.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da Educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 1997.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

SILVA, Jair Militão da. **A autonomia da escola pública: a re-humanização da escola**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

SILVA Jr., João dos Reis. **Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

SOUZA, Vilma A. de; FRANÇA, Robson L. Educação e Democracia: a Democratização dos Processos de Gestão da Escola Pública. In: **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 7 (1): p. 09-23, 2004.

OS IMPACTOS DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO: A QUALIFICAÇÃO DO TRABALHADOR E O FAZER DA EDUCAÇÃO

Márcia Beatriz Velludo Araújo Fugeiro*

RESUMO: A sociedade contemporânea, principalmente nas últimas décadas, presenciou fortes transformações. Os movimentos do capitalismo geram contradições que não podem deixar de ser consideradas na compreensão da história. O neoliberalismo, a reestruturação produtiva, a necessidade de um trabalhador crítico e reflexivo, com formação compatível para tal, não apenas dentro de padrões de competências que visem a habilidades de caráter puramente técnico, acarretam grandes mudanças no mundo do trabalho. Este artigo discute a questão da qualificação, do trabalho, analisa a convergência de discursos no sentido de se estreitar as relações entre *Sistema Produtivo* e o *Sistema Educativo*, a partir de lógicas conexionistas, em que a escola e o mercado de trabalho possuem uma função: preparar mão-de-obra, em nome do desenvolvimento e da modernização. Nesse contexto, busca-se repensar as relações entre educação e trabalho. Ciente de que as instituições estão demandando novos requisitos de qualificação, as pesquisas da última década têm tentado esclarecer: Quais são estes requisitos? Como são construídos? Como a qualificação se relaciona com a escolaridade? O quanto a dimensão do processo de ensino-aprendizagem tem ajudado o cidadão a desenvolver qualificação para esse contexto? Como são avaliadas e reconhecidas as qualificações? Estaria a polarização das qualificações sendo subsumida pelo modelo de competência? As conclusões iniciais dessa pesquisa, feita primeiramente, através de revisão bibliográfica, permitem ver que a qualificação — que articula conhecimentos, habilidades, procedimentos, valores e atitudes — indicam uma ruptura com ações e comportamentos que colocam a repetição e a padronização como marco característico da conduta escolar e, para além disso, consubstanciam a necessidade de um novo modelo pedagógico.

* Professora da Faculdade de Agronomia e Zootecnia de Uberaba (FAZU).

PALAVRAS-CHAVES: trabalho. Reestruturação produtiva. Qualificação. Capitalismo. Educação.

ABSTRACT: The contemporary society, mainly in the last decades, witnessed strong transformations. The movements of the capitalism generate contradictions, which must be taken into consideration when talking about history comprehension. Neoliberalism, productive reorganization, the necessity of a critical and reflective worker, with compatible formation for such, not only according to the competence standards that aim at purely technical abilities, cause great changes in the work world. This article argues about the question of the qualification, the work, analyzes the convergence of speeches when talking about the narrowing of the relationship between Productive System and the Educational System, from the connectionist logics, where the school and the work market have a function: to prepare manpower, on behalf of the development and modernization. In this context, one searches to rethink the relations between education and work. Knowing that the institutions are demanding new requirements of qualification, the researches of the last decade have attempted to clarify: Which are these requirements? How are they constructed? How does the qualification relate to the educational status? How much has the dimension of the teach-learning process helped the citizen to developing qualification in this context? How are the qualifications evaluated and recognized? Would the polarization of the qualifications being underestimated by the competence model? The initial conclusions of this research, firstly made through bibliographical revision, allow one to see that the qualification — which articulates knowledge, abilities, procedures, values and attitudes — indicate a rupture with action and behaviors which place the repetition and the standardization as a characteristic landmark of the school behavior and, furthermore, consubstantiate the necessity of a new pedagogical model.

KEYWORDS: work. Productive reorganization. Qualification. Capitalism. Education.

Instaura-se hoje um embate ideológico que se coloca de forma implícita no triângulo trabalho/qualificação/reestruturação produtivo. A concep-

ção do trabalho enquanto práxis humana, material e não material, que objetiva a criação das condições de existência, não sendo apenas mera produção de mercadoria e concepção de trabalho para produzir mais-valia, demanda uma qualificação ampla que conceba em seu cerne o compromisso com a transformação da realidade. Os padrões da reestruturação produtiva exigem cada vez mais do trabalhador, em suas formas históricas de divisão social e técnica do trabalho, um sujeito criativo, com formação específica mas, contraditoriamente, capaz de trabalhar numa multifuncionalidade que se faz presente nas empresas contemporâneas. O sistema educativo é posto a serviço do sistema produtivo numa tentativa clara de, através de sua intervenção, materializar o pensamento da lógica produtiva do padrão neoliberal imposto através das práticas organizacionais que tem como base as características da reestruturação produtiva.

O discurso da reestruturação produtiva tem sido tomado de forma genérica, sem que se considere sua materialidade nesta etapa de desenvolvimento das forças produtivas no Brasil; este discurso homogeneizante acaba por desconsiderar as profundas diferenças regionais, a contradição entre inclusão e exclusão, as territorialidades no âmbito da globalização; as diferenças entre o desenvolvimento nos setores da economia, entre empresas líderes e terceirizadas, entre fabricantes e montadoras e assim por diante. Em conseqüência, corre-se o risco de análises otimistas, que elidem o caráter excludente deste processo. (KUENZER, 1998, p. 68).

A reestruturação produtiva hoje não pode ser considerada como único processo desenvolvido nas empresas. Harvey (2004), aponta para uma tendência a um exagero na significação das tendências em se aumentar a questão da flexibilidade e da mobilidade geográfica e deixar de considerar, por isso, a influência e a força que os sistemas fordistas de produção ainda têm. As tecnologias e formas organizacionais flexíveis não se tornaram hegemônicas em toda parte, mas o fordismo que as precedeu também não. São inúmeras as contradições que o capital impõe em seu movimento contínuo e desconsiderá-las é não fazer uma análise dialética da história. Essa polarização das formas de produção geram continuidades e rupturas que não podem ser negadas. Ao mesmo tempo em que suscita a necessidade de um indivíduo qualificado, joga-se essa respon-

sabilidade no indivíduo que se vê forçado a tentar buscar formas de se qualificar num jogo de relações de um sistema educativo que se torna concorrido e mercantilizado.

Entrar nessa discussão referente à crise do emprego nos remete à necessidade de compreender o trabalho. Para os filósofos, o homem trabalha ao colocar em atividade suas forças espirituais ou corporais, visando um objetivo a ser realizado ou alcançado, significando a “utilização e degradação de certa quantidade de energia” (AKTOUF, 1996, p. 112); isso, então, constrói a distinção entre trabalho humano e o dos animais, em função do primeiro estar dotado de “consciência e intencionalidade, enquanto os animais trabalham por instinto, programados, em consciência.” (ALBORNOZ, 1994, p. 12). O trabalho é uma atividade que altera o estado natural das coisas materiais da natureza para melhorar a sua utilidade. No fim do processo de trabalho aparece um resultado que já existia idealmente na imaginação do trabalhador.

Nesse processo contínuo, o trabalho vem sofrendo grandes transformações para adaptar-se às fortes transformações vividas pela sociedade em face às diferentes crises que solapam a vida e o modo de produção da classe trabalhadora.

Como resposta do capital à sua crise estrutural, várias mutações vêm ocorrendo e são fundamentais nesta virada de século. Uma delas, que tem importância central, diz respeito às metamorfoses no processo de produção do capital e suas repercussões no processo de trabalho. (ANTUNES, 2001, p. 20).

Particularmente, nos últimos anos, como respostas do capital à crise dos anos 70, intensificaram-se as transformações no próprio processo produtivo, por meio do avanço tecnológico, da construção das formas de acumulação flexível e dos modelos alternativos ao binômio taylorismo/fordismo e que destaca para o capital, especialmente o toyotismo.

Para Antunes (2001, p. 16), o capitalismo contemporâneo, com a configuração que vem assumindo nas últimas décadas, acentuou sua lógica destrutiva. Num contexto de crise estrutural do capital, desenham-se algumas tendências que podem ser resumidas:

1. o padrão produtivo taylorista e fordista vem sendo crescentemente substituído ou alterado pelas formas produtivas flexibilizadas e desregulamentadas, das quais a chamada “acumulação flexível”, modelo japonês ou toyotismo;

2. o modelo de regulação social-democrata, que deu sustentação ao chamado Estado de bem-estar social em vários países centrais, vem sendo solapado pela (des) regulação neoliberal privatizante e anti-social.

Pelo próprio sentido que conduz essas tendências (que, em verdade constituem-se em respostas à sua própria crise), acentuam-se os elementos destrutivos que presidem a lógica do capital. As crises são dinâmicas e apontam para alguma forma de transformação, já que o capital cria suas crises e, ao mesmo tempo, as estratégias para resolvê-las. Políticas de desregulamentação, de reformas, de terceirização do sistema produtivo, a questão da flexibilidade, da qualificação imposta como forma de garantia de empregabilidade, o desenvolvimento de novas tecnologias vão surgindo para que o capital reconquiste sua liberdade.

O espaço mundial atual é contraditório, composto de homogeneização, através de fluxos de mercadorias, de capitais, tecnologias, trabalhadores, etc., e da fragmentação, devido à persistência do Estado e da hierarquização, imposta pelos desenvolvimentos desiguais sobre os quais repousa a divisão internacional do trabalho. (LUCENA, 2003, p. 144).

O Estado vem passando por transformações no que tange à transnacionalização do capital. Lucena (2003), reforça dizendo que isso causa um divórcio entre o espaço econômico e político pois, ao mesmo tempo que se transnacionaliza, permanece essencialmente nacional. As empresas transnacionais maiores controlam a tomada de decisões relativas ao mercado, cujo objetivo é elevar a produção com o menor custo possível. O neoliberalismo justifica e acentua esses elementos, como garantia da reprodução do capital, visando estabelecer a individualidade em detrimento da coletividade.

Pode-se constatar que a sociedade contemporânea presencia um cenário crítico, que atinge também países capitalistas centrais. O processo da reestruturação produtiva traz em seu bojo a necessidade de ajustamento frente aos padrões internacionais de produtividade e de qualidade, elemento básico de competitividade nesse novo cenário. Trouxe questionamentos como o da inadequação no fulcro dos princípios tayloristas/fordistas às novas condições do mercado e difundiram novos conceitos como automação, flexibilidade, produção enxuta, qualidade total, etc. A questão da maior valorização do trabalho qualificado, a ser discutida no

final desse ensaio, não é mais ponto de dissensão neste quadro de mudanças e de novas estratégias na questão da organização do trabalho.

Com a adoção dos padrões da reestruturação produtiva buscam-se novos modelos de organização e gestão para fazer frente aos desafios da concorrência internacional e a globalização da economia. Urge, então, uma empresa mais flexível e integrada que eleve a produtividade e faça frente a um ambiente marcado pela vicissitude e complexidade de mercado, estruturas organizacionais mais ágeis e mais enxutas que possibilitem uma redução de custos e uma diferenciação frente a seus concorrentes, via ações como o lançamento de novos produtos, aumento da qualidade, rapidez na entrega e melhora do nível de serviço associado ao produto.

Ainda dentro do quadro analítico sobre essa questão, discutida por Salerno (1995 apud GARAY, 2005, p. 12), as empresas tendem a adotar uma estratégia orientada para a descentralização produtiva, para a descentralização gerencial, redução dos custos de retrabalho, economia de escala, redução do nível de estoques (dentro da lógica do “just in time”¹), aumento dos montantes destinados à pesquisa e desenvolvimento pelo conjunto das empresas.

Vale ressaltar que a reestruturação produtiva não pode ser encarada como fenômeno homogêneo, visto que ocorreu e vem ocorrendo em diferentes empresas, setores e regiões.

De um modo geral, o que os pesquisadores têm percebido no que se refere aos impactos da reestruturação produtiva sobre o mercado de trabalho, é que há grande mobilidade da mão-de-obra, crescimento da participação do trabalho informal, redução dos salários reais na maioria dos setores, aumento do recurso à subcontratação de trabalhadores com a participação do trabalho a domicílio, maior seletividade das empresas na contratação de trabalhadores — em termos de sua qualificação e atitudes pela grande disponibilidade de mão-de-obra no mercado.

