

**FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ**

**ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO**

**TEMAS DE ENSINO MÉDIO**

**Rio de Janeiro**

**2004**

**ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO**

DIRETOR

*ANDRÉ PAULO DA SILVA MALHÃO*

VICE-DIREÇÃO DE ENSINO E INFORMAÇÃO

*ISABEL BRASIL PREREIRA*

VICE-DIREÇÃO DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO

*MÁRCIA DE OLIVEIRA TEIXEIRA*

VICE-DIREÇÃO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL

*SÉRGIO MUNCK MACHADO***AUTORES**

CLÁUDIO GOMES RIBEIRO

MÁRCIO ROLO

AUGUSTO C. R. FERREIRA

APARECIDA DE FÁTIMA TIRADE

MARISE NOGUEIRA RAMOS

JOSÉ ROBERTO REIS

ISABEL BRASIL PEREIRA

ANA LÚCIA DE ALMEIDA SOUTTO MAYOR

MARIA AMELIA COSTA

MARCO ANTONIO CARVALHO SANTOS

CARLOS ROBERTO BARBOSA VIEIRA

JAIRO DIAS DE FREITAS

NEILA GUIMARÃES ALVES

ROSINEIDE GUILHERME DA SILVA

SONIA REGINA MENDES DOS SANTOS

**COORDENADOR**

CLÁUDIO GOMES RIBEIRO

Catalogação na fonte

Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio

Biblioteca Emília Bustamante

---

E74t Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (Org.)  
Temas de ensino médio. - Rio de Janeiro: Fundação  
Oswaldo Cruz; Escola Politécnica de Saúde Joaquim  
Venâncio, 2004.

223 p. ; il.

1. Educação profissional. 2. Ensino médio. I. Escola  
Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio.

CDD 370.113

## SUMÁRIO

Apresentação.....	04
A propósito da relação entre arte e ciência .....	06
A construção de livros-objetos a partir de temas matemáticos .....	22
Educação física escolar: construção de uma proposta metodológica crítico-social Entre a cooptação e a repressão: capital e trabalho nas reformas educacionais latino-americanas .....	31
Entre a cooptação e a repressão: capital e trabalho nas reformas educacionais latino-americanas.....	49
Os contextos no ensino médio e os desafios na construção de conceitos.....	66
Livro didático, construção do saber histórico e cidadania social .....	80
Formação política e ensino médio: a reconstrução do movimento estudantil secundarista no Rio de Janeiro (1976-85) .....	105
Literatura também é arte: reflexões sobre o lugar da literatura no ensino médio e os parâmetros curriculares nacionais .....	129
Investigando a pesquisa/docência: uma concepção de educação pela pesquisa no CTNMS .....	151
Refletindo sobre música, trabalho e práxis na educação.....	165
Construindo uma área de ensino: a experiência das ciências naturais.....	184
O ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira através da abordagem de temas relacionados à saúde.....	195
Autonomia profissional e os desafios para a formação de professores.....	208

## APRESENTAÇÃO

O grupo de docentes do Laboratório de Formação Geral na Educação Profissional em Saúde vem acumulando, ao longo dos quase 20 anos da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio – EPSJV –, experiências de interlocução as mais diversas, sejam com seus pares institucionais ou não. Tal exposição dialógica, todos o sabemos, tende a provocar em seus atores reavaliações das propostas de trabalho, de suas perspectivas teóricas, escolhas metodológicas e que tais. A isso costumamos chamar amadurecimento. Por nos constituirmos como um conjunto de trabalhadores pertencentes a uma unidade da Fundação Oswaldo Cruz – Fiocruz –, o perfil comum que nos concede tal pertencimento é a pesquisa e o desenvolvimento tecnológico em educação e saúde. E consoante a isso, cada qual traz consigo uma provocação, um rasgo de questionamento e problematização que seleciona seus interlocutores. Este livro é o primeiro fruto de um esforço coletivo de alargar o diálogo, a exposição e a seleção, enfim, o encontro com interesses afinados para além dos foros que habitualmente supomos consegui-lo. É também uma exposição em conjunto, que mostra a diversidade constitutiva de uma sempre almejada unidade de trabalho. O salto que damos, com isso, para o imprevisível acolhimento do mundo da docência e da pesquisa em temas da educação, notadamente de nível médio, representa também um salto interno, pelo amadurecimento promovido pela contribuição do leitor interessado.

Vale dizer, ainda, há um fio condutor que atravessa e orienta todo o trabalho realizado no interior da EPSJV e, por conseguinte, no referido Laboratório: a perspectiva da politecnicidade. Em tal horizonte de compreensão do processo educacional foi gerada a escola e assim seu projeto político-pedagógico. Buscando superar a dualidade estrutural na educação, em que gerações foram, e ainda são, formadas para desempenhar a perpetuação da sua inserção na divisão técnico-social do trabalho, a politecnicidade apresenta a formação omnilateral do cidadão como projeto de transformação social. Nela o trabalho adquire estatuto de princípio educativo, nuclear. Pois em causa está a construção da viabilidade de um trabalhador que domine os princípios científicos e tecnológicos dos processos produtivos e se aproprie de suas implicações estéticas e políticas. Trabalho como lugar ou dimensão desde onde homem é e, portanto, somente por meio do que pode se realizar em

sua plenitude, ou seja, vir a ser livre. Todos os autores reunidos neste livro espelham esta preocupação em seus textos.

**Cláudio Gomes Ribeiro**

## A PROPÓSITO DA RELAÇÃO ENTRE ARTE E CIÊNCIA

Cláudio Gomes Ribeiro<sup>1</sup>

Se nos é franqueado lançar mão do expediente de ligeira generalização, não raramente se vê em textos de editais, eventos, palestras, cursos de qualificação etc. uma proposta de relação entre arte e ciência. A rigor, esta proposta hoje chega à escala de moda, de última coqueluche que contagia os mais diversos espaços escolares, acadêmicos e culturais. Espalha-se por cartazes e *folders*, cobrindo murais, paredes de corredores institucionais e servindo de companhia para mãos desocupadas. Esta relação se justifica, no mais das vezes, por algo em torno de uma tentativa de integrar conhecimentos científicos e tecnológicos e formas de expressão artística e cultural. Assim, é fácil perceber que por ciência está se entendendo conhecimento científico e tecnológico, e por arte, as ditas formas de expressão artística e cultural.

Como devemos compreender esta relação ou integração? Com esta pergunta acenamos para o ponto de incidência de nosso exercício reflexivo: o conectivo que denota a relação – o “e”; arte “e” ciência. Daí se nos impõe nossa justa questão acerca da natureza desta conexão.

Pois bem, se em causa está uma conexão, uma relação, é porque há termos extremos correlatos. Estes termos podem ser ou não, em seus próprios campos semânticos, conexos. Caso o sejam, o conectivo apenas estará explicitando uma já dada inter-relação semântica, por assim dizer, entre os termos. Caso contrário, dar-se-á a oportunidade de perguntar: quem é o autor desta relação a partir de termos extremos previamente dados? Autor, aqui, evoca a intenção, o projeto, a perspectiva, enfim, a autoridade que autoriza tal relação. Nossa pergunta reclama a revelação desta força que a instaura e promove.

A resposta é encaminhada pela aceção explicitada de arte, qual seja, formas de expressão; arte como expressão. Ora, se há expressão, há o expresso, o conteúdo, a mensagem, como se diz no mais das vezes. E se a forma de expressão é a arte, no caso em tela o conteúdo que se vale desta forma é a ciência. Arte como forma de comunicar, transmitir, veicular, divulgar o conhecimento científico, portanto como seu meio,

---

<sup>1</sup> Mestre em filosofia, professor-pesquisador da EPSJV/FIOCRUZ.

instrumento: acompanha-o sob o pretexto de servi-lo a seu propósito de difusão; é sua ilustração.

Olhando um pouco mais de perto, percebemos sem dificuldade que os termos expressão e conhecimento científico guardam ainda outras notas relevantes. Uma expressão sempre é de alguém e de algo. É gesto de um sujeito que pode revelar algo de si próprio, deste sujeito que se expressa, na qualidade de sua interioridade, personalidade, enfim, de sua subjetividade; ou bem de algo que não se localiza neste pólo, mas no seu oposto, na objetividade. No caso, o conhecimento científico traz de há muito esta empedemida, talvez melhor, esta encardida marca da objetividade, da universalidade e da necessidade. Portanto, arte como expressão e veículo do conteúdo conhecimento científico põe em jogo, mais uma vez, a dicotomia, a polarização esquemática de compreensão do real “sujeito x objeto”. Arte, tendo à disposição o cabedal de recursos técnicos e tecnológicos entesourados por sua própria história, funciona como representação subjetiva, convenhamos, da realidade objetiva.

Ademais, cabe indagar: por que a arte e não antes outra experiência humana para se relacionar nesta condição com a ciência? Ora, se dentre outras se elege a arte, é porque ela se mostra mais apta do que o suficiente para tal finalidade determinante da relação. Esta aptidão que permite o sucesso, o alcance esperado, previamente determinado, de difusão do conhecimento científico a partir do uso dos aludidos recursos técnicos e tecnológicos acumulados pela história da arte tem se mostrado como a aptidão excelente ao juízo do homem contemporâneo. Excelente, a mais apta, a mais satisfatória, tudo isso se traduz como eficácia. Sim, arte, porque ela é apreendida como eficaz ao articular e pôr em obra, a serviço da divulgação científica, suas virtualidades sintáticas e semânticas. A arte em nome da eficácia publicitária; instrumento eficaz para a sedução e persuasão do produto “conhecimento científico e tecnológico”, da ciência. Espera-se a adesão e acolhimento da “mensagem” deste produto, a ciência, não mais como sempre se deu, a saber, pelo salutar, generoso e higiênico encontro dialógico entre os homens e a tradição, não mais pelo convencimento argumentativo. Espera-se consegui-lo pela sedução retórica visual ou imagética da arte. Portanto, a arte: porque sobejamente espetaculosa, instrumento eficaz de sedução marqueteira.

Agora talvez já possamos reunir elementos que perfilam a fisionomia do autor desta relação entre arte e ciência, reclamada anteriormente. Trata-se de uma força que se ergue e se constitui pelo horizonte de compreensão do real que se estrutura de modo fundamental pela dicotomia sujeito x objeto, que age instrumentalizando aquilo com que lida e, por conseguinte, selecionando seus “parceiros” à luz da eficácia. Bem entendido, uma seleção deste tipo está calcada na seguinte equação valorativa: “tudo o que é é o que me serve”; de modo mais simples: “o real é o que vale para mim”; reduzindo ainda: “o ser é o meu valor”; e por fim: “o ser é o eu”. Ora, se o ser é o eu porque é este eu que define o real segundo a valoração que lhe confere, estamos em meio à totalitária instrumentalização ou mecanização ou tecnicização do real. Mas também não é este real instrumentalizado, transformado em coisa, o que se indica como o domínio objetivo da realidade? Sim. E se o real, o ser, e o eu se confundem, pois o ser é o eu, o domínio subjetivo não haverá de ser o objetivo, igualmente coisificado e instrumentalizado? Sim, estamos sob a premência de admitir que a oposição dicotômica sujeito e objeto só é inteligível desde a perspectiva da objetivação ou subjetivação onibarcante, promovida por este eu que é o ser, o fundamento último, a essência, a realidade do real. Por outras palavras, de vez que “está posto por baixo”, a esse fundamento radical chamamos também, por herança da tradução latina para o termo *hypocheimenon*, su-jeito, o *sub-jectum*.

Ora, quem tem, ou é, esta figura, então, que instaura a instrumentalização total, a objetividade/subjetividade total, em busca da eficácia total, isto é, em interminável sanha de segurança e êxito, de controle e poder, e que assume o eu como sujeito do real? Evidentemente, todos o sabemos, a própria racionalidade moderna, o próprio projeto moderno-cartesiano de mundo, enfim, a própria ciência moderna, mais especificamente, a técnica moderna, já definida lapidarmente por Ortega y Gasset como esforço de poupar esforço<sup>2</sup>.

Cito René Descartes, sexta parte de seu *Discurso do método para bem conduzir a razão na busca da verdade nas ciências*<sup>3</sup>:

[...] é possível chegar a conhecimentos que sejam muito úteis à vida, e que, em vez dessa filosofia especulativa que se ensina nas escolas, se pode

<sup>2</sup> Ortega y Gasset, J. *Meditaciones de la técnica y otros ensayos*. Madri: Alianza Editorial, 1993

<sup>3</sup> Descartes, R. *Discurso do método* Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1991, p.63.

encontrar uma outra prática, pela qual, conhecendo a força e as ações do fogo, da água, do ar, dos astros, dos céus e de todos os outros corpos que nos cercam, tão distintamente como conhecemos os diversos misteres de nossos artífices, poderíamos empregá-los da mesma maneira em todos os usos para os quais são próprios, e assim nos tornar como que senhores e possuidores da natureza. O que é de desejar, não só para a invenção de uma infinidade de artifícios, que permitiriam gozar, sem qualquer custo, os frutos da terra e todas as comodidades que nela se acham [...]

Esta pequena passagem talvez seja a mais emblemática do que chamamos projeto moderno-cartesiano, o que inaugura a trajetória que a modernidade aperfeiçoará e consumará em ininterrupta continuidade de controle e apoderamento de todo o real qual instrumento, qual máquina, dispositivo dado à operatividade de um homem elevado a princípio de realidade, posto que reduzido à determinação da razão matemático-geométrica, portanto anteriormente já por esta racionalidade mecanizado.

Mas caminhemos com passo amiudado. O trecho expõe uma convicção: a de que a partir de determinado conhecimento, tornar-nos-emos “senhores e possuidores da natureza”. É preciso ter claro o significado tanto de conhecimento quanto de natureza neste pórtico da modernidade. Isto implica interrogar o fundamento de ambos, indo além das notas que já apontamos acima. Este fundamento é precisamente o que deixamos em lacuna, a saber, a constituição do sujeito ou substância do real.

Está pressuposto neste trecho o ponto culminante da marcha da dúvida metódica. Descartes, tendo percebido uma insustentável fragilidade na totalidade dos saberes tal como legada pela tradição, erguidos, a seu ver, sobre bases assaz inconsistentes, passa a perseguir o que chama de princípio firme e constante nas ciências ou o ponto arquimediano que lhe permitirá mover o mundo. Para tanto, duvidará da veracidade de tudo o que já tenha porventura lhe provocado o engano. Daí todas as possibilidades de apreensão de sentido ou verdade do real são passadas em revista e rejeitadas uma a uma, desde a percepção sensível até o conhecimento puramente inteligível, constituinte das Matemáticas. Nesse momento da hiperbolização da dúvida, a primeira verdade indubitável, portanto a primeira certeza é a de que ele existe, posto que condição de toda dúvida. “Eu sou”, mas o que sou? Observadas

todas as censuras à existência, acumuladas ao longo do caminho até então, a única determinação admissível, evidente, a este eu é a do pensamento puro, isto sim, a condição precisa de todo ato de duvidar, pois duvidar é uma possibilidade de pensamento independente de qualquer corporeidade ou materialidade. “Eu sou, eu penso” ou mesmo “penso, logo existo” estão afirmando a realidade inconcussa do princípio que se perseguia desde o início, o que se costuma abreviar sob o termo latino *cogito*. Desde então princípio, sujeito, substância de realidade é razão pura, consciência, pensamento, espírito, e homem é isto e fundamentalmente isto, numa palavra: coisa pensante, *res cogitans*.

E o que será conhecimento segundo este sujeito, erguido sobre esta inabalável certeza, verdade? Justamente toda apreensão de sentido que se conforme ao critério que confere o estatuto de verdade, haurido exemplarmente do modo como se apresentara a primeira verdade, a do *cogito*. Este critério é o de clareza e distinção, de evidência, de certeza, ou seja, o de ser absolutamente indubitável que isto que se apresenta a mim seja o que é e tal como é segundo a representação que tenho dele. Se o conceito verdade é tradicionalmente definido como adequação entre intelecto e coisa – no contexto cartesiano, diríamos entre representação e realidade extensa –, conhecimento é representação cujo valor de verdade é adquirido seja pela adequação das representações internas da razão entre si, como no caso das matemáticas, seja na adequação entre uma representação e aquilo que posso afirmar do mundo exterior ou material próprio ao âmbito matemático: a idéia de extensão – conhecimento da essência geométrica do mundo físico, portanto da *res extensa*.

Daí podemos ver como natureza, enquanto coisa ou substância extensa, é domínio objetivo, sim, mas tal objetividade não é nada além da objetivação do *cogito*, da subjetividade pensante que se expõe ou se propõe à medida que a põe. Isto garante a indubitabilidade do conhecimento de quem a pôs: precisamente da consciência ou razão representadora e assim estrutura de posituação do real. Tem início, neste círculo, a tão bem-sucedida (!) trajetória da ciência positiva, ou, por outra, da compreensão positivada e positivista do real, seja vestida de realismo, seja de idealismo (que é um realismo das idéias).

É precisa e somente no escopo, na perspectiva desta racionalidade, potencializada como perspectiva onibarcante, racionalidade totalitária, em que o homem se assume desde sempre como consciência, como ego ou sujeito ou coisa pensante, que arte poderá aparecer

como representação, expressão. Bela expressão representativa porque o eu ou sujeito representante já está dado por antecipação ao real que se lhe apresenta em oposição, se lhe obsta como objeto tal como se apresenta. Ou seja, é por força de uma razão estruturante de todo o real como sujeito e objeto que se assegura de si própria – por rigorosa *démarche* ou demonstração matemático-geométrica – como sujeito, substância, princípio desde onde tudo pode ser e é, que tudo aparecerá como objeto, igualmente acoutado, balizado por evidência, portanto como representação do que a própria razão apresenta. Arte se afigura, aqui, como técnica, mais uma, a serviço da técnica ou ciência moderna, técnica edulcorada de cor, imagem, volume, som e que-tais, para o logro da ideologia do progresso, do apoderamento ou assenhoreamento da natureza, do que nasce, da vida enquanto tal.

Será isto a arte? Ou, por outra, com que legitimidade a racionalidade moderna, desta forma assaz aligeiramente caracterizada por nós, pode se autorizar a estabelecer a relação que vimos e ainda julgar estar a fazê-lo com a arte? Não, de nenhum modo é isso a arte e não há legitimidade neste uso reducionista que a ciência promove para o logro de sua difusão e valorização. Não porque é outra coisa arte – talvez a arte nenhuma coisa seja. Mas, antes de tudo, porque a modernidade exercitou em tudo o que construiu e destruiu o poder de nada ouvir para tudo ver. Trata-se da soberba da luz, a luz sem sombras, a luz que ofusca e nada ilumina. E nesta impotência iluminista, fica esquecido, obscurecido, mais do que a resposta, o poder de perguntar pelo gesto ou ato de criação, de vir-a-ser de tudo que é. Calcinada por alguns séculos de submissão à economia da razão solar, é tempo histórico oportuno de vida, gênese, criação, inutilidade e perigo e obra vitais, por exemplo, reivindicarem seu lugar no fio arriscado da economia da vida, para além da flácida e segura operatividade maquinal a que destinamos nossa (in)felicidade. É preciso então deixar a arte, antes de tudo, ser arte, para que somente sendo o que é, sem exorbitar seu todo e único poder, o de sua identidade, possa ladear o nome ciência, relacionadas ambas pelo conectivo “e”. É preciso, pois, ouvi-la, pôr-se a sua escuta e a seu serviço.

Mas se foi a arte transformada em expressão representativa para, impotente, só poder expressar e comunicar a prepotência da ciência, será que, na liberdade virtuosa de sua identidade, pode ainda nos proporcionar um encontro com a ciência? Caso o possa, não precisará ser mais potente, digo, mais inaugural e reveladora do que se quer apresentar do que a embotada representação, para que se justifique seu uso?

Esta recondução ou assunção da arte em seu lugar próprio implica também a recondução da ciência aos seus limites. Estas reconduções não são senão gestos libertadores, e não cerceadores. Trata-se de uma liberação para um novo horizonte histórico, precisamente provocada por uma acachapante circunstância de crise da racionalidade moderna. É responsabilidade histórica de todas as gerações que em vida atravessam e são atravessadas por uma crise histórica porem-se à altura de seu tempo, atender à demanda histórico-existencial de superar a perda dos ordenamentos, dos pilares de nossa sociabilidade à medida que se contribui para a fundação de novos critérios, novos princípios de um novo projeto civilizatório mas na esteira, sim, da tradição ocidental. Arte e ciência, arte e razão, arte e conhecimento demonstrável precisam ser o que e somente o que podem segundo a economia da destinação ética da vida.

Portanto, mais forte do que qualquer outro motivo, não pode ser a racionalidade desmesurada, totalitária e instrumental que há de se autorizar a si mesma a reconfigurar seus parceiros à sua semelhança por mor de sua expansão, valorização e difusão justamente num momento histórico de crise dos princípios de racionalidade do conhecimento na ciência, de eficiência da produção na técnica, da persuasão dos valores na religião e na sociedade. Crise esta que estrutura com seu desordenamento e caos a vida não mais ocidental mas planetária desde os albores do século XX. Fato que mereceu a atenção de filósofos da grandeza de Marx e Nietzsche, no final do XIX, Husserl, Heidegger, Sartre, Ortega y Gasset, Merleau-Ponty, Gadamer, Scheler, Marcuse, Adorno, Horkheimer, Benjamin, dentre outros, e que engendrou, não casualmente, em Husserl, o pai da fenomenologia moderna, uma última obra intitulada *Crise das ciências européias*.

Mas respondendo às perguntas deitadas acima nos deparamos com dois aspectos: 1) qual a relação possível entre arte e ciência?; e 2) se esta hipotética relação concorreria para o mencionado fim.

Há que encontrar uma comunidade entre arte e ciência, sem o custo da aniquilação de um dos termos. Falar em ciência é falar em verdade, necessariamente. Pois um conhecimento, mesmo não científico, porém não verdadeiro é o mesmo que afirmar a existência de um ferro de pau, de uma água de fogo, ou coisa que o valha: trata-se de nenhum conhecimento. Verdade é a nota essencial do conhecimento. Por outra, falar conhecimento científico sugere conhecimento vário, não científico, mas igualmente

conhecimento. Por que não lemos então “conhecimento artístico e conhecimento científico”? Ora, porque à luz da vontade que anima tal relação, vimos, não se reconhece legitimidade em conhecimento que não garanta a objetividade e não se erga a partir dos métodos previamente determinados pela própria razão objetivante-representativa.

O que nos autorizaria, para usar o mesmo termo, a considerar arte um conhecimento, portanto algo constituído intestivamente pela apreensão da verdade tanto quanto a ciência? Não haveria de ser apenas a tentação de inverter, de se opor àquilo que já fora exposto em seus pressupostos e idiosincrasias, a racionalidade moderna. Invoquemos a origem destas determinações e desta aparente hierarquização do saber, ou antes, das realizações humanas a partir de seu próprio imperativo de realizar sua humanidade.

Sabemos que de há muito o homem é definido como animal racional, que o percurso de conquista, isto é, de agravamento e consumação, de perfeição de sua essência, desta tal razão, parte da sensação, segue pela experiência, passa pela arte, pela ciência e termina na filosofia, em linhas gerais. Estes graus de humanização do humano, de realização da virtude da linguagem, distam já aproximadamente 25 séculos. Datam do momento clássico da Antigüidade grega: o percurso socrático-platônico-aristotélico do pensamento ocidental. Na via deste envio da tradição, Descartes se coloca e a lê desde sua perspectiva. Assim lhe aparecem Sócrates, Platão e Aristóteles como os precursores da causa que o anima:

Ora houve através de todos os tempos grandes homens que se esforçaram por [...] alcançar a sabedoria [...]. Consiste em procurar as primeiras causas e os verdadeiros princípios donde se podem deduzir as razões de tudo o que se é capaz de saber; e são aqueles que trabalharem nisso que se chamam filósofos. Não conheço todavia quem haja, até agora, cumprido este desígnio. Os primeiros e os principais de que temos notícia são os escritos de Platão e Aristóteles.<sup>4</sup>

Uma citação como esta revela, à primeira vista, um Platão e um Aristóteles como pré-cartesianos, pré-projeto moderno de triunfo do regime procustiano da perspectiva matemático-geométrica sobre a vida e todo o real. Dito de outro modo, porquanto a modernidade assume como modelo exclusivo de legitimação do saber a *nuova scienza* (a

---

<sup>4</sup> *Princípios da filosofia*. Lisboa: Guimarães Editores, 1989, p.33.

física mecânica galileana e, mais tarde, a newtoniana) e a filosofia busca a fundamentação metafísica deste modelo, define para si uma larga tendência fisicista, isto é, naturalista e naturalizante. Platão e Aristóteles são pré-modernos porque já são determinados pelo mesmo interesse moderno, mas embrionariamente; são igualmente, porém, primitivos, geômetras naturalistas!

Esta revelação traz, portanto, o aparente paradoxo de estarmos reclamando uma remissão à fundação da tradição filosófica para entrevermos uma outra possibilidade de encontro com as determinações da arte e da ciência, porém evidenciando que não há variação nas tais determinações, vista a comunidade de projetos. Entretanto, a mesma citação mostra algo mais: filosofia começa em Platão e Aristóteles – e o que vem antes?, desde onde Platão e Aristóteles? do nada?

Sócrates, Platão e Aristóteles, o que a modernidade identificará como o começo da filosofia propriamente dita, são um momento – um grande e consumidor momento, diga-se – da tradição ou envio de uma questão: justamente a questão da natureza (!), da *physis*. A disciplina História da Filosofia, surgida em meio ao século da historiografia, o XIX, o século positivista por excelência, é quem vai classificar e denominar o período anterior ao clássico, ao filosófico mesmo, como pré-socrático. Pré-filosófico, por extensão, porque segundo a leitura da revisão histórica da forma como a questão da filosofia fora abordada, revisão esta apresentada no livro de abertura da própria Metafísica de Aristóteles, os filósofos que antecederam a Sócrates e Platão são chamados de “fisiólogos”, pois atinham-se a investigar os princípios da *physis*, da natureza. Este período, também chamado “cosmológico” pela disciplina referida, se configura como pré-naturalista, apesar de tudo, porque lhe falta o que surge de novidade desde o momento socrático ou filosófico: a investigação acerca da natureza ou da *physis* só pode ser feita desde a perspectiva metafísica ou teológica. Os primeiros princípios e causas da natureza, do mundo, não são em absoluto naturais ou mundanos, mas espirituais, ideais, racionais, meta ou transnaturais, transcendentais. Somente assim se encontra o “ser” do real. Filosofia é, desde tal momento, metafísica, ontologia, doutrina ou teoria do ser, lógica, dialética, silogisticamente estruturada.

Teria sido esta a intenção de Sócrates, Platão e Aristóteles? A questão do *cosmos* (do mundo) e a do ser não se confundem? O momento decisivo em causa não pode ser

entendido como o de consumação e, só assim, de fim e término, em vez de uma ruptura surda com a tradição do pensamento trágico antecedente e invenção arbitrária de uma outra? São suspeitas que legitimam nossa remissão à inauguração da tradição metafísica com o fito de problematizá-la.

Pois bem, Aristóteles já dividia as ciências em teoréticas, práticas e produtivas, e considerava sua finalidade imediata o conhecimento. Mediatemente são seus propósitos últimos o conhecimento, a conduta e a produção de objetos úteis e belos, respectivamente. A arte pode se relacionar com a ciência, sim, à medida que são, ambas, conhecimento. (Deixemos aqui apenas a suspeita também acerca de outra possibilidade: seriam ambas, além de conhecimento, criação?).

Cumpramos agora a natureza de ambos os conhecimentos, para decidirmos, enfim, se é esta associação ou relação benéfica à difusão da ciência.

O conhecimento científico caracteriza-se tradicionalmente por sua invariabilidade – o que também pode ser denominado “objetividade” – universalidade, necessidade e o domínio, mais ou menos factível à matéria do conhecimento, mas sempre almejado, das causas do conhecido. Por isso toda ciência pode ser ensinada. Este ensinamento parte, como sempre, do já conhecido, pois caminha quer por indução, quer por silogismo, dedução. Ou seja, parte dos particulares conhecidos para a universalização, ou do universal sabido para provar uma conclusão. Todavia, a indução é o ponto de partida pressuposto no próprio conhecimento do universal, no próprio silogismo. Assim, os pontos de partida ou marcos iniciais do conhecimento do universal não alcançamos através do silogismo, do raciocínio que já conta com o universal para avançar, mas pela indução. Por isso o conhecimento científico é a disposição humana graças à qual podem ser feitas demonstrações. Pois se temos um conhecimento cujo ponto de partida é menos conhecido, menos convictamente conhecido que a conclusão, estamos inseguros quanto a este conhecimento, pois ele é mais acidental que necessário.

Já o conhecimento produtivo (artístico) caracteriza-se por atender ao variável, bem como o conhecimento prático, e se confunde com a disposição, o dote, a valência humana a que chamamos produtiva ou produtora. Diz Aristóteles:

[...] não há arte nenhuma que não seja uma disposição relacionada com a dinâmica de produzir, nem há qualquer disposição relacionada

com o produzir que não seja uma arte; a arte é idêntica a uma disposição da dinâmica de produzir, envolvendo um método verdadeiro de raciocínio. Toda arte se relaciona com a geração, com a criação, e dedicar-se a uma arte é estudar uma maneira de fazer uma coisa que pode existir ou não, e cuja origem está em quem faz, e não na coisa feita; de fato, a arte não trata de coisas que existem ou passam a existir necessariamente, nem de coisas que existem ou passam a existir de conformidade com a natureza (pois estas coisas têm sua origem em si mesmas) [...] De certo modo o acaso e a arte se relacionam com as mesmas coisas. [...] “O acaso ama a arte e a arte ama o acaso”.<sup>5</sup>

Temos em tela, portanto, o seguinte: as ciências teóricas são, dizíamos, as que visam o conhecimento por si mesmo; as práticas, o conhecimento como guia de conduta; e as produtivas, para produzir algo de útil ou belo. As teóricas subdividem-se em físicas, matemática e metafísica ou teologia. A física trata de coisas que têm em si o princípio do movimento e do repouso; mutáveis, portanto. A matemática e a metafísica, de coisas imutáveis mas diferentes entre si. As ciências práticas têm seu supremo exemplo na política, que compreende a ética. As ciências produtivas, como se vê, inclui tanto as úteis, como a mecânica e a retórica, quanto as belas, em diferença à própria arte da vida – a ética – e à ciência. Essas últimas artes, as dedicadas à produção de coisas belas, são tratadas numa obra intitulada *Poética*. Porém, poéticas é o nome dado em geral às ciências produtivas, pois *poiein* é o verbo donde se traduz, de modo corrente, produzir. As chamadas ciências produtivas são ciências poéticas.