Dessa forma, não há como negar a precarização das relações de trabalho e o desemprego como fortes impactos da reestruturação. Salerno (1993 apud GARAY, 2005, p. 15), novamente reforça essa idéia quando apresenta, inclusive, uma pesquisa realizada pelo DIEESE (Departamen-

¹ Filosofia de manufatura baseada na eliminação de toda e qualquer perda e na melhoria contínua da produtividade. Envolve a execução, com sucesso, de todas as atividades de manufatura necessárias para gerar um produto final, desde a engenharia do projeto até a entrega, incluindo todas as etapas de conversão de matéria-prima em diante.

to Intersindical de Estatísticas e Estudos Sócio-Econômicos) com os efeitos da terceirização. Os mais importantes dizem respeito aos menores salários e benefícios vigentes, além de problemas de higiene e segurança no trabalho, trabalho menos qualificado, falta de registro em carteira e até jornada mais extensa em 5% dos casos. Além disso, o autor salienta que a descentralização produtiva não implica necessariamente em descentralização do capital, muito menos com o fim da produção em massa. O modo de produção taylorista/fordista parece ainda prevalecer nessas empresas.

Harvey (2004, p. 163) argumenta com sobriedade que diante da redução do poder dos sindicatos e aumento do “exército industrial de reserva”, os capitalistas aproveitam para impor situações trabalhistas mais flexíveis e isso não é possível de ser elaborado num contexto legível, por considerar que o propósito de tal flexibilidade está em realizar as necessidades específicas de cada empresa e que isso merece cuidadosa atenção pela força que os sistemas fordistas de produção implantados ainda têm.

Após todas as considerações referenciadas é inevitável entender que,

[...] a introdução e expansão do toyotismo na velha Europa tenderá a enfraquecer ainda mais o que se conseguiu preservar do *welfare state*, uma vez que o modelo japonês está mais sintonizado com a lógica neoliberal do que com uma concepção verdadeiramente social-democrata [...] e, menos do que social-democratização do toyotismo, teríamos uma toyotização descaracterizadora e desorganizadora da social-democracia. (ANTUNES, 1997, p. 158).

Paralelamente à globalização produtiva, a lógica do sistema produtor de mercadorias vem “convertendo a concorrência e a busca da produtividade num processo destrutivo que tem gerado uma imensa sociedade dos excluídos e dos precarizados, que hoje atinge também os países do norte.” (ANTUNES, 2001, p. 14).

No devir de Antunes (2001, p. 14), essa lógica destrutiva permitiu que regiões inteiras estivessem pouco a pouco, sendo eliminadas do cenário industrial, derrotadas pela desigual concorrência mundial. Há, portanto, nessa visão, destruição de forças produtivas da natureza, do meio ambiente, da força humana de trabalho, o que nos leva a aceitar a proposição:

[...] o capital, desprovido de orientação humanamente significativa, assume em seu sistema metabólico de controle social, uma lógica que é essencialmente destrutiva, onde o valor de uso das coisas é totalmente subordinado ao seu valor de troca. (MÉZÁROS, 1995, p. 185).

Não há como negar as transformações advindas da tentativa de se evitar o caos do capital. É preciso que se diga de forma clara que a desregulamentação, a flexibilização, a terceirização e todo o “receituário” apontado pelo mundo empresarial são expressões de uma lógica societal em que o capital vale e a força humana de trabalho só conta, como parcela imprescindível para a reprodução desse mesmo capital. Antunes (2001, p. 17), reforça essa idéia quando elucida que o capital é incapaz de realizar autovalorização sem utilizar-se do trabalho humano: “[...] pode diminuir o trabalho vivo, mas não eliminá-lo; pode precarizá-lo e desempregar parcelas imensas, mas não pode extingüi-lo”.

Sob a égide da necessidade da qualificação para a penetração nesse mundo de trabalho competitivo e algoz é que vem a discussão desse último ponto da tríade proposta no início dessa discussão: trabalho, reestruturação produtiva e qualificação.

Braverman (1987, p. 88), chama a atenção para o fato de que o capitalismo originou-se da situação de um único capitalista empregar um número grande de trabalhadores, porque as oficinas anteriores constituíram-se da aglomeração de diminutas unidades fabris, que por isso apresentavam métodos tradicionais conflitantes com a nova estrutura industrial e mercadológica, pois o trabalho era imediatamente controlado pelo produtor e também tais métodos continham conhecimento tradicional e perícia de seus ofícios.

Entretanto, tão logo os produtores foram reunidos, surgiu o problema da gerência em forma rudimentar. Em primeiro lugar, surgiram funções de gerência pelo próprio exercício do trabalho cooperativo [...]. (BRAVERMAN, 1987, p. 62).

Aliada a essa necessidade provocada pela divisão do trabalho surge como desdobramento do aprimoramento da produção a questão da qualificação entendida não apenas como um modo para reconhecer e codificar socialmente as qualidades do trabalho, mas também como forma mobilizadora e reprodutiva de outras formas para realizar o trabalho.

Para ser qualificada, exige-se de uma atividade que os problemas a serem resolvidos sejam compreendidos de forma abrangente, que as soluções para os mesmos sejam elaboradas, que estas soluções sejam realizadas e a responsabilidade por elas assumida. Ela pressupõe conhecimento, experiência, autoridade e possibilidades materiais. (FREYSSENET, 1989, p. 142).

Ratificando esse mesmo pensamento Belloni (2003, p. 24), ao estudar a educação profissional, aponta que a questão principal não é o treinamento de habilidades, mas o investimento por parte do Estado e das empresas em uma qualificação mais ampla, centrada em bases tecnológicas, que possibilite um processo flexível de qualificação dos trabalhadores na perspectiva de um trabalho polivalente, conforme as mudanças relativamente constantes do mundo do trabalho e do mercado.

Qualificação, nesse sentido, recupera e valoriza a competência profissional do trabalhador, deixando de lado a idéia de que qualificação limita-se ao desempenho técnico. Esse conceito é estreito na visão de alguns autores, em relação aos novos desafios postos pelo mercado de trabalho, na fase contemporânea do capitalismo. A globalização e a reestruturação produtiva trouxeram avanços para o capitalismo, porém, em suas nuances, deixa latente a questão do esforço do trabalhador no que se refere à *empregabilidade* que não só fica no que concerne a busca de condições para que se tenha capacidade de obter um emprego, mas de se manter em um mercado de trabalho em constante mutação. Ela é hoje mantida como condição moderna de aptidão para o trabalho, tendo assim papel decisivo na conformação do novo perfil do trabalhador.

Shiroma & Campos (1997, p. 98) reitera essa idéia quando elucidam que o debate que cerca o trabalho e a qualificação traz à cena a necondição que é a *empregabilidade*, a qual envolve idade, sexo, experiência prévia, rede de relações sociais, origem social, concepções, valores, aspirações, trajetórias de vida, etc., passando a constituir-se um “currículo oculto” de formação de competências.

De acordo com Belloni (2003, p. 26), ao expressar eficácia como benefício das ações de educação profissional para os treinandos, em matéria de *empregabilidade*, melhoria do desempenho profissional, geração de renda, integração ou reintegração social pode-se depreender que *empregabilidade* e geração de renda são os principais resultados esperados pelos capitalistas. A referida autora expõe ainda que “efetividade social” — conceito apresentado pelo PNEP (Plano Nacional de Ensino Público)

— tem a ver com a adequação da educação às necessidades técnicas e sociais do mundo do trabalho, dentro do contexto das transformações sociais e tecnológicas; refere-se às conseqüências da qualificação junto ao trabalhador em sua vida profissional e pessoal. Tanto que, ao se realizar uma avaliação de uma política pública, os critérios estabelecidos para a mesma não devem focar somente nos aspectos econômicos, mas enfatizar todas as dimensões sociais que se preocupam legitimamente com os interesses e as necessidades dos trabalhadores.

Frigotto (1999, p. 152) esclarece que com a ausência de política de emprego e a falta de perspectiva de uma carreira profissional, a sociedade divide-se entre os indivíduos empregáveis e os não-empregáveis. Para ele, a formação profissional permanente, proposta como forma de manutenção constante para capacitação dos trabalhadores, ao contrário de constituir-se em um mecanismo que possibilite a concretização da igualdade de oportunidades, bem como a inserção dos trabalhadores no mercado de trabalho, tem contribuído para o aumento da competição e da exclusão nesse mesmo mercado de trabalho. Lucena (2003, p. 150), ao discutir também a questão da *empregabilidade* situa-a numa tentativa de transferência de riscos e responsabilidades aos mais fracos fazendo com que o trabalhador a assuma por meio de formação profissional, recapacitação, etc.

Num paradoxo a essa idéia, mesmo com a disseminação do desemprego e da exclusão social, as empresas exigem maior nível escolar dos trabalhadores para os postos de trabalho oferecidos. Nesse sentido, faz-se mister entender o que Lucena (2003, p. 156), aponta quando polariza capacitação profissional e qualificação profissional. O primeiro consiste no simples treinamento para o trabalho nas máquinas. É algo que está nos limites do adiestramento fabril; não há, portanto, necessidade de ensino formal. O segundo conceito é mais abrangente, pois amplia sua dimensão quando trata o trabalhador qualificado como aquele que constrói uma relação que vai além do saber operar a máquina. Qualificação é para ele, “sinônimo de qualidade de vida, cultura, acesso à ciência e tecnologia, é fenômeno coletivo”. (LUCENA, 2003, p. 155).

Existe uma polêmica em torno dos impactos da reestruturação produtiva sobre a *qualificação* dos trabalhadores, oscilando entre as teses da desqualificação, da *requalificação*, da polarização, da *qualificação absoluta* e *desqualificação relativa*. Há autores que defendem a idéia de que as novas tecnologias exigiriam a *requalificação* da força de trabalho e não um aumento generalizado de *qualificação*, havendo mais alta qua-

lificação para poucos casos e mínima qualificação para a maioria. Dentre dessa polêmica conceitual ressalta-se o aumento da escolaridade exigida, exigência de conhecimentos gerais, capacidade de planejar, capacidade de comunicação, trabalho em equipe, flexibilidade, acesso a mais informações, capacidade de decisão frente a problemas complexos, valorização de traços de personalidade como responsabilidade, criatividade, iniciativa e espírito crítico.

Os termos *polivalência* e *politécnia* estão também entre os conceitos discutidos na formação do sujeito para o mundo do trabalho, o primeiro dando a idéia de um trabalho mais variado, o trabalhador executando várias funções e com alguma possibilidade de administração do próprio tempo, sem implicar necessariamente em mudança qualitativa; e *politécnia* estaria mais relacionada ao uso do pensamento abstrato, representando o domínio da técnica intelectual e a possibilidade de um trabalho flexível e criativo, associando-se o trabalho intelectual com o manual.

Nesse cenário, a escola continua sendo o sistema dito como responsável pela formação do sujeito, que só estará qualificado se puder ter acesso a ela, como responsabilidade própria, de cada indivíduo que tem que se submeter às leis cada vez mais mercantilizadas do Sistema Educativo. O papel das instituições de ensino está sendo cobrado intensivamente como sendo a mola propulsora capaz de qualificar o indivíduo tornando-o apto ao trabalho. Há uma subordinação da formação profissional aos interesses do capital no Brasil que acaba minimizando a perspectiva formativa reduzindo-a ao papel de treinamento. A formação acelerada, imposta pelas reformas educativas, amparadas por lei, reforça esta idéia, pois da mesma forma que as mercadorias têm que ser produzidas num tempo *record* para atender à demanda de um consumo que é instigado cotidianamente, engendra a ideologia de que, quanto mais rápido e bem qualificado o indivíduo estiver, mais rápido ele será absorvido pelas empresas. Implicitamente, o desemprego transforma-se num instrumento de chantagem para aqueles que querem se manter empregados ou empregáveis.

Outro fator que ressalta e estimula essa idéia da qualificação obtida nas instituições de ensino como forma de acesso a emprego é a teoria do capital humano, difundida na década de 60, que preconiza a formação como um aumento na qualificação profissional que gera aumento de produtividade e, conseqüentemente, aumento de salário. Essa idéia se fundamenta no pressuposto básico de que,

[...] a teoria do capital humano trata do problema das relações entre emprego e educação. Os problemas relativos ao emprego e à educação devem ser resolvidos no âmbito da economia. Para alcançar o equilíbrio entre oferta e demanda de recursos humanos, é necessária a construção de uma situação de equilíbrio na qual lucrariam o “indivíduo, a produção e o país”. Com efeito, seriam minimizadas as tensões sociais causadas pelo desemprego. (LUCENA, 2004, p. 190).

Os defensores dessa teoria apregoam que a existência de vagas que não são preenchidas se deve à falta de recursos humanos qualificados para ocuparem as vagas disponíveis. Ao sistema de ensino resta saber como qualificar realmente o sujeito se for mantida a tendência gradativa da “parcelização do saber”, da divisão entre trabalho intelectual e trabalho mental, inerente à produção capitalista? Uma saída que o próprio capital utiliza para resolver esse problema está na formação profissional permanente, discutida anteriormente, que tem como meta manter os trabalhadores atualizados quanto às mudanças técnicas e às condições de trabalho, favorecendo assim sua promoção social pelo acesso à cultura e pela qualificação profissional. Num olhar crítico e reflexivo deve-se observar diante do quadro analítico da política atual enfrentada tanto pelo Sistema Produtivo quanto pelo Sistema Educativo essa qualificação fornecida hoje tem sido condição *sine qua nom* para o ingresso do indivíduo no mercado de trabalho? É importante salientar que embora em alguns setores produtivos haja realmente a necessidade de capacitação diferenciada, em outros a capacitação é mero requisito ideológico para subsidiar justificativas de desemprego e produtividade.

Fundamentados nessas suposições discutidas acima, a educação assume um papel fictício de garantia da não exclusão social. Arroyo (1998, p. 144) define bem educação salientando seu processo de “humanizar, de caminhar para a emancipação, para a autonomia responsável, à subjetividade moral e ética”. A educação deve estar atenta ao mundo da produção de bens, aos processos de trabalho e às relações sociais que mudam e que, nessas transformações, os seres humanos se transformam, se formam e aprendem, se individualizam enquanto seres históricos. Esse mesmo autor faz uma outra reflexão importante quando destaca que:

O tempo de escola não é o único espaço de formação, de apren-

dizado e de cultura. O fenômeno educativo acontece em outros espaços e tempos sociais, em outras instituições, nas fábricas, nas igrejas e terreiros, nas famílias e empresas, na rua e nos tempos de lazer, de celebração e comemoração, no trabalho. (ARROYO, 1998, p. 147).

Se reduzirmos nosso olhar apenas para a instituição de ensino como responsável única pela qualificação do sujeito, ou mesmo sem admitir que em seu cerne deve haver mudanças em seu ponto de partida pedagógico, não responderemos ao real objetivo dessa qualificação como processo emancipador. O trabalho, como princípio educativo, preocupa-se com os vínculos entre a vida produtiva e a cultura, com o humanismo, com a constituição histórica do ser humano, de sua formação intelectual e moral, sua autonomia e liberdade individual e coletiva, sua emancipação.

Embasados no mote da discussão, faz-se mister um olhar crítico e reflexivo perante a todas essas questões. Fica claro que, frente à reestruturação produtiva imposta ao mundo do trabalho, a empresa precisa mudar, o trato com a consistência da qualificação precisa mudar e seus atores sociais devem assumir papel fundamental nessa mudança com a clareza de que a propalada redução da distância entre elaboração e execução, entre concepção e produção atribuídas ao *toyotismo* apenas têm condições de acontecer no ambiente de produção de mercadorias e reprodução do capital, visto que em outras esferas e segmentos não há a visualização dessa redução. Clarifica que ao longo do processo de *qualificação* do trabalho, desenrola-se também a *desqualificação* dos trabalhadores, configurando então “um processo contraditório que *super qualifica* em vários ramos produtivos e *desqualifica* em outros” (ANTUNES, 1997, p. 157).

Repensar o papel dos sindicatos, o significado de qualificação, bem como a relação homem/trabalho e trazer a campo o debate é função e papel do pesquisador que acredita na condição de um mundo melhor, mais justo e mais humano.

Diante dessa discussão é possível afirmar que o Estado está numa posição muito mais problemática. É chamado a regular as atividades do capital corporativo no interesse da nação e é forçado, ao mesmo tempo, também no interesse nacional, a criar um “bom clima de negócios” para atrair o capital internacional. A força de trabalho e o capital estão agora mais fluidos, o que permite que o empregado seja demitido, retreinado,

transferido e a qualificação é pano de fundo para muitas dessas ações. O conhecimento transformou-se na mais valiosa mercadoria e a corrida dos trabalhadores por instituições de ensino tem aumentado com a intenção de estar empregado ou manter-se empregado. As universidades corporativas engendram diretamente esse processo nas organizações que desejam e tem esse foco em sua missão: uma capacitação que, muitas vezes fica nos padrões de um adestramento.

É necessário encarar o presente histórico com coragem e sem recuo, orientar a realidade para as exigências de um mundo onde prolifera a justiça que interroga o significado dos contextos vividos; com a esperança de um mundo onde a libertação seja conquistada por todos, mas com os olhos críticos de quem percebe claramente o que vê e reflete sobre a totalidade na qual se insere. Buscar não explicações lineares que tenham a pretensão de resolver as tensões entre os contrários, mas captar a riqueza do movimento e da complexidade do real, suas múltiplas determinações e manifestações, tentando, ao se aproximar da realidade, transformá-la de forma a emancipar o ser humano para a vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AKTOUF, O. **A administração entre tradição e a renovação**. São Paulo: Atlas, 1996.
- ALBORNOZ, S. **O que é trabalho?** São Paulo: Brasiliense, 1994.
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** São Paulo: Cortez. Campinas, Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.
- _____. Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal. In: DOURADO, F; PARO, V.H. (Org.) **Organizadores políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.
- ARROYO, Miguel G. **Trabalho – Educação e teoria pedagógica**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- BELLONI, I; MAGALHÃES, H. de; SOUSA, L.C. de. **Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência educacional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- CATTANI, A. D. **Trabalho e autonomia**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- FREYSSINET, M. Paradigmas tecnológicos e políticas de gestão. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL – PADRÕES TECNOLÓGICOS E POLÍ-

TICAS DE GESTÃO. **Anais...** São Paulo: Universidade de São Paulo e Universidade de Campinas, 1989.

FRIGOTTO, G. A Educação e formação técnico-profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural. In: **A Escola Cidadã no contexto da globalização**. São Paulo: Vozes, 1999.

GARAY, A.B.S. **Reestruturação produtiva e desafios de qualificação: Algumas considerações críticas**. Disponível: < <http://read.adm.ufrgs.br/read05/artigo/garay.htm>>. Acesso em: 10 abril. 2005.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2004.

KUENZER, Acácia. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LUCENA, C.A. Educação e trabalho: interfaces do mercado. In: LOMBARDI, J. C. (Org). **Temas de pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. **Tempos de destruição: educação, trabalho e indústria do petróleo no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2004.

MÉZÁROS, István. **Beyond Capital – towards a theory of transition**. Londres: Merlin Press, 1995.

SHIROMA, E. O. & CAMPOS, R.F. Qualificação e reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em educação. In: **Educação e Sociedade**, 1997.

A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NO BRASIL: UMA ABORDAGEM INTRODUTÓRIA SOBRE ESTE FENÔMENO

Silas Pereira Trindade*
Robson Luiz França**

RESUMO: A proposta deste trabalho foi analisar a importância que o crescimento da educação à distância tem no Brasil e suas consequências. Essa proposta, no seguimento do ensino, concilia o uso de tecnologia e aprendizagem não tradicional, tendo como base nas leis a regulamentação dessa nova tendência. Essa atividade, além de contribuir para a inclusão escolar contribui, também, para servir como complemento educacional em locais de difícil acesso humano.

PALAVRAS-CHAVES: educação à distância. Tecnologias. Inclusão escolar.

ABSTRACT: The purpose of this essay is to point of the importance in which the growth education the distance start to be in Brazil it is consequence. This way in segment the education combines the use of the technology and learning not traditional to have basis legislation the regulation this methodology. This is activity over there of to contribute from the inclusion scholar contributing also, from to service how complement instruction in location of difficult access human.

KEYWORDS: education the distance. Technology. Inclusion scholar.

I. INTRODUÇÃO

A educação à distância (EAD), no Brasil, gera mais adeptos, pois o número de alunos cresce a cada ano, levando assim essa modalidade de

* Aluno do curso de Geografia/UFU. Endereço eletrônico: silasptrindade@yahoo.com.br

** Professor da Faculdade de Educação/UFU. Endereço eletrônico: rlfraça@ufu.br

ensino a diferentes regiões brasileiras. Segundo a Associação Brasileira de Educação à Distância (ABED) o total de estudantes que aderiram à EAD em 2000 era por volta de 1758 matriculados. Já no final do ano de 2004, esse número alcançou a marca de 159.366 matriculados. A ABED leva a crer que esse número ainda pode ser maior, levando-se em conta os cursos alternativos não cadastrados no Ministério da Educação (MEC); decorrente das estimativas existem cerca de três milhões de brasileiros estudando pela Internet, por apostilas e até por correspondência. No Brasil, há 166 instituições credenciadas pelo MEC que oferecem 278 cursos diferentes, possibilitando o acesso a essas diferentes opções educacionais por indivíduos que se encontram nos mais diversos e longínquos locais do território nacional.

Os avanços tecnológicos e a expansão dos meios de comunicações possibilitam o avanço dessa modalidade de ensino, viabilizando essa nova ferramenta da educação para as mais diversas regiões brasileiras. A partir dessas considerações, pretende-se demonstrar a evolução da EDA no Brasil que se revela enquanto uma nova forma de ensino superior no país.

II. O ENSINO À DISTÂNCIA

Segundo o MEC (2005), educação à distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou veiculados pelos diversos meios de comunicação. A terminologia de Educação Distanciada é referente à maneira de ensino, cujo fato de aprender está desvinculado da presença do aluno em uma sala de aula. A relação de aprendizagem entre o educador e educando é feita por meio de recursos tecnológicos, para manter a comunicação e por materiais elaborados e enviados, de alguma forma, para os alunos; podendo ser por meio de sites on-line, programas de televisão, rádios, fax, etc.

O termo educação a distância surgiu (CHAVES, 1999, p. 2) como “uma forma de utilizar a tecnologia na promoção da educação”. Pensando-se na terminologia de distância, percebe-se que não é apenas referente à diferenciação de localidades. Apropria-se dessa referência para demonstrar que por meio da diminuição da distância há também a redução do fator tempo. Ocorre, portanto, uma separação através da distância do indivíduo que aprende daquele que ensina, tanto física quanto temporal.

Apesar de muitos autores não concordarem com a denominação de “educação à distância” ou “aprendizagem à distância”, os termos são amplamente empregados, tendo, não raro, a mesma conotação de ensino à distância. A utilização das palavras “educação” e “aprendizagem” torna-se inadequada na medida em que

[...] a educação e a aprendizagem são processos que acontecem dentro da pessoa — não há como ser realizados à distância. Tanto a educação como a aprendizagem (com a qual a educação está conceitualmente vinculada) acontecem onde quer que esteja o indivíduo que está se educando ou aprendendo (CHAVES, 1999, p. 2).

Atualmente, com o aumento do número de usuários de Internet e a maior disponibilidade de recursos tecnológicos para a população, a possibilidade de ensino à distância está sendo ampliada. Dessa forma, começam a surgir pela Web¹ inúmeras oportunidades de EAD, que vão desde cursos sobre os mais variados assuntos até o ensino superior e de pós-graduação de universidades renomadas. Não se pode deixar de ressaltar outros recursos tecnológicos que estão ampliando e dinamizando as possibilidades do ensino à distância, como são os casos das tele e videoconferências.

A educação à distância existe, historicamente, desde as cartas de Platão e as epístolas de São Paulo. A EAD surgiu no século XV com a imprensa, que teve grande relevância na difusão do ensino à distância, podendo ser considerada a tecnologia mais importante para tal, antes do aparecimento de modernas tecnologias. Sua importância se deu, principalmente, pelo maior poder de reprodução dos textos em relação às cartas, sendo, então, o primeiro modo de ensino à distância em massa.

Durante a II Guerra Mundial houve uma sistematização do ensino à distância, quando foi utilizado não somente na recuperação social dos que foram vencidos, mas também no desenvolvimento de novas capacitações profissionais da população vinda do êxodo rural. Hoje, o ensino à distância é utilizado em mais de 80 países, atendendo necessidades em todos os níveis de ensino (SILVA, 2000, p. 2).

No Brasil, o ensino à distância surgiu com a criação do Instituto Rádio

¹ Teia de informações on-line de livre acesso, sendo parte da INTERNET.

Monitor, em 1939, e com o Instituto Universal Brasileiro, a partir de 1941. Durante a década de 50 do século XX, o ensino à distância, via correspondência, começou a ser utilizado e, na década de 60 do mesmo século, ofereceram-se outras iniciativas profissionalizantes e de capacitação de trabalhadores, apoiadas pelo SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem de Comércio), o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e o SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural). Posteriormente, novos projetos apareceram, tendo por base a experiência acumulada dos projetos anteriores (VOLPATO, SOPRANO, BOTTAN et alli., 1996).