Quando Aristóteles diz que a arte é idêntica à dinâmica de produzir, está identificando a arte à poesia, isto é, seu modo de ser é poético. Isso, ouvido com os hábitos modernos, pode soar restritivo e redundante. Restritivo porque entendemos a poesia apenas como um gênero literário; redundante porque já há muito se institucionalizou o julgar arte a poesia, embora sem nos perguntarmos pela fundamentação disto. Mas é que arte, por sua vez, é a tradução latina – *ars* – da palavra grega *téchne*, donde nos vem o mesmo termo –

---

<sup>5</sup> *Ética a Nicômaco*. VI, 1140<sup>a</sup>. Brasília: EDUnB, 1992.

embora não mais a experiência – português “técnica”. Somente podemos apreender a fisionomia da experiência originária de *téchne* como arte-poesia se nos despojarmos do ruído da técnica moderna, da técnica como tecnologia, instrumento e sanha instrumentalizante e eficiente de todo o real.

Em um primeiro momento, arte e ciência teórica se opõem, pois parecem respectivamente tratar das coisas que têm sua origem, sua causa, em quem faz, no artista, e na própria coisa conhecida, tomando a física como exemplo excelente desta ciência. Temos então os tradicionais domínios da ciência: a natureza, a realidade “lá”, fática e objetivada, e da arte, a cultura, o artificial, o lado de “cá”, irremediavelmente eivado de subjetividade, em dicotomia.

Mas agucemos a atenção um pouco. A natureza tem o princípio do movimento e do repouso, por consequência, em si mesma. Ela é, a rigor, este próprio princípio. *Physis* é um substantivo que vem do verbo *phyo*. Portanto, é o nome de um processo preciso, qual seja, o de desenvolver-se a partir de si mesmo, de desabrochar, aparecer, vir à luz, à tona. Do mesmo verbo *phyo*, coerentemente, viriam ainda as palavras *phos*, luz, *phao*, brilhar, *phaino*, tornar aparente, visível (daí “fenômeno”, “fantasma”...), *pyr*, fogo (daí “pira”), entre outras. Talvez, em síntese, *physis* queira evocar a experiência do vir-a-ser desde si próprio, de vir e viver de seu próprio poder, de ser um obrar-se de princípio, de origem, de um eterno movimento de recuperação de princípio ou de si mesmo, irrompendo-se súbita e incontrolavelmente. Também talvez por isso o latino traduziu este termo grego por *natura*, o nome do processo de nascer, de vir à e permanecer em vida, o poder ou a força de tudo o que é vivo manter-se em sua ou como sua própria lei, autonomamente, pois.

A arte tem este princípio, o do movimento, no artista-artesão-poeta. Mas não está dito que este é o único princípio, melhor, a única causa de todo o real. Ao princípio do movimento chamamos, consoante Aristóteles, causa motora; restando ainda as causas material, final e formal. Tanto a arte quanto a natureza, na medida em que são possibilidades de realizações de movimento ou de entes móveis, temporais, são determinadas pelas quatro causas.

Entretanto, o caso é que há uma primazia entre causas, uma causa primordial. Esta causa última, primaz, será o que responde de modo o mais fundamental pela coisa em questão ser o que é e tal como é. Esta causa será sua essência, sua identidade, sua diferença

específica, sua definição, seu lugar ou escopo de existência. Aristóteles diz que “a essência de cada coisa é o que desta coisa se diz ser por ela mesma” (*Metafísica*, 1029b, 13). Ora, a essência haverá de ser então a própria delimitação ou determinação da coisa que nos vem à fala e que precisa, por antecipação, haver para que a coisa possa existir segundo tal determinação como um mesmo e único ente. Com isso estamos dizendo que a essência é o aspecto, a forma, a espécie da coisa, sua idéia. A causa primordial dos entes móveis é a formal e esta se confunde com a final, pois a causa final é aquilo a que se dirige a existência de um ente em sua realização. Mas estamos dizendo sobretudo que, sendo a causa formal o que preexiste e na qualidade de um sentido, de uma forma, de uma idéia, sua proveniência é do *logos*, da linguagem, da razão – tal como se traduz o termo Ocidente afora –, da alma de quem a apreende, enfim. É o que nos confirma o mesmo Aristóteles já na sua *Física*, portanto na investigação acerca das primeiras causas e princípios da natureza, quando descobre que o princípio que move o ente por si mesmo, sua natureza em última palavra, deve ser a “forma, que é o aspecto, a idéia, o que é segundo o *logos*” (193a, 30).

É este aparente absurdo que, antes, Platão sustenta no *Banquete*, quando diz que “toda causa, seja ela qual for, do que passa do não-ser ao ser, do não-ente ao ente, é criação, poesia” (205b). Está estranhamente afirmando que a *physis*, a natureza, também se faz ao modo de um ente feito por arte; que sua causa essencial, isto é, aquilo que dá sua forma tal como surge e nasce e assim a sustenta em sua existência é *logos*, linguagem, é um aspecto preexistente e constituinte em uma e de uma alma. Bem como a arte (ou os entes feitos por arte) se faz qual coisa viva, natural, isto é, em realização ou consumação, ou ainda, em perfeição de uma forma, de um esplendor de maturação por força de si própria. Pois o estagirita já nos diz que “em geral, de um lado, a arte leva a termo o que a natureza não pode realizar, de outro, imita-a” (*Física*, 199a, 16). E um pouco antes, na mesma obra, a famosa frase: “a arte imita a natureza” (194a, 21).

Tomemos o exemplo de uma árvore. Sendo um ente por natureza, gerado desde uma força autônoma, todo seu poder-ser, seu destino e trajetória de realização já estão contidos na semente. A semente já é toda a possível árvore, que precisa vir a ser, atualizar-se, para configurar e assim dar à luz toda a plenitude de sua potência. Como imaginar que sua forma não esteja nela mas no espírito que a apreende?

Porque nem a árvore adulta, nem a semente, nem o arbusto, nem o fruto, nem o broto são coisa alguma para além ou aquém de uma compreensão, de uma palavra que os defina. É desde uma abertura que se dá uma forma e aquilo que a veicula como tal, e esta abertura é o espaço subitâneo, abrupto, instantâneo, inopinado de, portanto, toda relação entre dois termos, um homem e um ente como isso ou aquilo, como árvore, como bosque ou como matriz produtora energética, ou matéria-prima de produtos do trabalho artesanal e fabril, ou laboratório de investigação bioquímica... Ao explicitar o teor da causa essencial, a formal, o que se dá como um sentido (*logos*), Aristóteles usa uma expressão tão eloqüente quanto desconcertante. A idéia ou forma, enfim, de um ente tem a natureza de já ser antes de ser: literalmente, “o que era ser” (*Metafísica*, A, 3, 983a).

Esta anterioridade, portanto, ao tempo (!) está, a rigor, dizendo que o ser de algo é necessariamente em simultaneidade ao fato de ele ser, à sua hora, seu tempo, e que o tempo de algo, o acontecer de algo, precisa ser também o dar-se do próprio tempo. Que algo é o que é “à medida” que é. Que a determinação essencial de algo se dá gerundialmente, pois. Mas tal simultaneidade, conquanto seja entre a forma, o sentido, o conceito, a palavra, enfim, e o ato de ser, o ato desta forma, é a simultaneidade entre homem e real. Tudo o que é é em sendo com o homem; homem e real, homem e tempo se encontram na encruzilhada da linguagem, espaço aberto de realização de todos os mundos possíveis.

Neste sentido aberto, sempre anterior ao homem, dá-se o encontro, a concretude: homem e mundo um só e o mesmo, ser e pensar um e o mesmo, verdade, pois. O nome que evoca o teor deste súbito é *pathos*, afecção, paixão, aquilo em que, sem percebermos, caímos e que sempre já nos encontramos para que se nos possa ser percebido. Foge ao domínio ou controle de um sujeito mesmo que coisa pensante ou consciência, pois até isso mesmo é um *pathos*, uma abertura, moderna, sim, exclusiva e excelentemente moderna.

Mas e quanto ao ente cuja causa é arte, como se dá mais precisamente isso? Arte, sendo aquilo que cria um ente a partir da mente, da forma na alma preexistente de um artista, indica uma heteronomia, e não uma autonomia, como a natureza. O ente tem sua causa, sua essência, em outro que não ele.

Consumar o que a natureza não pode realizar é atribuir ao ente que existe tal como existe por necessidade uma potência que ele não tem mas, se a tivesse, realizaria tal como a arte o faz. Se um ente possível é precisamente o oposto de um ente necessário, pois toda a

potência pode se realizar como contrários, a potência que a arte leva a termo no ente necessário, no ente natural, é sua própria necessidade.

Agora, sim, vejamos afinal. Consumar a natureza de tal forma que a consumação então artificial forneça a possibilidade de se apreender o vivo do consumado, seu princípio vital, implica criar uma consumação mais viva que o consumado e isso é propriamente o levá-lo à perfeição, à plenitude, a todo esplendor de seu poder-ser, numa palavra, imitá-lo. Ou seja, a arte é mais natureza do que a própria natureza porque é a natureza levada aonde não pode ir por si mas deveria ir se o pudesse. E esse dever só faz sentido porque a natureza não é, não mostra ou revela o que é por si mesma, naturalmente. Proceder desta forma é apagar os limites entre natureza e arte e dar vazão ao belo, à obra mais bela que a natureza pode realizar desde através da arte. Arte então, para tanto, é aquela disposição que se põe à escuta, obedece, favorece a natureza levando-a à sua mais perfeita forma, revelando-a de modo o mais nítido, o mais visível, o mais verdadeiro, de modo inaugural. Por isso arte não é representação mas apresentação, revelação, descobrimento, desvelamento do real.

Arte e ciência, dito de outra forma, se articulam desde a dimensão ontológica do conhecimento. Pois conhecer é co-nascer, tal como o francês mais claramente diz, *con-naître*, e antes o latim *co-gnoscere*, de *nascere*, *natura*, e ainda mais originariamente o grego *gignosko*, de *gignomai*, vir-a-ser, gerar-se, engendrar-se. Tanto a experiência artística quanto a científica podem e devem estar transidas pela relação incontornável do homem com o real em sua busca de integração, concretude, concrecimento, porque co-nascido com ele. Arte e ciência não se articulam, portanto, porque são simplesmente conhecimentos, mas, de modo mais radical, são conhecimentos porque se encontram na experiência de criação, de criar-se – o que há muito esquecemos de chamar como verdade. Por isso a arte não só pode mas deve se associar a toda vontade de exposição da verdade, desde que arte.

## Referências

- Aristóteles. *Metafísica*. Edição trilingue por Valentín García. Yebra, Madri: Editorial Gredos, 1980.
- \_\_\_\_\_. *Ética a Nicômaco*. Trad. Mário da Gama Kury. Brasília, EDUnB, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Physique*. Trad. H. Carteron. Paris: Les Belles Lettres, 1983.
- Descartes, R. *Discurso do método*. Coleção Os Pensadores. Trad. J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

\_\_\_\_\_. *Meditações metafísicas*. Coleção Os Pensadores. Trad. J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. São Paulo: Cultural, 1991.

\_\_\_\_\_. *Princípios da filosofia*. Trad. Alberto Ferreira. Lisboa: Guimarães Editores, Lisboa, 1989.

Platão. *O banquete*. Trad. J. Cavalcante de Souza. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

Ross, D. *Aristóteles*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1987.

Koyré, A. *Estudos de história do pensamento científico*. Trad. Márcio Ramalho. Rio de Janeiro: Forense Universitária, Rio de Janeiro, 1991.

Ortega y Gasset, J. *Meditaciones de la técnica*. Madri: Alianza Editorial, 1992.

Leão, E.C. *Aprendendo a pensar*. Vols. I e II. Petrópolis: Vozes, 1992.

## A CONSTRUÇÃO DE LIVROS-OBJETOS A PARTIR DE TEMAS MATEMÁTICOS

Márcio Rolo<sup>6</sup>

### O ensino da matemática moldado pela razão pragmática

Num momento em que a educação matemática vem sofrendo profundas transformações – algumas, de ordem interna, provocadas pelo aporte de novas áreas de conhecimento na delimitação de seu objeto; outras, de ordem externa, motivadas pela reforma educacional –, cabe fazer o relato de uma experiência envolvendo a matemática e as artes plásticas e tecer comentários sobre a inserção do ensino dessa disciplina num horizonte mais amplo de possibilidades culturais.

A finalidade e, por conseguinte, os métodos e os objetivos do ensino da matemática foram, passo a passo, definidos de acordo com o projeto, de inspiração iluminista, de produzir e transmitir o saber visando à intervenção do homem sobre a natureza e sobre o próprio homem. A educação matemática, conforme a entendemos hoje, esteve, desde sempre, associada à necessidade crescente de racionalização e controle dos processos produtivos, mediante as exigências diretas da produção industrial, do desenvolvimento da própria ciência ou de atividades ligadas à gestão e ao controle de empresas.

Nessa articulação entre conhecimento e processo produtivo não é difícil entrever a importância que a matemática viria a protagonizar nos currículos escolares: garantir a fundamentação da ciência como tecnologia. Apartando-se da tradição contemplativa aristotélica para inscrever-se no âmbito do conhecimento do mundo físico, grande parte do conhecimento matemático é criada tendo em vista um aumento de sua operatividade e de sua capacidade de intervenção nos processos da vida. A matemática é o saber que reúne as técnicas e as ferramentas capazes de analisar as informações provenientes da experiência, é capaz de identificar problemas e conceber estratégias de resolução, identificar padrões, prever regularidades, deter o controle de dados e informações; em suma, a matemática é o saber que adapta os métodos próprios de produção de conhecimento aos métodos próprios de produção de tecnologia.

A potência que a matemática tem mostrado na formulação do conhecimento dos processos físicos naturais é traduzida, na concepção escolar, como a essência mesma do conhecimento matemático. O objeto anistórico sobre o qual o sujeito do conhecimento intervém – a natureza – só se revela ao instrumental teórico que com ele compartilha desta mesma atemporalidade. Daí, a hegemonia de uma visão nos currículos que sublinha as relações estritamente formais e tecnicistas do conhecimento matemático, desconsiderando todo o movimento oscilante e errático de sua história.

---

<sup>6</sup> Professor de Matemática e mestre em Ciência da Arte. Professor-pesquisador da EPSJV-FIOCRUZ/FAPERJ.

A solidariedade estreita entre conhecimento e tecnologia marcou irremediavelmente a natureza das relações que a cultura educacional moderna mantém com a matemática. Quem não conhece professores que se gabam por passar extensas séries de exercícios aos alunos, todos eles mecânicos, repetitivos, enfadonhos e pouco criativos? Longe, portanto, das motivações mais profundas que dão origem à criação matemática. Este quadro mais geral circunscreve hoje as várias concepções que têm orientado o ensino da disciplina.

Faremos a seguir uma breve digressão que tenta situar o problema da mentalidade tecnocrática no quadro mais recente do ensino da matemática em nosso país, e a partir daí buscaremos delinear algumas possibilidades metodológicas alternativas à instrumentalização no ensino da matemática do nível médio.

Nos anos 1960, a reforma educacional brasileira, inspirada nas reformas americana e européia, adotou as concepções do movimento conhecido como Matemática Moderna, que propugnava a necessidade de se substituir o ensino até então excessivamente apoiado na memorização de teoremas e fórmulas por uma abordagem mais formal e lógica, ao cabo da qual emergiria uma compreensão mais unificadora de suas estruturas. Insistia-se na necessidade de abordar a matemática como um objeto formal, um campo epistemológico com características estruturais específicas... o que resultou, em todo o mundo, num enorme fracasso. A linguagem excessivamente formalizada – estéril para a maioria dos estudantes – não promoveu a compreensão desejada, resultando em altos índices de reprovação e evasão.

É interessante sublinhar a afinidade entre as diretrizes da Matemática Moderna e a linha tecnicista adotada pela reforma educacional da década de 1970, que evidencia o esforço de modernização empreendido pelo regime militar. Se a reforma educacional privilegia, então, como método, uma abordagem extremamente formal dos conteúdos matemáticos, ela acentua, como finalidade, a instrumentalização do aluno. Evidencia a matemática como o conjunto dos instrumentos capazes de produzir e difundir bens tecnológicos, um cabedal de ferramentas a auxiliar o controle de processos, dissociando o ensino das técnicas de resolução de problemas da discussão que levaria o aluno a perceber a matemática como uma forma de pensar produzida culturalmente.

A emergência do neoliberalismo a partir da década de 1980 coincide com o surgimento de um novo estágio do desenvolvimento tecnológico responsável pelo processo de reestruturação das forças produtivas mundiais e pela complexificação dos processos de trabalho. Esta mudança demanda da Escola um novo tipo de formação estreitamente associado aos interesses imediatos do mercado. No Brasil, o cumprimento do ideário neoliberal – desregulamentação, privatização, flexibilização e estado mínimo – motivou a reforma educacional de 1996, que instituiu a *pedagogia das competências*, um modelo centrado na individualização dos processos de aprendizagem que leva em conta não só saberes cognitivos mas também atitudes, comportamentos e valores socioafetivos. O sistema produtivo, fundado nos novos paradigmas de organização e gestão flexível do trabalho, é a grande matriz do currículo. Ele imprimirá as suas demandas, o seu ritmo e seus interesses à seleção dos conhecimentos que serão tratados em sala de aula. Tanto a dinâmica sócio-histórica que deu origem às diversas áreas do saber quanto a própria lógica

que preside a construção científica são preteridas em função dos conhecimentos complexos que dão sustentação ao cenário técnico-científico da reprodução do capital.

Essa complexificação, no entanto, como têm mostrado diversos autores, não se dá sob o signo de uma libertação do trabalho mas, pelo contrário, significa um novo estágio de exploração do capital e novas formas de expropriação da subjetividade do trabalhador. Este contexto coincide com a crise provocada pela adoção das proposições da Matemática Moderna em todo o mundo. As Diretrizes Curriculares Nacionais, expressão do ideário liberal na educação brasileira, vão se apropriar das pedagogias construtivistas, isto é, do discurso que enfatiza as interações do aluno com o meio, para preparar o futuro trabalhador para “conviver com as incertezas” do mundo técnico-científico moderno: desemprego, substituição rápida de mão-de-obra em função das mudanças tecnológicas, desregulamentação das leis do trabalho. Aqui, o desenvolvimento tecnológico é uma instância determinante em si mesma, em vez de um resultado do desenvolvimento do capital: o mundo das relações sociais, dos contratos históricos, do capital e das relações deste com o trabalho desaparecem para dar lugar a esta instância de determinação avassaladora. Nesse projeto de sociedade, a matemática é convocada a desempenhar um papel de há muito conhecido: mera auxiliadora do pensamento pragmático e operativo.

Torna-se necessário propor outros enfoques que dêem conta da importância da matemática como um saber histórico estreitamente articulado com as motivações mais profundas da cultura na qual emerge. Um curso de matemática no nível médio deve propor uma série de estratégias que levem o aluno não só a uma prolongada atividade na resolução de problemas – fundamental para o aumento de sua capacidade de argumentação e para o processo de formalização de conhecimentos matemáticos –, mas também a atividades fundadas em outros modelos, que não o conhecido enunciado rígido/resposta única. A qualificação do seu ensino acha-se intimamente relacionada ao desenvolvimento de uma visão interdisciplinar, capaz de enfatizar a interdependência entre a matemática e as outras áreas do conhecimento – o científico, o artístico, o poético e o filosófico –, de modo a desenvolver no aluno o valor da matemática como um bem cultural.

### **A construção dos livros-objetos**

Temos, pois, que estender o olhar à nossa volta. E extasiar... O professor de matemática brasileiro tem, ao seu redor, um vasto campo de relações plásticas, riquíssimo e, no entanto, pouco explorado, passível de ajudá-lo a construir conceitos numa sala de aula. De fato, ao lado de nossa arte barroca e expressionista, sempre pulsou uma “vontade construtiva” em nossa cultura. Para ficar nos exemplos mais evidentes, o elaborado vocabulário formal expresso como complexos padrões geométricos presente na cerâmica, na cestaria, nos desenhos corporais da cultura indígena; o refinado espaço plástico, hierarquizado, da arte brasileira de origem africana ou da arte moderna construtivista na

qual emergem os gênios de Lígia Clark, Hélio Oiticica, Willis de Castro e Raymundo Colares.<sup>7</sup>

No entanto, pouca ou nenhuma atenção temos dado a estas manifestações que pululam ao nosso redor, o que reforça velhos preconceitos que nutrimos a respeito de nossa capacidade de investigar e produzir conhecimento. Um exemplo disso: o pesquisador da Unicamp Eduardo Sebastini estudou a matemática dos índios Tapiraré (MT) e descobriu que eles tinham um conhecimento prático do teorema de Pitágoras, do cálculo de áreas, do conceito e propriedades das diagonais do retângulo. Muitas outras investigações têm sido realizadas pela Etnomatemática, uma linha nova de investigação que enfoca processos cognitivos a partir de um enfoque cultural. Apesar disso, os livros didáticos recém-editados continuam a ignorar estas pesquisas, apresentando a matemática como um saber integralmente importado. O professor de matemática há de reconhecer que trabalha com um saber acumulado em situações diversas, e é isso, precisamente, o que torna seu aprendizado tão interessante. Não custa, porém, ao lado disso, reafirmar nossa comunhão com este saber universal. Cabe reforçar, ao longo de todo o curso de matemática, esta vocação construtiva de nossa cultura.

Munidos desse espírito, os alunos do Curso Técnico de Nível Médio em Saúde (CTNMS) da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV) da Fundação Oswaldo Cruz visitaram a exposição *Trajelórias* de Raymundo Colares (1944-1986), no Centro Cultural Light, em julho de 1997.<sup>8</sup> Na exposição de Colares nos interessava, sobretudo, a série de livros-objetos – denominados por ele de *gibis* – de inspiração neoconcreta, surpreendentes pela beleza e pelo rigor formal. Vimos nessa série a possibilidade de trabalhar com os alunos conceitos matemáticos, enfatizando, ao mesmo tempo, a autonomia dos conceitos estéticos. Nossa tarefa foi facilitada pela desenvoltura que os alunos demonstraram na manipulação dos gibis. A beleza, as inúmeras possibilidades visuais resultantes da manipulação deles, a riqueza das construções geométricas do artista neoconcreto, capturaram alunos e o professor. Propusemo-nos ali a

---

<sup>7</sup> De maneira sumamente sintética, podemos chamar de construtivistas as linguagens que, a partir do rompimento do espaço visual renascentista, centrado na perspectiva, abandonam o empirismo e rompem com todas as formas de representação, situando a pesquisa artística no âmbito mais específico de uma investigação dos processos de produção em arte e dos meios que a arte coloca em ação enquanto linguagem. É importante assinalar, neste artigo, a estreita solidariedade de uma vertente da linguagem construtiva com a matemática: procurando orientar-se por princípios racionais, o objeto artístico passa a incorporar radicalmente processos matemáticos. No Brasil, o movimento construtivista foi influenciado por um dos representantes máximos internacionais, Max Bill, que ganhou, em 1951, o prêmio da Bienal de São Paulo com sua *Unidade tripartida*. Aqui, as primeiras experiências com a linguagem construtiva deram-se na poesia, com a publicação do *Plano piloto da poesia concreta* (Décio Pignatari, os irmãos Haroldo e Augusto de Campos, Wladimir Dias Pino), e se estenderam às artes plásticas, com Waldemar Cordeiro, Luis Sacilotto, Lothar Charoux, entre outros. Em 1959, artistas cariocas, liderados por Ferreira Gullar, negando o caráter extremamente cientificista e positivista do concretismo, rompem com seus colegas de São Paulo, repondo no interior da linguagem construtiva o problema da expressão. Desse movimento participam Lígia Clark, Amílcar de Castro, Lígia Pape, Reinaldo Jardim, entre outros. (BRITO, R. *Neoconcretismo: vértice e ruptura*. Rio de Janeiro: Funarte, 1985.)

<sup>8</sup> O artista, natural de Grão-Mogol (MG), é considerado um dos mais expressivos artistas da geração 1960-70. Sua obra sintetiza, de modo admirável, a herança construtiva da década de 1950 e a sensibilidade pop e minimalista em sedimentação na época de sua atuação.

estabelecer um diálogo com aquela obra. Decidimos que cada aluno construiria um gibi a partir de um tema matemático. 1

A primeira noção a ser delineada na construção dos livros-objetos era a de lei de formação e de regularidade. Queríamos com isso enfatizar que o trabalho deveria surgir de uma determinada forma de ordenação, ligada a uma variação geométrica e/ou quantitativa, o que deu margem a muitas dúvidas dos alunos. Várias vezes, durante as semanas que se seguiram e nas quais discutíamos as possibilidades de construção do trabalho, ouvi a pergunta “o que é lei de formação”? Cumpre lembrar que a noção em questão perpassa, ou mesmo fundamenta, o saber matemático. Cumpre lembrar também que a tarefa foi desenvolvida simultaneamente por alunos das primeira e segunda séries, e que todos já “dominavam” o conceito de função. 2 Bastou uma simples inversão na seta de enunciação do problema para mostrar quão frágeis são as construções de conceitos a partir do modelo pedagógico que hoje vigora em sala de aula. Os alunos achavam-se devidamente preparados para “operar” com o conceito de função, isto é, resolver problemas nos quais de antemão se encontrava explicitada uma determinada lei de formação, mas absolutamente despreparados para utilizar ou recriar o conceito de acordo com a exigência do trabalho.

Seguiu-se, pois, um trabalho que melhor definisse o que é uma “lei de formação”, e uma discussão da viabilidade dessa lei em termos geométricos. Pela novidade que a tarefa representava para os alunos e também pela falta de referências a experiências anteriores, não quisemos delimitar rigidamente o prazo de entrega do trabalho. Optamos por acompanhar a certa distância seu processo de maturação. Assim, por volta de três semanas, começaram a aparecer os primeiros esboços – modelos reduzidos ou desenhos de situações possíveis. 3 Esta fase do trabalho foi extremamente rica, pois todos os alunos, sem exceção, quiseram discutir o trabalho antes de sua execução, o que configura uma situação pedagógica rica e quase nunca conseguida numa aula tradicional, dado o caráter passivo que marca a relação entre o aluno, o professor e o conhecimento. Nessa fase da execução, o professor tem um papel fundamental a cumprir, incentivando e discutindo o uso de relações matemáticas mais complexas. 4

Finalmente, ao cabo de um intenso processo de maturação – processo que envolve desde a recordação de conteúdos matemáticos, o estudo de sua viabilidade na construção de um artefato visual e o resgate da confiança do aluno –, soluções brilhantes começam a surgir. Cabe notar que, a exemplo dos livros-objetos de Raymundo Colares, os trabalhos quase nunca são compostos por uma única lei de formação, mas sim pela conjugação de duas ou mais leis. É importante assinalar também que o desenvolvimento da atividade levou alguns alunos a compreender que a definição de uma determinada lei de ordenação condiciona, na construção dos gibis, outras leis de ordenação. Por exemplo, a variação do número de lados de um polígono condiciona uma variação de seus ângulos internos, e, portanto, a enunciação de uma variação ou de outra é indiferente na construção do gibi. 5

Os temas trabalhados abrangem a quase totalidade dos conteúdos aprendidos pelos alunos à época de sua realização. Dentre eles, destacaria:

- A função afim  $f(x) = ax + b$ , trabalhada a partir de uma variação de sua inclinação (rotação) ou de seu coeficiente linear (translação);
- A função quadrática, trabalhada a partir das variações provocadas por transformações em  $f(x)$ , como:  $c \cdot f(x)$ ,  $f(x) + b$ ,  $f(x+a)$ ;
- A função exponencial  $f(x) = ax$ ,  $a > 0$  e  $a \neq 1$ , através de variações provocadas pela mudança do valor de  $a$ ;
- Curvas logarítmicas;
- Semelhança entre polígonos;
- Polígonos inscritos em um círculo;
- O conceito de ângulo central e de radiano no círculo trigonométrico;
- Triângulo de Pascal;
- Relações métricas no triângulo retângulo;
- Teorema de Pitágoras.

Cabe observar uma diferença quanto ao processo de elaboração do livro-objeto. Alguns alunos partiram de uma definição da lei de ordenação para então realizá-lo geometricamente; outros partiram da “visão” do gibi e só depois concluíram quais leis de ordenação se achavam implícitas em sua construção.