A partir da década de 20 do século XX, através do rádio, foi possível que as informações (em áudio) fossem levadas a localidades remotas, podendo, assim, transmitir a parte sonora de uma sala de aula. Essa metodologia ainda é usada nos dias atuais, em que o Governo Federal ainda utiliza desse recurso para capacitar profissionais. Na década de 40, a televisão possibilitou a transmissão de sons e imagens, o que permitiu o acréscimo visual de informações para o ensino à distância. Dessa forma, foi possível transmitir remotamente os componentes audiovisuais de uma sala de aula.

Durante a década de 1990 e no início do ano 2000, até a atualidade, o computador e as telecomunicações permitiram o envio de texto, imagens e sons para qualquer parte do planeta. Além disso, possibilitaram a disponibilidade das informações por tempo indeterminado, permitindo, assim, que uma pessoa tenha acesso à informação no momento que desejar. Ou seja, é possível um acesso não linear, assíncrono (e-mail) ou síncrono (*chats*), e interativo das informações. Assim, o computador, juntamente com os avanços tecnológicos das telecomunicações, ampliou as possibilidades da educação à distância.

A EAD, no Brasil, proporcionou algumas vantagens para a criação de novas oportunidades de estudo em diferentes regiões brasileiras. Portanto, com a evolução dos recursos tecnológicos as aulas também se tornaram virtuais. O próximo item demonstrará o perfil da graduação à distância no Brasil.

III. A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NO BRASIL

A modalidade de estudos à distância no território nacional vem ganhando, a cada dia, mais adeptos, pois é uma forma de inclusão escolar que garante a privacidade e a integridade dos alunos em seu ambiente

de estudo. O número de estudantes, de acordo com a ABED, chega a quase 160 mil brasileiros cadastrados em cursos reconhecidos pelo MEC. Uma explicação para essa demanda é o maior acesso a materiais avançados tais como: computadores, televisões, rádios, etc, pela população brasileira, uma vez que esses recursos são as principais ferramentas para a EAD.

Esse é um fenômeno que cresce em todas as regiões brasileiras, sendo que as tecnologias antes citadas vêm se tornando mais comuns nos lares do país, beneficiando o acesso globalizado a mercadorias, notícias e, principalmente, conhecimentos. No mundo, a EDA apresenta um crescimento que, segundo TORRES (2000 apud SILVA et al, 1994, p. 34), “admite em vários países do mundo que as universidades tradicionais, em que pese também sua importância, não conseguem ter a mesma agilidade da modalidade de ensino a distância”, isso implica no fato de que as universidades não têm a mesma agilidade de informações que a prática de ensino pela Internet.

Sobre as disposições gerais do ensino à distância a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), no artigo 80, faz algumas considerações. A LDB da Educação Nacional traz disposições sobre a matéria, afirmando que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades do ensino e de educação continuada”. (Art. 80 da Lei nº 9394, de 10/12/96). As Disposições Gerais que contêm as determinações sobre o ensino/educação à distância são as seguintes:

- a) o Poder Público deve incentivar o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância;
- b) o ensino à distância desenvolve-se em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada;
- c) a educação à distância organiza-se com abertura e regime especiais;
- d) a educação à distância será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União;
- e) caberá à União regulamentar requisitos para realização de exames; para registro de diplomas relativos a cursos de educação à distância;
- f) caberá aos sistemas de ensino normatizar a produção, controle e avaliação de programas e autorizar sua implementação;
- g) poderá haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas;

h) a educação à distância terá tratamento diferenciado, que incluirá: custos reduzidos na transmissão por rádio e televisão; concessão de canais exclusivamente educativos; tempo mínimo gratuito para o Poder Público, em canais comerciais.

Essa modalidade de ensino, no Brasil, é primeiramente prevista por lei, mas apresenta limitações. No artigo 32º da LDB, no parágrafo 4º, cita que a EAD é utilizada como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais. Como é previsto na Lei, a mediação da modalidade à distância restringe-se a casos especiais, sendo que regiões de difícil acesso são as que necessitam da aprendizagem à distância. A EAD amplia as possibilidades de efetivação do ensino onde as formas tradicionais de educação não atendem às necessidades dos aprendizes.

A realidade brasileira transforma os cursos *on-line* em uma opção para moradores que residem em grandes metrópoles como São Paulo, Porto Alegre e outras. Essas localidades apresentam uma demanda de universidades públicas e privadas, tendo um aumento do número de pessoas que vivem em locais “privilegiados”, que optam por graduação e pós-graduação em cursos não presenciais.

O real objetivo da educação à distância, que consiste em educar efetivamente como as demais modalidades, não é atingindo, pois há uma incompatibilidade entre a linguagem em que se oferecem as informações e o público estudante ao qual elas destinam-se. Tal disparidade aumenta o sentimento de exclusão por parte dos moradores de regiões longínquas do Brasil, em que a ida do professor e o deslocamento de alunos de suas residências para as escolas são prejudicados por fatores locais, tais como fatores climáticos, naturais, dificuldade de acesso, entre outros. Desvia-se a lógica da EAD para atender estudantes que não possuem essas dificuldades em grandes cidades.

Mas o que pode oferecer um curso de graduação à distância? Não é a todos os estabelecimentos escolares que é permitido o trabalho com essa modalidade. Apesar de ser permitida para instituições públicas e privadas, estas deverão ser legalmente credenciadas para o ensino superior à distância, por meio de pareceres do Departamento Nacional de Educação, homologado pelo Ministro da Educação por meio de Portaria publicada no Diário Oficial. Uma vez permitida, a universidade poderá oferecer cursos através de Internet, videoconferências, vídeos e outras mídias.

Trata-se, neste momento, a educação à distância apenas como uma categoria da Educação Superior, mas e o ensino médio e o fundamental?

Porque não se ouve falar em cursos à distância para essa modalidade de ensino? Nos arriscamos a dizer que o principal motivo da LDB restringir o ensino fundamental à distância, é que seria contraditória essa permissão aos artigos referentes ao ensino fundamental. Primeiramente, em seu artigo 34, obriga uma jornada de estudo de, pelo menos, quatro horas efetivas em sala de aula, e na educação à distância não haveria esse contato entre o aluno e seus colegas, professores e escola. Com seu artigo 32, também obriga a permanência dos alunos nas salas de aulas, não para aparentar um regime autoritário, mas para uma melhor formação do indivíduo, que compreenderá o ambiente natural e social, estando apto a noções de coletividade e cidadania, atribuídos a valores humanos aprendidos na vivência escolar.

Na LDB o ensino a distância, na educação fundamental, é previsto no parágrafo 4º apenas como complementação da aprendizagem ou apenas em situações emergenciais, como já foi salientado anteriormente. Tendo como base a LDB, as instituições que estão permitidas a utilizarem a EAD são os cursos de graduação e pós-graduação reconhecidos pelo MEC. E ainda, os cursos de programas do governo para a capacitação de professores e outros profissionais. Com isso, universidades públicas e particulares, juntamente com programas governamentais tais como: TV Escola, Rádio Escola, Pró-Info, E-Info, RIVED e outros, têm permissão para oferecer essa modalidade de ensino aos alunos de diferentes regiões brasileiras, oferecendo programas que atendem às diferentes necessidades dessas pessoas.

A educação à distância, em 2005, expressa uma grande participação na formação educacional do país. Apoiado por leis e projetos governamentais a popularização da EAD, possibilita um expressivo alcance de um aperfeiçoamento curricular (pensando no sentido de melhoras na formação dos indivíduos de diferentes regiões e classes sociais). Porém, há ainda uma diferença e uma dualidade entre o ensino presencial e o à distância que será trabalhado no próximo item.

IV. ENSINO À DISTÂNCIA x ENSINO PRESENCIAL

Conforme demonstrado, a principal característica do ensino à distância está relacionada com o fato do indivíduo que ensina estar de forma física ou temporalmente separada do indivíduo que aprende. Mas, existem outros pontos relevantes que diferenciam tais modalidades de ensino. Antes de tudo, é necessário ressaltar que o ensino é uma atividade

que envolve 3 componentes: aquele que ensina, aquele a quem se ensina e aquilo que se ensina (o conteúdo) (CHAVES, 1999, p. 5).

Se por um lado o ensino presencial permite todo o contato e interação com o aluno (olhar, fala, gestos, expressão oral e corporal), o que aumenta as possibilidades de respostas do professor em relação às necessidades dos mesmos, salas lotadas com mais de 50 ou 100 alunos não permitem que tal interação ocorra de modo satisfatório. Dessa forma, o ensino presencial pode ser contrastado com o ensino a distância. O EAD pode oferecer tanto um ensino extremamente massificado (telecursos, por exemplo), quanto um ensino massificado com características de personalização, que atende a algumas características e necessidades pessoais do aluno (que podem ocorrer, por exemplo, com o apoio de *chats* e salas de conversação no ensino por Internet).

A escola, como a conhecemos, representa um modelo de promoção da educação calcado no ensino, que foi criado para a sociedade industrial (em que a produção em massa era essencial) e que não se adapta bem à sociedade da informação e do conhecimento — na verdade é um obstáculo a ela (CHAVES, 1999, p. 9).

Na verdade, a tendência que está sendo observada diz respeito à uma necessidade de ensino voltado não exclusivamente para o conteúdo, mas também para o indivíduo que está aprendendo, conforme suas necessidades (CHAVES, VOLPATO, SOPRANO, BOTTAN et alli., 1996). Essa flexibilidade é uma característica que está potencialmente presente nos últimos avanços tecnológicos, tal como a *Web*, que oferece as mais diversas possibilidades de instrução ao aprendiz que se disponha a “viajar” por ela.

Em relação ao alcance, não há como contestar o fato de que o ensino à distância consegue alcançar um público maior, que se disponha a fazer investimentos compatíveis ao que teria com um curso presencial. Isso amplia as possibilidades para o aprendiz que não pode submeter-se às modalidades tradicionais de educação. Por outro lado, no que diz respeito às modernas tecnologias, tal como a Internet, pelo fato de ainda terem um custo razoavelmente alto para a maioria da população (principalmente a brasileira), seu alcance fica bastante limitado às pessoas que têm uma maior renda ou acesso à tecnologia. Dessa forma, fica evidente que os recursos tecnologicamente mais modernos não devem, pelo menos por enquanto, substituir os tradicionais meios de educação à distância,

tais como textos, livros e o rádio. Tais meios têm fundamental importância para o ensino à distância, estando presente no projeto pedagógico das universidades que pretendem realmente possibilitar uma maior democratização do ensino através do EAD. Neste sentido, FRANCO (1999, p. 10) ressalta o fato de inúmeros países, como a Espanha, o Canadá, a Austrália, a Índia e a China, fazerem uso intenso desses recursos tradicionais de educação à distância. Talvez com o tempo (e redução de custos de compra e utilização das atuais tecnologias), essas opções de EAD possam alcançar um maior número de pessoas.

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação à distância apresenta várias vantagens, muitas delas se resumem à própria concretização de seus objetivos e estão relacionadas à abertura, flexibilidade, eficácia, formação permanente e personalizada e a economia de recursos financeiros. Sendo um modelo aberto de ensino-aprendizagem, a EAD atende a uma população numerosa, ainda que dispersa geograficamente, oferecendo oportunidades de formação adequadas às exigências atuais daqueles que não puderam iniciar ou concluir sua formação anteriormente. Como modelo flexível, elimina os rígidos requisitos de espaço (onde estudar?), de tempo (quando estudar?) e de ritmo (a que velocidade aprender?), comuns no modelo tradicional. Com isso, a educação à distância permite uma eficaz combinação de estudo e trabalho, garantindo a permanência do estudante em seu próprio ambiente profissional, cultural e familiar.

O aluno passa a ser sujeito ativo em sua formação e faz com que o processo de aprendizagem se desenvolva no mesmo ambiente em que trabalha. Assim, torna-se possível uma formação teórico-prática ligada à experiência e em contato direto com a atividade profissional que se deseja aperfeiçoar. O ensino se torna sólido, dinâmico e objetivo. Além do mais, é possível conseguir, por meio dos recursos de multimídia, alta qualidade de formação, já que os alunos podem ter acesso a materiais instrucionais e audiovisuais elaborados pelos melhores especialistas em cada assunto.

Os problemas em EAD apontam, principalmente, para os inconvenientes da falta de socialização, da necessidade de conhecimento prévio e da evasão. Tais dificuldades impedem que a educação se efetue em seu sentido mais amplo que inclui a convivência cidadã, a interação aprendiz e educador que contribui para o crescimento de ambos, além da falta de

estímulo que pode ser ocasionada pela frieza dessa relação distante com a educação. Como vimos, tais problemas não são irrelevantes.

A falta de socialização refere-se à ausência de comunidades dinâmicas de aprendizagem na Internet, pois praticamente não existem atividades comunitárias e culturais. Mas, no modelo de ensino à distância, a separação física entre alunos e professores é uma característica intrínseca. Perde-se a riqueza da relação educativa, pessoal entre alunos e professor, fazendo com que seja difícil atingir os objetivos no âmbito afetivo e moral, por exemplo. O sentido de educação, no sentido humanista do termo, vê-se deslocado para o de acúmulo de informação. Em vez de conhecimento recebe-se, na melhor das hipóteses, a experiência irrefletida.

As respostas são mais lentas, mesmo utilizando ferramentas síncronas. A orientação e/ou correção das atividades pedagógicas é mais complexa, o que exige um rigoroso planejamento anterior. É preciso também considerar a exigência do indivíduo ser letrado o suficiente para que possa compreender os textos e utilizar a rede. Quanto à evasão, é difícil ainda estabelecer parâmetros, pois esses variam de acordo com a disposição pessoal de cada aprendiz frente às dificuldades que encontra e de como valoriza a educação e esses mesmos empecilhos.

A EAD é uma forma de inclusão escolar que diminui as grandes lacunas educacionais que estão presentes nos dias atuais, herdadas da elitização de um sistema de ensino, a que a maioria das pessoas não teve acesso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALLALAI, Roberto (Org.). **Educação à distância**. Série Cooperação Técnico e Cultural. Centro educacional de Niterói, Niterói, 1991.
- BRASÍLIA. Lei nº 9394 de 10 de Dezembro de 1996. Lex.: **Cadernos de Educação: Lei de Diretrizes Básicas**, Brasília, 1989, p. 64.
- CHAVES, Eduardo O. **Ensino à distância: conceitos básicos**. [on line]. 1999, p. 2-12. Available from Internet: <[http://www.edutecnet.com.br/edconc.htm#ensino a distância](http://www.edutecnet.com.br/edconc.htm#ensino%20a%20dist%C3%A2ncia)>.
- FRANCO, Marcelo. **Educação à distância e o projeto pedagógico**. Revista Unicamp. [online]. n. 6, 1999, p. 1-2. Available from Internet: <<http://www.revista.unicamp.br/infotec/educacao/educacao6-1html>>.
- SILVA, Ana Maria Lima. **Um panorama do ensino de graduação no Brasil**. Revista UFMG [online] n. 6, 2000, p. 1-8. Available from Internet:

<<http://www.isoc.org/zakon/internet/history/hit.html>>.

VOLPATO, Arceloni N.; SOPRANO, Arlete; BOTTAN, Elizabete R. et al.

Mídia e conhecimento: educação à distância. [online]. 1996, p. 1-7.

Available from Internet: <<http://www.intelecto.net/arceloni.htm>>

EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS

Raquel Elane dos Reis Alves*

RESUMO: O presente texto tece uma reflexão situada no contexto educacional brasileiro, sobre as contribuições e desafios da educação à distância. Pretende-se, com esse estudo, compreender o que é essa modalidade, seu objetivo e como se viabiliza. O tema será trabalhado de acordo com as políticas públicas vigentes, e chamando a atenção para importantes aspectos como: os critérios para sua implementação, a democratização desse espaço, a qualidade da proposta pedagógica e a dos materiais de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: educação à distância. Suporte tecnológico. Proposta pedagógica.

ABSTRACT: The text is a reflection that takes place in the Brazilian educational context. It is about the contributions and challenges of long distance education. The intention of this study is to understand what type of education it is, what its objective is and how to make it come true. The subject will be focused according to the valid public policies, paying attention to important aspects: implementation criteria, democratization of that space, quality of the educational proposal and teaching materials.

KEYWORDS: long distance education. Technological support. Educational proposal.

A globalização tem contribuído para intensas transformações sociais, principalmente por meio do uso das tecnologias de comunicação. Cria-se novos estilos de vida, de consumo e novas maneiras de se ensinar e aprender, já que existe toda uma dinâmica social influenciando a conduta dos indivíduos e o acesso às novas Tecnologias de Informação e Comunicação facilita o contato com outras culturas. Essa mesma tecnologia,

* Pedagoga, aluna especial do Mestrado em Educação e do Curso de Especialização em Inspeção Escolar da Universidade Federal de Uberlândia.

utilizada na globalização de informações, é aplicada na educação à distância e em cursos semi-presenciais, por meio de programas de televisão, rádio, correio eletrônico, e outros produtos multimídia.

O Decreto nº. 2.494/98 do Ministério da Educação e Cultura faz entender que “educação à distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação”. Ou seja, o ensino se dá através de suportes técnicos apropriados para isso, sem a presença obrigatória do aluno e professor num mesmo espaço e tempo. Mas a Lei não faz referência ao termo semi-presencial que caracteriza cursos com atendimento à distância, mas que possuem momentos de encontros entre alunos e tutores em espaço real. Apesar dessa suposta diferença, o Art.7º do mesmo Decreto é claro ao exigir que a avaliação para fins de promoção, certificação ou diplomação na educação à distância será realizada por meio de exames presenciais, deixando, assim, uma lacuna na distinção entre os termos utilizados.

No Brasil, foram criados diversos cursos técnico-profissionalizantes e de graduação que, utilizando essa modalidade, deram oportunidade a uma parcela da população que, até então, não tivera acesso a esses estudos, e devido às mudanças sócio-econômicas sentiram a necessidade de se adequar aos novos requerimentos do perfil profissional reclamados pelo mundo do trabalho. Nesse sentido, Belloni afirma que:

As sociedades contemporâneas e as do futuro próximo, nas quais vão atuar as gerações que agora entram na escola, requerem um novo tipo de indivíduo e de trabalhador em todos os setores econômicos: a ênfase estará na necessidade de competências múltiplas do indivíduo, no trabalho em equipe, na capacidade de aprender e de adaptar-se a situações novas. Para sobreviver na sociedade e integrar-se ao mercado de trabalho do século XXI, o indivíduo precisa desenvolver uma série de capacidades novas: autogestão (capacidade de organizar seu próprio trabalho), resolução de problemas, adaptabilidade e flexibilidade diante de novas tarefas, assumir responsabilidades e aprender por si próprio e constantemente trabalhar em grupo de modo cooperativo e pouco hierarquizado. (2001, p. 5).

A necessidade de formar indivíduos com todas essas habilidades requer um aumento na qualidade do ensino em todos os níveis. A atual

organização do ensino enfrenta algumas dificuldades em fazer esse atendimento, principalmente no ensino fundamental e médio da rede pública já que, na maioria das vezes, é nessas instituições que se encontram salas superlotadas, dificultando um processo de ensino voltado para o desenvolvimento integral do aluno. De acordo com Niskier,

[...] o sistema convencional de ensino tem diversas desvantagens, tais como: tratamento homogêneo dispensado a todos os alunos, o que dificulta que cada aluno siga o seu próprio ritmo, uso de métodos pontuais de avaliação do aprendizado na forma de provas e teste, baixo rendimento escolar, heterogeneidade de rendimento escolar entre as escolas situadas em regiões mais desenvolvidas e aquelas situadas em regiões mais carentes do país. (1999, p. 16).

Por sua vez, a modalidade à distância além de beneficiar alunos do ensino fundamental e médio, tem favorecido os próprios profissionais da educação com formação e qualificação de professores em exercício, seja através de instituições legalmente credenciadas, programas de rádio e TV, aparelhos de multimídia, informática ou correio eletrônico. Além disso,

[...] outra vantagem do ensino à distância resulta da combinação que este propicia entre os processos de educação e de comunicação de massa, permitindo o alcance de um grande número de pessoas e grupos, pela possibilidade de utilização de variados recursos didático-tecnológicos tais como: ensino por correspondência, programas radiofônicos e de TV educativa com recepção aberta ou controlada, videotextos e programas de *softwares* educativos. A adaptação ao ritmo próprio de aprendizagem de cada aluno e o estímulo à aprendizagem autônoma constituem benefícios da educação à distância para todos aqueles que já estão engajados no mundo do trabalho [...]. Utilizando-se de uma abordagem interdisciplinar do currículo [...] a [educação à distância] EAD favorece mudanças no campo pedagógico e social, funcionando como motor do desenvolvimento, à medida que rompe as barreiras de espaço e tempo [...]. (NISKIER, 1999, p. 17).

Com o incentivo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, mais especificamente no Art. 80, quanto ao “desenvolvemento

to e a veiculação de programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”, houve a necessidade de se estabelecer critérios que viabilizassem essa iniciativa. O primeiro foi o Decreto nº. 2.494/98 que regulamenta o Art. 80 e chama a atenção para procedimentos importantes em seu Art. 2º, prevendo o oferecimento de diplomas ou certificados de conclusão de curso somente por instituições especificamente credenciadas para esse fim, nos termos desse Decreto e no que dispõem as normas da legislação específica. E, caso ocorra irregularidade por parte da instituição, ela se torna passível de investigação, processo administrativo e até seu descredenciamento.

Com o objetivo de normatizar o funcionamento dessas instituições, a Portaria nº. 301/98, levará em conta, entre outros, os objetivos institucionais, os dados sobre a estrutura do curso e as instalações físicas, destacando salas para atendimento aos alunos, laboratórios, biblioteca atualizada e informatizada, com acervo de periódicos, livros, fitas de áudio, vídeo, equipamento para teleconferência, equipamento de informática, linhas telefônicas para acesso a redes de informação e discagem gratuita, além de aparelhos de fax à disposição de tutores e alunos. Concluída a análise, uma comissão recomendará ou não o credenciamento da instituição e, de acordo com o Art. 2º § 4º do Decreto 2.494/98, esse credenciamento e a autorização dos cursos serão limitados a cinco anos, podendo ser renovados após avaliação.

Ao acreditar que a educação é um dos caminhos para diminuir as desigualdades sociais, deve-se levar em consideração que uma das metas a ser atingida é a formação de profissionais capazes de atuar com competência. Existe um grande contingente de professores com baixa qualificação profissional e que, dificilmente, terá acesso ao nível superior (não consegue entrar numa universidade pública, não está em situação econômica favorável ao custeio de cursos particulares e, algumas vezes, não encontra condições para conciliar o trabalho, os afazeres domésticos, a família e os estudos), comprometendo a qualidade do ensino.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional instituiu a Década da Educação a iniciar um ano a partir da publicação da Lei, ou seja, a partir do dia 20 de dezembro de 1997. Essa ação foi importante para chamar a atenção do poder público e da sociedade para a questão da educação, principalmente em relação à formação dos profissionais do magistério. Consta no Art. 87 § 4º que, até o fim da Década da Educação, somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. Surge, então, a necessidade de se

propor ações que atendessem a nova exigência, fez-se necessário pensar a educação para além do espaço escolar, e a educação à distância, torna-se, assim, um meio para viabilizar o processo de formação superior dos docentes em situação emergencial.

Para organizar ações, deliberar políticas e diretrizes a essa modalidade, o Ministério da Educação e Cultura criou a Secretaria de Educação à Distância/SEED que, desde então, desenvolve alguns programas a nível nacional, tais como Paped, Proinfo, TV Escola, Rádio Escola e Proformação.

A Secretaria de Estado da Educação, em Minas Gerais, implementou um curso que utiliza a modalidade de educação à distância para formar o profissional preparado para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental. Esse projeto recebeu o nome de **Veredas – formação superior de professores**, “voltando-se para uma das prioridades do Governo Estadual, que é garantir escola pública de boa qualidade para todos como forma de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e solidária.” (MEC, 2004). Nesse sentido, o Projeto Veredas tem, entre outros, três objetivos importantes: “habilitar os professores da rede pública de educação em Minas Gerais de acordo com a legislação vigente, elevar o nível de competência profissional dos docentes em exercício e valorizar a profissionalização docente.” (PROEX, 2004).

Caracterizando-se como formação em serviço, o curso (**Veredas**) será desenvolvido em parceria com instituições de ensino superior — Agências Formadoras (AFOR) — estimulando uma colaboração entre as redes de ensino básico e superior, além de permitir aos cursistas a vivência no ambiente universitário.