Foi pedido também aos alunos, num segundo momento da atividade, que escrevessem um pequeno texto sobre o processo de trabalho, abordando fundamentalmente as leis de ordenação que o organizaram. Esta etapa do trabalho mostrou ser uma ferramenta poderosa, por ajudar a compreender os processos cognitivos envolvidos na construção do livro-objeto. Destaco a seguir algumas das conclusões a que chegamos ao longo desse processo:

**PRIMEIRA** – O desafio de construir o livro-objeto conduz o aluno a uma recordação dos conteúdos matemáticos. A definição do gibi é uma ótima oportunidade para o aluno fazer uma imersão nos vários temas matemáticos aprendidos anteriormente, desafio central para qualquer bom curso, levando em conta a importância que tem na aprendizagem a recorrência de conceitos e a necessidade de revisitar os conteúdos conhecidos depois de cada nova aquisição conceitual. A construção possibilita o que Cazden (1988) chama de reconceitualização, isto é, o processo de alargamento de conceitos conhecidos, dando-lhes novos significados; 6

**SEGUNDA** – O desafio de construir o livro-objeto conduz o aluno a uma reorganização dos conceitos, de forma a se adaptar a uma nova exigência. Recorreremos à teoria sócio-histórica da psicologia no intuito de subsidiar esta discussão. Vygotsky (1896-1934) diferencia dois tipos de atividade no homem: a reprodutiva e a criativa. A primeira é fundamental na vida do homem; ela se dá a partir de uma armazenagem de experiências anteriores e se adapta e se reproduz, sem despender grandes esforços nas situações cotidianas do mundo. Já a atividade criativa é usada quando se trata de lidar com algo novo ou inusitado; nesse caso, é preciso lançar mão da experiência prévia que a nossa pessoa armazena no cérebro e recombina-la, de modo criativo, no intuito de se adaptar à nova situação. Nesse percurso, quanto mais ricas forem as experiências prévias acumuladas, tanto mais ricas serão as possibilidades de combinação. 7 Ao longo do processo de

construção dos livros-objetos era evidente a presença de alguns dos mecanismos de formação da imaginação criativa. Os alunos submetiam toda sua experiência acumulada em matemática a uma reorganização, de forma a se adaptarem à nova exigência de encontrar uma expressão visual para uma determinada situação matemática. A recordação dos conteúdos se dava a partir de um novo pressuposto – a expressão visual –, levando a uma situação pedagógica na qual se procurou dissociar conceito de operação; abrindo novas possibilidades de síntese e significação na construção do artefato estético. Os alunos descobrem que uma determinada seqüência numérica ou um polinômio, até então relegados à cinza realidade de quadro-negro, podem gerar um mundo de formas, de cores, de movimento infinito; 8

TERCEIRA – A construção dos livros-objetos redefine a noção clássica do que é um problema de matemática. Todo o processo ligado à construção dos gibis vinha redefinir e ressignificar não só os vários conteúdos matemáticos, mas também – e isto é o mais importante desde o ponto de vista de uma crítica à razão pragmática – redefinir a concepção do que constitui um problema. A noção de problema, trabalhada na concepção da construção do gibi, não envolve somente a resolução de equações ou de demonstrações de teoremas, mas pode ser percebida como uma motivação que exige diferentes estratégias e não exige resposta ou solução única. Estas estratégias envolvem a introdução da subjetividade, do afeto, dos valores simbólicos. Em suma, exigem uma adesão muito maior de nossas vivências do que requer o modelo do ensino tradicional; 9

QUARTA – A construção dos livros-objetos leva ao reconhecimento de que um conceito matemático comporta várias representações equivalentes. A reelaboração dos conteúdos a partir de um novo parâmetro, a saber, a transposição da linguagem simbólica matemática para um conjunto de signos plásticos, leva o aluno ao reconhecimento de que um conceito comporta várias representações equivalentes, situação fértil para se discutir a questão da representação e comunicação em matemática. A compreensão de que a matemática é uma das linguagens construídas pelo homem – instrumento de expressão e de raciocínio – pode levar o aluno a uma reflexão sobre a estreita solidariedade da matemática com as determinações históricas e culturais;

QUINTA – A redefinição do que é um problema de matemática a partir da construção dos livros-objetos muda o contexto e o cenário em que se dá a aprendizagem, flexibilizando e qualificando o diálogo entre o aluno e o professor. A teoria sócio-histórica da psicologia introduziu uma série de novas variáveis nas pesquisas em educação que passaram, a partir de então, a se centrar não mais nos aspectos eminentemente epistemológicos dos conteúdos, mas sim nas situações complexas que envolvem o domínio vivencial do aluno, nas interações na sala de aula, nas relações simbólicas em curso no processo ensino-aprendizagem. As ações cognitivas não são mais tomadas como universais, isto é, elas não obedecem a certos princípios de estrutura que seriam inerentes à espécie como um todo. Nessa perspectiva, adquire relevância o estudo dos contextos em que se dá o processo de construção do conhecimento. Pesquisas posteriores, seguindo esta linha de raciocínio, centraram-se naquilo que seria o núcleo básico do processo de ensino-aprendizagem – a tríade composta pelo professor, pelo aluno e pelo cenário cultural particular no qual estão imersos – e

passaram a considerar a construção do conhecimento matemático como um processo de negociação de significações (Cole, 1971). Esta negociação, um aspecto central do processo, consiste no estabelecimento de acordos graduais e crescentes entre o aluno e o professor sobre os significados que procuram compartilhar. 10

Outros estudos têm tentado mostrar a importância que a fala e todas as linguagens mediadoras – linguagem materna, linguagens visuais etc. – têm no desenvolvimento do raciocínio lógico e do processo dedutivo em sala de aula. A qualidade do diálogo que o professor mantém com o aluno, incentivando-o a argumentar, a defender idéias, a construir justificações, é essencial no processo de negociação de significações. Na base desse acordo acha-se a questão afetiva: a passagem do plano externo para o intrapsicológico, no processo de internalização do conceito, se dá mediante uma motivação de cunho afetivo.

Acreditamos que todo o processo de construção do gibi foi permeado por novas motivações de cunho afetivo, as quais não se evidenciam na aula de matemática tradicional. O fato de não ter confrontado o aluno com uma sistemática fria e cientificamente aprimorada na construção dos conceitos; mas, ao contrário, lançado mão de sua história, de sua sensibilidade estética, enfim, de toda sua complexidade vivencial, gerou uma motivação raramente vista numa aula de matemática.

## **Conclusão**

Gostaríamos de ratificar que, como qualquer outra atividade social, a matemática é uma obra produzida pelos homens, e que se desenvolve em determinado contexto cultural, dentro de certos tipos de organizações e instituições. Por isso mesmo ela enfeixa sonhos, ambições, utopias, visões de mundo e desejos humanos, demasiadamente humanos. Em nossos cursos, quando deixamos de enfatizar os modos como a matemática é produzida, sua estreita solidariedade com os determinantes culturais, privamos o aluno de um aspecto essencial da sua formação. Negamos-lhe a visão, essencial para sua formação, do valor da matemática como uma construção humana, dotada de sentido por ser capaz, como a filosofia e a arte, de criar idéias sem necessariamente procurar intervir no real. Acredito que só assim, libertando o ensino da matemática da estreiteza a que a razão pragmática a condenou, estaremos prontos para entendê-la em toda a sua riqueza, utilizando-a, em sua plenitude, para a qualificação da vida humana, provendo o homem de aventuras intelectuais, profissionais e existenciais mais significativas.

## **Referências**

- ADORNO, T.W. e HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- BRITO, R. *Neoconcretismo: vértice e ruptura*. Rio de Janeiro: Funarte, 1985.
- CAZDEN, C. *Classroom Discourse: the Language of Teaching and Learning*. Portsmouth: Heinemann, 1988.

- COLE, M. *et al.* *The Cultural Context of Learning and Thinking*. London: Basic Book, 1971.
- FERREIRA, M.L.K. *Com quantos paus se faz uma canoa*. Informativo do MEC, 1994.
- KLINE, M. *O fracasso da Matemática Moderna*. São Paulo: Ibrasa, 1976.
- MOURA, M.L.S., CASTRO, R. *et al.* Livro de resumos do 1º e do 2º EEMAT. Rio de Janeiro: SBEM, 1997 e 1999.
- MOYSÉS, L. *Aplicações de Vygotsky à educação matemática*. Campinas: Papirus, 1997.
- PITOMBEIRA, J.C. e SZTAJNI, P. “As habilidades básicas em Matemática”. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: Editora Dimensão, 1997, vol.3, nº 15.
- COLARES, R. Catálogo da Exposição *Trajetórias*. Rio de Janeiro: Centro Cultural Light, 1997.
- VYGOTSKY, L. S. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem escolar*. São Paulo: Ícone, 1988.
- ZAIDAN, S. “A educação matemática em movimento”. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: Editora Dimensão, 1997, vol. 3, nº 16.

## **EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA METODOLÓGICA CRÍTICO-SOCIAL**

Augusto C. R. Ferreira

### **O problema**

#### Educação Física

O simples pronunciar da expressão “educação física”, ou sua leitura em texto, evoca uma sessão de ginástica ou de um esporte de quadra conduzidos por um(a) professor(a) mais ou menos autoritário, “durão”, ou, ao contrário, uma versão “boazinha” da figura, que simplesmente traz uma bola e deixa a turma “se divertir” da maneira que quiser. Em ambas as situações, o que temos é um professor insensível, seja com relação às capacidades e limites dos alunos, seja com relação a um processo pedagógico responsável e eficaz. Ordinariamente, a idéia que fazemos da melhor Educação Física (EF) possível é aquela em que os alunos, de uma maneira mais ou menos agradável, tornam-se proficientes em alguma modalidade esportiva, e, de preferência, provam sua proficiência obtendo medalhas em competições desportivas. É claro, no entanto, que essa EF também está associada aos colégios onde toda uma vasta infra-estrutura desportiva, além de incentivos curriculares, promove e possibilita projetos de tal envergadura, e que são relativamente raros.

Além disso, a EF, enquanto disciplina curricular, apesar de obrigatória pela nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), mantém em geral o mesmo *status* nos países periféricos, o de uma atividade essencialmente supérflua, destinada a ser utilizada como uma espécie de prêmio fugaz, superficial e de fachada para a grande massa da população, e a ser usufruída de fato por uma minoria socioeconomicamente favorecida – seja nos colégios, seja nos clubes que esta minoria frequenta. A EF, tal como outras disciplinas escolares, não existe para desenvolver ao máximo possível

as potencialidades dos alunos (especialmente nos seus aspectos psicomotores), independentemente de suas respectivas posições sociais, mas sim como parte de um jogo em que os interesses econômicos, tais como a formação de mão-de-obra barata, qualificada no nível mínimo indispensável e submissa – isto é, não-pensante, no sentido de não-crítica –, estão muito acima de quaisquer utopias humanistas.

Por tudo isso, e talvez também por mais alguma razão, a EF escolar se reveste de marasmo pedagógico: não há tempo para a EF; tudo o que se espera de uma boa EF é um bom adestramento desportivo (e de uma EF medíocre, apenas recreação); os professores são desvalorizados e mal pagos; não há verbas ou infraestrutura para o perfeito funcionamento da disciplina; a inércia é bem mais fácil do que o pioneirismo.

#### Novas Abordagens

Desde, talvez, o início dos anos 1980, uma inquietação e um movimento social muito amplo, inclusive parcialmente apoiado pelo governo, tomaram nossa sociedade, na época ainda marcada pelos vestígios da onda *hippie* e da contracultura de uma maneira geral. Esta valorizava corpos magros, cabelos compridos, e uma aparência física geral que muito nos remete aos faquires indianos, se não fosse pela indumentária característica de uns e de outros. Aquele movimento veio praticamente a subverter esse estado de coisas: entrou em voga então o corpo “malhado”, atlético, forte e saudável que se tornaria o novo modelo popular e social; dos corpos que se queriam mais próximos das culturas orientais ou da “natureza” na época hippie, passamos aos corpos onde encontramos a marca da cultura ocidental em cada detalhe: do corte de cabelos aos calçados, passando por toda a musculatura que requeria um trabalho específico para sua manutenção. É óbvio que, numa situação destas, a EF terá um valor e um lugar privilegiados, na medida em que a entendermos não apenas como disciplina curricular, mas como o conjunto das práticas físicas orientadas por profissionais de EF, seja na escola, no clube, nas praias, nas academias ou mesmo nas ruas. Essa apropriação “mercadológica” do corpo e do conceito de saúde foi inevitavelmente incorporada pela EF, que através

de diversos segmentos e profissionais da área ajudou a incutir e reproduzir esse novo paradigma. Afortunadamente, esse amplo movimento foi também acompanhado de outro, mais ou menos simultâneo, e talvez mesmo decorrente dele; era um movimento mais intelectual e crítico do que físico e ligado à moda<sup>9</sup>, e também protagonizado por profissionais de EF: trata-se da dialética em ação!

Medina foi um dos protagonistas desse movimento crítico. Em seu livro *A Educação Física cuida do corpo... e “mente”!*, ele faz uma análise das vertentes que, a seu ver, constituem a EF de então: *convencional*, que seria próxima da EF tradicional, descrita no início deste relatório; *modernizadora*, que leva em consideração outros aspectos além do físico na abordagem do educando, tais como o psicológico; e *revolucionária*, que leva em conta, no processo pedagógico, não apenas os fatores individuais fortuitos, mas também os coletivos, isto é, sociopolíticos. O primeiro capítulo de seu livro é intitulado “A Educação Física precisa entrar em crise”, e nele o autor explica que somente uma crise poderia criar o ambiente favorável a uma tomada de consciência do *status quo* na área: “Uma crise que, com o tempo, permita a elaboração de projetos indispensáveis à superação de nossas alarmantes limitações na direção de uma realização existencial e profissional, pessoal e coletiva de maior amplitude”<sup>10</sup>. No entender do autor, somente a vertente “revolucionária” da EF poderia dar conta de tais projetos.

De forma semelhante, Ghiraldelli Jr.<sup>11</sup> também fez uma análise das vertentes que marcaram a EF brasileira, porém de um ponto de vista histórico e abrangendo um lapso de tempo bem maior (praticamente todo o século XX). Juntamente com um grupo de alunos, analisou 1.863 artigos, além de livros antigos, para, a partir desses dados, resgatar as tendências que a disciplina apresentou ao longo do tempo. Dessa forma, descreve como as grandes tendências de EF a “higienista”, a “militarista”, a “pedagógica”, a “competitivista” e a “popular”. Na tendência higienista, “a ênfase em relação à saúde está em primeiro plano”. Na militarista, “a EF deve ser suficientemente rígida para ‘elevantar a Nação’ à condição de ‘servidora e

---

<sup>9</sup> O autor não estabelece aqui uma relação necessária entre intelecto-crítica e físico-modismo; trata-se de um caso circunstancial.

<sup>10</sup> Medina, João P.S. *A Educação Física cuida do corpo... e “mente”*. 8ª ed. Campinas: Papirus, 1989.

<sup>11</sup> Ghiraldelli Jr., P. *Educação física progressista*. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 1989.

defensora da Pátria””. Já na pedagogista, a EF “é encarada como algo ‘útil e bom socialmente’, e deve ser respeitada acima das lutas políticas dos interesses dos diversos grupos ou de classes”, enquanto na competitivista a EF “é sinônimo de desporto, e este, sinônimo de verificação de *performance*”. Quanto à tendência popular, ela é “antes de tudo, ludicidade e cooperação”. No entanto, em sua análise Ghiraldelli rejeita todas essas tendências, seja porque estão comprometidas com a manutenção das mazelas sociais, seja porque carecem de estruturação e conteúdos, ou de um saber sistematizado que viabilizasse, somado a outros vetores sociais, o surgimento de uma nova hegemonia social, mais democrática.

### Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos

Saviani, em seu texto “Escola e democracia”<sup>12</sup>, no que se refere ao problema da marginalidade social, destaca duas visões de escola que originaram dois grupos de teorias educacionais: uma que entende “ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade”; outra que entende “ser a educação um instrumento de discriminação social, logo um fator de marginalização”. Cada um desses grupos gera, respectivamente, teorias não-críticas (pedagogias tradicional, nova e tecnicista) e teorias crítico-reprodutivistas (violência simbólica, aparelho ideológico do Estado e escola dualista). Como crítica a ambos os grupos, o autor aponta para uma pedagogia que supere a divisão do saber em nossa sociedade, e na qual o professor, por um lado, garanta a transmissão do saber acumulado aos alunos, e, por outro lado, seja capaz de compreender “os vínculos de sua prática com a prática social global”.

Libâneo<sup>13</sup> faz uma classificação das tendências pedagógicas em duas grandes vertentes: a da pedagogia liberal (que abarca as pedagogias tradicional, renovada progressista, renovada não-diretiva, e tecnicista), e a da pedagogia progressista (que abrange as pedagogias libertadora, libertária, e crítico-social dos conteúdos). Segundo o mesmo autor, sob a ótica da pedagogia crítico-social dos conteúdos

---

<sup>12</sup> Saviani, D. *Escola e democracia*. , 24ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

<sup>13</sup> Libâneo, José C. *Democratização da escola pública*. 9ª ed. São Paulo: Loyola, 1990.

(PCSC), o papel da escola é primordialmente a difusão dos conteúdos. “Não conteúdos abstratos, mas vivos, concretos e, portanto, indissociáveis das realidades sociais.” Na medida em que buscamos uma sociedade mais justa e democrática, a escola, parte que é da própria sociedade, deve ser alvo de uma transformação, para que contribua com sua parte para a transformação do todo social. Essa transformação, no sentido de atender aos interesses populares, deve garantir a possibilidade de os alunos, através da própria experiência, do domínio dos conteúdos, de sua participação ativa e da intervenção do professor, adquirirem uma visão mais organizada e unificada do “mundo adulto e suas contradições”.

### Teoria x Prática

É exatamente na linha da PCSC que Ghiraldelli aponta o caminho para uma “Educação Física progressista”, capaz de dar conta desse projeto democrático. No entanto, o próprio Ghiraldelli reconhece em seu texto que os “modelos” ou tentativas *concretizadas* dessa proposta são muito raros, e surgem “de modo esporádico e atomizado”. Não tínhamos, à época da elaboração do projeto de pesquisa, conhecimento de nenhum desses “modelos” (Ghiraldelli cita um caso no Sul e outro no Nordeste do país) em que pudéssemos pautar a elaboração do curso de EF desportiva para o curso técnico, evitando erros e desgastes possivelmente já superados, ou aproveitando algum material didático adequado já confeccionado e em uso. Daí decorreu uma necessidade urgente, sentida pelo professor mesmo antes de iniciar seu curso: como ministrá-lo assumindo um referencial que privilegie os conteúdos, se não há nenhum texto de apoio? Textos subsidiários existem, e muitos, mas são textos acadêmicos voltados para os cursos superiores, que tratam em profundidade de cada tema ou tópico. Tal profundidade, além da linguagem utilizada, inviabiliza sua utilização no contexto do nível médio, de um modo geral. Não havia outra solução, então, a não ser a confecção de uma apostila específica, própria da disciplina, que abrangesse todos os tópicos relacionados a um aprendizado consentâneo com a diretriz da PCSC, que incluísse as particularidades de um curso de nível médio em saúde, e que tivesse sua linguagem voltada para o

perfil dos alunos desse curso. Some-se a isto o fato de que ela poderia então ser toda estruturada de acordo com o currículo do professor que a utilizaria. O próximo passo seria a organização, a melhor possível, dos rumos em que apontavam os trabalhos acadêmicos em teoria.

## **O contexto**

Toda a teoria deveria, então, ser aplicada. Nesse caso, na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), pertencente ao complexo da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), no seu curso técnico de segundo grau, disciplina Educação Física, modalidade (optativa) desporto.

Além das dificuldades anteriormente descritas, somava-se o fato de as aulas serem ministradas apenas uma vez por semana para cada turma (que confirmamos ser situação incontornável), o que por si só já inviabilizava grande parte dos objetivos pertinentes à EF. O que havia a fazer, então, era ministrar as aulas teórico-práticas do curso, entregar a apostila aos alunos e fazer o possível para que eles internalizassem as mensagens essenciais do curso, tais como a necessidade de praticar as atividades físicas mais do que apenas uma vez por semana para que se obtenham os resultados psicomotores (físicos), e a necessidade de *pensarmos* a nossa prática, seja no esporte, seja na vida.

Fora isto, felizmente pudemos contar, na escola, com o clima de apoio e liberdade na construção de propostas inovadoras (e conseqüentes), o que aliás é condizente com o perfil de uma escola que busca a politecnicidade, a “omnilateralidade” do ser humano e a formação completa do cidadão, trabalhador de uma sociedade que por sua vez busca consolidar-se numa democracia mais abrangente e menos marginalizante.

## **A proposta**

Tendo em vista o contexto acima descrito, nossa idéia foi a de planejar um curso que, pelo lado teórico, trabalhasse conceitos importantes ligados à cultura física (esta entendida como todas as manifestações culturais que compreendem o corpo em movimento, tais como os esportes, ginásticas, danças, artes marciais etc.) e à formação geral que se pretende dar aos alunos do politécnico: ciência, tecnologia, ética, cidadania etc.

Pelo lado prático, decidimo-nos pela realização de aulas que, ao mesmo tempo que procurariam manter, na medida do possível, suas características de uma aula tradicional de EF, isto é, ensinar e treinar técnicas desportivas, também teriam a característica de se constituírem em um “painel” no qual os alunos pudessem experimentar a prática de variadas atividades físicas e esportivas que talvez não tivessem tido a oportunidade de vivenciar até então (e que talvez não mais teriam). Pretendíamos com isso, principalmente, eliminar o ranço e os preconceitos normalmente adquiridos pelos alunos ao serem obrigados a realizar uma prática física que discrimina e exclui os menos aptos ou menos motivados, e dar assim a justa oportunidade a cada aluno de conhecer, pela vivência própria, diversas modalidades práticas pelas quais pudessem, mais tarde em suas vidas, optar como uma prática física regular, o que se constituiria no ideal.

Assim sendo, pela parte teórica montamos o livro-texto, para uso dos alunos durante o curso. Tal produção levou em conta os fatos resumidos a seguir: 1) a EF tradicional está defasada em relação às demandas sociais contemporâneas; 2) várias propostas alternativas à EF tradicional foram apresentadas e discutidas em diversos trabalhos acadêmicos; 3) o professor autor do projeto optou pela alternativa da EF vinculada à pedagogia crítico-social dos conteúdos; 4) a opção por esta vertente demanda material teórico relativamente vasto e diversificado; 5) tal material, apropriado para uso com alunos de nível médio, era até então inexistente; 6) é preciso levar em consideração a formação humana dos alunos. O texto foi produzido sob a forma de uma apostila que pretendia ter as seguintes características: ser de fácil leitura, embora não simplista; atraente, porém exata; “enxuta” ao máximo, mas sem deixar de tocar nos assuntos que se inter-relacionam; apresentar os temas de interesse dos adolescentes, e também dos (futuros) adultos interessados em manter uma atividade física regular fundamentada em conhecimentos técnicos, científicos e filosóficos, além de vivências corporais diversificadas. Levando-se em conta essas necessidades, os temas abordados (história da EF, cultura física brasileira, primeiros socorros, organização de

competições, treinamento físico-desportivo, componentes da boa forma, atividade física em situações especiais, motricidade humana) foram por elas delimitados e norteados. Procedemos a uma ampla revisão bibliográfica, que nos pudesse subsidiar na produção dos textos, nas mais diversas áreas abrangidas pela proposta do livro-texto. Isto implicou, necessariamente, pesquisa em literatura de História, Antropologia, Psicologia, Filosofia, Sociologia etc., além de Fisiologia, Anatomia etc. Uma vez que a utilização de ilustrações foi por nós considerada fundamental do ponto de vista da clareza explicativa, como também do interesse que poderiam despertar nos alunos, ao tornar a leitura mais agradável, uma subsequente pesquisa iconográfica foi fundamental.

Dada à exigência de atualidade e eficácia da apostila, adotamos o uso imediato, no curso, de cada capítulo produzido, dando ensejo a repetidos testes práticos e à possibilidade de retroalimentação na confecção dos novos capítulos e/ou na alteração do próprio capítulo usado. Pela mesma razão, utilizamos também material e temas provenientes da mídia, já que esta faz parte visível do universo do público-alvo, e de todos nós.

Segue-se uma breve descrição de como foi e vem sendo utilizada a apostila no seu curso de origem: a forma de avaliação que utilizamos procura abranger os três domínios do corpo discente: cognitivo, socioafetivo e psicomotor. No que se referia à avaliação no campo cognitivo, conceitos como treinamento físico e esportivo, sistemas orgânicos, bioenergética e biomecânica foram considerados importantes, e suas idéias básicas são ministradas de modo mais ou menos aprofundado, de acordo com a capacidade e a receptividade de cada turma. Porém, antes mesmo de entrarmos em tais assuntos, tidos em geral como o supra-sumo dos estudos de EF, consideramos importante empreender um estudo acerca de fatos históricos e sociais que marcaram e ainda marcam os rumos da cultura física. A razão disto encontra-se no fato de que os assuntos “técnicos” básicos da prática física são facilmente encontráveis em qualquer mídia contemporânea, da televisão aos jornais e revistas; não seria necessário escrever muito mais a esse respeito. No entanto, nessa mesma mídia evita-se ao máximo o saudável aprofundamento em questões éticas ou axiológicas, muito embora alguns especialistas técnicos que nela têm privilegiado espaço queiram dar a entender que tudo que precisamos saber a respeito de ética seja seguir a cartilha por eles ditada, e que a melhor

consciência crítica seja aquela que compara os preços dos diversos produtos e serviços, numa atitude cidadã de verificação da relação custo/benefício!...

Buscamos, então, através de uma retrospectiva histórica que atravessa diversas épocas e culturas, evidenciar o caráter relativo de muitos mitos, e também de coisas que recorrentemente são apontadas como os verdadeiros ideais humanos pelas mentes pensantes dessas diversas culturas.

Acreditamos que alguns conceitos precisam ser debatidos e compreendidos. Tais conceitos poderiam ser resumidos nas seguintes palavras-chave: trabalho, cultura, cultura física, Educação Física, ideologia, moral e ética, leis e regras, lazer, competição, preconceito, narcisismo, cooperação, e felicidade. Por isso, buscamos ao longo dos três anos de curso pesquisar os significados desses termos (em trabalhos extraclasse) e debatê-los em aula. Partindo das definições de dicionários, tentamos estabelecer uma seqüência de perguntas que podem parecer até óbvias ou tolas, mas nos conduzem aos fatos que se situam por detrás das aparências, do “óbvio”. Procuramos entender o *porquê* das coisas. Exemplificando: o que é *trabalho*? É algo que se faz para ganhar dinheiro? Então os povos indígenas (não aculturados) não trabalham? Poderia a espécie humana ter sobrevivido e sobrepujado as demais espécies animais competindo com elas apenas com a ajuda de força, unhas e dentes? O que foi importante neste “sucesso”? Poderíamos viver sem trabalhar? O que tem acontecido às pessoas que passam a vida em trabalhos “sedentários”? As perguntas podem estender-se ao infinito, mas procuramos guiar a reflexão no sentido do esclarecimento daqueles conceitos-chave, e de idéias importantes na formação da cidadania. Sempre que uma ocasião o permita, relembramos a definição dos termos e as conclusões a que chegamos, para fazer comparações com situações da própria aula, dos jogos ou de eventos marcantes noticiados pela mídia. Finalmente, uma prova escrita é realizada a cada bimestre, tratando dos assuntos contidos nos módulos estudados e nas discussões feitas em aula.

Note-se que buscamos duas coisas importantíssimas com essas aulas teóricas: primeiro, *adquirir conhecimento*, conhecimento de fatos, de termos, de “ferramentas”; segundo, *adquirir capacidade crítica*, o hábito do raciocínio, do questionamento, do “uso das ferramentas”. Esta última meta é a mais difícil, porque o próprio professor terá sempre muito que aprender, muito que se exercitar, inclusive em termos de humildade e

honestidade (essenciais ao verdadeiro diálogo), e também em termos de coragem e persistência na defesa dos ideais que professa.

Seguindo essa mesma diretriz, acreditamos que podemos e devemos aproveitar qualquer fato social que sirva de ilustração, seja como exemplo ou como contra-exemplo. E isto será tanto mais importante quanto mais influência tenhamos sobre os alunos ou sobre a sociedade em geral. Por exemplo, por que praticamente todos os jovens, em determinada época, cultuaram uma imagem de *bad boy*? Será a violência algo desejável? Seria justificável em “certas ocasiões”? Será que é essa a idéia que as academias de jiu-jitsu, judô, ou qualquer outra arte marcial estão divulgando? Será que sempre foi assim? Será que uma pessoa violenta realmente não tem medo, ou será que é justamente o medo que a faz violenta? Quais as origens de nosso medo? Essas são perguntas bastante atuais e bastante pertinentes, por mais controversas que sejam, e acreditamos ser dever do professor discutilas com seus alunos, já que das respostas obtidas construiremos a base de um comportamento diferente.

Os capítulos da apostila foram concebidos para serem utilizados um por bimestre, concomitantemente à prática física correspondente. Por exemplo, no capítulo 1, em que estudamos as origens da EF e as atividades físicas dos gregos antigos, praticamos atletismo; no capítulo 2 encontramos referências às artes marciais, e praticamos karatê ou esgrima; e assim por diante. Consideramos essa tentativa de correlacionamento útil aos alunos, na retenção de idéias e no enriquecimento psicomotor, cultural, emocional etc.

Embora o texto tenha sido redigido com a preocupação de ser de linguagem bem simples e acessível, algumas palavras podem não ser do conhecimento do aluno: um glossário com as palavras que se revelaram mais problemáticas acompanha a apostila.

Preferimos inicialmente não avaliar os alunos do curso no que se refere ao domínio psicomotor, pois as escassas aulas semanais (às vezes quinzenais ou mais espaçadas, por motivos de feriados ou de eventos internos e externos à EPSJV) não seriam absolutamente suficientes para lhes proporcionar condições mínimas de melhorias funcionais. Por outro lado, simplesmente exigir desempenho físico durante o curso ou as provas, supondo que os alunos terão tempo e/ou motivação para treinamento físico em casa ou em qualquer outro lugar fora da escola, seria ingenuidade, dados os seguintes fatos: 1) o curso era (e ainda é) de horário integral; 2) a carga de trabalhos

extraclasse exigida pelas demais disciplinas é enorme; 3) a EF não goza do mesmo *status* que as demais disciplinas acadêmicas.

Finalmente, quanto ao domínio socioafetivo, esquematizamos alguns parâmetros que de algum modo indicariam o interesse e o comprometimento dos alunos com o curso e sua turma, tais como assiduidade às aulas, e adaptamos a taxionomia de Krathwhol, Bloom e Masic<sup>14</sup> para uso no curso. Os próprios conceitos trabalhados nas aulas serviriam de referencial para ajudar nessa avaliação: valores, ética, cooperação etc.

## **Avaliação**

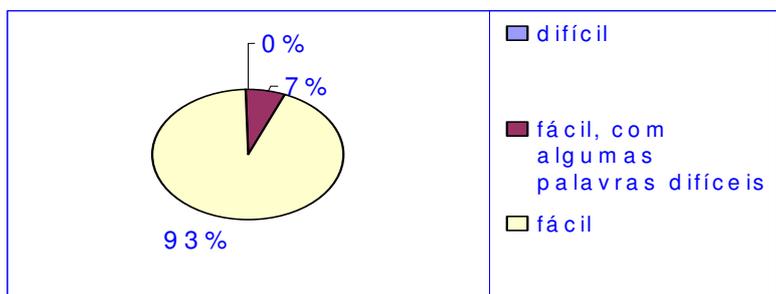
Não há como alienar a apostila produzida do curso de EF que lhe deu origem. Aquela existe por uma demanda íntima deste, e este existe firmemente apoiado naquela. Daí decorre que uma avaliação da apostila pode e deve ser feita levando-se em consideração, também, uma avaliação dos resultados do curso.

Com relação à apostila, o autor a avaliou de duas maneiras: de um lado, por meio de um questionário direto aos alunos para que estes a avaliassem quanto a seu entendimento; de outro lado, o próprio resultado dos alunos nas provas teóricas do curso seria a prova mais objetiva desse aproveitamento.

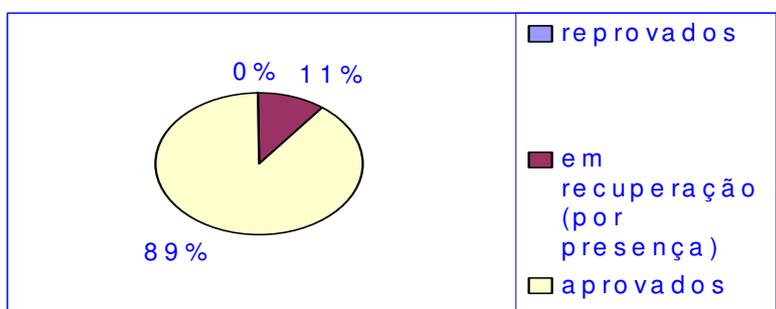
Com relação ao curso como um todo, isto é, à nova proposta de EF, a avaliação foi feita também por questionário aos alunos do curso. O autor considerou que essa avaliação subjetiva por parte do corpo discente tem grande valor para que o processo pedagógico faça algum sentido. Seria ilusório esperar que os alunos aproveitassem e retivessem o máximo de benefícios de um curso que julgassem desinteressante.

---

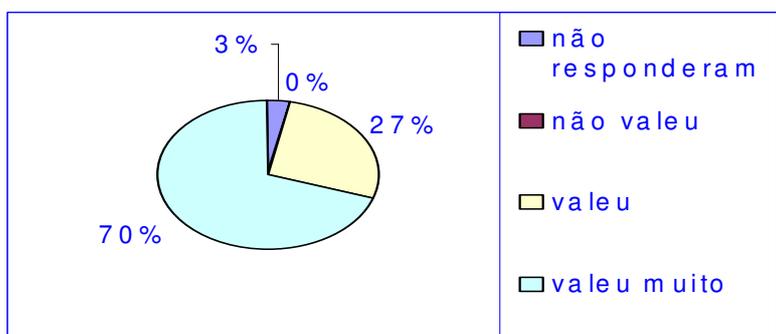
<sup>14</sup> Vide MAGILL, R. *Aprendizagem motora: Conceitos e aplicações*. São Paulo: Edgard Blücher, 1998.



*Avaliação da apostila pelos alunos*



*Aproveitamento dos alunos no curso*



*Avaliação do curso pelos alunos*

OBS.: Avaliações de opinião feitas com base em questionário anexo.

### **Uma comparação com os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais)**

Os PCN foram publicados em data posterior à elaboração do curso aqui descrito. Uma breve comparação entre ambos, no entanto, será de interesse. Seleccionamos alguns pontos do PCN de EF, ensino médio, para sobre eles tecermos alguns comentários.

Inicialmente, o texto oficial chama a atenção para a necessidade de a EF escolar procurar desenvolver a “totalidade dos alunos, e não apenas os mais aptos” do ponto de vista desportivo. Em seguida, sugere que a EF aborde o aluno de forma “lúdica, educativa e contributiva para o processo de aprofundamento de conhecimentos”. Recomenda que a EF escolar busque a construção de um “esporte da escola”, em vez de implantar o “esporte na escola”, isto é, busque um esporte que atenda às demandas específicas do ambiente escolar, e não adaptar os alunos às exigências usuais que o esporte de rendimento faz a todos indistintamente, no afã de resultados desportivos, ou seja, das medalhas desportivas. Tal recomendação se coaduna com a refutação de Ghiraldelli à tendência competitivista da EF escolar.

O PCN de EF chama a atenção também para a necessidade de a EF ser abordada como área de estudos “fundamental para a compreensão do ser humano enquanto produtor de cultura”, o que, em nosso entender, implicaria um estudo da cultura física contextualizada. Recomenda que os professores de EF, ao lidarem com a usual “heterogeneidade de rendimentos [dos alunos] em todos os domínios”, tenham a “educação para a saúde com uma de suas idéias centrais”. Para tanto, os professores fariam uso de seus conhecimentos das relações entre a atividade física e os parâmetros anatomofisiológicos indicadores de higidez.

Ao final do texto, o PCN de EF lista “competências” que deveriam nortear o trabalho com a EF escolar no nível médio. Entre elas figuram: “os conhecimentos e aprendizagens que subsidiam o educando para o autogerenciamento das atividades corporais”; “Compreender as diferentes manifestações da cultura corporal”; “Participar de atividades em grandes e pequenos grupos, compreendendo as diferenças individuais e procurando colaborar para que o grupo possa atingir os objetivos a que se propôs”.

Consideramos que, de um modo geral, todas essas recomendações são contempladas no curso aqui descrito, quando não são *ipsis litteris* os mesmos objetivos.

### **Considerações finais**

As seguintes considerações, escritas à época do relatório final do projeto que deu origem ao formato geral do curso e à produção do livro-texto, podem servir agora como diagnóstico do trabalho realizado:

A apostila foi usada ao longo de quatro anos letivos, se bem que não em sua totalidade nesses quatro anos, mas o uso a aprovou e aperfeiçoou. O professor a considera satisfatória, ressalvadas todas as observações anteriormente feitas e possíveis melhorias. As evidências deste julgamento encontram-se tanto no aproveitamento dos alunos no curso (um critério mais objetivo) quanto em frases como estas, escritas pelos alunos ao término do ano letivo: “a linguagem é fácil e atual”; “Trata os assuntos com uma linguagem de fácil compreensão (especialmente os mais difíceis)”; “a linguagem é bem clara e objetiva”; “Acho até que o professor deveria juntar todas as apostilas<sup>15</sup> e fazer um ‘Pequeno Manual de Desporto’”; “apostilas: o máximo da criatividade e compromisso com o desporto”. Ainda, com relação à nova proposta em um curso de EF: “O curso foi bastante sério, o que me deu uma nova visão da EF enquanto disciplina que, como as outras, também deve ser levada a sério. [...] valeu muito a pena, pois aprendi muito.”; “Excelente, inovador. Com certeza valeu a pena acordar cedo para assistir às aulas!”; “Eu sempre detestei desporto.(...) Desse ano em diante é o que mais gosto.”; “um curso como nunca achei ter um dia, fruto de uma organização ímpar e um esforço visível”; “No geral foi somente excepcional! Foi apenas o melhor curso de EF que já tive e já tomei conhecimento.”

Estas observações denotam um aspecto mais subjetivo do processo pedagógico, porém tão importante quanto (ou até mais importante que, de certo ponto de vista) o critério objetivo, uma vez que o que esperávamos, e continuamos a esperar, é que os alunos

---

<sup>15</sup> Todos os capítulos, que eram dados um a um, em fotocópias, para uso dos alunos, antes de sua publicação.

absorvam algo que passe a fazer parte de sua estrutura de caráter, de seus modos de reagir ao mundo que os cerca, de suas “lentes” para enxergar e criticar, além de uma capacidade criativa e humana de dar as suas próprias respostas às questões que os afetam. E isto tudo *fora* do contexto escolar; numa analogia, de nada valeria o aluno decorar o procedimento matemático para realizar uma regra-de-três no dia da prova de matemática se, alguns dias depois, ele não tem a menor idéia de como converterá um peso dado em libras para um peso em quilos. Internalizar raciocínios e transportá-los para a vida prática é o mais desejável – e o mais difícil! Para tal, é necessário extrapolar a apresentação pura e fria de idéias, o intelecto, e mobilizar o aspecto emocional do corpo discente, mesmo que de forma indireta, para que ele possa fazer a urdidura dos conceitos apresentados com sua vida pessoal, que é multifacetada (física, intelectual, emocional, espiritual). Daí, se os alunos, quase que unanimemente, se manifestam expressando que Educação Física e esporte são algo mais do que simplesmente jogar bola ou fazer ginástica, então o trabalho tem realmente sido recompensado, e está de pleno acordo com o referencial pedagógico adotado. Não porque tivessem todos eles, alunos do curso, compreendido exaustivamente todos os conceitos tratados no mesmo, mas porque esses conceitos, antes estranhos e/ou limitados ao contexto escolar, são agora parte intrínseca de suas maneiras de decodificar, de “ler” o mundo que os cerca, e essa apropriação de um instrumental, mesmo que limitado, mas que lhes abre as portas para a compreensão e o domínio de várias realidades e conceitos que antes eram apenas obstáculos em seus caminhos, é que constitui a verdadeira alegria que eles manifestam com o curso. E que, diga-se de passagem, já que trabalhou e enfatizou a necessidade de valores éticos, justiça, cooperatividade, honestidade etc., também contribuirá na construção de uma sociedade mais justa.

.....

A apostila está feita. Segundo o autor deste projeto, ela continua com a mesma aparência que tinha quando apenas o primeiro capítulo estava feito: ainda há muito que fazer! Ela pode melhorar ainda mais, tendo em vista tanto a premência de uma prestação de contas para com todo um aparato burocrático, que aliás possibilitou ou viabilizou este projeto, mesmo que fortuitamente, quanto a questão real de que, afinal, nada neste mundo é um produto acabado no sentido definitivo, e de que os problemas continuam clamando por soluções, mesmo que paliativas. Então a apostila já é o resultado e a resposta. O autor se declara (muito humildemente) em simpatia com Will Durant, que por sua vez se declarou em simpatia com Tai-T'ung, “que no século XIII lançou com estas palavras a sua *História da escrita chinesa*: ‘Se eu esperasse a perfeição, este livro não seria terminado nunca.’”<sup>16</sup>

---

O projeto previa, também, o parecer técnico da apostila dado por professores da área. Estes professores já foram contatados e se comprometeram a gentilmente emitirem os seus pareceres; no entanto, devido a questões pessoais de cada um, não foi possível a inclusão de tais pareceres neste relatório final dentro do prazo estabelecido pelo sistema Paetec. Ao longo do processo, no entanto, o autor apresentou alguns capítulos da apostila a diversos professores do CTNM para que estes, dentro de suas respectivas áreas de atuação, pudessem dar um parecer que servisse de parâmetro no processo de finalização da apostila. Foram estes os professores de história, de filosofia e o então chefe do departamento onde se situava o CTSG (atual CTNM). A todos eles deixamos aqui nossos agradecimentos pelas observações, sugestões e estímulo.

---

<sup>16</sup> Durant, W. *Nossa herança oriental*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Record, 19--.

## Referências

DURANT, W. *Nossa herança oriental*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Record, 19--.

FOX, E.L.; MATHEWS, D. K. *Bases fisiológicas da Educação Física e dos desportos*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1986.

GHIRALDELLI JR., P. *Educação física progressista*. São Paulo: Loyola, 1989.

LIBÂNEO, J.C. *Democratização da escola pública*. 9ª ed. São Paulo: Loyola, 1990.

MAGILL, R.A. *Aprendizagem motora*. São Paulo: Edgard Blücher, 1998.

MEDINA, J.P.S. *A Educação Física cuida do corpo... e “mente”*. Campinas: Papirus, 1989.

OLIVEIRA, V.M. *O que é Educação Física*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 24ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.



## **ENTRE A COOPTAÇÃO E A REPRESSÃO: CAPITAL E TRABALHO NAS REFORMAS EDUCACIONAIS LATINO-AMERICANAS**

Aparecida de Fátima Tiradentes dos Santos<sup>17</sup>

Este texto, que compõe parte dos resultados de pesquisa realizada no Programa de Pós-graduação em Ecologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE-UFRJ) como tese de doutorado, com posterior desenvolvimento em grupo de pesquisa coordenado pela autora na Fiocruz, pretende provocar a reflexão sobre o modelo de educação recomendado pelo Preal (Programa de Promoção das Reformas Educacionais na América Latina e Caribe), representativo da intervenção do capital nas reformas educacionais latino-americanas dos últimos anos, como estratégia de construção de hegemonia. No caso do Brasil, a ação política do Preal se fez presente, no período estudado, prioritariamente na Reforma do Ensino Médio, incluindo, em sua linha editorial, na série “Preal Debates”, a publicação do texto que veio a ser constituído como as “Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio”, sob a relatoria da professora Guiomar Namó de Melo.

O Preal, fundado em 1996, é co-dirigido pelo Diálogo Interamericano, pela Usaid (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional), pelo BID (Banco Interamericano de Investimento) e freqüentemente realiza trabalhos de pesquisa sob encomenda do Banco Mundial e/ou com financiamento desse organismo, além de contar com o apoio do Fundo GE e de representantes do grande capital transnacional<sup>18</sup>. Sediado no Chile, tem no Brasil uma sucursal, filiada à Fundação Getúlio Vargas.

Com base em um referencial gramsciano, afirmamos sua condição de intelectual orgânico do capital, considerando a iniciativa empresarial na fundação, os consórcios, as origens do financiamento, as parcerias e, fundamentalmente, os aspectos ideológicos recorrentes nos textos, que não deixam dúvidas quanto à identidade política da organização.

Além de textos produzidos por encomenda ou com o apoio do consórcio Preal/BID/Banco Mundial/Diálogo Interamericano, a ação institucional manifesta-se pela

---

<sup>17</sup> Doutora em Educação pela UFRJ e pesquisadora em Educação Profissional da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, da FIOCRUZ.

<sup>18</sup> Estas informações são apresentadas em todos os documentos publicados pelo Preal.

editoração de um boletim informativo – *Resumen Ejecutivo* – que veicula o ideário inscrito em sua gênese e na organização de eventos como a Cumbre sobre la Educación Básica en América Latina, reunião ocorrida em Miami, entre 7 e 8 de março de 2001. O encontro, que reuniu, segundo informações e intensa campanha de divulgação no boletim e na *homepage*, 120 líderes da educação e do mundo empresarial (estiveram representadas a FIEMG, IBM, Citibank, AT&T, Mastercard, Motorola, Discovery Communications, Phillips, Banco Mercantil, Bank América, entre outras), culminou com a aprovação de uma “Declaração de ação” que se inicia pela apresentação do pressuposto produtivista:

Nada é mais importante para o progresso econômico e social da região que a educação dos jovens [...]. Uma força de trabalho competente e dotada das habilidades necessárias é a base de um crescimento econômico auto-sustentado. As economias abertas e integradas ao mercado global requerem trabalhadores com capacidade de adaptar-se a mudanças e capacidade de manejo de tecnologias de vanguarda. [...] Unir vontades e esforços é imperativo para consolidar uma reforma exitosa. Nós, os empresários, podemos colaborar com nossos governos para iniciar e sustentar uma reforma educativa eficaz.<sup>19</sup>

Na declaração, estabelecem o plano de ação a ser seguido pelos líderes empresariais, que afirmam oferecer respaldo para a implantação da política educacional latino-americana ali definida, “sem interesses políticos”. Antes de listar algumas das ações para as quais oferecem apoio, é interessante notar que a carta é o editorial desse número do boletim do Preal, escrita na primeira pessoa, pelos empresários, denunciando-os como sujeitos do discurso institucional do órgão. Seu apoio é oferecido para *estabelecer padrões educacionais que definam claramente o que os alunos devem saber e ser capazes de fazer em cada grau ou nível e área de estudos*, a serem introduzidos de forma seqüencial com período de transição apropriado; implementar sistemas de avaliação independentes associados a estes padrões e metas; possibilitar o acesso dos professores a sistemas de aperfeiçoamento e mecanismos de desenvolvimento profissional; medir o progresso dos estudantes com o objetivo de que cumpram os padrões; dar maior “autoridade” e “responsabilidade” aos diretores de escolas; exigir prestação de contas sobre a utilização de recursos; utilizar todas as oportunidades para outorgar decidido apoio público a quem promova reformas baseadas nestes princípios; difundir as melhores práticas e a utilização de tecnologias associadas à Internet em relação ao aperfeiçoamento dos professores; convocar líderes de outros setores, incluindo os meios de comunicação, para promover

---

<sup>19</sup> PREAL, *Resumen Ejecutivo*, nº 9, maio/2001.

estes objetivos; estimular a criação de consórcios empresariais nos diversos países com o fim de apoiar a inovação, pesquisa e desenvolvimento na reforma educacional; reconhecer e premiar a excelência na promoção das reformas delineadas nesta agenda; avaliar anualmente o progresso alcançado na região.

Sugerem que os empresários devem iniciar algumas ações concretas, como: conceder entrevistas e enviar artigos aos meios de comunicação, promover visitas de agentes educativos a empresas, com a finalidade de mostrar-lhes as “necessidades do setor produtivo”. E detalham o cronograma para cumprimento desta agenda, assumindo-se como protagonistas da definição da política educacional.

Através do boletim, torna-se claro o projeto de substituição do Estado como sujeito dos projetos educacionais, pelo empresariado, que assume diretamente tal função. É nítido o papel do Preal como instrumento de promoção dessa passagem.

A tônica dos textos é a desqualificação do Estado e o chamado à “participação”, como designam a intervenção do mercado na elaboração das reformas educacionais. Argumentam que, como usuários do produto educacional (a força de trabalho), como clientes, têm o direito de determinar que produto querem. Estabelecem como alvo o principal obstáculo a sua ação: *o sindicalismo docente*, cujo ativismo pode representar barreiras à execução das reformas. Sugerem “incentivos” para que os docentes desistam de se opor às mudanças.

Outra frente significativa de atuação ideológica, já mencionada aqui, é a elaboração de textos que têm a função de instrumentalizar os agentes interessados na consolidação do projeto educacional neoliberal.

Iniciaremos nossa análise pelo documento de número 3, intitulado “Obstáculos à reforma educativa no Brasil”, de autoria de David N. Plank, José Amaral Sobrinho, Antônio Carlos da Ressurreição Xavier, sob contrato com o Banco Mundial, para uma conferência sobre “Educação, crescimento e desigualdade no Brasil”, realizada no Rio de Janeiro em março de 1991.

Dois aspectos despertam a atenção do leitor durante todo o texto, que são os sentidos atribuídos a *público* e a *privado*, por um lado, e a tendência à redução dos conflitos políticos de natureza ideológica a divergências de interesses financeiros no plano pessoal e corporativo, minimizando a esfera em que se dão os conflitos de racionalidades subjacentes

às propostas pedagógicas, deslocando-a para a esfera moral, com fortes apelos ao “consenso” em torno das reformas.

O elemento consenso é uma presença expressiva em todos os textos, o que chama a atenção para seu significado político, se considerarmos que, para Gramsci, este é o principal instrumento na afirmação da hegemonia como capacidade de direção política.

Os debates em torno dos objetivos das políticas no sistema educacional brasileiro caracterizam-se por um impressionante grau de consenso. Partidos políticos, candidatos e autoridades em todos os níveis de governo concordam que as exigências do progresso econômico e da democracia política exigem a redução da ‘dívida social’ para com os cidadãos mais comuns.<sup>20</sup>

Outro elemento que denuncia o discurso em suas condições de produção, é a freqüente alusão ao pacto social e o desprezo às divergências políticas. O texto em estudo exemplifica esse “grande acordo em torno da educação”, pelas plataformas educacionais dos candidatos ao governo do estado de São Paulo em 1989, que, em sua análise, são “idênticas, tanto nos objetivos que definem, como na falta comum de especificação de onde virão os recursos para tais objetivos”<sup>21</sup>.

Uma tática argumentativa comum aos textos é a provocação de confusão no leitor, acoplando duas idéias, indefensáveis por qualquer segmento social organizado em torno da democratização da educação, a uma terceira, que é a que está sendo de fato veiculada como inaceitável aos olhos do capital, induzindo à associação das três.

[...] o persistente atraso do sistema educacional brasileiro não se deve a problemas na implantação de políticas, mas ao fato de que os propósitos públicos afirmados por políticos e autoridades ficam sistematicamente subordinados ao atendimento de interesses privados. Exemplos desta subordinação incluem as diversas políticas clientelistas praticadas no sistema educacional, a concessão de subsídios públicos a escolas privadas, e a perpetuação do ensino superior em universidades públicas gratuitas.<sup>22</sup>

Para chegar à finalidade do argumento, que é a idéia de que as universidades públicas são a razão do “atraso”, associam a este duas razões absolutamente indefensáveis pelos setores que militam pelo ensino público: as políticas clientelistas e a concessão de subsídios públicos a escolas privadas.

---

<sup>20</sup> Preal, documento nº 3, p.9.

<sup>21</sup> Preal, documento nº 3.

<sup>22</sup> Preal, documento nº 3, p 9.

Logo na primeira página do texto, os autores definem como uma forma de clientelismo a manutenção dos sistemas públicos e gratuitos de ensino superior, por “atenderem a clientela particulares”. O serviço público é associado a práticas clientelistas, incompetência e corporativismo, como no trecho a seguir:

Na educação, o clientelismo compreende uma diversidade de práticas que incluem a obtenção de empregos para clientes e partidários, a concessão de contratos a aliados políticos e a distribuição de recursos públicos segundo as exigências da política eleitoreira.<sup>23</sup>

Nas primeiras onze páginas do artigo, os autores ocupam-se da declaração da incompetência do serviço público, marcado, segundo sua ótica, pelo clientelismo, desperdício e falta de racionalidade. Em seguida, os ataques direcionam-se aos setores que discordam das reformas, incorrendo aí em uma contradição: se o texto inicialmente afirma a existência de “impressionante grau de consenso” em todos os setores significativos da sociedade, então quem seriam os atores políticos divergentes que, a despeito de serem desconsiderados na afirmação do consenso, são responsabilizados pelas dificuldades de implantação das reformas?

Conflitos políticos em torno de objetivos educacionais ocorrem quando os interesses de grupos claramente definidos e politicamente influentes são diretamente ameaçados, como no debate em torno da educação universitária “gratuita”.<sup>24</sup>

Começam a ser identificados os opositores das reformas, responsáveis pelo “atraso” em sua implantação: aqueles que defendem a educação pública e gratuita, que o fazem, segundo a lógica do texto, não por compromisso ideológico, mas por estarem diretamente ameaçados em seus empregos.

Apresentam em seguida três temas que têm merecido destaque na implementação das reformas educacionais no Brasil e que, em sua opinião, devem ser preservados: delegação de responsabilidade financeira às escolas, valorização das diferenças regionais e o papel das escolas privadas no sistema educacional<sup>25</sup>. Concluem argumentando que as dificuldades e o atraso na implementação das reformas na educação brasileira não decorrem de divergências nos objetivos políticos, mas da divergência na seleção de instrumentos de

---

<sup>23</sup> Idem, p. 11.

<sup>24</sup> Ib.

<sup>25</sup> Ib., pp.17-18.

política, como o *clientelismo*, representativo de interesses “privados”, em oposição à *eficiência*, representativa do “interesse público”.

O interessante é que esta conclusão, deslocada do seu contexto, poderia sugerir a defesa do interesse público em uma perspectiva democrática, mas o processo de ocultamento ideológico reside nos sentidos atribuídos no discurso a *público* e a *privado*. Inicialmente, o público (estatal) é considerado como sinônimo de ineficiência e práticas clientelistas, enquanto os interesses privados seriam exatamente a expressão da política estatal, entendendo privados aqui como os interesses pessoais e corporativistas. Posteriormente, definem os sentidos de público e privado: os interesses públicos, que, segundo os autores, dizem respeito à eficiência, somente podem ser representados pela iniciativa privada, aí já com sentido de sistema privado de ensino.

Estes deslocamentos de sentido no interior de um mesmo discurso operam conduzindo o leitor menos atento à conclusão de que os espaços públicos, sendo estatais, estariam necessariamente contaminados por instrumentos políticos contrários aos interesses da sociedade, como clientelismo e corporativismo, enquanto somente o capital teria a preocupação com a eficiência, administrando o sistema de ensino com a “mão-de-ferro” necessária, contra o desperdício e a penetração de interesses privados, como se a própria essência do capital não constituísse interesses privados.

Além da negação das divergências ideológicas e políticas entre os projetos educacionais em disputa, evocando uma concepção positivista de neutralidade pedagógica, os autores classificam como mero corporativismo o movimento social atuante nesse campo, majoritariamente representado pelo sindicalismo docente, desprezando os fundamentos políticos dos projetos em questão, assim como o compromisso de amplos setores desses movimentos com a transformação social. Ocultam o caráter de classe do capital, legitimando seus propósitos como se fossem os interesses de toda a sociedade, nomeando-os como interesses públicos.

Um dos documentos mais significativos na expressão da racionalidade instrumental das propostas educacionais patrocinadas pelo grande capital é o de número 14: “Aspectos políticos na implementação das reformas educacionais”, escrito por Javier Corrales, da Universidade de Harvard, em abril de 2000, com o apoio financeiro do Diálogo

Interamericano, através do Preal<sup>26</sup>. Esse texto guarda afinidades com o anteriormente analisado, que tratava especificamente do caso do Brasil, enquanto o atual trata das reformas educacionais em toda a América Latina.

Um termo recorrente no texto é descentralização; descentraliza-se o sistema para resolver todos os seus males, isto é, os males do aparelho estatal, considerado, da mesma forma que no texto anterior, como signo da ineficiência.

A suposição do consenso, logo no início do texto, tal como no anterior, autoriza a voz da concepção liberal de educação, que reduz o ser humano a força produtiva, a falar por toda a sociedade.

Há consenso mundial em considerar a melhoria do desempenho das instituições educacionais como indispensável para promoção do desenvolvimento sócio-econômico. [...] Infelizmente, porém – e principalmente por razões políticas – é freqüente ver-se que reformas educativas não são aprovadas ou implementadas.<sup>27</sup>

Se há consenso mundial, então as discordâncias políticas que impedem a realização das reformas emanam de setores sociais que “não contam”? Que setores seriam esses? Obtemos essa resposta no próprio texto, quando afirmam, mais uma vez, tratar-se de ativistas do sindicalismo docente considerado como composto por grupos corporativistas poderosos, que devem ser “neutralizados” por meio de políticas de compensação ou de cooptação.

As organizações sindicais dos professores poderiam ser um desses grupos. Estas agremiações percebem amiúde que as reformas orientadas para a qualidade implicam grandes sacrifícios de suas partes, tanto materiais quanto políticos. [...] se ficarem contra as reformas, podem solapar seriamente o processo. Por estas razões, a aprovação e implantação das reformas dependem da cooperação dos sindicatos de professores ou, ao menos, de que sejam impedidos de desviar o processo da reforma.<sup>28</sup>

O autor não demonstra timidez na apresentação das sugestões de estratégias para neutralizar os opositores das reformas, sugerindo claramente mecanismos de cooptação eficazes, em sua análise, já que acredita que a oposição dos sindicalistas decorra apenas da ameaça de interesses “particulares”. Uma das estratégias sugeridas é a complementação das reformas voltadas para a qualidade com elementos de “acesso”, respondendo a esses setores, que lutam pela ampliação do direito à educação (segundo o texto, preocupados em

---

<sup>26</sup> Preal, documento nº 14, p. 2.

<sup>27</sup> Preal, documento nº 14, p. 3.

<sup>28</sup> *Ib.*, pp. 43-44.

ampliar seu próprio mercado de trabalho). São consideradas *reformas de qualidade* as reformas do mercado, norteadas pela “eficiência” e competitividade econômica, em contraste com as *reformas de acesso*, preocupadas com a universalização da educação, que, segundo o autor, são as defendidas por grupos particulares e corporativistas. A ampliação do “acesso” ocorre, então, apenas como uma forma de neutralizar a oposição, revelando as causas do descompromisso do bloco dirigente do Estado em relação ao ensino oferecido à população que chega às escolas.

Um traço marcante das reformas é justamente a presença do elemento *acesso*, num contexto de reforma orientada pela lógica do capital. Desta forma, esse elemento não constitui contradição da classe dirigente na enunciação da reforma, mas parte da própria lógica da reestruturação desse nível de ensino, que, além de atender à necessidade de cooptação, ganha um bônus extra, o exército de reserva no mercado de trabalho.

A falácia da “empregabilidade” como produto do elemento acesso responde ao discurso dirigido ao grande público, enquanto, nos “bastidores” das reformas (os documentos do Preal não têm um largo espectro social como público-alvo), acesso é sugerido como mecanismo de neutralização dos opositores. Desfaz-se o aparente paradoxo quando o auditório passa a ser aquele que realmente importa: os formuladores das políticas, tanto no plano do grande capital, quanto no plano dos elementos de Estado localizados na esfera decisória.

“Reconhecer” como elemento progressista e contraditório de um ou outro ministro, um ou outro governo, a ampliação de um segmento de ensino, analisando apenas os discursos dirigidos ao grande auditório sobre o qual se pretende exercer consenso, representa equívoco que tem levado setores do próprio movimento político e sindical que, em outros planos, naquele das “grandes lutas hegemônicas”, na política financeira, se opõem ao neoliberalismo e ao governo federal, a estabelecer “pactos” e “parcerias” em torno de programas de educação e/ou formação profissional, como se tratássemos de um campo neutro. Esses setores renunciam a uma análise política mais acurada dos fundamentos políticos das reformas, de suas bases ideológicas e finalidades econômicas.

O mesmo texto, ao recomendar que as reformas de acesso sejam adotadas na medida necessária ao aplacamento das frustrações dos opositores, refuta esse tipo de diretriz como regra geral para o sistema escolar porque, segundo sua interpretação, são

fontes de desperdício: representam benefícios dispersos<sup>29</sup>, enquanto aquelas orientadas pelo mercado representam exatamente o oposto, benefícios concentrados. Como beneficiam setores organizados e atuantes (o mercado), seus custos não são perdidos, têm retorno assegurado. Já as grandes massas beneficiadas pela universalização do acesso, por serem dispersas, não saberão tirar proveito de tantos investimentos. Se os investimentos públicos são dispersos (todos contribuem), devem concentrar-se sobre beneficiários concentrados (mercado), que lhes darão o devido valor. Educar, nesse ponto de vista, é considerado desperdício, a menos que os beneficiários sejam atores sociais organicamente concentrados em torno da “produtividade”.

Outra estratégia de cooptação é o acolhimento de reivindicações salariais, sob a justificativa de aplacar frustrações com a orientação política das reformas, a exemplo do ocorrido no Chile.

No Chile, após 1990, a nova administração democrática de centro-esquerda de Patricio Aylwin aumentou os orçamentos e os subsídios das escolas e elevou os salários dos professores. O governo buscava provavelmente obter o apoio (ou aplacar a frustração) de vários atores do setor educacional que se sentiam traídos diante da intenção do governo de manter muitas das reformas voltadas para a qualidade, iniciadas durante o regime autoritário precedente.<sup>30</sup>

Finalizando o elenco de estratégias de neutralização da oposição, o autor recorda que, “além de uma compensação material, os governos podem oferecer privilégios políticos aos adversários da reforma”<sup>31</sup>, tais como: tratamento especial durante os períodos eleitorais, acesso ao desenho das políticas, acertos frente a algumas inquietações dos dissidentes, nomeação de líderes dos movimentos dissidentes para posições atraentes em órgãos centrais, mas alerta sobre o perigo de que, mesmo adotando tais políticas, elas se mostrem insuficientes, pela resistência dos dissidentes ou porque os elevados gastos provoquem insatisfação na sociedade civil (neste caso, o mercado).