Porém, não bastam políticas que se restrinjam a credenciar instituições e definir requisitos para exames, e registros de diplomas relativos a programas de educação à distância e cursos semi-presenciais. Deve-se pensar que

[...] o desafio permanente da educação à distância consiste em não perder de vista o sentido político original da oferta, em verificar se os suportes tecnológicos utilizados são os mais adequados para o desenvolvimento dos conteúdos, em identificar a proposta de ensino e a concepção de aprendizagem subjacente e em analisar de que maneira os desafios da “distância” são tratados entre alunos e docentes e entre os próprios alunos. Nenhum bom programa de educação à distância resolveu da melhor ma-

neira, mesmo empregando tecnologia de ponta, a convivência dos estudantes em um “campus real” ou a longa e produtiva conversaçãoface a face com um docente. Nem esse é um desafio a que se propõe. O verdadeiro desafio continua sendo seu sentido democratizante, a qualidade da proposta pedagógica e de seus materiais. (LITWIN, 2001, p. 21).

De acordo com a citação, alguns aspectos devem ser observados: a democratização — desafio esse que Litwin (2001) lança três questões de tipo político,

A oferta está aumentando como resposta a um crescimento da demanda ou é ela que gera uma nova demanda? Os espaços educacionais estão sendo democratizados, de forma a permitir que setores que antes não tinham acesso à educação passem a ter? Novos espaços estão sendo criados, promovendo, por sua vez novas marginalizações? (p. 20)

Percebe-se aqui duas preocupações: a primeira, com a grande quantidade de instituições que oferecem o ensino à distância e, que pode estimular a evasão do ensino convencional por parte dos alunos. Um dos atrativos dessa modalidade é a comodidade que o estudante tem em organizar seus estudos de acordo com seu tempo e não precisar sair de casa. Por outro lado, chama-se a atenção para o fato de que uma parcela significativa da sociedade não tem tido acesso ao sistema convencional de ensino, e recorre ao não-presencial. A segunda preocupação é que ao se falar em cursos à distância logo se pensa no uso de novas tecnologias, isso para que os alunos possam trocar informações entre eles e com o tutor, o que requer tempo de estudo e suporte tecnológico que medie esse intercâmbio. É importante que a instituição, ao oferecer esse ensino, garanta condições e estrutura de suporte técnico (TV, Internet, e-mail, telefone com ligação e fax gratuitos, correio, e outros) à disposição tanto do professor quanto do aluno, evitando os estudos isolados, a desistência do educando do programa e a marginalização daqueles que não têm acesso particular a essas tecnologias.

Em relação à qualidade da proposta pedagógica e aos materiais, é importante questionar que tipo de sujeito o programa deseja formar. Não se pode pensar somente nos meios e materiais, mas também na concepção de homem e sociedade em que ele estará inserido, tendo sempre

como base o objetivo de formar um sujeito que saiba interagir em diferentes contextos, criativo e com capacidade de pensar e agir sobre sua realidade.

O material didático, segundo Mafra (2003), deve ser elaborado por especialistas em educação, tecnologia educacional, comunicação social e multimídia, isso para que o aluno possa ter acesso significativo a um banco de informações, além de estabelecer uma relação de diálogo entre o estudante e o autor, o professor, suas experiências e sua vida, mediante o processo de aprendizagem. Outro aspecto de relevância remete-se ao avanço tecnológico, que aumenta as possibilidades de acesso a uma multiplicidade de material bibliográfico e, segundo Soletic (2001), coloca um problema adicional

É necessário assegurar-se de que os materiais de leitura selecionados para um curso respeitem certos critérios básicos; por exemplo, que sejam centrais em relação aos conteúdos da disciplina referida; que sejam acessíveis e legíveis em termos das possibilidades de compreensão dos alunos [...]; que se articulem em uma proposta unitária e não fragmentada; que se evite, ao selecionar capítulos isolados, desvirtuar o sentido de um texto completo; que se expressem posições atualizadas no contexto disciplinar, as quais gozem de reconhecimento da comunidade científica de referência. (p. 77).

Por trás de cada material, deve haver uma reflexão e discussão acerca de que conteúdos são os mais adequados para cada disciplina, quais as fontes bibliográficas colocadas para pesquisas e, no decorrer do curso, deve-se atentar para as informações que os alunos oferecerem sobre a qualidade dos materiais de estudo, a fim de se fazer mudanças caso necessário.

Se o desafio da educação à distância gira em torno do acesso, permanência, proposta pedagógica e materiais oferecidos aos alunos, deve-se observar também que o tutor tem papel fundamental nesse processo de formação. Mas quem é o tutor na educação à distância? Que competências deve ter e quais as suas funções e responsabilidades? Para Maggio (2001),

[...] nas perspectivas pedagógicas mais atuais, alimentadas pelo produto de trabalhos de pesquisa no campo da didática, o docen-

te cria propostas de atividades para a reflexão, apóia sua resolução, sugere fontes de informação alternativas, oferece explicações, favorece os processos de compreensão; isto é, guia, orienta, apóia, e nisso consiste seu ensino [...]. (2001, p. 96).

O tutor, então, é aquele que tem o papel de acompanhar e apoiar os estudantes. Ele necessita possuir conhecimento do conteúdo, habilidade de comunicação, domínio das tecnologias e conhecimento do processo de avaliação. Deve participar, junto à equipe pedagógica, do planejamento e da realização do curso podendo, assim, avaliar todo o percurso e fazer as alterações necessárias para alcançar seu objetivo — formar indivíduos para um contexto social, político e econômico em constantes mudanças — e, para tanto, é necessário um profissional reflexivo e que saiba trabalhar em equipe.

Com base nisso, entendemos que o professor/tutor é um mediador entre o aluno e os saberes, alguém que deve abrir espaço para discussão e interação; apresentar subsídios para apropriação do conhecimento, bem como levar o aluno a refletir sobre suas respostas e aquelas apresentadas por outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, de acordo com tudo o que foi exposto, percebemos algumas contribuições e desafios remetidos à educação à distância. Vimos que ela está amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394, de 1996, e pretende promover o crescimento pessoal e profissional de uma grande parcela da sociedade, por meio de um suporte técnico capaz de chegar a diferentes espaços e tempos.

No entanto, os recursos tecnológicos não são suficientes para promover as aprendizagens pretendidas. Segundo Litwin (2001), as propostas de implementação do ensino à distância não respondem a um modelo rígido, mas caracterizam-se pela utilização de uma multiplicidade de recursos pedagógicos. É importante lembrar que a qualidade desse programa não pode ser definida apenas pelos suportes técnicos, mas pelo conteúdo desenvolvido e a uma proposta de ensino que utilizará esses suportes pra facilitar o encontro entre colegas e a relação com o tutor, a fim de se gerar uma aprendizagem significativa. Por não se tratar de um ensino em sala de aula, face a face com o professor, deve-se criar condições de haver uma comunicação bidirecional entre os sujeitos, construindo

do relações interativas e distanciando-se da idéia de que o ensino à distância, que coloca informações à disposição do aluno, é um depósito de conhecimentos prontos. Ao contrário, ele reforça o respeito à individualidade, ao ritmo e às necessidades de cada educando.

Por fim, identificamos a educação à distância como uma das vias de acesso a uma população há tempos marginalizada, e se bem estruturada, possibilita o atendimento irrestrito e com qualidade. É preciso refletir um pouco mais sobre essa modalidade de ensino e sua contribuição, rever e reverter o que não está sendo desenvolvido com seriedade, para que se possa atingir uma de suas principais finalidades: o crescimento pessoal e profissional. Porque como bem diz Mafra (1998, p. 154), o ensino à distância “se constitui em uma forma inquestionável de democratização da educação, do saber, do conhecer, do questionar, do participar, da perspectiva do exercício consciente da cidadania”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BELONI, Maria Luiza. **Educação à distância**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2001.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei 9.394 de 1996. Brasília: MEC/ SEF, 1996.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.
- Educação à distância. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/seed/default.shtm>>. Acesso em: 18 jul.2004
- KAWAMURA, Lili. **Novas tecnologias e educação**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1990.
- LITWIN, Edith. (Org.). **Educação à distância: temas para o debate de uma agenda educativa**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Mari E. D. A. A pesquisa qualitativa em educação: **abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1996.
- MAFRA, Mário Sérgio. Educação à distância – conceitos e preconceitos. In: SILVA, Eurides Brito. (Org). **A educação básica pós-LDB**. 1. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003, p. 141-167.
- MAGGIO, Mariana. O tutor na educação à distância. In: LITWIN, Edith. (Org.). **Educação à distância: temas para o debate de uma agenda educativa**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 94-109.
- NISKIER, Arnaldo. **Educação à distância: a tecnologia da esperança**.

São Paulo: Loyola, 1999.

PROJETO VEREDAS. Disponível em <<http://www.proex.ufu.br/veredas>>.

Acesso em: 18 jul. 2004.

SOLETIC, Angeles. A produção de materiais escritos nos programas de educação à distância: problemas e desafios. In: LITWIN, Edith. (Org.).

Educação à distância: temas para o debate de uma agenda educativa. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 74-92.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

TRIVIÑOS, A. N. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1992.

SAÚDE E DOENÇA NO CONTEXTO EDUCACIONAL: O DRAMA DOS DOCENTES EM EXERCÍCIO

Leonice Matilde Richter*
Maria Veranilda Soares Mota**

RESUMO: Neste artigo procuramos fazer uma reflexão em torno da saúde e doença dos educadores no contexto atual. As condições em que o professor está desenvolvendo o seu trabalho geram uma sobrecarga que o afeta tanto psicológica quanto fisicamente. A combinação de diversos fatores apresentados neste trabalho, pode conduzir os docentes a um estado de esgotamento, que afeta a sua personalidade e a sua saúde e, conseqüentemente, o seu trabalho. Entendemos por saúde a capacidade do organismo em ultrapassar a doença. Ser saudável significa, em uma visão sistêmica, estar em sincronia consigo mesmo — física e mentalmente — e também com o mundo circundante. Pesquisas apontam dentre os fatores que afetam os professores, justamente, o enfraquecimento dos vínculos com os colegas, com a instituição, com os instrumentos de trabalho. Evidencia-se, portanto, que os docentes não estão em sincronia com o ambiente escolar, sendo esse um dos fatores provocadores de mal estar. Compreendemos que os espaços de formação inicial e continuada, se constituem em um importante mecanismo para formar professores, preparando-os para lidar com as condições que direta e indiretamente envolvem seu trabalho em sala de aula e a sua própria saúde.

PALAVRAS-CHAVE: mal-estar. Saúde. Formação de professores.

RESUMO: En este artículo buscamos hacer una reflexión en torno a la salud y enfermedad de los educadores en el contexto actual. Las condiciones en que el profesor está desarrollando su trabajo generan una dificultad que lo afecta tanto psicológicamente cuanto físicamente. La combinación de diversos factores presentados en este trabajo, puede conducir los docente a un estado de debilitamiento, que afecta la

* Mestranda em educação na Universidade Federal da Uberlândia.

** Prof^a. Dra. da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

personalidad y la salud del profesor y consecuentemente su trabajo. Entendemos por salud la capacidad del organismo en ultrapasar la enfermedad. Ser saludable significa, en una visión holística, estar en sincronía consigo — física y mentalmente — y también con el mundo circundante. Investigaciones apuntan de entre los factores que afectan los profesores, justamente, el poner tenue de los vínculos con los compañeros, con la institución, con los instrumentos de trabajo. Percibimos, por lo tanto, que los docentes no están en sincronía con el ambiente escolar, siendo este uno de los factores provocadores de malestar. Comprendemos que los espacios de formación inicial y continuada, se constituyen en un importante mecanismo para formar profesores, preparándolos para lidiar con las condiciones que directa e indirectamente envuelven su trabajo en aula y su propia salud.

PALABRAS-LLAVE: mal-estar. Salud. Formación de profesores.

I. INTRODUÇÃO

Temos testemunhado, nas últimas décadas, uma significativa atenção sobre a subjetividade dos educadores, sendo esta considerada um importante elemento de interferência no processo educacional. Autores como Nóvoa (1992; 1995), Gómes (1995), embora com olhares diferentes, apontam para tal questão. Recorrentemente, a atenção de diversos pesquisadores tem se direcionado para a vida e pessoa do professor. A partir dessa nova forma de olhar, algumas pesquisas começaram a constatar o fato de que muitos docentes se sentem fatigados, cansados, sozinhos, doentes. As condições em que o professor está desenvolvendo seu trabalho geram uma sobrecarga que o afeta tanto psicologicamente quanto fisicamente. Neste sentido, temos como propósito neste artigo, tecer algumas reflexões sobre o estado de saúde dos docentes.

Essa discussão sobre saúde implica pensarmos a formação dos (as) professores (as). Principalmente, por que o espaço de formação de professores é um importante mecanismo para orientá-los e formá-los, preparando-os para lidar com as condições que direta e indiretamente envolvem seu trabalho em sala de aula e a sua própria saúde (ESTEVE, 1999). Conjuntamente, os espaços de formação inicial e continuada devem instigar a discussão e a busca de formas para superar os problemas que

atingem um significativo número de professores, mas que, geralmente, cada docente vivencia como se fosse o único a enfrentá-lo.