Uma das formas alternativas é a adoção gradual das reformas, que têm mais chance de ser executadas sem oposição do que quando são apresentadas de forma “global e radical”<sup>32</sup>, já que estas implicam risco de mobilização ativa e intensa por parte daqueles que sofrem seus custos. “Um enfoque gradual evita a excessiva notoriedade da reforma no

---

<sup>29</sup> *Ib.*, p. 6.

<sup>30</sup> *Ib.*, p. 22.

<sup>31</sup> *Ib.*, pp. 22-23.

<sup>32</sup> *Ib.*, p. 25

país”<sup>33</sup>. Na enumeração de reformas bem sucedidas<sup>34</sup>, afirma que as orientadas para o mercado, ou “reformas de qualidade”, foram bem-sucedidas por terem como traços básicos os seguintes: maior orientação para o mercado, criando universidades privadas; criação de escolas privadas subvencionadas; transferência de fundos para as associações comunitárias, encarregadas de decidir sobre os salários, contratação e demissão dos professores; enfoque “social voltado para o mercado”; atribuição aos pais da responsabilidade pela contratação de professores, com autorização específica para contratar os não-sindicalizados; eliminação dos aspectos comunistas do currículo.

O texto contrapõe as reformas orientadas pelo mercado às propostas de educação “apenas como direito social”<sup>35</sup>, denunciando a condição de irrelevância atribuída a este critério, na definição de políticas públicas consideradas eficazes. Ao mesmo tempo que aponta a solução para o problema das reformas no âmbito interno do Estado, através de todas as iniciativas governamentais até então sugeridas, o texto do Sr. Corrales, encomendado ao Preal pelo Banco Mundial, insiste no discurso de incompetência do poder público, convertido a burocracia. Alega descompromisso governamental com a descentralização do sistema na medida necessária, denunciando o Estado genericamente por falta de confiabilidade, por inoperância, comprometimentos indevidos, desinformação, hesitação, incompetência e, sobretudo, entraves burocráticos.

Outra sugestão do Preal para o sucesso das reformas é sua inclusão “dentro de um mesmo pacote com outros tipos de reformas (do Estado ou da economia)”<sup>36</sup>, já que “uma vez que o país se envolva na reforma de suas instituições, fica mais fácil levar a opinião pública a aceitar a necessidade de novas reformas em outros setores”<sup>37</sup>. O maior risco, neste caso, é quando o governo dedica maior atenção às outras reformas, ou, ainda, da generalização popular em torno do caráter político das reformas, julgando aquelas operadas no âmbito educacional “erroneamente” como políticas.

O dilema apresentado pelo Sr. Corrales é significativo, já que a reforma educacional sustenta-se pela aparente neutralidade, pela alegada autonomia pedagógica em relação ao contexto político, tão cara à veiculação da ideologia dominante. Sua identificação com o

---

<sup>33</sup> Ib., p. 25.

<sup>34</sup> Ib., p. 18.

<sup>35</sup> Ib., p. 4.

<sup>36</sup> Ib., p. 26.

<sup>37</sup> Ib., p. 27.

panorama macroeconômico facilitaria, aos opositores, o desnudamento de seu caráter excludente.

Embora negando anteriormente os vínculos das reformas educacionais com o mundo da economia global e o neoliberalismo, na página 31 do documento em análise o autor torna transparente a afinidade das reformas educacionais em fase de implantação na América Latina com a teoria do capital humano e a teoria do capital intelectual. Apresenta a idéia de que “a existência de maiores vínculos com o mundo exterior ou com a economia global aumenta a probabilidade de êxito na implantação das reformas”<sup>38</sup>, justificando com o argumento de que quanto maior for a abertura para o mundo exterior, maiores serão os incentivos para a aplicação das reformas “de qualidade”, frente ao “imperativo sistêmico” da competitividade, projetando-as no sentido exigido pela economia. Cita os países do Sudeste Asiático como modelo de aliança produtiva entre economia e educação, orientada pelo modelo de exportações e pela formação da força de trabalho adequada ao projeto. Na experiência reformista de Cingapura, o autor destaca como elementos geradores de sucesso, entre outros, o estímulo à concorrência entre os alunos, que são divididos segundo suas “habilidades”, sendo selecionados, *aos nove anos de idade*, os “mais bem dotados intelectualmente”. As escolas adotam a concorrência, publicando quadros de desempenho como ferramentas de disputa por autonomia, num paradoxo em que “autonomia” é prêmio outorgado a quem fizer por merecê-lo.

Ainda refletindo sobre a necessidade de abrir as reformas educacionais à economia global, o autor ressalva que isto pode gerar indesejáveis reações nacionalistas, já que nem todos os países têm “vocação” para a produção e exportação de bens e serviços que carecem de mão-de-obra altamente capacitada, como afirma ser o caso da América Latina, não sendo assegurada a eficácia da pressão pela competitividade.

Se considerarmos que essa concorrência global não é tão livre como deseja aparentar, que os mecanismos de regulação da produção e comercialização de bens e serviços são circunstanciados por forças hegemônicas que manipulam as “leis do mercado” e que a “vocação” de cada região na economia globalizada é muito menos decidida por qualidades naturais do que por sua condição econômico-política frente ao processo de mundialização do capital e seus representantes orgânicos, perceberemos que o problema

---

<sup>38</sup> *Ib.*, p. 31.

não é a ausência de demanda por educação orientada pelo mercado, como leva a concluir o texto, mas o próprio antagonismo fundamental presente nas relações sociais de produção que, se por um lado pretende baratear os custos da reprodução ampliada do capital, por outro lado necessita manter, dentro de limites “seguros” e sob rigoroso controle, os esforços realizados com essa finalidade, para que não sejam reapropriados e reinterpretados por outra ótica.

Habilidosos artífices no ofício de ressignificar demandas populares, pelos deslocamentos semânticos operados em torno de conceitos como qualidade, cidadania, solidariedade, comunidade, contexto, participação, autonomia e outros, os intelectuais orgânicos do bloco hegemônico apelam nos textos do Preal para um outro deslocamento semântico: aquele que ocorre em torno dos órgãos colegiados na direção de escolas e demais órgãos do sistema educacional. Quando enunciam *qualidade*, referem-se a produtividade, eficiência, retorno financeiro, competitividade; já *cidadania* assume conotação de adesismo; *solidariedade*, ação “voluntária” em substituição às funções do Estado; *comunidade* significa empresariado; *contexto* é sinônimo de mercado; *participação*, intervenção ou privatização; e *autonomia*, pretexto para a desregulamentação e negação dos direitos sociais que deveriam ser assegurados pelo poder público. Há um caso interessante de substituição, não de deslocamento: o termo *equidade* é característico desse conjunto lexical, operando o silêncio do termo *igualdade*, que é banido da discussão educacional.

Aos sentidos reconstruídos para os termos associados ao movimento social, surge a questão dos colegiados. O texto sugere, ainda como estratégia de neutralização dos opositores das reformas, a formação de conselhos “independentes”, com representantes de todos os setores da sociedade, para evitar o “déficit democrático”, indesejável à boa reputação pública das reformas.

Os conselhos independentes podem desempenhar um papel similar ao dos bancos centrais independentes: podem isolar as políticas difíceis das pressões políticas e incentivar os governos a manter a disciplina apesar das pressões populares. [...] Desta forma, os conselhos independentes constituem apoio às reformas, pois, tanto geram um impulso em favor das políticas, como criam umnexo entre as equipes encarregadas das mudanças da sociedade civil.<sup>39</sup>

Os poderosos grupos com capacidade de veto, tão temidos pelos formuladores das propostas, não fazem parte da sociedade? Não estarão compondo tais conselhos? Quem são

---

<sup>39</sup> *Ib.*, p. 33.

esses representantes de “toda a sociedade” que, *a priori*, já concordam e aderem às reformas? Qual o sentido de representação popular e social contida nessa concepção? O “deciframento” do enigma semântico há pouco sugerido ajuda a compreender a “universalidade restrita” na consideração dos setores sociais.

Mais à frente, o autor explicita como seriam formados esses conselhos.

Para serem eficazes, estas entidades independentes [...] devem ser compostas por representantes da sociedade civil, e não por políticos. [...] é conveniente incorporar líderes intelectuais respeitados e formadores de opinião, como jornalistas e especialistas vindos de centros de pesquisa: os líderes intelectuais reforçam a respeitabilidade do conselho, os formadores de opinião ajudam a vincular o processo de reforma com os meios de comunicação, e os especialistas vindos dos centros de pesquisa dão prova de competência tecnocrática. [...] Na Tailândia, os líderes da comunidade ajudaram a difundir as informações relativas às escolas e fizeram sugestões a respeito da maneira como as escolas poderiam ajudar as comunidades.

Esses conselhos “independentes”, *nomeados pelo Executivo*, têm a função estratégica de gerar consenso, de conferir, em termos gramscianos, a “cimentação” ideológica necessária à afirmação da hegemonia do bloco histórico dirigente, configurando o papel de intelectuais orgânicos da classe dominante que, de acordo com o texto, deverão assegurar respeitabilidade, credibilidade, aceitação e adesão.

O autor conclui que, mesmo cuidadosamente traçadas, tais estratégias de construção do consenso podem falhar, e a neutralização, por vias consensuais, não ocorrer. Neste caso, os principais opositores das reformas, os ativistas do sindicalismo docente, devem ser “impedidos”.

[...] se ficarem contra as reformas, podem solapar seriamente o processo. [...] a aprovação e implantação das reformas depende da cooperação dos sindicatos de professores ou, ao menos, de que sejam impedidos de desviar o processo de reforma.<sup>40</sup>

Sugere que a vinculação dos organismos docentes a partidos políticos piora as relações com tais organizações. Entretanto, se o governo busca o diálogo com tais partidos, pode persuadi-los a pedir a cooperação dos sindicatos para as reformas. Alega, ainda, que os sindicatos que sofrem de males internos, como cisões entre tendências, tornam-se mais propensos à oposição às reformas, pela “vigilância interna” que os auto-regula; “em contrapartida, os dirigentes sindicais que não enfrentam ameaças internas sentem-se confortáveis negociando com o Estado, sempre e desde que recebam alguma

---

<sup>40</sup> *Ib.*, p. 44.

compensação”. Recomenda que o governo invista na fragmentação externa dos sindicatos, com a permissão de que uma base seja representada por diversas organizações concorrentes entre si. O governo pode ainda tentar resolver os problemas de fragmentação interna e oferecer compensações políticas e materiais, ou, até mesmo, criar alianças com outros grupos de pressão, como contrapeso<sup>41</sup>. O problema se agrava quando o sindicalismo docente articula alianças com outras instituições, como organizações estudantis, parlamentares progressistas etc.

O governo, segundo o ponto de vista defendido no documento do Preal, deverá tentar de todas as formas neutralizar os opositores, lançando mão, se for necessário, de táticas mais ostensivas de cooptação (e este termo é literalmente sugerido no texto). Citando um caso de sucesso, descreve as ações governamentais: incentivo a ONGs, controle de associações de pais e outros líderes da sociedade civil, cooptação dos diretores das escolas, entre outros. O texto sugere que se utilizem como instrumentos na imposição das reformas algumas de suas características finais, como a privatização dos serviços públicos de ensino.

No documento 15, Marcela Gajardo define o sentido de *autonomia*, que merece lugar nesta análise, por ser um dos princípios da legislação educacional brasileira recente, que, longe de representar condição democrática de exercício da cidadania, revela a delegação de responsabilidades do poder público e supremacia dos interesses do capital na definição das linhas de ação do sistema escolar, porque permite, à revelia dos interesses emancipatórios, a “reorganização das estruturas com base nas demandas do sistema produtivo e nas exigências da concorrência”<sup>42</sup>. Insiste no argumento de que as reformas devem levar em conta algumas ações, como a inclusão crescente dos recursos privados; passagem da ênfase ao acesso para a ênfase na eficácia e resultados; adoção do critério de mérito para valorização do profissional da docência; estabelecimento de uma nova relação entre escola e empresa, “onde esta última assuma a liderança”; incorporação do conhecimento à competitividade. Endossa o papel do Banco Mundial na determinação das políticas educacionais implantadas na década de 1990, como fator decisivo para atender à “necessidade de recursos humanos mais qualificados, competitivos e maleáveis”,

---

<sup>41</sup> *Ib.*, p. 47.

<sup>42</sup> Documento Preal nº 15, sem numeração de páginas.

destacando as seguintes metas perseguidas na intervenção daquele órgão: “resultados de rendimento comparáveis internacionalmente; fortalecimento da autonomia escolar; professores mais qualificados, *motivados e abertos às correntes contemporâneas da educação*; maior equidade”.

Entre as exigências do Banco Mundial, Marcela Gajardo destaca: renovação do investimento no “elemento humano”; recurso à análise econômica para determinar as prioridades educacionais; estabelecimento de normas de aferição do rendimento escolar a partir de avaliação padronizada; recurso à família para arcar com as despesas do ensino superior.

Na atuação do BID, a autora elogia sua interferência pedagógica, a “evolução” da ação no campo do financiamento, para a esfera da influência direta sobre a ação didática, pela determinação de orientações curriculares compatíveis com o teor das reformas.

As prioridades do BID para a educação, assim como as do Banco Mundial, passaram, de uma ênfase na construção e no equipamento dos locais, para o fornecimento de textos e materiais, capacitação de professores e desenvolvimento do currículo<sup>43</sup>.

A indeterminação/ocultamento do sujeito na materialidade discursiva, recurso usual nos textos do Preal, quando analisada nas condições de produção do enunciado, revela a necessidade de naturalizar e transformar em lei geral aquilo que é ideológico e político. Formas frequentes como “afirma-se...”, “os especialistas concordam...” (sem referências aos especialistas de que se fala), “espera-se da educação...”, “o país espera...”, “existe consenso...”, “todos esperam...”, “é fato que...”, “segundo pesquisas...” (sem referências às pesquisas), “estudos revelam...”, que poderiam parecer ausência de rigor científico na apresentação dos textos, pela ausência de referências às fontes, fundamentalmente produzem o efeito de conferir autoridade científica ao discurso dominante, já que, em outras situações dos mesmos textos, onde se torna interessante apresentar as fontes, as referências bibliográficas são apresentadas corretamente.

Silenciando sobre o pensamento divergente ou caricaturando seus propósitos, o discurso do Preal representa o processo hegemônico de “ditadura do pensamento único” neoliberal. Relacionando de forma determinista educação e economia, legitima o

---

<sup>43</sup> Documento Preal nº 15, sem numeração de páginas.

assujeitamento daqueles que escrevem a história da prática educativa como um espaço de luta contra-hegemônica.

O determinismo tecnológico, naturalizado nos textos da instituição em estudo, se permite silenciar sobre seus fundamentos, a teoria do capital humano/intelectual, silenciamento este significativo da ideologia na qual se origina. O silêncio supõe um acordo tácito, a unicidade e “legalidade científica” de uma teoria que é apresentada como universal e pressuposta, a ponto de ser prescindível no discurso, ocultando o fato de que a ela se contrapõem, no cenário teórico-prático educacional, outras, as que são silenciadas, cujos horizontes se definem na problematização e historicização dos fenômenos sociais. Fatos da economia globalizada em sua fase neoliberal são tratados com a sacralização do que é imponderável: a “nova economia”, as “novas tecnologias de produção” são “promovidas”, da condição de fenômenos dinâmicos da vida social, ao *status* de sujeitos históricos ou dados indiscutíveis que expressam um grau de “progresso” irreversível.

O que cabe à escola é promover a adaptação, a produtividade e a “moderna cidadania vinculada à competitividade”<sup>44</sup>. A “nova ordem mundial”, segundo a autora, conclama os pobres a enriquecerem pela escolarização. Esta lógica falaciosa, que considera “dado como certo o fato de que a renovação educativa desempenha um papel estratégico no êxito econômico e na superação da pobreza”<sup>45</sup>, ao veicular por silenciamentos e “caricaturizações” os dogmas pedagógico-economicistas de seu projeto, o faz dispensando os próprios esforços de desnudamento da função econômica da pobreza, já que, mais do que construir explicações consistentes sobre as relações entre educação e sistema produtivo, mediadas pelas demais dimensões do ato educativo, sua condição de discurso hegemônico se realiza na persuasão.

---

<sup>44</sup> Documento Preal nº 15, p. não numerada.

<sup>45</sup> Documento Preal nº 15, p. não numerada.

## Referências

CORRALES, J. *Aspectos políticos na implementação das reformas educacionais*. Rio de Janeiro: Preal, abr./2000, documento nº 14.

GAJARDO, M. *Reformas educacionais na América Latina: balanço de uma década*. Rio de Janeiro: Preal, jul./2000, documento nº 15.

PLANK, D.N., AMARAL SOBRINHO, J.A., XAVIER, C. R. *Obstáculos à reforma educativa no Brasil*. Rio de Janeiro: Preal, set./1999, documento nº 3.

PREAL. *Resumen Ejecutivo*, Boletim Informativo, nº 9. Santiago (Chile), mai./2001.

## OS CONTEXTOS NO ENSINO MÉDIO E OS DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS

Marise Nogueira Ramos<sup>46</sup>

### **O princípio da contextualização e a construção de conceitos: uma abordagem epistemológica**

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)<sup>47</sup>, o conceito de *contextualização* aparece fortemente vinculado ao de interdisciplinaridade, sendo definido como o recurso para conseguir ampliar as possibilidades de interação entre as disciplinas nucleadas em uma área e entre as áreas de nucleação do conhecimento. A contextualização evocaria áreas, âmbitos ou dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural, mobilizando competências cognitivas já adquiridas. Visaria, ainda, a tornar a aprendizagem significativa, associando-a com experiências da vida cotidiana ou com os conhecimentos adquiridos espontaneamente.

Situaremos esse conceito num campo epistemológico. Partiremos de um pressuposto relativamente pacífico, exposto na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)<sup>48</sup>, de que a educação escolar deve vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. Assim, por definição, a educação é um processo contextualizado, inclusive porque, conforme nos diz Saviani (1989), aos diferentes modos de produção correspondem modos distintos de educar, tanto que o trabalho socialmente produtivo coloca exigências específicas para o processo educativo.

Por outro lado, conforme nos diz Mészáros (1981), o processo de construção do conhecimento e de cultura pelos grupos sociais é mediado, em primeira ordem, pelo trabalho, donde se depreende seu caráter ontológico. Também nas suas formas históricas o trabalho se constitui em mediação na produção de conhecimento e na superação das necessidades sociais.

Portanto, quando as diretrizes curriculares nacionais compreendem o trabalho e a cidadania como contextos em que se devem enraizar os conhecimentos no ensino médio,

---

<sup>46</sup> Doutora em Educação pela UFF, professora adjunta da Faculdade de Educação da UERJ e professora de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus do Cefet-Química/RJ. Exerceu a função de diretora de Ensino Médio da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação (Semtec/MEC) de fevereiro de 2003 a março de 2004.

<sup>47</sup> Parecer n<sup>o</sup> 15/98 e na Resolução n<sup>o</sup> 03/98 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

<sup>48</sup> Lei n<sup>o</sup> 9.394, de 20/12/1996.

reafirma-se o preceito de vinculação da educação à prática social e ao trabalho. O problema, neste ponto, é que a abordagem que fazem os documentos curriculares da categoria trabalho limita-o a sua forma capitalista, enquanto a cidadania é vinculada aos projetos individuais e a valores que permitam uma sociabilidade pacífica e adequada aos padrões produtivos e culturais contemporâneos<sup>49</sup>. Sob esses referenciais, a educação é compreendida como condição necessária para a adaptação do homem à sociabilidade e à cultura capitalistas.

Tentando superar os limites teóricos e políticos dos documentos curriculares oficiais, resgatemos o princípio de que a construção de conhecimentos é mediada pela prática social, e nesta o trabalho se constitui como categoria de primeira ordem. Nesse sentido, o processo de conhecimento é movido por uma dimensão ontológica que se articula com a modificação prática da natureza e a constituição da vida social. O pensamento visa a captar o significado dos fenômenos. Com isto, conformam-se signos que, compartilhados por um grupo social, constituem-se em conceitos mediadores na compreensão do mundo.

Os conceitos são, portanto, signos internalizados ou *representações* que substituem os objetos do mundo real, possibilitando ao homem libertar-se do espaço e do tempo presentes e da necessidade de interação concreta com os objetos de seu pensamento. Por meio dessas representações é que as pessoas podem fazer relações mentais na ausência das próprias coisas, imaginar, planejar, dentre outras atividades. Os indivíduos constroem esse sistema de representações – os sistemas conceituais – mediante a experiência com o mundo objetivo e o contato com as formas culturalmente determinadas de organização do real (Oliveira, 2002).

No entanto, o processo de formação de conceitos é longo e complexo, envolve operações intelectuais superiores (atenção, memória, raciocínio lógico, abstração, dentre outras) dirigidas pelo uso das palavras. Disto se deduz que um conceito não pode ser apreendido de forma mecânica, nem pode ser meramente transmitido pelo professor ao aluno. O confronto com situações concretas desafiadoras estimula a atividade intelectual em direção à construção conceitual, posto que esse processo depende não somente do esforço individual, mas também do contexto em que o indivíduo se insere.

---

<sup>49</sup> Uma análise da compreensão sobre o trabalho exposta nas DCNEM consta em Ramos (2003b). Sobre o conceito de cidadania na perspectiva individual e coletiva, ver Frigotto e Ciavatta (2003).

Nessa interação, pela necessidade de compreender e dominar os fenômenos da natureza, os indivíduos que compõem um grupo social desenvolvem as representações da realidade, compartilhando-as entre si pelo uso coletivo de símbolos que lhes permitem a comunicação uns com os outros, o aprimoramento dessa interação e uma compreensão compartilhada do mundo em que vivem. Nesse sentido, como afirma Oliveira (2002),

os sistemas de representação da realidade – e a linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos – são, portanto, socialmente dados. É o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que lhe fornece formas de perceber e organizar o real, as quais vão constituir os instrumentos psicológicos que fazem a mediação entre o indivíduo e o mundo. (Oliveira, 2002, p. 36)

Disto se conclui que os conceitos não são marcas externas isoladas do contexto em que são produzidos, nem são códigos utilizados por indivíduos isolados. Como códigos, eles são, necessariamente, compartilhados. Devido a isto, o processo de internalização dos conceitos é mediado pelo contato com o mundo objetivo e com a forma cultural que o organiza. Essa mediação é feita pela interação concreta entre as pessoas, incluindo a transmissão cultural entre as gerações que, associada ao movimento histórico de produção e satisfação das necessidades humanas, é responsável pelo permanente desenvolvimento de novos conhecimentos com base naqueles já construídos.

Marx (1991) afirma que a aparência empírica da realidade é superficial e contraditória com a sua própria essência. As aparências reais, mas superficiais, ao serem registradas como idéias espontâneas dos indivíduos, são conceitualizadas como senso comum (no pensamento de Vygostky, são os conceitos cotidianos). A função real da teoria científica é penetrar a superfície empírica da realidade e captar as relações que geram as formas *fenomênicas* da realidade, sua aparência, ou sua forma sensível. Assim, os conceitos científicos se distinguem dos cotidianos na medida em que os primeiros procuram descrever os aspectos não observáveis da realidade.

Portanto, na busca de compreensão e dominação dos fenômenos, os homens constroem conceitos em níveis distintos de apreensão de seus fundamentos. Num primeiro nível os conceitos são construídos a partir da experiência sensível, da observação dos fenômenos na forma como eles se manifestam. Num nível mais aprofundado, eles

expressam a essência dos fenômenos; ou seja, os elementos não diretamente acessíveis à observação ou à ação direta das pessoas. Os primeiros se constituem nos conceitos cotidianos e os segundos, nos conceitos científicos.

Sob o prisma do materialismo dialético, mesma matriz filosófica sob a qual se apoiou Vygotsky para a elaboração de suas teorias sobre o desenvolvimento humano e as implicações educacionais, Gramsci (1991a) diria que os conceitos cotidianos encontram-se no plano do *senso comum*. A função do pensamento consiste em penetrar a superfície dos fenômenos observáveis, procurando captar sua essência, chegando à compreensão elaborada ou científica do fenômeno. Essa compreensão se constitui em *bom senso* que, compartilhado por um grupo social, expressa uma concepção sobre a realidade. Karel Kosik (1989) definirá esse processo como a superação da pseudoconcreticidade em direção ao concreto pensado.

### **A especificidade da contextualização na aprendizagem escolar**

Pelo processo educativo, o conhecimento social e historicamente construído é transmitido para as novas gerações na forma de conceitos sistematizados, que serão apreendidos pelos estudantes. A atividade mental voltada para essa apreensão buscará confrontar os novos conceitos com aqueles já conhecidos, elaborados e internalizados, sejam eles conceitos científicos apreendidos anteriormente; sejam os conceitos cotidianos, construídos a partir da observação, manipulação e vivência direta com situações do dia-a-dia.

Apesar de diferentes, os dois tipos de conceitos estão intimamente relacionados e se influenciam mutuamente, pois fazem parte de um único processo: o desenvolvimento da formação de conceitos: frente a um conceito sistematizado desconhecido, a criança busca significá-lo através de sua aproximação com outros já conhecidos, já elaborados e internalizados. Ela busca enraizá-lo na experiência concreta. Do mesmo modo, um conceito

espontâneo nebuloso, aproximado a um conceito sistematizado, coloca-se num quadro de generalização. (Fontana<sup>50</sup>, 1993, p. 125, *apud* Rego, p. 78)

Na perspectiva vygotskiana, embora os conceitos não sejam assimilados prontos, o ensino escolar desempenha um papel importante na formação dos conceitos científicos, por propiciar o acesso a um conhecimento sistemático sobre os fenômenos nos seus fundamentos – dimensão não observada ou captada pela experiência sensível. Tais conceitos, com o seu sistema hierárquico de inter-relações, constituem o meio pelo qual a consciência e o domínio cognitivo se desenvolvem, sendo mais tarde transferidos a outros conceitos e a outras áreas de pensamento.

As diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio destacaram o princípio da contextualização como processo de enraizamento dos conceitos científicos na realidade vivenciada pelos alunos, para produzir aprendizagens significativas. Isto significa partir dos fenômenos cotidianos em direção aos saberes escolares. Essa abordagem surge em oposição à transmissão dos conteúdos a partir das disciplinas.

Não obstante, de tudo o que discutimos sobre a construção de conceitos, concluímos que o processo de ensino e aprendizagem é, necessariamente, contextualizado. A questão está em caracterizar os diversos contextos em que se dão as mediações. O ambiente escolar é, em si, um contexto próprio, com suas normas, seus códigos e propósitos, onde se constrói um tipo específico de conhecimento: os saberes escolares. Os conceitos científicos, mesmo que referenciados em situações concretas vividas ou conhecidas pelos estudantes, passa por um processo de didatização que o retira do contexto em que foi produzido e o ressignifica no contexto escolar. Chevallard<sup>51</sup> (1985, *apud* Joshua, 2004) define isto como cadeia de “transposição didática”. Isto é, o esquema mediante o qual um objeto de saber se transforma em objeto a ensinar e, finalmente, em objeto de ensino.

No trabalho de transmissão dos conceitos científicos, visando a torná-los assimiláveis pelos estudantes, existe uma tendência ao didatismo, pelo qual, normalmente, se parte do concreto para chegar ao abstrato, estabelecendo-se uma continuidade com o senso comum.

---

<sup>50</sup> FONTANA, R. A. C. “A elaboração conceitual: A dinâmica das interações na sala de aula”. In: SMOLKA, A. L. B. e GÓES, M. C. de (orgs.), *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas: Papyrus, 1993.

<sup>51</sup> CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985.

O que se define aqui como *concreto* vem a ser o contexto que confere significado aos conceitos sistematizados. Para Machado (1999), os conceitos científicos constituem-se em conhecimentos explícitos que, na forma de objetos de ensino, são organizados pelas disciplinas escolares. As inúmeras aprendizagens já realizadas pelas pessoas, e que se consolidaram no plano da inteligência, são os conhecimentos tácitos. A contextualização é o meio pelo qual o conhecimento explícito enraíza-se no tácito.

Isto ocorreria pela inserção do conhecimento disciplinar na realidade plena de vivências dos estudantes. Esse enraizamento seria possível pela incorporação das relações vivenciadas pelos alunos – das quais os significados se originam – no processo de ensino-aprendizagem. A contextualização, portanto, seria o meio pelo qual se enriqueceriam “os canais de comunicação entre a bagagem cultural, quase sempre essencialmente tácita, e as formas explícitas ou explicitáveis de manifestação do conhecimento” (Brasil, 1998, p. 20).

Se como contexto, aqui, se definem as vivências dos alunos, na delimitação dos contextos cotidiano, científico e escolar está-se privilegiando o primeiro. No cotidiano, o conhecimento está orientado para resolver os problemas com que nos defrontamos por uma necessidade prática e não para a explicação de suas razões ou para a compreensão dos princípios que o definem. Nesse sentido, os problemas cotidianos se distanciam do conhecimento científico.

Assim, quando se parte do contexto de vivência do aluno, enfrentam-se concepções prévias, normalmente constituídas de representações limitadas ou equivocadas do real. Se, por um lado, a contextualização no cotidiano estimula a curiosidade do aluno e amplia as possibilidades de construção de significados, por outro lado, pode cristalizar determinados obstáculos, dificultando a superação do senso comum em direção ao saber científico. A pertinência de um processo de ensino-aprendizagem contextualizado está condicionada à possibilidade de levar o aluno a ter consciência de seus modelos de explicação e compreensão da realidade, reconhecê-los como limitados ou equivocados, enfrentar o questionamento e colocá-los em cheque num processo de desconstrução de conceitos e reconstrução/apropriação de outros.

Nas DCNEMs o trabalho e o exercício da cidadania são considerados como os principais contextos em que a aprendizagem no ensino médio deve ser situada, considerando-se: a) os processos produtivos de bens, serviços e conhecimentos com os quais o aluno se relaciona no seu dia a dia, bem como os processos com os quais se relacionará mais sistematicamente na sua formação profissional; e b) a relação entre teoria e prática, entendendo como prática os processos produtivos, e como teoria, seus fundamentos científico-tecnológicos. De forma mais explícita, afirma-se que “o trabalho e a cidadania são previstos como os principais contextos nos quais a capacidade de continuar

aprendendo deve se aplicar, a fim de que o educando possa adaptar-se às condições em mudança na sociedade, especificamente no mundo das ocupações” (Brasil, 1998, p. 36).

Diante da análise que fizemos anteriormente, de que os processos de desenvolvimento humano e a aprendizagem são, necessariamente, contextualizados e mediados pelo trabalho e pela linguagem, a forma como o trabalho é compreendido também define os padrões culturais predominantes numa determinada fase da história. Nesse caso, é o trabalho na forma apropriada pelo capital que aqui é definido como contexto. Mais especificamente, são os processos produtivos, nas dimensões que podem ser diretamente conhecidas e/ou experienciadas pelos alunos, o contexto que as diretrizes indicam para o ensino médio.

O mundo do trabalho, juntamente com suas bases materiais e relações sociais, é reduzido aos processos produtivos, e esses, à sua face observável, qual seja, aquela que contém os elementos com os quais os alunos se relacionam no seu dia-a-dia ou poderão vir a se relacionar no exercício de uma profissão. Em síntese, o processo de ensino-aprendizagem na escola passa a ser orientado pelos conhecimentos cotidianos dos alunos associados aos processos produtivos. Faz-se, aqui, uma unideterminação tanto do cotidiano, na forma de um espaço/tempo produtivo, quanto do trabalho, na sua forma alienada. Do conhecimento cotidiano assim delimitado, espera-se chegar ao conhecimento científico que fundamenta os processos produtivos. Um processo esvaziado de mediações históricas.

É verdade que no ensino médio a ciência se evidencia de forma mais clara como força produtiva. Mas essa perspectiva deve ser enriquecida pela necessidade de compreender o significado da relação entre ciência, tecnologia e relações sociais. Não é por acaso, então, que a LDBEN, ao dizer que uma das finalidades dessa etapa de ensino é possibilitar a compreensão dos processos produtivos em seus fundamentos científico-tecnológicos, diz também que se deve compreender o significado do processo de transformação da sociedade e da cultura, pelo qual também o conhecimento científico é transformado. A riqueza e a complexidade dessa abordagem, no entanto, não podem ser reduzidas aos limites a que nos referimos.

Diante disto, temos duas questões. Uma delas é como a contextualização pode fazer com que conceitos cotidianos se constituam em mediações para a construção de significados de conceitos científicos, por um movimento de superação dos primeiros. A

outra é como o aprendizado escolar, como síntese elaborada que supera o senso comum em direção ao conhecimento científico, pode se constituir em conhecimentos efetivos utilizáveis para além do contexto em que foi internalizado.

Os parâmetros e referenciais curriculares que se seguiram às diretrizes nacionais, pela redução do significado do conceito de trabalho, traduziram o princípio da contextualização em propostas de atividades pedagógicas, e as mediações didáticas em procedimentos metodológicos. Contrapondo-nos a isto, defendemos a necessidade de se recolocar o problema na relação entre conteúdo e método, no sentido do desenvolvimento intelectual e ético dos estudantes.

### **A relação conteúdo e método na contextualização histórico-social do conhecimento**

O materialismo histórico concebe o mundo como uma unidade cuja materialidade é demonstrada pelo desenvolvimento da filosofia e das ciências naturais, que recorrem à história e ao homem para demonstrar a realidade objetiva. Gramsci (1991) explica que *objetivo*, no campo do conhecimento, significa sempre “humanamente objetivo” ou “historicamente subjetivo”. Isto é, o homem conhece objetivamente na medida em que o conhecimento é real para todo o gênero humano, *historicamente* unificado em um sistema cultural unitário. Em síntese, diz o filósofo, “conhecemos a realidade apenas em relação ao homem e, como o homem é um devenir histórico, também o conhecimento e a realidade são um devenir, também a objetividade é um devenir, etc.” (Gramsci, 1991, p. 170).

O conhecimento científico é, portanto, uma produção sócio-histórica, e o método de produção desse conhecimento se faz pela síntese entre teoria e prática. A atividade é o primeiro modelo de mediação dialética entre o homem e o objeto a ser investigado, processada com o auxílio dos conceitos, da técnica e da tecnologia. Por essa perspectiva, o conhecer a realidade implica chegar às suas propriedades estruturais e sociais.

Assim, quando as diretrizes e os parâmetros curriculares falam do trabalho e dos processos produtivos como contextos, deveríamos tomá-los não somente pelo seu conteúdo científico-tecnológico e porque agregam um potencial econômico, mas sim como momento

das forças materiais de produção, objeto de propriedade de determinadas forças sociais que expressa uma relação social correspondente a um determinado período histórico. Por exemplo, a eletricidade como força natural abstrata existia mesmo antes de sua apropriação como força produtiva, mas não operava na história. Enquanto era um tema para hipótese para a ciência natural, era um “nada” histórico até que passa a se constituir como conhecimento que impulsiona a produção da existência humana sobre bases materiais e sociais concretas.

Os princípios de que a atividade é o primeiro modelo de mediação dialética entre o homem e o objeto a ser investigado e de que a apropriação social do conhecimento assim produzido é que lhe confere significado ao longo da história, está no fundamento do método que define, para Gramsci, a escola ativa e criadora.

Na base da escola ativa está o princípio de que a realidade é conhecida somente na medida em que se reproduz no pensamento e adquire significado. Esta é, então, a essência do aprendizado: a construção de significados pelos sujeitos sobre a realidade objetiva representada na forma de conceitos. Como já discutimos, o processo de significação dos conceitos depende do contexto em que esses significados são produzidos. O trabalho pedagógico fecundo ocupa-se em evidenciar as razões, os problemas, as necessidades e as dúvidas que constituem o contexto de produção do conceito, de tal forma que os alunos se sintam motivados para conhecer cada vez mais, ampliando seus horizontes culturais e de ação social. A proposição de atividades didáticas centradas nos estudantes cumpre a função de desafiar, exigir e estimular o seu intelecto; ou seja, de fomentar o esforço individual necessário para o desenvolvimento das funções cognitivas superiores.

Nesse processo o professor cumpre função primordial, posto ser aquele a alimentar o pensamento dos estudantes com conteúdos e categorias de análises que permitam identificar e delimitar o objeto a ser conhecido, e a auxiliar os estudantes a relacionarem, em termos de continuidade e de ruptura, os conceitos cotidianos que constituem seu senso comum, os conceitos científicos internalizados previamente e os novos conceitos que vão adquirindo significados durante a aprendizagem. Essa perspectiva se opõe àquelas que têm como princípio somente a aprendizagem dos métodos de construção do conhecimento, independentemente do conteúdo – tendência dos modelos inspirados no *escolanovismo*<sup>52</sup> –,

---

<sup>52</sup> O movimento da Escola Nova tem sua base filosófica no pragmatismo de Dewey. As tendências contemporâneas da pedagogia das competências, da pedagogia de projetos e outras variações guardam, em

assim como àquelas centradas na transmissão de conteúdos de ensino na forma de conceitos com alto grau de abstração e generalidade, desvinculada da complexidade de relações e determinantes que estiveram na raiz de sua produção, segundo uma seqüência linear e predeterminada independentemente da realidade dos estudantes.

Para Gramsci, a escola criadora é o coroamento da escola ativa. Na primeira fase, desenvolve-se uma disciplina mediante o estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida em relação com seu conteúdo. Na segunda fase, tende-se a expandir a personalidade, tornada autônoma e responsável, mas com uma consciência moral e social sólida. Para ele, a escola criadora não significa escola de “inventores e descobridores”; ela indica uma fase e um método de investigação e de conhecimento, e não um “programa” predeterminado que obrigue à inovação e à originalidade a todo o custo.

Indica que a aprendizagem ocorre notadamente graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente, e no qual o professor exerce apenas uma função de guia amigável, como ocorre ou deveria ocorrer na universidade. Descobrir por si mesmo uma verdade, sem sugestões e ajudas exteriores, é criação (mesmo que a verdade seja velha) e demonstra a posse do método; indica que, de qualquer modo, entrou-se na fase da maturidade intelectual na qual se pode descobrir verdades novas. Por isso, nesta fase, a atividade escolar fundamental se desenvolverá nos seminários, nas bibliotecas, nos laboratórios experimentais; é nela que serão recolhidas as indicações orgânicas para a orientação profissional (Gramsci, 1991, pp. 124-125)

Disto depreendemos que a educação escolar deve considerar a ciência em sua dimensão tanto epistemológica quanto metodológica. Na primeira dimensão está a necessidade de se discutir e apreender uma concepção de ciência. Na segunda estão os métodos de produção científica e de ensino, cada qual com suas especificidades. A uma concepção de ciência estarão associados princípios da metodologia científica, assim como a uma concepção de educação estão associados princípios da didática.

O estudo das Ciências Humanas e Sociais, especialmente a Filosofia, em articulação com as Ciências da Natureza, a Matemática e as Linguagens, pode contribuir para a compreensão do processo social de produção do conhecimento, mediante o questionamento dos fenômenos naturais e sociais na sua “obviedade” aparente. A compreensão desses estudos como mediações necessárias na formação dos educandos permite realizar o processo de contextualização dos conteúdos de ensino na materialidade histórica e social da produção da existência humana, no confronto de concepções de mundo e no conjunto de contradições que caracterizam as relações sociais.

Quanto aos estudos no interior de cada disciplina, conforme já discutimos em outro artigo (Ramos, 2002), os saberes científicos, técnicos e operacionais que estão na base dos fenômenos naturais e das relações sociais, e que se constituem em objetos de ensino das diferentes áreas do conhecimento, devem-se organizar em programas escolares, considerando que um corpo de conhecimentos obedece às suas próprias regras internas de estruturação. Portanto, são delimitados e definidos também por um contexto epistemológico que não pode ser dissolvido em nome de uma integração de conteúdos, da interdisciplinaridade.

É o enraizamento dos conceitos em seu contexto epistemológico que permite sua recontextualização em situações concretas e a internalização de novos conceitos por relação com aqueles já internalizados. Isso confere à dinâmica escolar uma determinada ordem mais ou menos condicionante dos discursos em que se dá a conhecer, além de certa relação de pré-requisitos que devem ser atendidos com vistas à sua aquisição, associada ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Portanto, a contextualização de conceitos na realidade concreta deve ser seguida de uma descontextualização para ser recontextualizada no universo epistemológico do qual se origina. É nesse movimento que se pode atingir o grau de abstração necessário para que os conceitos sejam utilizados pelo pensamento em contextos reais diversos daquele em que foram aprendidos.

## Conclusões

A análise que empreendemos neste texto buscou rever o conceito de contextualização sobre uma base epistemológica que compreende a ciência como produção social e histórica. Nesse sentido, a objetividade do conhecimento científico está vinculada à unificação de conceitos e teorias num sistema cultural historicamente determinado. Por esta objetividade a ciência conforma conteúdos e métodos que são transmitidos entre as diferentes gerações, ao mesmo tempo que são superados historicamente no movimento permanente de construção de novos conhecimentos.

Os conceitos são representações da realidade objetiva, seja na sua forma manifestável, como conceitos cotidianos, seja como sistematização da essência dessa realidade, como conceitos científicos. A elaboração desses últimos exige um trabalho metodologicamente estruturado. A internalização desses conceitos pelas pessoas configura a aprendizagem. É o processo pelo qual o conhecimento objetivo torna-se *historicamente* subjetivo; isto é, apreendido com um significado construído socialmente.

Este processo é, necessariamente, contextualizado, pois ocorre pela interação das pessoas com a realidade concreta (mundo material e relações sociais). De forma sistemática e segundo valores predominantes na modernidade, a escola constitui-se no espaço em que o acesso ao conhecimento objetivo é possibilitado a todas as pessoas e, a partir disto, por mediações específicas, ocorre a aprendizagem e o desenvolvimento humano e intelectual dos estudantes. Nesse sentido, identificamos três contextos distintos, mas que se entrecruzam, nos quais os conhecimentos são construídos e apreendidos: o cotidiano, a escola e o universo científico. O trabalho pedagógico realiza múltiplos movimentos de contextualizações, descontextualizações e recontextualizações do conhecimento. Por exemplo, um conceito científico, ao ser transmitido na escola, é descontextualizado de seu universo científico e contextualizado nas relações e práticas escolares. O mesmo ocorre com os conceitos cotidianos.

Diante disto, há que ler com reservas as recomendações sobre a contextualização presentes nas diretrizes curriculares porque, diferentemente do que indicam, nenhuma relação de contextualização dos saberes escolares no cotidiano ocorre de forma unívoca, posto que os primeiros já são produtos de uma recontextualização. A aprendizagem

significativa é produto dessa dialética. O pressuposto de que a aprendizagem significativa ocorre por relação de continuidade com os saberes cotidianos é falso. Essa relação freqüentemente é de ruptura, quando os saberes cotidianos são confrontados com o universo científico. O processo de ensino-aprendizagem na escola é responsável por esse confronto.

Sendo assim, também as orientações que sobrevalorizam as inovações metodológicas ficam na superficialidade do problema, porque não possuem base epistemológica. A busca efetiva pela compreensão da realidade não separa epistemologia de metodologia. Já no plano cognitivo, os estudos têm demonstrado que a aprendizagem significativa ocorre justamente quando os estudantes são capazes de utilizar seus conhecimentos em contextos diferentes daqueles em que aprenderam. Somente a aprendizagem que vai à raiz dos conceitos e dos métodos, na indissociabilidade entre teoria e prática pode, então, ser efetiva.

Assim, defendemos a necessidade de se resgatar a relação entre conteúdo e método, e de se reafirmar o significado do trabalho como o contexto de realização e transformação humana, muito além de seu significado econômico e seu potencial produtivo, mas como categoria que unifica o ser humano como espécie e que, por isto, está na base da formação humana, propósito essencial da educação.

### **Referências bibliográficas**

BRASIL, CNE/CEB. Parecer nº 15, de 1998. *Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio*. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/cne/parecer.shtm>>.

FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M. “Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado?”. *Trabalho, educação e saúde*. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, mar./2003, vol. 1, nº 1, pp. 45-60.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991a.

\_\_\_\_\_. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991b.

JOHSUA, S. “A popularidade pedagógica da noção de competência pode ser compreendida como uma resposta inadequada a uma maior dificuldade didática?”. *In: DOLS, J. e OLLAGNIER, E., O enigma da competência em educação*. Porto Alegre: Artmed.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. 5<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

MARX, K. “Crítica da filosofia do direito de Hegel – Introdução”. *Temas de Ciências Humanas*. São Paulo: Ciências Humanas, 1977.

MÉSZÁROS, I. *Marx: A teoria da alienação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico*. 4<sup>a</sup> ed. São Paulo: Scipione, 2002.

RAMOS, M. N. *A pedagogia das competências: Autonomia ou adaptação*. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. “A educação profissional pela Pedagogia das Competências: Para além da superfície dos documentos oficiais”. *Educação e sociedade*. Campinas: CEDES, vol. 23, n<sup>o</sup>. 80, pp. 405-427, setembro/2002.

\_\_\_\_\_. “É possível uma Pedagogia das Competências contra-hegemônica? Relações entre Pedagogia das Competências, construtivismo e neopragmatismo”. *Trabalho, Educação e Saúde*. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, mar./2003a, vol. 1, n<sup>o</sup> 1, pp. 93-114.

\_\_\_\_\_. “O ‘novo ensino médio’ à luz de antigos princípios: trabalho, ciência e cultura”. *Boletim Técnico do Senac*. Rio de Janeiro: Senac, mai./ago. 2003b, vol. 29, n<sup>o</sup>. 2, pp. 19-27.

REGO, T. C. *Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 13<sup>a</sup> ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SAVIANI, D. *Sobre a concepção de politecnia*. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 1989.

## LIVRO DIDÁTICO, CONSTRUÇÃO DO SABER HISTÓRICO E CIDADANIA SOCIAL

José Roberto Reis

Embora possa parecer óbvio, não é desnecessário lembrar que os direitos sociais, talvez ainda mais que os direitos políticos, são igualmente uma conquista da classe trabalhadora. E não é desnecessário porque as políticas sociais – ou seja, o instrumento através do qual se materializam os direitos sociais – são muitas vezes definidas sem que esse fato seja levado em conta. Para muitos autores que se baseiam numa leitura mecanicista do marxismo, as políticas sociais seriam nada mais do que um instrumento da burguesia para legitimar sua dominação. É como se as políticas sociais fossem uma rua de mão única: somente a burguesia teria interesse num sistema educacional universal e gratuito, numa política previdenciária e de saúde, etc., já que, através desses institutos, não só ampliaria sua taxa de acumulação, mas obteria ainda o consenso das classes trabalhadoras, integrando-as subalternamente ao capitalismo. Essa posição por ser unilateral é equivocada. Como todos os âmbitos da vida social, também a esfera das políticas sociais é determinada pela luta de classes. Através de suas lutas, os trabalhadores postulam direitos sociais, que uma vez materializados, são uma indiscutível conquista; isso não anula a possibilidade de que, em determinadas conjunturas, a depender da correlação de forças, a burguesia use as políticas sociais para desmobilizar a classe trabalhadora, para tentar cooptá-la.

*Carlos Nelson Coutinho*

O objetivo deste artigo é refletir sobre o processo de constituição histórica da cidadania no Brasil, enfatizando certos aspectos específicos que envolveram a produção de uma *cultura de direitos*<sup>53</sup> vinculada ao mundo do trabalho. Pretende-se, através de um trabalho de reflexão histórica centrado no período de 1930 a 1964, visto por muitos estudiosos como um momento-chave para o entendimento da trajetória dos direitos no Brasil, apresentar alguns resultados iniciais de uma pesquisa em andamento, desenvolvida no âmbito da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV) da Fiocruz, acerca do relacionamento entre a construção do saber histórico e o lugar da cidadania em livros didáticos de História do Brasil utilizados por alunos e professores de ensino médio.

Busca-se, neste texto, precisamente observar, com base nos resultados dos estudos acadêmicos mais recentes sobre o tema, como a questão de uma *cultura de direitos* vinculada ao mundo do trabalho e suas conseqüências na percepção do modelo de

---

<sup>53</sup> Nosso entendimento acerca do que estamos chamando de uma *cultura de direitos* remete ao processo de embates, conflitos e negociações políticas relacionados especificamente ao campo dos direitos sociais e trabalhistas que resultaram, com avanços, recuos e sem um ponto de ancoragem ideal, na construção de uma *consciência de direitos* e no estabelecimento de uma *cidadania social* no Brasil entre os anos 1930 e 1964.

cidadania vigente no Brasil tem sido apropriada nesses manuais didáticos, tendo em vista a importância destes como “material impresso mais próximo e influente nas práticas escolares cotidianas”, como assinala Fonseca (2003, p. 92). Além disso, diante do lugar central que os direitos sociais, em especial os do trabalho, ocuparam (e ainda parecem ocupar)<sup>54</sup> na história da cidadania no país, vistos, de acordo com Gomes, “como grande símbolo da idéia de justiça social” (Gomes, 2002, p. 33), problematizar a construção de uma *cultura de direitos* permite jogar luz sobre aspectos importantes relacionados aos modos de funcionamento e participação política no Brasil.

Neste artigo, tem-se por suposto que o conceito de cidadania está vinculado à noção de direitos, e que sua compreensão adequada envolve um esforço de contextualização histórica, de forma a perceber como em cada experiência política e social particular tal fenômeno se desenvolveu. Assim, nosso objetivo é contribuir para a elucidação de questões importantes relacionadas ao peculiar processo de construção da cidadania brasileira, buscando ultrapassar certa leitura teleológica e essencialista do tema que tende, no primeiro caso, a interpretá-la sempre a partir do seu vir-a-ser, ou seja, do seu curso histórico posterior, e, no segundo, a acusar o permanente reatualizar da tradição, ou seja, de uma cultura política assentada no mando e na lógica do favor, espécie de *maldição das origens*. Ambas as leituras concluem, de antemão, ou pela ausência de uma verdadeira cidadania no Brasil, ou pelo caráter sempre incompleto desta, posto que distante de certos modelos idealizados consagrados como clássicos, particularmente o inglês<sup>55</sup>.

Este artigo se organiza em três partes: uma primeira cujo foco recairá sobre a questão de como a vasta literatura histórica e sociológica mais recente tem abordado o tema da cidadania social, especialmente de uma *cultura de direitos* vinculada ao mundo do

---

<sup>54</sup> Uma pesquisa desenvolvida em 1997 pelo CPDOC da FGV e pelo ISER, intitulada *Lei, justiça e cidadania*, constatou a associação que a população estabelece entre direitos de um modo geral e direitos sociais, e estes foram os mais reconhecidos e mencionados (25,8%): “No imaginário do povo, a palavra direitos (usada sobretudo no plural) é, via de regra, relacionada com aquele conjunto de benefícios garantidos pelas leis trabalhistas e previdenciárias implantadas durante a era Vargas” (Pandolfi, 1999, pp. 45-58).

<sup>55</sup> Num ensaio clássico sobre cidadania e classe social, o sociólogo britânico T. H. Marshall, observando o processo histórico vigente na Inglaterra, definiu certa perspectiva cronológica de implantação dos direitos de cidadania em três momentos sucessivos: inicialmente implantaram-se os chamados direitos civis no século XVIII (liberdade de ir e vir, de pensamento, de religião, de opinião, direito à vida, à justiça e à propriedade), em seguida os direitos políticos no século XIX (que asseguram a participação da sociedade no governo, como votar e ser votado, direito de associação e organização), e por último os direitos sociais no século XX (que garantem a participação na riqueza do país, como educação, saúde, trabalho, aposentadoria e salário decente) (1967, pp. 57-114).

trabalho; uma segunda em que se procurará refletir sobre o lugar e a importância do livro didático na transmissão dos conteúdos escolares, e particularmente dos problemas e questões que se apresentam ao conhecimento histórico como disciplina escolar; e, por fim, uma terceira em que se busca analisar como os temas da cidadania e de uma cultura de direitos aparecem em certo manual didático muito apreciado por professores e alunos nas escolas de ensino médio.

### **Cidadania social e *cultura de direitos* no Brasil: breve exame da literatura**

De uma maneira geral, a literatura histórica e sociológica que vem tratando do tema da cidadania e da obtenção de direitos sociais no Brasil trabalha a partir da concepção de que, no Brasil, a implantação de uma legislação trabalhista e social processada acentuadamente no pós-30 decorreu sobretudo da ação demiúrgica do Estado, decorrente tanto do momento político autoritário da sua implantação, quanto da força da cultura ibérica no país, reforçadora de um modelo político calcado na integração orgânica dos governantes aos governados e no predomínio do todo sobre o indivíduo, caracterizando a obtenção dos direitos sociais e trabalhistas antes como concessão e outorga do que como conquista. Como consequência disso, observa-se a configuração de um modelo de cidadania de contornos passivos, tutelada pelo Estado, que simultaneamente resulta em, e é resultado de, uma classe trabalhadora passiva, desprovida de autonomia e consciência de classe, portanto facilmente manipulável por políticos populistas.

Para grande parte dos estudiosos do tema, não se trata de considerar que os trabalhadores brasileiros tenham cedido, sem qualquer resistência, ao canto de sereia do Estado, aceitando a lógica da *outorga* nos próprios termos pretendidos pelo governo, mas sim que diante da realidade irrecusável da presença do Estado regulando o mundo do trabalho, eles acabaram por se render. Isso teria ocorrido por força da repressão e da manipulação populista, ou pela fragilidade organizativa e falta de consciência (leia-se *consciência reformista*) dos trabalhadores, ou por sua origem rural, ou ainda pelo significado concreto da introdução de direitos sociais nas suas vidas cotidianas, num mundo tradicionalmente marcado pelo arbítrio patronal e por práticas políticas associadas ao favor e à patronagem. Seja como for, acabaram por entregar os pontos, o que confere ao

movimento operário pós-30 – exceto àquele que resistiu abertamente, sofrendo as conseqüências da ação repressora do Estado – o lugar da cooptação plena, sem rodeios, ao projeto corporativo e populista, estranho, portanto, a qualquer interesse autêntico de classe, repondo o tema da manipulação, da heteronomia e da “falsa consciência”.

Exemplo nessa direção pode ser percebido num livro recente e bastante citado do historiador José Murilo de Carvalho, que procura percorrer o desenvolvimento da cidadania no Brasil desde os tempos coloniais. Reportando-se à implementação de direitos sociais no primeiro governo Vargas, assinala: “a antecipação dos direitos sociais fazia com que os direitos não fossem vistos como tais, como independentes da ação do governo, mas como um favor em troca do qual deviam gratidão e lealdade. A cidadania que daí resultava era passiva e receptora antes que ativa e reivindicadora”, decorrência do fato de ter sido introduzida em um “ambiente de baixa ou nula participação política e de precária vigência dos direitos civis” (2001, pp.126 e 110). Ou seja, ainda que possa ser citada como cidadania, caracteriza-se como distante do ideal, em que o gozo de direitos seja tanto universal e pleno como arrancado num processo de resistência aberta ao poder, fruto de uma consciência revolucionária ou autêntica de classe; apenas dessa forma se configuraria uma verdadeira e ativa cidadania.

Em outra publicação recente dedicada exclusivamente ao tema, no capítulo sobre direitos sociais no Brasil escrito pela historiadora Tânia Regina de Luca, o que se observa é uma repetição desses argumentos denunciadores das lacunas e limites da cidadania brasileira:

Note-se que a cidadania não figurava como resultado da luta política, antes dependia da benemerência do Estado. A proximidade com o poder e a troca de favores assegurariam muito mais que as ações de caráter coletivo e reivindicatório levadas a efeito pela sociedade civil o ingresso no mundo dos direitos. (2003, p. 481)

O que se nota, então, é que tais leituras, ao não encontrarem de modo pleno certas características definidoras de um modelo clássico de representação e cidadania, de um tipo de participação política que se enquadre em algum modelo historicamente (re)conhecido, o inglês por exemplo, acabam sempre concluindo pela identificação de formas limitadas e equivocadas dos comportamentos políticos no Brasil – porquanto incompletos e permanentemente em falta. Esse fato tem levado muitos autores, em estudos que procuram

entender o comportamento político do homem comum brasileiro, a lançar mão de noções que, denotando ambigüidade, procuram dar conta dessa tensão constitutiva. Têm-se então a idéia de *estadania* de José Murilo de Carvalho (1998), de *cidadania concedida* de Teresa Sales (1994), de *direitos como favores* de Elisa Reis (1998), de *estadania filial regulada* de Duarte (1999), de *cidadania controlada* formulada por Delgado (1997); ou ainda a mais recente *cidadania em negativo* (1996 e 2001), do mesmo Carvalho, até a clássica *cidadania regulada*, proposta por Santos (1979).

Aliás, quando se afirma que o não reconhecimento da cidadania no Brasil se deve, em parte, à compreensão de que o Brasil não seguiu modelos consagrados como o inglês, isto não quer dizer que os estudiosos do tema não reconheçam que o percurso inglês não era o único possível, e que não admitam que “cada país possa ter seguido seu próprio caminho”. Como salienta Carvalho, a trajetória da cidadania inglesa serve apenas para “comparar por contraste” (2001, pp. 7-13). No caso brasileiro, costuma-se reconhecer duas diferenças básicas: a maior ênfase dada ao social e a alteração da seqüência inglesa, com os direitos sociais precedendo os outros. O problema é que os resultados dessa alteração, na “comparação por contraste” sugerida por Carvalho, parecem ser vistos como necessariamente desqualificadores, posto que, de acordo com o mesmo autor, como “havia lógica na seqüência inglesa”, sua alteração “afet[ou] a natureza da cidadania” brasileira. Isto é, em decorrência da ênfase no social e da alteração no curso da cidadania, agravadas pelo papel antecipador do Estado brasileiro, nossa *cultura de direitos* se viu irremediavelmente corrompida, e o máximo que conseguimos ou podemos ter é uma *cidadania em negativo* ou uma *estadania*. Entretanto, como salientam Negro e Fortes, analisando um conjunto de trabalhos recentes empenhados em “trazer a reflexão da cidadania ao primeiro plano da história operária”, se a

intervenção estatal do pós-30 em diante possui peso decisivo na definição da forma assumida pelo exercício da cidadania no país, conferir-lhe a capacidade de negar aos sujeitos sociais a sua própria autoconstituição nos leva de encontro às fontes, ao passo que precisamos ir ao encontro das fontes (2003, pp. 198-203).

Em livro recente sobre a era Vargas, no qual realiza um balanço sobre o período e procura refletir sobre o significado do controvertido papel de Getúlio para os trabalhadores – o próprio título do livro, aliás, é uma indagação: *Pai dos pobres?* –, o historiador americano Robert Levine sugere, em sua interpretação das memórias do ferroviário

Maurílio Tomás Ferreira, que este, por idolatrar Vargas, “teria zombado dos cientistas sociais, se os lesse afirmando que as medidas trabalhistas de Vargas tinham a finalidade de controlar a força de trabalho”, pois “sabia que ele e sua família haviam sido beneficiados” (2001, p.153). O que se pode concluir desse comentário de Levine não parece ser a defesa tola da abdicação da capacidade do pesquisador de emitir juízos sobre os eventos históricos, dando voz exclusivamente às puras narrativas dos sujeitos, mas simplesmente que não é mais possível deixar de levar em conta, em qualquer exercício de interpretação histórica, a experiência efetiva dos indivíduos nos seus próprios termos, negligenciando seus valores morais e políticos e suas expectativas de vida e de realização pessoal, em favor de categorias e lógicas conceituais e ideológicas estabelecidas *a priori*.

De modo semelhante, refletindo sobre a chamada *história cultural*, Gomes anota que, ao longo do seu processo de desenvolvimento e aprendizado, esta vem se distinguindo “porque recusa fundamentalmente a ‘expulsão’ do indivíduo da história, abandonando quaisquer modelos de corte estruturalista que não valorizem as vivências dos próprios atores históricos, postulados como sujeitos de suas ações”. Por isso, rejeita “as oposições entre coletivo e individual e entre quantitativo e qualitativo, assumindo um enfoque que trabalha com ambos os termos, mas que, em função da reação que representa, inova ao postular a dignidade teórica do individual e a fecundidade metodológica do qualitativo” (1998a, p. 123).

Nessa perspectiva, diversos são os trabalhos que, valendo-se das orientações teóricas da chamada *história cultural*, mas também da *micro-história* ou da *historiografia social inglesa*, têm procurado apresentar um quadro mais sofisticado e nuançado do processo de constituição de uma cultura de direitos de cidadania no Brasil na era Vargas e nos anos ditos populistas de 1930 a 1964. Esses trabalhos questionam, via de regra, as interpretações que realçam exclusivamente a capacidade do Estado de impor arbitrariamente suas mensagens e projetos de controle social, na clave ideológica da colaboração de classes.