Enfrentar o mal-estar docente e reduzir seus efeitos negativos passam por uma ampla série de medidas completas, cujo início requer um notável esforço, e cujos efeitos só serão visíveis a médio prazo. Adequar a formação dos professores às novas exigências do ensino e revalorizar a imagem social da profissão docente são hoje medidas urgentes. (ESTEVE, 1999, p. 14).

Dessa forma, compreendemos que a discussão sobre o mal-estar é um mecanismo importante para buscarmos alternativas a fim de superá-lo, já que o mal-estar marca a vida de muitos docentes, levando-os até mesmo ao abandono da profissão sem que eles compreendam os fatores que contribuíram para tal acontecimento.

II. PORQUE OS PROFESSORES ADOECEM

De acordo com as pesquisas realizadas por Esteve (1999), Codo (1999), Lapo & Bueno (2003) a rápida transformação social, as condições de trabalho, o modelo de formação dos professores em disparidade com tais mudanças e as condições salariais proporcionam um clima que desgasta o professor, que gera o mal-estar.

A mudança acelerada do contexto social influi fortemente no papel a desempenhar pelo professor no processo de ensino, embora muitos professores não tenham sabido adaptar-se a estas mudanças, nem as autoridades educativas tenham traçado estratégias de adaptação, sobretudo a nível de programas de formação de professores. (ESTEVE, 1995, p. 100).

Podemos apontar como fontes geradoras do mal-estar dos professores, dois grupos de fatores; um referente aos condicionantes que incidem no dia-a-dia do docente em sala de aula, e outro, que envolve as condições ambientais, ou seja, o contexto em que se realiza a docência, atuando assim, de forma indireta. Em relação a esses fatores que podem influir no estado de saúde dos professores, optamos em utilizar a classificação de Esteve (1999), definida em fatores primários e fatores secundários, respectivamente.

Quanto aos fatores primários que incidem diretamente sobre a ação do professor, aponta-se inicialmente, para a escassez de recursos materiais e as precárias condições de trabalho que o professor enfrenta, o que provoca uma limitação da sua ação em sala de aula, levando-o a buscar soluções alternativas, como pedir contribuições aos pais ou mesmo adquirir os materiais mais necessários com o próprio salário.

Essa situação é agravada tanto pelas constantes cobranças sociais pelas quais passam os docentes, geralmente criticados por realizarem metodologias limitadas, quanto pelas exigências realizadas pelo sistema de ensino, pelos pais, pela mídia, enfim, pela sociedade. Isso, a médio prazo, leva muitos professores a se desiludirem diante das propostas de reforma do ensino, uma vez que as condições em que atuam dificultam a realização de uma prática inovadora. Essa falta de esperança dos docentes em sua prática se constitui em um elemento que provoca o mal-estar, pois, ao mesmo tempo em que são cobrados por uma prática criativa, não se disponibilizam recursos para realizá-la.

A violência nas instituições escolares é outro fator gerador do mal-estar, que está vinculada à transformação da relação entre professor e aluno, que ocorreram nas últimas décadas. Anos atrás, o professor lidava com uma situação em que era detentor de todos os direitos e autoridades. Em muitas escolas vivemos agora uma situação oposta, mas igualmente injusta, em que o aluno pode tudo. O aluno realiza “com bastante impunidade diversas agressões verbais, físicas e psicológicas contra os professores ou colegas sem que na prática funcionem os mecanismos de arbitragem teoricamente existente” (ESTEVE, 1999, p. 107).

O aumento da incidência da violência na escola, o desrespeito, as agressões verbais decorem também, em parte, da atual forma de organização familiar, já que o convívio em família torna-se cada vez mais restrito. As mulheres que permaneciam um longo tempo com seus filhos estão participando cada vez mais ativamente do mercado de trabalho. Esse contexto gera uma inibição da educação que era fornecida pela família, atribuindo-se assim à escola a responsabilidade de trabalhar “um conjunto de valores básicos que, tradicionalmente, eram transmitidos na esfera familiar” (ESTEVE, 1995, p. 101), embora a escola não tenha passado por uma preparação para desempenhar tal função. Dessa forma, a inibição de outros agentes de socialização também contribuiu para o aumento das responsabilidades dos docentes.

O aumento dessa e de outras exigências sobre o professor é outro fator que afeta diretamente seu trabalho, pois o docente está sobrecarre-

gado, “obrigando-se a realizar uma atividade fragmentada, na qual deve lutar, simultaneamente, em várias frentes distintas” (ESTEVE, 1999, p. 59) e manobrar-se diante do tempo reduzido que dispõe.

Os fatores principais constituem, assim, a base empírica do mal-estar docente, uma vez que atuam, como afirmamos, de forma mais concreta sobre a ação do professor, provocando tensões associadas a sentimentos e emoções negativas.

Entre os fatores secundários geradores do mal-estar docente, destacamos a modificação do papel do professor no que se refere ao seu tradicional papel de mediador de conhecimento, uma vez que ocorreu nos últimos anos o aparecimento de novos agentes de socialização, os quais passaram a atuar como meios de transmissão de informação, como a televisão, a Internet, etc., e muitos professores não souberam utilizar esses novos agentes a seu favor, pois, como afirma Nóvoa, “os profissionais do ensino são por vezes muito rígidos, manifestando uma grande dificuldade em abandonar certas práticas” (1995, p. 16).

Atualmente, qualquer professor está sujeito a ser contestado em suas colocações, considerando que a produção de conhecimentos torna-se cada dia mais acelerado, o que exige uma constante atualização por parte dele, e que, conseqüentemente, requer mais dedicação. Quem pode estar seguro, hoje, de ensinar aquilo que é mais recente em matéria de conhecimento? Ou, pior ainda, quem pode estar seguro de que aquilo que ensina não será substituído por conhecimentos que serão ou podem vir a ser mais úteis aos alunos? (ESTEVE, 1995). Não se trata apenas do compromisso do professor em se dedicar para estar em dia com as matérias que leciona e assim não trabalhar informações desatualizadas, mas sim do grau de dificuldade em dominar qualquer matéria diante do extraordinário avanço das ciências, o que gera o desconforto e a desconfiança da competência do professor.

O conflito em relação ao papel do professor, também se refere às dificuldades em definir quais funções ele deve assumir, pois na atualidade perdeu-se o antigo consenso, ao qual se sucedeu um processo de socialização conflituoso e fortemente divergente. Não queremos dizer que isso é bom ou ruim, mas que situações conflituosas em uma profissão marcada pela estabilidade de papéis gera a insegurança.

A escolarização plena da população infantil implica a integração nas turmas de crianças com diferentes sensibilidades culturais e lingüísticas, produzidas no âmbito de uma educação familiar de

base que fomenta valores muito distintos. Nesse sentido, não é de estranhar o desajustamento e as dificuldades dos professores (ESTEVE, 1995, p. 102).

Junto a essa diversidade cultural o professor se depara com a modificação do apoio que antigamente recebia do contexto social, motivado principalmente pelo abandono da idéia de educação como promessa de um futuro melhor, uma vez que a massificação do ensino não produziu a igualdade e o acesso de todos os escolarizados a uma promoção social. Nessa situação, além do professor ter perdido um importante argumento para convencer os alunos sobre a importância da dedicação nos estudos, ainda foi apontado como principal responsável pelos problemas do sistema de ensino.

O julgamento social dos professores tem vindo a generalizar-se. Desde os políticos com responsabilidades em matérias educativas até aos pais dos alunos, todos parecem dispostos a considerar o professor como o principal responsável pelas múltiplas deficiências e pela degradação geral de um sistema de ensino fortemente transformado pela mudança social. (Esteve, 1995, p. 104).

Soma-se a todos os itens já destacados a valorização social dos docentes. Modificou-se o status social do professor que anos atrás era reconhecido e valorizado por seu nível cultural elevado, e hoje é visualizado como alguém que não conseguiu “um emprego melhor”, pois atualmente o status é definido com base na renda salarial e o professor apresenta uma renda consideravelmente inferior em relação a outras formações de nível superior. Desse modo, paralelamente à desvalorização do salário do professor, ocorreu a desvalorização social da profissão docente¹. No entanto, contraditoriamente, vivenciamos a desvalorização dos professores e de seu status profissional, ao mesmo tempo em que o prestígio da profissão docente se faz presente nos discursos políticos e no imaginário social. Como bem afirma Sacristán (2002, p. 83) o professor vivencia uma “situação paradoxal, lamentável: no momento em que são divulgadas as mais belas metáforas sobre professores, estes se encontram em situ-

¹ Com relação a essa questão vide os capítulos 11, 12 e 25 do livro “Educação: carinho e trabalho”, coordenado por Wanderley Codo (1999).

ações laborais, pessoais e de formação bem piores do que já estavam”.

As condições direta e indiretamente relacionadas ao trabalho de sala de aula geram sobre o professor o que Esteve definiu como mal-estar docente, ou seja, geram “efeitos permanentes, de caráter negativo, que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada” (1999, p. 98). Diante disso, o professor vai se deteriorando, fato este visível “para qualquer adulto que trabalhe na escola pública atual”. Os sintomas incluem um alto índice de absentismo, falta de compromisso, um desejo anormal de férias, baixa auto-estima, uma incapacidade de levar a escola a sério — os problemas do professor separam-no cada vez mais de seus alunos. (BARDO apud. ESTEVE, 1999, p. 57).

Entre os docentes brasileiros esse desencantamento, essa falta de vontade de ensinar torna-se cada vez mais preocupante. Codo (1999) coordenou uma pesquisa no Brasil na qual foram analisadas as condições de trabalho do professor e seu estado de saúde mental. Os pesquisadores se depararam com uma porcentagem de 48% de professores que apresentavam algum sintoma da síndrome de *Burnout*. Essa é uma síndrome por meio da qual o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não o importam e qualquer esforço lhe parece ser inútil.

Essas questões levantadas, e muitas outras não mencionadas aqui, influem sobre a prática do professor, mas isso não ocorre do mesmo modo com todos os educadores, pois como afirma Esteve (1999, p. 59), “a pressão do contexto social e as dificuldades objetivamente existentes na prática do magistério não afetam por igual a todos os professores. Entre eles, um numeroso grupo é capaz de romper esse mal-estar difuso, propondo novas respostas, criativas e integradas”.

III. A SOMATIZAÇÃO DO MAL-ESTAR DOCENTE

Para compreensão dessas questões consideramos importante definirmos dois conceitos básicos nesse estudo: saúde e doença. Acreditamos que somente a partir de uma visão holística, que vê o corpo e a mente de forma interrelacionada, num enfoque psicossomático, é possível entender que, por exemplo, o estresse é uma doença e que pode chegar a ser somatizada no corpo, seja através de uma gastrite ou enxaqueca, ou outras formas de doenças orgânicas.

Nessa perspectiva, a saúde é visualizada como uma experiência de

bem-estar resultante do equilíbrio dinâmico, que envolve os aspectos físicos, psicológicos e culturais, assim como suas interações com o meio ambiente natural e social, ou seja, a saúde é um fenômeno multidimensional, em que diversos fatores estão interligados. A partir de Reich (2001) entendemos por saúde a capacidade do organismo em ultrapassar a doença, o que não significa nunca estar doente. A doença é uma consequência do desequilíbrio e desarmonia e, são múltiplas as causas desse desequilíbrio. “A doença física pode ser contrabalançada por uma atitude mental positiva e por um apoio social, de modo que o estado global seja de bem estar. Por outro lado, problemas emocionais ou o isolamento social podem fazer uma pessoa sentir-se doente, apesar do seu bom estado físico (CAPRA, 1993, p.315). Ser saudável significa, em uma visão sistêmica, estar em sincronia consigo mesmo — física e mentalmente — e também com o mundo circundante. Como afirma Capra (1993), quando uma pessoa não está em sincronia, o mais provável é que ocorra uma doença. Lapo & Bueno (2003), Codo (1999), Esteve (1999) apontam dentre os fatores que afetam os professores, justamente, o enfraquecimento dos vínculos com os colegas, com a instituição, com os instrumentos de trabalho. Evidencia-se, portanto, que os docentes não estão em sincronia com o ambiente escolar”.