Isso se deve basicamente a duas ordens de fatores. Primeiro, a constatação de que nenhuma trama discursiva e propagandística produz um efeito unívoco, encontrando eco exatamente na proporção e na forma que se deseja, como se o receptor fosse um elemento passivo e não um sujeito que realiza desvios e interpretações a partir de seus próprios códigos culturais. Como assinala Chartier, um dos expoentes da dita história cultural,

definido como uma “outra produção” o consumo cultural [...] pode assim escapar à passividade que tradicionalmente lhe é atribuída. Ler, olhar, ou escutar são, efectivamente, uma série de atitudes intelectuais que – longe de submeterem o consumidor a todo-poderosa mensagem ideológica e/ou estética que supostamente o deve modelar – permitem na verdade a reapropriação, o desvio, a desconfiança ou resistência. (Chartier, 1990, pp. 58-60)

Segundo, a compreensão de que os trabalhadores não são seres passivos, plenamente moldáveis por propagandas e doutrinações e incapazes de formular e defender seus interesses legítimos, como se não pudessem ou não soubessem fazer escolhas, engolfados por interesses que lhes são estranhos. Com efeito, do nosso ponto de vista já não é mais possível se sustentar nesse argumento, cujo suposto genérico se ampara na crença de que existiria uma consciência ou interesse verdadeiro e autêntico de classe, geralmente vindo de fora da própria classe, e além daí só desvio, reformismo, falsa consciência, manipulação populista, peleguismo etc. É, como define Gomes, o “mito de uma classe operária revolucionária”, ou seja, da crença em um “modelo de proletariado dotado de missão revolucionária de transformar as sociedades capitalistas em socialistas” (Gomes, 1998b, p.554). Nesse caso, prefiro acompanhar as observações argutas da mesma autora de que as escolhas dos indivíduos não podem

ser avaliadas como se esgotassem em custos e benefícios, segundo um modelo economicista, fosse ele qual fosse, devendo levar em conta a representação que os próprios atores faz[em] dos acontecimentos que viv[em]. Ou seja, a análise das percepções cognitivas e normativas dos atores sociais [...] passam a ter uma importância considerável para a compreensão de decisões tomadas e de ações desencadeadas em certos contextos. (Gomes, 1998, p. 553)

Assim, ancorados na perspectiva da história cultural e/ou social, estudos mais recentes têm procurado questionar certas interpretações que, tratando especificamente do período de 1930 a 1964, tradicionalmente têm servido para referendar argumentos que apontam para os processos de dominação e controle social, característicos do corporativismo e/ou da manipulação populista, ambas comprometedoras ou limitadoras da experiência da cidadania no Brasil, e que só conseguem enxergar trabalhadores passivos e acomodados, praticamente ausentes na constituição de uma *cultura de direitos* no Brasil. Influenciados por um olhar historiográfico empenhado em formular suas análises a partir de investigações empíricas assentadas em sólidas bases documentais, portanto mais atentos ao fazer concreto do trabalhador brasileiro, tais estudos têm observado que a formação da classe operária no Brasil “não pode ser entendida sem considerar a intervenção legal do estado nas relações de trabalho cotidianas”, constituindo “um horizonte comum do que

deveria ser dignidade e justiça nas questões do trabalho” (Paoli, citado em French, 2002, p. 10).

Em outras palavras, esses estudos observam que a implantação de uma legislação trabalhista e social no Brasil, por ter resultado de um estreitamento das relações dos trabalhadores com o Estado, num processo de incorporação controlada ao sistema político, não tornou os primeiros massa de manobra dos interesses governamentais, e atendeu cabalmente suas intenções corporativas de controle social. Antes, como sugerem Negro e Fortes em importante balanço sobre história do trabalho e cidadania no Brasil, envolveu um processo de “reelaboração ativa de concessões e benefícios em forma de direitos”, apontando para “um questionamento das teses tradicionais de uma cidadania ausente ou incompleta e, como resultado, nos conduzi[ndo] à idéia de uma cidadania conquistada” (2002, p. 197).

Assim, a partir de observações densas do processo histórico brasileiro entre 1930 e 1964, rico em contradições e ambigüidades, tais trabalhos têm apontado não para uma classe operária resignada, passiva e plenamente sujeita à manipulação populista, decorrência de sua fragilidade política e organizativa ou da sua “falsa consciência”, mas sim para atores sociais que, diante de “alternativas historicamente condicionadas” (Carneiro, 1996), se *apropriaram* dos rituais de dominação do poder e, bem ou mal, agiram em defesa de suas vidas e interesses, buscando, em grande medida, “ir além do outorgado” (Negro e Fortes, 2003). Como assinalam Negro e Santos, em texto recente sobre o movimento sindical de 1945 a 1964, período histórico que, de acordo com a maior parte da literatura, se caracterizaria como momento por excelência de consagração dos políticos e políticas populistas,

O operariado não se deixou reduzir à subserviência e ao apadrinhamento, uma vez que a classe trabalhadora nem sempre se acha do lado dos dirigentes que dizem representá-la ou dos governantes que lhe juram amizade. Ao fazerem suas escolhas segundo sua experiência de classe, demonstraram uma independência, atuando como uma classe distante dos patrões e ciente de sua identidade e desejo. (2003, p. 91)

Assim, o que esses trabalhos têm possibilitado, quando propõem questionar a perspectiva segundo a qual a introdução de direitos sociais e trabalhistas no Brasil resulta fundamentalmente de uma antecipação generosa e clarividente do Estado, ou seja, da incorporação tutelada dos trabalhadores e não de um movimento ativo de conquista e luta destes, é que se o modelo de cidadania social que, bem ou mal, se implantou no Brasil entre

1930 e 1964 “fugiu ao modelo clássico”, isto não quer dizer que esta deva ou possa ser “ignorada ou minimizada” (Gomes, 2002, p. 45). Como sugere Gomes, as interpretações que explicam a experiência histórica e a concepção de política forjada no Brasil nos anos 1940

como uma manipulação do povo por elites “mal intencionadas”, que elaboravam “leis para inglês ver”, tornam-se insuficientes para dar conta da sua duração e das questões que lançam para o entendimento da trajetória dos direitos de cidadania no Brasil. (2002, p. 45)

Assim, se de fato coube ao Estado, a partir dos anos 1930, a perspectiva de construção de uma “cidadania regulada”, na clássica formulação de Santos, e que caracterizaria o cidadão a partir da sua inserção em alguma ocupação reconhecida e definida em lei, não se referindo, pois, a um código de valores políticos em que ser membro da comunidade seria suficiente (Santos, 1989, pp. 74-75), isto não quer dizer que os planos estatais tenham-se concretizado plenamente, ou seja, que os trabalhadores tenham-se mantido nos limites da cidadania do trabalho pretendida pelo governo.

Como assinala Ferreira, em estudo sobre o movimento operário nordestino nos anos iniciais do primeiro governo Vargas, “a atribuição de uma cidadania definida em seus limites pelo estado entra em choque com a tentativa dos trabalhadores de se constituírem como cidadãos, para além dos limites da atribuição e da tutela” (1997, p. 156). Assim, o entendimento que se tem é que, a partir dos anos 1930, o que se coloca em pauta com a presença dos trabalhadores na cena pública e seu reconhecimento como interlocutores pelo Estado, ainda que nos termos de um espaço público que se quer controlado, é algo mais do que uma *cidadania regulada* referida ao mundo restrito da produção e da fábrica, ou seja, das relações de trabalho associadas à esfera econômico-social. Trata-se, na verdade, de um processo ativo de *luta social travada na arena política* por uma *cidadania ampliada*, que ousava “subverter a programação governamental” e se revelava “maior do que o espaço que lhe fora concebido” (Ferreira, 1997, pp. 225-226). Como aponta Ferreira, os trabalhadores, ao tomarem a iniciativa nas questões de seu interesse, “não se negam a pedir ajuda, a buscar apoios, e quando obtidos, esses apoios não se transformam mecanicamente em adesão” (1997, p. 273). De modo semelhante assinala Negro:

Vargas não deu a cidadania aos trabalhadores. A gosto seu, ele a reconheceu e integrou na República. *Agradecidos, os agraciados não renunciaram ao conflito. Mais ainda, não se mantiveram dentro das prescrições da cidadania regulada e forçaram sua ampliação*, tanto a partir de quem estava incluído, quanto a partir de quem estava excluído. (grifo meu) (2002a, p. 280)

## Livro didático, cidadania e saber histórico escolar

Antes de enveredar pela análise mais efetiva do livro didático que se pretende usar como fonte de consulta, faz-se necessária uma reflexão prévia e sucinta sobre a importância desses materiais didáticos na transmissão dos conteúdos históricos, bem como sobre a relação que o conhecimento histórico produzido na academia pode ter com o saber histórico escolar. Com efeito, o livro didático é um material importante e bastante utilizado por professores dos segmentos médio e fundamental de ensino, como sinaliza a pesquisa desenvolvida pelo historiador Marcelo Badaró com professores de história recém-saídos dos cursos de graduação da UFF – na pior das hipóteses um “mal necessário”, de acordo com aqueles que o adjetivaram negativamente – (Badaró, 1996, pp. 156-157). No entanto, a compreensão geral é de que os livros didáticos demoram muito a incorporar, isto quando incorporam, as contribuições historiográficas saídas das universidades<sup>56</sup>. Conforme registra Fonseca, em trabalho sobre o modo como o tema da escravidão tem sido apropriado pelos manuais didáticos, as

abordagens mais recentes, de caráter revisionista, têm sido incorporadas freqüentemente pelas coleções paradidáticas, mais que pelas didáticas, em geral pelo fato de as primeiras serem, geralmente, escritas por especialistas. Os livros didáticos, mesmo quando anunciam sua maior sintonia com a historiografia contemporânea, são mais resistentes a uma abordagem que não veja o negro somente como coisa ou vítima. (2003, p. 96)

Certas leituras críticas, algumas vezes apressadas, características da conjuntura política das décadas de 1970 e 1980 no Brasil, compreensivelmente, estigmatizavam e colocavam sob suspeita o livro didático<sup>57</sup>, bem como toda organização escolar, acusados de estarem a serviço da ditadura militar (Munakata, 1998, p. 271). Procurando ir além dessas leituras, é preciso reconhecer que livros didáticos possuem uma historicidade, apresentando

---

<sup>56</sup>Essa disparidade entre a história apresentada nos livros escolares e a reflexão historiográfica mais recente das universidades tem sido detectada inclusive por historiadores estrangeiros que buscam analisar a produção didática de seus países, como pode ser observada na crítica formulada por Michel de Certeau, o qual reconhece que até mesmo nas poucas vezes que os temas mudam, omite-se a maneira como a historiografia se constrói: "o manual fala da história, mas não mostra a sua historicidade. Através deste deslize metodológico, impede o estudante de ver como tudo se origina e de ser ele próprio produtor de História e de historiografia. Impõe o saber de uma autoridade, quer dizer, uma não-História"(citado em Ciampi, 1992, p. 266).

<sup>57</sup> Como salienta Munakata, denunciava-se sobretudo a “presença insidiosa da mentira, da manipulação, do preconceito, da mistificação, da legitimação da dominação e da exploração burguesas – em suma, da ideologia” (1998, p. 271).

uma natureza complexa que envolve, como sugere Bithencourt, “múltiplas facetas”: é uma mercadoria, objeto da indústria cultural; funciona como suporte privilegiado e básico dos conteúdos elaborados pelas propostas curriculares; é um instrumento pedagógico inscrito em uma longa tradição escolar que não só apresenta os conteúdos das disciplinas, mas também a maneira como estes devem ser ensinados; e, por último, é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura, freqüentemente oriundos das classes dominantes (Bithencourt, 2003a, pp. 71-3)

Em certa medida, é esse conjunto de atributos funcionais que explicam a sua importância para professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem, sendo utilizado “nas mais variadas salas de aula e condições pedagógicas, servindo como mediador entre a proposta oficial do poder expressa nos programas curriculares e o conhecimento escolar ensinado pelo professor” (Bithencourt, 2003a, p. 72).

Ademais, é preciso estar atento às críticas que os novos estudos sobre o tema vêm fazendo às propostas simplificadoras de *transposição didática* e reconhecer as especificidades do saber histórico escolar, produto das condições particulares das situações de ensino e não “uma simples filha da ciência-mãe” (Bithencourt, 2003b, p. 25). Como adverte Munakata,

Não se trata mais de discutir como transpor didaticamente a última pesquisa de ponta desenvolvida na Universidade, mesmo porque as finalidades da produção do saber acadêmico consistem exatamente na produção desse saber, que não necessariamente leva em conta a sua utilidade para a realização das finalidades escolares. Admitir essa diferença entre o saber acadêmico e o saber escolar poderia, então, constituir o ponto de partida para uma discussão séria sobre o ensino de História, tendo como eixo um efetivo exame sobre as finalidades deste ensino. (2000, p. 311)

Portanto, deixemos claro que não se trata em nenhum momento de adotar uma fraseologia fácil de denúncia das simplificações e limites do livro didático, espécie de *vilão da História*, mas de reconhecer que sua avaliação envolve vários aspectos relacionados não apenas a uma *razão histórica*, mas a uma *razão pedagógica* (Gabriel, 2000), de modo que não é suficiente “analisar a ideologia e as defasagens dos conteúdos em relação à produção acadêmica ou descobrir se o material é fiel ou não às propostas curriculares” (Bithencourt, 2003a, p. 72).

A própria acusação principal de simplificação do conhecimento histórico dirigida aos manuais didáticos deve ser minimizada, por ser uma característica inerente à sua concepção pedagógica, e que cumpre o importante papel didático de transmitir e veicular informações

em linguagem mais acessível aos estudantes. Obviamente não significa dizer que isso não possa representar risco de padronização, com certa frequência limitadora ou desestimuladora do processo de reflexão e de reconhecimento da controvérsia e da divergência na interpretação histórica. Ademais, se o livro didático evidentemente pode ser visto como um importante elemento difusor de ideologias e valores dominantes, os usos que professores e alunos podem fazer deste material são variados e “podem transformar esse veículo de ideológico e fonte de lucro das editoras em instrumento de trabalho mais eficiente e adequado às necessidades de um ensino autônomo” (Bithencourt, 2003a, p. 74).

Conforme salienta Bithencourt,

As práticas de leitura do livro didático não são idênticas e não obedecem necessariamente às regras impostas por autores, editores ou por instituições governamentais [...]. Ao se considerar as formas de consumo do livro didático, não se pode omitir o poder do professor. (2003a, p. 74)

Assim, a perspectiva de interrogar de que maneira certos livros didáticos têm incorporado o tema da constituição de uma *cultura de direitos* de cidadania referida ao mundo do trabalho não decorre da necessidade de apontá-los como “bode-expiatório dos males do ensino” (Fonseca, 2003, p. 53), tendo em vista que se reconhecem amplamente as inúmeras e contraditórias dimensões envolvidas no seu uso. Tampouco resulta de uma compreensão simplificada e hierarquizada de que o saber científico, produzido e legitimado pela academia, deve servir como único referencial válido para avaliar a história ensinada, porquanto se tem como suposto a autonomia do saber histórico escolar em relação ao saber de referência, admitindo-se que “os novos objetos, os novos enfoques e os novos problemas colocados pela historiografia contemporânea [...] são selecionados pela cultura escolar a partir de critérios próprios, respeitosos de outras regras que não as da produção acadêmica” (Gabriel, 2000, p.251)

Entretanto, aceitar esse postulado teórico-metodológico não implica desconhecer o descompasso entre certas interpretações desenvolvidas pelas universidades e a timidez com que os manuais didáticos de História do Brasil voltados para o ensino médio têm procurado incorporar determinadas leituras revisionistas sobre o alcance da cidadania no Brasil, notadamente no que diz respeito à questão de uma *cultura de direitos* relacionada ao mundo do trabalho. Com frequência, esses manuais permanecem presos a determinadas formulações que apenas realçam os limites e as contradições da cidadania brasileira, quando não a pura ausência desta. Este fato de certo modo revela a força de certos

paradigmas políticos na compreensão da experiência histórica brasileira, expressos em conceitos como populismo, corporativismo, paternalismo, e que instituem o Estado como grande ator histórico no Brasil, e a sociedade civil como o reino, se não da completa passividade e acomodação, com certeza da submissão, o que configura uma cidadania tutelada e de contornos passivos.

Ademais, justamente em função das propostas de avaliar o livro didático e o saber que ele veicula, levando em conta suas *finalidades escolares* próprias, é que refletir sobre a forma como as contribuições mais recentes da produção historiográfica universitária acerca do tema da cidadania e de uma *cultura de direitos* aparecem incorporadas nos livros didáticos nos parece de grande relevância. Com efeito, há certo consenso entre estudiosos de que no caso da disciplina histórica sua importância reside, “seja para denunciar-lhe a falácia ideológica, seja para levá-la a sério”, na *construção da cidadania* (Munakata, 2000, p311), e que tal compreensão está disseminada “em uma profusão de textos e discursos acadêmicos, políticos, especialmente naqueles destinados às questões educacionais” (Bithencourt, 2003b).

Acrescente-se ainda o que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) têm proposto para o aprendizado de História – notadamente no que se refere ao ensino médio, compreendido como “etapa final da educação básica”, que “deve conter os elementos indispensáveis ao exercício da cidadania e não apenas no sentido político de uma cidadania formal, mas também na perspectiva de uma cidadania social extensiva às relações de trabalho” (p. 290). Desse modo, uma investigação acerca da forma como os manuais didáticos têm se apropriado da temática referente à constituição de uma *cultura de direitos* vinculada ao mundo do trabalho no Brasil nos parece de grande valia para o processo de avanço e consolidação da cidadania entre os jovens brasileiros. Com efeito, ao contrário de um olhar que vê nossa cidadania como benemerência, doação e outorga do Estado, os PCN salientam a necessidade de compreendê-la “em uma perspectiva histórica, como resultado de lutas, confrontações e negociações, e constituída por intermédio de conquistas sociais de direitos”. Tal perspectiva deve “servir como referência para a organização dos conteúdos da disciplina histórica” (p. 305).

## **Manipulação, populismo e controle operário: o Estado demiurgo da História**

Levando em conta os aspectos abordados nos dois itens acima, selecionamos para reflexão um livro didático de grande circulação e aceitação por professores de escolas de ensino médio: *História da sociedade brasileira* (doravante *HSB*), de autoria dos professores Francisco Alencar, Lúcia Carpi e Marcus Venício Ribeiro, que se encontra na 18ª edição (1996, sua última atualização). A escolha desse material didático, além do que toda escolha comporta de arbitrariedade, deveu-se tanto à importância reconhecida do *HSB*, adotado em grande número de escolas importantes do Rio de Janeiro, quanto à perspectiva crítica e progressista das suas propostas, que assumidamente pretendem incorporar o papel das classes populares no processo histórico brasileiro<sup>58</sup>.

Assim, avaliando o livro, um primeiro aspecto que salta aos olhos é a presença frequente do termo *manipulação* para referir-se ao relacionamento entre as classes trabalhadoras e o Estado nos anos 1930 a 1964, denotando certa compreensão do processo político brasileiro que parece ter dificuldade em reconhecer nos trabalhadores o papel de sujeitos da história, reservando ao Estado um lugar proeminente, quase absoluto, de controle das ações e vontades do mundo operário. Tratando do fim da ditadura do Estado Novo, por exemplo, a *HSB* constata que Vargas em diversos momentos procurou fazer uso da sua capacidade de manipular as *massas trabalhadoras*, tendo em vista a base sindical que o esquema getulista havia montado ao longo dos seus anos de governo. Interessante é que em nenhum momento as classes trabalhadoras, em geral denominadas *massas operárias*, parecem estar atuando politicamente de acordo com seus interesses e com alguma margem de liberdade e escolha. Em vez disso, deixam-se seduzir completamente pelas intenções políticas e maquiavélicas do varguismo:

*[...] e [Getúlio] ameaçava as oposições oligárquicas com a possibilidade de manipular o apoio dos trabalhadores, anunciando uma campanha de sindicalização em massa, concedendo aumentos salariais e prometendo manter a organização sindical corporativa. (p. 338)*

[...]

---

<sup>58</sup> Ver a esse respeito a própria introdução da *HSB*, “Quem tem medo da História”, sua epígrafe, que apresenta o poema do dramaturgo alemão Bertold Brecht, “Perguntas de um operário que lê”, e o comentário do historiador Paulo Sérgio Pinheiro, presente desde a primeira edição em 1979, que saúda o livro afirmando que “pela primeira vez, num texto com destinação colegial, tenta-se fazer um quadro (além da visão oficial) das classes populares e operárias no período republicano”.

*As sucessivas manobras getulistas, agora manipulando a participação popular, assustavam as forças conservadoras. (p. 343)*

Se a obra é capaz de reconhecer a existência de uma *corrente sindicalista* do movimento operário, esta era predominantemente ocupada por pelegos “vinculados aos esquemas getulistas” (p. 342). E até admite que, quando se articulam com os comunistas na fundação do MUT (Movimento de Unificação dos Trabalhadores), desejassem reformas econômicas e sociais (menores, obviamente, que as desejadas pelos comunistas, frisa o texto), porém seu interesse principal era a “preservação dos empregos, privilégios e favores políticos” (p. 343).

Tratando do Queremismo, em nenhum momento a *HSB* vê nesse movimento uma forma de expressão política minimamente autêntica ou válida de defesa de certos interesses próprios dos trabalhadores, ou que sua reivindicação de uma Assembléia Constituinte pudesse sinalizar alguma consciência do momento político brasileiro, uma possibilidade legítima de intervenção e participação dos trabalhadores num cenário incerto de transição para a democracia. O Queremismo é visto apenas como um movimento que servia de massa de manobra aos interesses continuístas de Vargas.

*A opção de Getúlio era pelo continuísmo, baseado na manipulação das massas trabalhadoras que ele antes havia refreado. Numa grande manifestação em frente ao Palácio do Catete, no início de outubro os “queremistas” entregaram a Getúlio uma proposta de realização de eleições para a Assembléia Constituinte, sugerindo também que as eleições presidenciais fossem marcadas pela nova constituição. Getúlio deu uma resposta vaga e, dias depois, antecipou para 2 de dezembro (data das eleições presidenciais e parlamentares) o pleito para os governos estaduais e prefeituras que estava marcado para maio de 1946. Era um golpe na oposição, que via reduzir-se o tempo para a campanha eleitoral nos Estados. (p. 343)*

Em agosto de 1945, mais uma vez é Getúlio quem toma a iniciativa de organizar um partido para “representar” os trabalhadores, o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), envolvendo “dirigentes sindicais getulistas, elementos do Ministério do Trabalho, e políticos pequeno-burgueses” (p. 342), ou seja, pelegos e manipuladores, nunca trabalhadores com algum grau de legitimidade dispostos a fazer suas escolhas “segundo o horizonte de um campo de possibilidades” (Gomes, 2001, p. 46). Com efeito, criado pela mão esquerda de Vargas, tal partido só é capaz de “representar” os trabalhadores brasileiros entre aspas... ou seja, manipulando-os (p. 342).

Tratando do retorno do *pai dos pobres*, no capítulo “‘O Povo subirá comigo’... As contradições e os conflitos do Estado populista”, a compreensão de como o Estado populista, “derivação do regime autoritário criado por Vargas e seu grupo político” (p. 357), era capaz de conduzir a classe trabalhadora deixa claro o papel limitado (melhor seria dizer tutelado) que é possível reservar aos trabalhadores como sujeitos da História, capazes de realizar escolhas no interior de certo campo de alternativas “historicamente condicionadas” (Carneiro, 1996).

A tarefa [de incorporar as massas populares ao processo político] era facilitada por, pelo menos, dois fatores. O primeiro era a desarticulação da classe trabalhadora, empreendida pelo próprio Getúlio durante o Estado Novo, ao impedir a existência de sindicatos livres e de um partido do proletariado. Outro fator era a atração exercida pelo Getulismo sobre os trabalhadores, em consequência da política social paternalista, da imposição de uma estrutura social sindical inspirada no fascismo e das idéias trabalhistas, criadas por políticos burgueses e pequeno-burgueses, que não contestavam o poder dos capitalistas.

Embora se propusesse a defender os interesses dos assalariados (elevação salarial, melhores condições de vida, maior participação política, nacionalização da economia, etc.), o trabalhismo não incentivava sua organização livre da influência burguesa, nem a formação de uma ideologia adequada à essência de seus interesses, e menos ainda, a realização de reformas sociais que levassem à completa libertação do trabalhador. Mais do que com a organização independente da classe trabalhadora, os trabalhistas preocupavam-se com a aliança entre ela e uma hesitante burguesia – aliança que, diga-se de passagem, não se podia desprezar, dada a fraqueza dos trabalhadores. (p. 357)

Ou seja, a desarticulação da classe trabalhadora que ocorre no Estado Novo, mais a ausência de um verdadeiro partido do proletariado (quem determina isso? Os teóricos da revolução proletária, que têm consciência da missão revolucionária reservada aos trabalhadores, mas que os próprios interessados, por falta de consciência de classe, desconhecem?), aliadas à capacidade de sedução do getulismo, explicam a facilidade com que o populismo incorporou os trabalhadores ao seu projeto controlador e manipulador. Observe-se, no entanto, que, curiosamente, os trabalhadores que a literatura considerou desmobilizados durante o Estado Novo foram capazes de realizar 77 paralisações apenas nos três primeiros meses de 1946, levando o governo Dutra a se valer dos instrumentos de controle e repressão criados no período da ditadura e ainda vigentes, adotando uma política claramente antioperária<sup>59</sup>.

Esse getulismo em nenhum momento significou, para o bem ou para o mal, algum tipo de escolha política dos trabalhadores, e os seduziu exclusivamente em decorrência de três fatores: 1) o paternalismo de Vargas (trabalhadores infantilizados e fragilizados em termos de consciência política e organização obviamente atendem às determinações do protetor); 2) a estrutura sindical inspirada no fascismo (novamente aqui os trabalhadores não conseguem reconhecer seus interesses e aderem ao getulismo justamente porque ele instituiu uma legislação sindical que visa a controlar seus movimentos e impedir sua ação livre, o que se explica mais uma vez pela sua infantilização, fraqueza organizativa e falta de

<sup>59</sup> Ver a este respeito: Costa, Helio, 1995; Paoli, Maria Célia, 1988, p. 253.

uma verdadeira e autêntica consciência de classe); 3) e em virtude das idéias trabalhistas burguesas e capitalistas, estabelecidas por políticos oportunistas e dirigentes sindicais “ligados aos esquemas getulistas”, vale dizer, pelegos.

Não há na *HSB*, portanto, a menor chance do trabalhismo ter algum significado político para os trabalhadores, e a adesão de uma parte destes a tal corrente política só se pode explicar pela ausência de “uma ideologia adequada à essência dos seus interesses”, que novamente os teóricos da revolução proletária conhecem mas os próprios trabalhadores são incapazes de reconhecer.

Referindo-se ainda à adesão dos setores populares ao partido trabalhista, a *HSB* esclarece que isto se explica pelo baixo grau de conscientização e politização de uma classe operária recém-chegada ao mundo urbano e que tinha na origem rural a razão de ser de sua apatia política. Daí sua submissão aos esquemas políticos e ideológicos do getulismo, interpretação já algum tempo questionada pela literatura especializada<sup>60</sup>:

o partido [PTB] conseguiu o apoio de uma grande parcela dos trabalhadores urbanos submetidos aos esquemas políticos e ideológicos criados durante o período de Vargas. Essa penetração popular do PTB foi facilitada pela mudança da composição rural da classe trabalhadora a partir dos anos 30. Esta se modificava em consequência da substituição dos estrangeiros, cuja migração vinha reduzindo desde o final da década de 20, por trabalhadores provenientes do campo, principalmente dos estados do Norte, Nordeste e de Minas Gerais. Mais carentes do ponto de vista material e menos organizados e conscientes em termos políticos e ideológicos, *os trabalhadores tornaram-se mais facilmente impressionáveis pela política social paternalista de Getúlio Vargas.* (grifo meu) (p. 351)

Adiante os autores de *HSB* mais uma vez esclarecem por que os trabalhadores teimam em aceitar ser dirigidos por instituições e lideranças políticas que manipulam seus interesses e abraçam bandeiras que não correspondem às suas reais aspirações, como o trabalhismo e o nacionalismo, deixando, no mesmo movimento, de lutar por reformas sociais que levassem à sua “completa libertação”:

Desprovidos de organizações sindicais e políticas que correspondessem à totalidade dos seus interesses e lhes permitissem formar uma consciência destes mesmos interesses, os trabalhadores, em sua grande maioria, eram levados a depositar na ideologia nacionalista e trabalhista suas esperanças de justiça social e de um mundo melhor. (p. 357)

Em alguns momentos a *HSB* até reconhece a possibilidade dos trabalhadores, no interior dessa política de massas<sup>61</sup>, serem capazes de se organizar e defender seus interesses, indo, como lembram Fortes e Negro, “além do outorgado” (2003):

---

<sup>60</sup> Hall e Pinheiro lembram que, de fato, muitos estudos acadêmicos, pautados em formulações que com uma variação ou outra sustentavam a “teoria da idiotia rural”, atribuíam “às origens rurais recentes” do operariado brasileiro do pós-30, sua “suposta apatia e falta de consciência”. Entretanto, apontam os equívocos dessas interpretações, mostrando que os trabalhadores rurais brasileiros organizaram greves com alguma frequência e com números muito significativos, chegando a registrar entre 1912 e 1930, mais de cem greves nas fazendas de café de São Paulo. Afirmam também que esses movimentos não se limitaram a São Paulo, e citam o exemplo de Pernambuco, onde trabalhadores rurais entraram em greve em 1919, lutando pela jornada de oito horas, pelo fim dos castigos físicos, por salários mais altos e reconhecimento sindical. (Hall e Pinheiro, 1985, pp. 97-98). Ver também French, 1989, p. 11.