Diante do exposto, gostaríamos de chamar a atenção para o fato de que nas pesquisas sobre o mal-estar docente, têm se discutido de forma significativa questões referentes à subjetividade docente, o que a nosso ver exige uma discussão acerca do corpo do professor. Temos observado uma carência de estudos nesta área, fato reconhecido por Louro (2000, p. 60) ao afirmar que:

[...] as teorias educacionais e as inúmeras disciplinas que constituem os cursos de formação docente pouco ou nada nos dizem sobre os corpos — dos estudantes ou dos nossos. Com exceção da Educação Física, que faz do corpo e de seu adestramento o foco central de seu agir, todas as demais áreas ou disciplinas parecem ter conseguido produzir seu “corpo de conhecimento” sem o corpo. (LOURO, 2000, p. 60).

O corpo é um sistema energético, e através dele se vivencia o mundo externo, se relaciona com o outro. O corpo está em constante movimento de expansão e contração e quando vitalizado, vibra, pulsa. Dependendo da vitalidade, o próprio corpo encontra sua maneira de ir liberando suas

tensões. Sabemos que o corpo, além de ser a expressão da história individual, representa valores comuns da sociedade, de formas diferenciadas no tempo e no espaço, sendo mediada pela cultura. Wilhelm Reich (2001) tem expressado o entendimento apontado acima em toda a sua obra e com ele temos procurado compreender a prática docente com base nesses princípios.

Pesquisas como as de Mota (1999), Moyzés (2003), Teixeira (2005), Bacri (2005) ressaltam a necessidade de nos cursos de formação de professores se focar a corporeidade do docente, uma vez que, como afirma Wilhelm Reich (2001), no corpo encontra-se registrado a história de vida da pessoa. Moyzés (2003) em sua pesquisa organizou um grupo de trabalho em que professoras participaram de atividades corporais, com sessões semanais durante sete meses, com o objetivo de investigar possíveis influências que o trabalho corporal poderia exercer sobre a prática pedagógica das professoras. Intencionava-se saber se as professoras, ao entrarem em contato com seus corpos e suas emoções, apresentariam mudanças em suas práticas. A pesquisa revelou mudanças significativas em vários aspectos. As professoras revelaram mudanças na sua prática em sala de aula, principalmente na interação com seus alunos e na forma de enfrentar as dificuldades na profissão, estendendo-se às condutas em casa, na faculdade e com seus corpos. A saúde, o bem-estar das docentes influía diretamente em suas práticas.

Acreditamos que o trabalho corporal pode ser um importante aliado para se enfrentar o problema de mal-estar docente, pois o mobilizar da energia do corpo pode combater o estresse, a fadiga, o desgaste emocional e contribuir para que o professor entre em sintonia consigo mesmo e com os outros.

Não podemos mais pensar o professor meramente como um ser com um cabedal de conhecimento, uma mente que deve passar por uma formação tanto inicial quanto continuada, uma formação meramente cognitiva, como se assim se resumisse o ser humano. O corpo do professor que registra essas dificuldades vividas no seu dia-a-dia, seja em nível de um enrijecimento da musculatura do dorso ou com problemas viscerais, deve ser também trabalhado. Consideramos que o professor, ao entrar em contato consigo mesmo, de estar mais saudável tenha melhores condições de desenvolver seu trabalho, o qual depende muito da qualidade da relação educador-criança.

Apontamos para a possibilidade de uma formação que não olhe apenas para a dimensão intelectual, mas também corporal, visto que consi-

deramos que o trabalho corporal leva à mobilização das energias encouaçadas no corpo. Acreditamos que somente em um estado de bem estar o professor estará em condições de realizar um bom trabalho com seu aluno.

IV. APONTANDO SAÍDAS — REAFIRMANDO A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Como salientamos anteriormente, as responsabilidades e as tarefas que são atribuídas ao professor vêm aumentando consideravelmente, entretanto a estrutura de formação dos educadores pouco mudou, eles continuam a ser formados de acordo com os velhos modelos normativos.

Para além de saber a matéria que leciona, pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração social e da educação sexual, etc., a tudo isso pode somar-se a atenção aos alunos especiais integrados na turma. Apesar de se exigir que os professores cumpram todas estas novas tarefas, é interessante observar que não houve mudanças significativas na formação dos professores (ESTEVE, 1995, p. 100).

Diante de tais exigências, o professor deve estar preparado para enfrentá-las. E a formação de professores apresenta-se como uma fonte importante para tal preparação, não para que os docentes simplesmente se adaptem às novas exigências aceitando-as passivamente, mas para que possam reagir e intervir diante das transformações sociais que influenciam em sua prática e, encontrar os melhores caminhos para atuar no dia-a-dia da sala de aula.

[...] somente professores que se transformam em sujeitos cultos, isto é, sujeitos pensantes e críticos, serão capazes de compreender e analisar criticamente a sociedade em que vivem, a política, as diferenças sociais, a diversidade cultural, o interesse de grupos e classes sociais e agir eficazmente frente a situações escolares concretas. (LIBÂNEO, 2000, p. 36).

Em relação à estratégia para evitar o mal-estar docente no processo

de formação permanente do professor, um foco importante a contra-atacar é o isolamento, característica comum entre os professores seriamente afetados pelo desajustamento causado pelas mudanças sociais. É por meio do trabalho coletivo que o professor estará preparado para enfrentar tais mudanças e a comunicação é considerada o mecanismo para a sua auto-realização,

[...] partilhando os seus problemas, para não os acumular; analisando em grupo as tendências mais significativas da mudança social; expressando as suas dificuldades e limitações, para trocar experiências, idéias e conselhos com os colegas e com os outros agentes da comunidade escolar (ESTEVE, 1995, p. 119).

A formação continuada deve constituir-se através de uma rede de comunicação, mas como afirma Esteve (1999), essa comunicação não deve se restringir ao âmbito dos conteúdos acadêmicos, deve sim, incluir também os problemas metodológicos, pessoais e sociais que, continuamente, se entrelaçam com as situações de ensino, com o intuito de melhorar as práticas de intervenções realizadas concretamente em sala de aula.

Por fim, consideramos importante salientar que a formação, tanto inicial quanto a formação continuada de professores pode contribuir para prevenir e amenizar o mal-estar docente, embora saibamos que não é a formação docente que conseguirá eliminar o mal-estar, pois este é um problema pautado na desvalorização do trabalho do professor, conseqüente de um contexto social, que obriga professores e professoras a uma atuação medíocre. Como expressa Codo (1999, p. 392), o professor, numa sociedade alienada, adoece porque é impedido de realizar a si mesmo em um trabalho grávido de possibilidades. O mal-estar é, assim, um grito do educador “pela possibilidade de realização de si mesmo”.

Diante do exposto neste artigo, é preciso ressaltar que o professor “é um trabalhador especial, que deve ser tratado de forma especial [...] que o educador ouça: Parabéns professor, você tem um trabalho completo, cuidado professor, você tem um trabalho completo demais” (CODO, 1999, p.392). É preciso que nos cursos de formação de professores se ressalte a grandeza do trabalho docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BACRI, A. P. Influência dos bloqueios corporais na aprendizagem da criança. Uberlândia, 2005. Dissertação Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia.
- CAPRA, F. **O ponto de mutação**. Trad. Álvaro Cabral. 9ª ed. São Paulo: Cultrix, 1993.
- CODO, V. M. O que é Burnout? In: CODO, W. (Coord.). *Educação: Carinho e trabalho*. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.
- ENQUITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria e educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.
- ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru, SP: EDUSC, 1999.
- _____. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995, p.93-124.
- FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- GOMES, A. S. O pensamento prático do professor. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1995.
- LAPO, R. & BUENO, O. B. Professores, desencanto com a profissão e abandono do Magistério. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas/Autores Associados, n. 118, março 2003.
- LIBÂNEO, J. C. Produção de saberes na escola: suspeitas e apontas. In: CANDAU, V. M. (Org.) **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro. DP7A, 2000.
- LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. In: **Educação & Realidade**. Produção do corpo. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Faculdade de Educação. v. 25. n. 2. jul./dez.2000, p. 59-76. ISSN 0100-3143
- MOTA, M. V. S. **Princípios Fundamentais para a educação**: base para a formação do professor. Piracicaba, 1999. Tese doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Metodista de Piracicaba.
- MOYZÉS, M. H. F. **Sensibilização e conscientização corporal do professor**: influência em seus saberes e suas práticas pedagógicas. Uberlândia, 2003. Dissertação Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicação Don Quixote, 1992.

_____. **Vidas de professores.** Portugal, Porto: Porto Editora, p.11-30, 1995.

_____. O passado e o presente dos professores. In: **Profissão Professor.** NÓVOA, A. (Org.). Portugal, Porto: Porto Editora, p. 9-32, 1995.

PEREIRA, L. H. Corporeidade e Educação: bioexpansão na sala de aula. In: **Vertentes.** São João Del-Rei. FUNREI, n. 16, jul/dez, 2000, p. 42-52.

REICH, W. **Análise do caráter.** Trad. Ricardo Amaral do Rego. 3ª ed. 2ª tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RICHTER, L. M. & MOTA, M. V. S. A prática Pedagógica das Instituições de Educação Infantil: em foco o momento da avaliação. **Revista Horizonte Científico.** Uberlândia <http://www.propp.ufu.br/revistaeletronica/index>. (2003).

SACRISTAM, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA e GHEDIN (Org.). **Professor reflexivo no Brasil** – gênero e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

TEIXEIRA, V. R. **A saúde emocional do educador:** saberes necessários aos trabalhadores da educação. Uberlândia, 2005. Dissertação Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia.

INFORMAÇÕES AOS COLABORADORES

1. ENSINO EM RE-VISTA aceita para análise Artigos, Relatos de Experiências e Resenhas, relacionados ao ensino nas diferentes áreas do conhecimento da Educação Básica, devidamente revisados pelo(s) autor(es).
2. Os textos serão julgados pelos membros do Conselho Editorial que emitirão parecer quanto à publicação, autorizada com a simples remessa dos originais e sem direito a pagamento de direitos autorais.
3. A revista informará o(s) autor(es) sobre a publicação ou não de seus artigos, sendo que os originais não serão devolvidos.
4. A redação deve primar pela clareza, brevidade e concisão. O material deve vir devidamente revisado pelo autor. Os textos, assinados, são de inteira responsabilidade do autor.
5. A apresentação dos Artigos deverá seguir a NBR 6022 de agosto 1994 da ABNT (Apresentação de Artigos em publicação periódica).
6. Mapas, desenhos, gráficos, tabelas devem ser enviados em folhas separadas, sempre em preto e branco e devidamente numerados em algarismos arábicos conforme a ordem em que devem se inserir no texto, com seus respectivos títulos e escalas (quando for o caso). As fotografias (em duas vias) também devem ser em preto e branco, identificadas a lápis no verso. Devem ser enviadas em papel brilhante. Todo o material ilustrativo deve ser apresentado de tal forma que seja possível sua reprodução fotográfica sem retoques.
7. Deverão ser enviadas uma cópia do texto em disquete, três cópias impressas e uma folha de rosto contendo: o título, o(s) nome(s) do(s) autor(es), a atividade profissional, a titulação acadêmica e a instituição do(s) autor(es) e número máximo de 15 páginas. Anexar também o resumo do artigo em Português e em Inglês.
8. A formatação deverá ser em Word for Windows 6.0, em fonte Time New Roman, tamanho 12, com espaçamento duplo.
9. As citações bibliográficas deverão ser de acordo com a NBR 10520 (jul/2001) da ABNT.

EXEMPLOS

- citação direta: “...” (FREITAS, 2002, p.61)
- citação indireta: Romanelli (1996, p. 27) consideram...
- citação de citação: Ausubel (1977, apud SILVEIRA et al, 2002, p. 139) afirma...
- havendo mais de uma referência do mesmo autor no mesmo ano, usar a, b, c, imediatamente após a data (Freire, 1996b: 132)
- havendo mais de dois autores, mencionar o primeiro seguido da expressão “et alii”

10. As referências deverão ser de acordo com a NBR 6023 (ago/2000) da ABNT.

EXEMPLOS

Livro:

CICILLINI, Graça A.; NOGUEIRA, Sandra V. (Org.). **Educação escolar**: políticas, saberes e práticas escolares. Uberlândia: EDUFU, 2002.

Artigo:

BOLDRIN, Leila C. F. Cultura, Sociedade e Currículo – dimensões sócio-culturais do currículo. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 8, n. 1, p. 7-25, jul. 1999/jun. 2000.

Tese:

MARQUES, Mara Rúbia A. *Um fino tecido de muitos fios... mudança social e reforma educacional em Minas Gerais*. 2000. 247 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Gestão da Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.

O material para publicação deverá ser enviado para:

ENSINO EM RE-VISTA – Faculdade de Educação, Campus Santa Mônica, Bloco G, sala 117
Caixa Postal 593, Uberlândia – MG – Brasil, Cep 38400-902