<sup>61</sup> Recordemos que, segundo Weffort, a política de massas do populismo tinha por suposto a incorporação das classes populares ao processo político sob direção e controle do estado burguês, vale dizer, sob tutela de

A política de massas exercia duplo efeito sobre a luta dos trabalhadores: de um lado, como era conduzida pelos pelegos ou por líderes sindicais e políticos que, não sendo pelegos, estavam comprometidos com o populismo, ela limitava a atuação e a formação ideológica da classe trabalhadora; de outro, porém, levava a conquistas nacionalistas e sociais que não deixavam de interessar ao povo brasileiro em geral. Além disso a relativa liberdade existente propiciava, bem ou mal, a organização da classe trabalhadora e a decretação de greves que em muitos casos, *ultrapassavam os limites traçados pelo getulismo*. (grifo meu) (p. 359)

É aqui, nesse ultrapassar dos limites do getulismo (leia-se também populismo e/ou trabalhismo), que, de acordo com a *HSB*, o colapso do Estado populista se punha em marcha, ao ver rompida (ou em processo de rompimento) a aliança entre burguesia e classes trabalhadoras, tendo em vista que aquela desde o período juscelinista intensificara suas relações com o capital estrangeiro, abdicando de uma solução nacionalista e sentindo-se cada vez mais temerosa com a ascensão dos movimentos populares e com as seguidas greves operárias por recomposição salarial (greves que, como já se disse, ocorrem desde os primeiros meses do governo Dutra). Desse modo, a “bandeira nacionalista (e reformista) passava de vez às mãos únicas das forças populares, adquirindo assim cada vez mais um sentido revolucionário: cancelamento do pagamento da dívida externa, realização de reformas sem consulta ao Congresso, estatização de empresas estrangeiras, etc.” (p 380).

Somente nesse momento, ao que tudo indica, a classe trabalhadora toma as rédeas da história nas mãos, abandonando o barco da burguesia, mas infelizmente não o dos políticos populistas – embora de forma curiosa estes não parecessem mais tão eficientes e dispostos a manipular seus interesses. Torna-se então em muitos aspectos revolucionária, capaz de se mobilizar autonomamente, encampando uma verdadeira bandeira de reformas radicais de esquerda. Essa transição é interessante porque, em nenhum momento, deixa claros os elementos que possibilitam o rompimento dos trabalhadores com a manipulação populista, sobretudo porque nesse contexto eles permanecem ligados à política de massas do populismo, simbolizada em grande medida pelas mesmas “idéias trabalhistas criadas por políticos burgueses e pequeno-burgueses” (p. 357).

Estranho trabalhismo, estranho populismo, que de política de manipulação dos trabalhadores, reduto de pelegos, burgueses e políticos oportunistas, além de reformista e nacionalista no pior sentido (porquanto “associadas aos interesses dos ‘grupos dominantes’”, p. 359), tornam-se, ao que parece, “ideologias adequadas aos interesses dos

---

carismáticos mas manipuladores e demagógicos políticos populistas a serviço das classes proprietárias (Weffort, 1989).

trabalhadores”, servindo, cada vez mais, à sua “completa libertação”. A filiação aqui é clara: ecoam as interpretações clássicas do populismo que observam o período dos anos 1940 aos 1960 da história brasileira como um processo de incorporação controlada das massas à política que, no entanto, abria brechas para o atendimento de algumas de suas reivindicações.

Sendo assim, à medida que avançava, a República populista ia perdendo sua capacidade de manipular e controlar os trabalhadores, que passavam então a agir cada vez mais de forma autônoma, pondo em xeque tal sistema de dominação. O resultado disso é o *colapso do populismo* em 1964, com o golpe civil-militar articulado pelos setores conservadores e pela direita golpista, com apoio das classes proprietárias e de parte expressiva das classes médias, soterrando a frágil democracia brasileira.

Entretanto, o xis da questão não está exatamente na tentativa de se aplicar o conceito de populismo para dar conta de uma realidade vista como intrinsecamente ambígua, centrada, conforme salienta Mattos, na contradição de uma proposta que pretendia a incorporação das massas à política, mas que abria “espaços de mobilização autônoma não comportados pelos canais de participação restritos criados segundo a proposta [populista] inicial” (2003, p. 34).

O problema reside, precisamente, na identificação e/ou vinculação desse conceito à idéia de *manipulação*, que se choca não só com a perspectiva de “mobilização autônoma”, mas principalmente com a possibilidade de reconhecimento de qualquer ação operária consciente, tendo em vista que, em sua interação com o Estado, os setores sindicais e populares tornar-se-iam reféns das regras e limites estabelecidos por aquele, cabendo-lhes apenas seguir o que era determinado.

O resultado é a constatação da impossibilidade de agência histórica dos trabalhadores, identificados como atores sociais em grande medida passivos, sem consciência, facilmente cooptáveis, impressionáveis ou manipuláveis por um Estado todo-poderoso e por políticos “cínicos e inescrupulosos que, sem bases partidárias, fundavam sua representatividade em prestígio pessoal” (Gomes, 2002, p. 59). Ou seja, desde que vistos como não tendo a intenção de “contestar o poder dos capitalistas”, vale dizer, destruir abertamente a ordem econômica do capitalismo, os trabalhadores não podem ser percebidos como *sujeitos* que, no quadro de um conflito de classes, se relacionavam/negociavam com o Estado (e outros

atores sociais como empresariado, partidos, governos etc.) de forma dinâmica e consciente, realizando escolhas no interior de um campo de possibilidades, pressionando esse mesmo Estado no sentido da expansão dos seus espaços de participação política e conquista de direitos.

Assim, o que se evidencia na proposta de análise da *HSB* é um modo de interpretação da realidade claramente aferrado aos cânones conceituais do populismo, sobrelevando o papel protagonista do Estado, ativo e poderoso, diante de uma classe trabalhadora passiva, objeto de cooptação desse Estado, esvaziada, como observa Gomes, “de qualquer poder, inclusive o de ter suscitado a cooptação” (2001, p. 47). Apenas quando apontam para uma suposta destruição do sistema capitalista, ou seja, quando tomam *exclusivamente em suas mãos* a bandeira nacionalista e reformista, adquirindo um sentido revolucionário e radical, os trabalhadores podem ser vistos como sujeitos da história. Entretanto, como já se disse em outro momento deste texto, o processo de implantação de um conjunto de direitos trabalhistas e sociais, por ter resultado de um estreitamento das relações dos trabalhadores com o Estado, numa estratégia de incorporação controlada ao sistema político, não tornou os primeiros massa de manobra dos interesses governamentais e dos políticos ditos populistas, como se tivessem abdicado dos conflitos sociais e da defesa dos seus direitos, tendo os poderosos atingido plenamente suas intenções corporativas de controle e harmonia social.

Assim, em consonância com as interpretações mais recentes da historiografia social do trabalho, em geral antenadas com a perspectiva de uma *história vista de baixo*, é possível observar tanto o populismo<sup>62</sup> quanto o trabalhismo como estratégias políticas que, permeáveis à luta de classes, circulavam, como salienta Gomes, “num circuito que comunica[va] setores da elite com setores populares, ganhando sentidos específicos em cada um desses pólos, em diferentes conjunturas políticas” (2002, p. 67).

---

<sup>62</sup> Alguns autores, como Jorge Ferreira, Ângela de Castro Gomes e Daniel Aarão Reis, consideram que o conceito de populismo deve ser abandonado, tendo em vista sua incoerência e fragilidade analítica para explicar adequadamente o período de 1930 a 1964. Reis, em particular, entende que ele teria servido, no começo dos anos 1960, às forças conservadoras da política brasileira para enterrar a tradição trabalhista, com seu programa nacionalista, estatista e popular, rebatizando-a de populismo, obviamente com toda a carga pejorativa que esse termo passou a carregar (Reis, 2002). Nesse caso, os intelectuais, inadvertidamente ou não, ao fazerem uso da categoria explicativa populismo, estariam corroborando esse processo. (Ver Ferreira, 2002 e Gomes, 2002.) Para uma crítica à proposta que pretende a substituição do conceito de populismo por trabalhismo, embora com restrições ao uso indiscriminado do primeiro como categoria geral explicativa da trajetória brasileira de 1930 a 1964, consultar Mattos, 2003, particularmente a introdução.

Por isso, ainda que tenham sido elaborados desde cima, nos salões do Palácio do Catete ou nas instâncias de decisão patronais, trabalhismo e populismo, com suas bandeiras nacionalistas e reformistas, ao se inscreverem, aliás como qualquer outra ideologia política, no “jogo conflitante de classes sociais em ação” (Negro e Fortes, 2003, p. 205), não estavam – em verdade nunca estiveram, e não apenas quando passaram “de vez às mãos únicas dos trabalhadores” – isentos de sofrer apropriações criativas por parte dos setores sindicais e populares, que desde sempre os *reinventaram*<sup>63</sup> na direção de atender seus anseios por justiça, participação política e reconhecimento de direitos. Em outras palavras, por obter uma *cidadania social*, que deve ser vista, antes de tudo, como *conquistada*.

---

<sup>63</sup> Como salientam Negro e Silva, “desde o início, a obra-prima do ideário trabalhista do varguismo – a CLT – se houve com trabalhadores de braços cruzados e máquinas paradas”. (2003, p.88)

## Referências

ABREU, M. e SOIHET, R. *Ensino de história: Conceitos, temáticas e metodologias*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

ALENCAR, C., CARPI, L. e RIBEIRO, M. V. *História da sociedade brasileira*. 18ª edição. Rio de Janeiro: Editora ao Livro Técnico, 1996.

ARAÚJO, A. M. C. *Do corporativismo ao neoliberalismo: Estado e trabalhadores no Brasil e na Inglaterra*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

\_\_\_\_\_. *Construindo o consentimento: Corporativismo e trabalhadores no Brasil dos anos 30*. São Paulo: Departamento de Ciência Política/IFCH, Unicamp, tese de doutoramento, 1994.

BADARÓ, M. (coord.). *Greves e repressão policial ao sindicalismo carioca (1945-64)*. Rio de Janeiro: APERJ/FAPERJ, 2003.

\_\_\_\_\_. “Experiência de ex-alunos de história da UFF no magistério de 1º e 2º graus”. *Tempo, Revista do Departamento de História da UFF*. Rio de Janeiro: UFF, vol. 1, nº 2, dezembro/1966.

BITHENCOURT, C. “Livros didáticos entre textos e imagens”. In: BITHENCOURT, C. (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2003a.

\_\_\_\_\_. “Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de história” e “Livros didáticos entre textos e imagens”. In: BITHENCOURT, C. (org.), *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2003b.

CARVALHO, J. M. *Cidadania no Brasil: O longo caminho*. 4ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

\_\_\_\_\_. “Cidadania: Tipos e percursos”. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, 1996, vol. 9, nº 18.

\_\_\_\_\_. *Os bestializados: O Rio de Janeiro e a República que não foi*. 3ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

CHARTIER, R. *A história cultural: Entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

CIAMPI, H. “Poder, cidadania e formação do profissional de história”. *Revista Brasileira de História: Jogos da Política*. São Paulo: ANPUH, Marco Zero/Fapesp, 1992.

COSTA, H. *Em busca da memória: Comissão de fábrica, partido e sindicato no pós-guerra*. São Paulo: Scritta, 1995.

COUTINHO, C. N. “Notas sobre cidadania e modernidade”. in: *Praia Vermelha – Estudos de política e teoria social*. Rio de Janeiro: UFRJ – Programa de Pós-graduação em Serviço Social, vol. 1, nº 1, 1997.

DUARTE, A. L. *Cidadania e exclusão: Brasil 1937-1945*. Florianópolis: Ed. UFSC, 1999.

FERREIRA, B. C. *Trabalhadores, sindicato, cidadania: Nordeste em tempos de Vargas*. São Paulo: Estudos e Edições Ad Hominem, Natal, Cooperativa Cultural da UFRN, 1997.

FERREIRA, J. L. (org.). *O Populismo e sua história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

FONSECA, S. G. *Didática e prática de ensino de história*. São Paulo: Papirus, 2003.

FONSECA, T. N. L. *História e ensino de história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FORTES, A. et al. *Na luta por direitos: Estudos recentes em história social do trabalho*. São Paulo: Ed. Unicamp, 1999.

FRENCH, J. D. *Afogados em leis: A CLT e a cultura política dos trabalhadores brasileiros*. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2001.

\_\_\_\_\_. “Industrial Workers and the Birth of the Populist Republic in Brazil (1945-1946)”. *Latin American Perspectives*, 1989, vol. 16, nº 4.

GABRIEL, C. T. “O conceito de História-ensinada: Entre a razão pedagógica e a razão histórica”. In: CANDAU, V. M. (org.), *Reinventar a escola*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

GOMES, A. C. “Reflexões em torno de populismo e trabalhismo”. *Varia História*. Belo Horizonte, nº 28, dezembro/2002.

\_\_\_\_\_. *Cidadania e direitos do trabalho*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

\_\_\_\_\_. “Nas malhas do feitiço: O historiador e o encanto dos arquivos privados”. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, 1998a, vol. 11, nº 21.

\_\_\_\_\_. “A política brasileira em busca da modernidade: na fronteira entre o público e o privado”. In: SCHUARCZ, L. M. (org.), *História da vida privada: Contrastes da intimidade contemporânea*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998b.

\_\_\_\_\_. “O populismo e as ciências sociais no Brasil: Notas sobre a trajetória de um conceito”. In: FERREIRA, J. L. (org.), *O populismo e sua história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 200-.

HALL, M. e PINHEIRO, P. S. “Alargando a história da classe operária: Organização, lutas e controle”. *Remate de males*. Campinas: IEL-Unicamp, fev./1985, nº 5, pp. 97-98.

IGNATIEFF, M. “Instituições totais e classes trabalhadoras”. *Revista Brasileira de História*. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, 1987, vol. 7, nº 14.

LEVINE, R. M. *Pai dos pobres?: O Brasil e a era Vargas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

LUCA, T. R. “Direitos sociais no Brasil”. In: PINSKY, J. e PINSKY, C. B., *História da cidadania*. São Paulo: Contexto, 2003.

MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe, social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MUNAKATA, K. “Indagações sobre a história ensinada”. In: GUAZZELLI, C. A. B. et al. (orgs.), *Questões de teoria e metodologia da história*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000.

\_\_\_\_\_. “Histórias que os livros didáticos contam, depois que a ditadura no Brasil acabou”. In: FREITAS, M. C., *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 1988.

NEGRO, A. L. e FORTES, A. “Historiografia, trabalho e cidadania no Brasil”. In: FERREIRA, J. e DELGADO, L. A. N., *O Brasil republicano: O tempo do nacional-estatismo; do início da década de 30 ao apogeu do Estado Novo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

\_\_\_\_\_ e SILVA, F. T. “Trabalhadores, sindicatos e política (1945-1964)”. In: FERREIRA, J. e DELGADO, L. A. N., *O Brasil republicano: O tempo da experiência democrática*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

NEGRO, A. L. “Um PCB é pouco, dois é bom, três é demais. A participação operária na política do pós guerra”. In: *História*. São Paulo, Unesp, 2002a.

\_\_\_\_\_. *Um certo número de idéias: Para uma história social do trabalho*. São Paulo: mimeo, 2002b.

NEVES, L. A. “Cidadania: Dilemas e perspectivas na República Brasileira”. *Tempo, Revista do Departamento de História da UFF*. Rio de Janeiro: UFF, 1997, vol. 4.

OLIVEIRA, F. “Da dádiva aos direitos: A dialética da cidadania”. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. São Paulo: Anpocs, 1994, vol. 25.

PANDOLFI, D. C. “Percepção dos direitos e participação social”. *In: PANDOLFI, D. C. et al. (orgs.), Cidadania, justiça e violência*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1999.

PAOLI, M. C. “Os trabalhadores urbanos na fala dos outros”. *In: LEITE LOPES, J. S. (org.), Cultura e identidade operária*. São Paulo: Marco Zero, 1997.

REIS, E. P. “Opressão burocrática: O ponto de vista do cidadão”. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, 1990, vol. 3, n° 6.

SALES, T. “Raízes da desigualdade social na cultura política brasileira”. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Anpocs, 1994, vol. 25.

SANTOS, W. G. *Cidadania e justiça*. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 1979.

WEFFORT, F. *O populismo na política brasileira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

## FORMAÇÃO POLÍTICA E ENSINO MÉDIO: A RECONSTRUÇÃO DO MOVIMENTO ESTUDANTIL SECUNDARISTA NO RIO DE JANEIRO (1976-85)

Isabel Brasil Pereira<sup>64</sup>

Este estudo é uma análise do Movimento Estudantil Secundarista no Rio de Janeiro, no período de 1976 a 1982, sendo construído a partir de dois eixos principais: o resgate histórico da organização do movimento e suas demandas em relação à escola.

Com o direito de organização e expressão reprimido pelo golpe militar de 1964, consolidado em 1968, o Movimento Estudantil Secundarista tem em 1967-68, no Rio de Janeiro, como expoentes de sua mobilização contra o regime militar, a FUEC (Frente Unida dos Estudantes do Calabouço) – ligada ao PCBR (Partido Comunista Brasileiro Revolucionário) –, o Colégio de Aplicação da UERJ (na época UB e Pedro II, escolas com hegemonia da Dissidência da Guanabara), entre outras escolas. Isoladas, sem que haja uma organização das classes trabalhadoras para comandar uma resposta à ditadura imposta, com seu espaço de ação política bloqueado, a maior parte das lideranças estudantis ingressará em organizações que vão aderir à luta armada como forma de ação contra o regime imposto, e o que fora o melhor de uma geração sofrerá prisões, exílios, torturas e mortes.

Além da repressão direta, o regime ditatorial atinge os estudantes por meio de uma política educacional com interesses privatistas, de cunho tecnocrático, seguindo orientações que vão ajudar a manter o país num sistema capitalista cada vez mais dependente. No que tange aos estudantes de primeiro e segundo graus, são eles alvos de uma lei de ensino, a Lei 5692/71, que institui a profissionalização do ensino de segundo grau, ou seja, a “qualificação para o trabalho”. Mais tarde, na década de 1980, quando o movimento secundarista já tem suas entidades reorganizadas, esses estudantes fazem a crítica a essa lei, como pode ser constatado no jornal secundarista *Construir a Nova Escola* (1985), que relata a análise feita sobre os objetivos da 5692/71:

- a) Criar mão-de-obra barata e abundante, com um mínimo de preparação para o trabalho, garantindo assim a rotatividade de mão-de-obra e o arrocho salarial; b) Resolver o problema dos excedentes nas Universidades [...]; c) Dificultar o acesso das camadas populares às Universidades, elitizando ainda mais o ensino superior [...] (p. 2)

Ainda durante o período da ditadura militar, a sociedade civil brasileira começa a reorganizar suas entidades. Na esfera estudantil, militantes começam a árdua tarefa de reconstruir seu movimento e suas respectivas entidades. A União Nacional dos Estudantes (UNE) se reconstitui em 1979, depois de vários Encontros Nacionais de Estudantes (ENE) realizados em várias partes do país. Ainda no movimento universitário, são restabelecidas

---

<sup>64</sup> Vice-diretora de Ensino da EPSJV/Fiocruz e professora adjunta da FEBF/UERJ.

as representações estudantis nas diversas instituições, e na esfera estadual, as Uniões Estaduais de Estudantes (UEE).

O Movimento Estudantil Secundarista começa também a se reorganizar, com a reconstrução de suas entidades representativas, através dos grêmios escolares, que promoviam atividades culturais de diversas naturezas. A União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES) é recriada em 1981, assim como, em diversas regiões do país, são reinstituídas unidades da Associação Metropolitana de Estudantes Secundaristas (AMES).

### **A reconstrução da União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES) e da Associação Metropolitana dos Estudantes Secundaristas (AMES) do Rio de Janeiro**

No período de 1976 até pelo menos 1978, o Movimento Estudantil Secundarista no Rio de Janeiro era ainda muito atomizado. Os estudantes se reuniam tendo por elo atividades culturais, como produção dos jornais nas escolas, festivais de música e poesias, cineclubes e grupos de teatro.

A respeito do que seria o movimento secundarista nesse período, nos diz Hamilton Garcia de Lima, militante secundarista no período de 1976 a 1980 (comunicação pessoal, 1989):

Tinha o MPB Jovem, que era um movimento de música [...]. Um pessoal que fazia teatro, sendo o mais ativo o grupo de teatro na Tijuca, o pessoal que ativava os cineclubes nas escolas, poucos grêmios, muito poucos grêmios. Na Zona Sul e no Centro o mais referencial e mais ativo era o grêmio do Colégio São Vicente de Paula.

Os estudantes do Colégio São Vicente de Paula produziam, na época, um jornalzinho chamado *A Semente*, e no grêmio do colégio havia militantes, estudantes do segundo grau, ligados ao Partido Comunista Brasileiro (PCB). Desse modo, os estudantes do Colégio São Vicente tinham um dos únicos grêmios politizados na Zona Sul do Rio de Janeiro.

As escolas públicas, de 1976 até 1978, não apresentavam, no Rio de Janeiro, na esfera do Movimento Estudantil Secundarista, um papel de destaque. Antes desse período, porém, aponta Hamilton Garcia de Lima: “Embora eu não tenha participado, registra-se que, em 73-74, havia um movimento estudantil nas escolas públicas e nas escolas judaicas [...]. Mas esse movimento se perdeu naquela época, ainda de repressão do governo Médici”.

A comunicação entre as atividades desenvolvidas pelos estudantes dos colégios da Zona Norte e da Zona Sul do Rio de Janeiro se restringia aos círculos culturais, e mesmo assim os jornais desenvolvidos não se comunicavam, não havia troca de informações.

Com a finalidade de fazer a comunicação entre os jornais produzidos pelos estudantes secundaristas, começa a surgir um movimento, em fins de 1977 e início de 1978, chamado União dos Jornais dos Secundaristas. Esse movimento tentava, através da unificação entre as atividades culturais promovidas pelos secundaristas no Rio de Janeiro, dar um sentido político aos encontros dos estudantes. O movimento em torno dos jornais começava, então, a expressar o que seria uma futura Comissão pró-AMES.

Na União dos Jornais dos Secundaristas, já se expressam algumas organizações políticas das quais os militantes fazem parte. Nesse movimento as correntes majoritárias eram o PCB e a Ação Popular (AP). Apareciam setores ainda não bem definidos, mas que depois fariam opção pelo MR-8 (Movimento Revolucionário Oito de Outubro). Esses estudantes, “naquela altura eram independentes, tendo como principal ponto de ação um certo distanciamento do PCB, que nessa época era muito forte nesse movimento todo, tanto no cineclube, quanto no MPB Jovem, jornais etc.” (Hamilton Garcia de Lima, comunicação pessoal, 1989).

No final de 1978, principalmente no início de 1979, a União dos Jornais Secundaristas se amplia significativamente, em relação ao que era o movimento secundarista na época. Realizava suas reuniões na Casa do Estudante Universitário (CEU) e apresentava naquele momento uma grande influência da AP. O movimento continua a crescer, a se ramificar, e as organizações de esquerda começam a buscar seus contatos com ele, já procurando ampliar suas bases de atuação. Começam, então, a ocorrer as confrontações naturais quanto às questões surgidas no movimento.

Nessa etapa, já se tinham incorporado ao movimento as escolas públicas. O Colégio Estadual André Maurois, por exemplo, já tem participação significativa. A Convergência Socialista já começa a ter peso no movimento secundarista. Começam também a surgir outras correntes políticas de esquerda, menores, que viriam, assim como a Convergência, a participar do Partido dos Trabalhadores (PT), fundado em 1980, e militantes ligados ao Partido Comunista do Brasil (PC do B). Porém, embora tivesse crescido, o movimento em torno dos jornais ainda estava muito restrito à Zona Sul do Rio de Janeiro, ou seja, a

comunicação das atividades desenvolvidas pelos estudantes secundaristas ainda não era um acontecimento que desse uma unidade aos eventos promovidos pelos estudantes secundaristas.

Com a necessidade dos grupos políticos que ali atuavam de resolver seus impasses, ampliar as suas bases, para fortalecer suas posições nas confrontações, novas escolas eram trabalhadas por esses grupos. Nessas buscas de novas escolas acontece, então, o encontro com as atividades desenvolvidas em outras regiões do Rio de Janeiro, mais especificamente entre as atividades estudantis secundaristas da Zona Norte e da Zona Sul.

Nas palavras de Hamilton Garcia de Lima, “a Zona Norte tinha uma articulação que trabalhava com jornais, mas também se reunia com igrejas. Tanto que a primeira reunião que unia os movimentos das Zonas Sul e Norte foi numa igreja da Zona Norte. O Movimento da Zona Norte tinha grande influência do MR-8”.

Estabelecida a comunicação entre as atividades desenvolvidas pelos secundaristas, começam a acontecer reuniões do movimento dos jornais, com maior amplitude, e surge a Associação dos Jornais Secundaristas, já com uma articulação de cunho político, que pode ser observada no *Boletim da Associação de Jornais Secundaristas*, nº II, 1979. Nesse boletim, os estudantes denunciam diversas formas de repressão feitas pela direção dos colégios aos jornais escolares e obviamente aos estudantes que deles participam. Está presente também a solidariedade dos estudantes ao movimento dos professores, públicos e particulares, que consegue, naquele ano de 1979, um grande ganho político, o de mobilizar a categoria e paralisar suas atividades.

Percebe-se então que o período de 1976 até 1979, no movimento secundarista, é um período de acumulação de forças, quando vão ser criados e renovados os seus quadros (militantes). Esses quadros são aqueles que vão ser enviados para os Encontros Nacionais de Estudantes Secundaristas (ENES), que começam a acontecer em 1980, seguindo os passos do Movimento Estudantil Universitário, que realizara encontros dessa ordem (1977-79) antes de recriar as suas entidades.

Esses militantes secundaristas desenvolviam os seus trabalhos, organizavam o movimento em várias instâncias: travavam a luta cotidiana nas suas escolas, faziam jornais, puxavam lutas isoladas, entre outras tarefas. O conjunto formado por esses militantes promovia manifestações a respeito da política educacional do país.

Um dos pontos abordados pelos secundaristas era o vestibular. Segundo Hamilton Garcia de Lima, no Maracanã (onde eram realizadas as provas do vestibular), organizavam-se *sketches* de teatro, para conscientizar os estudantes sobre a problemática do ensino, com ênfase na questão do “funil” e no fato dos estudantes terem um acesso restrito às universidades públicas. No mesmo passo, denunciava-se o acelerado processo de privatização das escolas de terceiro grau. Todo esse movimento era feito de uma maneira muito inorgânica, muito desorganizado, porém com base nessa “pré-entidade” que seria principalmente o movimento dos jornais, que aglutinava e dava um pouco de unidade ao movimento das zonas Norte e Sul do Rio de Janeiro.

A partir dessa etapa do movimento, começa a conscientização, por parte dos secundaristas, da necessidade de terem uma entidade representante dessa categoria. Na esfera do Movimento Estudantil Universitário, já tinha sido reconhecida a UNE e algumas entidades em nível estadual (UEE), como a do Rio de Janeiro.

### **Os Encontros Nacionais dos Secundaristas (ENES)**

A partir de 1980, começam a acontecer os Encontros Nacionais de Estudantes Secundaristas (ENES). Os secundaristas do Rio de Janeiro participam ativamente, cada um engajado na sua tendência política. O primeiro ENES já reflete aquilo que no Rio de Janeiro vinha acontecendo, o anseio de se articular com todo o estado e o resto do país.

Esse primeiro ENES, segundo Ivan Cavalcanti, militante secundarista na época, foi principalmente uma iniciativa das forças políticas mais atuantes no movimento, com a AP, o PCB, a Convergência Socialista, o PC do B (que embora no Rio de Janeiro, na época, não fosse tão expressivo no movimento, em outras regiões do país era muito forte), o Movimento de Emancipação do Proletariado (MEP) e o MR-8 (comunicação pessoal, 1990).

A partir daí o ritmo do movimento vai ser alterado. Até então, vinha operando segundo sua lógica interna, sobre o que acontecia nele mesmo, em seus conflitos cotidianos. Depois disso, a partir de 1980, com os ENES, ele é transportado para uma outra dimensão da grande política. Como lembra Hamilton Garcia, houve “uma espécie de entrada abrupta do Movimento Estudantil Secundarista nas grandes polêmicas nacionais”.

Com essa ampliação política do Movimento Estudantil Secundarista, os quadros formados no período 1976-80, principalmente as lideranças de destaque, passam a ter menos tempo para trabalhar as questões ligadas ao cotidiano das suas escolas, porque tinham como tarefa organizar as suas tendências, correntes políticas no movimento em nível nacional. Além disso, à medida que esses militantes cresciam dentro do movimento, crescia também o seu papel dentro da organização política a que pertenciam, aumentando com isso suas atividades dentro da organização. E cada vez menos esses quadros se dedicavam às atividades no interior da escola, o que muitas vezes levava a um distanciamento das lutas cotidianas das escolas.

Os secundaristas passam então à grande tarefa de reconstruir a UBES. E, é claro, surgia também a necessidade de reconstruir as entidades em nível regional. Segundo Hamilton Garcia de Lima, “a AMES sempre aparecia como uma espécie de departamento dessa UBES, que por sua vez tinha como carro-chefe o modelo de reconstrução da UNE”. Nesse momento, o movimento vive um período em que vai se organizar mais em função das questões sociais mais amplas que tinham de ser discutidas, defendidas nos ENES, do que nas questões do cotidiano escolar. E os ENES, e as reuniões em que as tendências se preparavam para a discussão de nível nacional, aconteciam seguidamente. Para se ter uma idéia da dinâmica do movimento, o I ENES realizou-se em 1980 e no final desse mesmo ano já acontecia o II ENES; no início de 1981 já se reunia o III ENES. Ou seja, em pouco mais de um ano aconteceram três reuniões de caráter nacional no movimento secundarista.

Se, por um lado, esse ritmo alucinante na realização de encontros de caráter nacional denotava a necessidade e o modelo político de se reconstruir a entidade estudantil que aglutinasse forças e desse unidade, em nível nacional, às lutas do movimento secundarista, por outro, expressava também, como relata Hamilton Garcia de Lima, “a falta de uma organicidade. Como não se tinha uma instância, o único momento em que se podia testar a hegemonia das forças políticas do movimento era nesses encontros repetidos”.

Um outro fator que contribuiu para o curto espaço de tempo entre um encontro e outro era que a grande rotatividade do movimento fazia com que a correlação de forças entre as correntes majoritárias se alterasse rapidamente. O que era hegemônico hoje, amanhã já não o era, e os grandes impasses entre as teses defendidas por essas correntes

políticas ocupam muito espaço nesses encontros, ao passo que as questões relacionadas com o cotidiano escolar são deixadas para trás.

Documentos são elaborados pelas correntes políticas do movimento, fazendo avaliações sobre o processo de reconstrução das entidades secundaristas (UBES e AMES). No caso da UBES, esses documentos fazem avaliação dos ENES. Analisando o conteúdo de documentos dessa ordem, percebe-se uma divergência entre a posição a favor da reconstrução imediata da UBES (através da instituição de uma Comissão pró-UBES) – defendida pela maioria das correntes políticas do movimento secundarista, como a Convergência, o MR-8, o PC do B, entre outras – e uma outra posição que defende que o processo de reconstrução da UBES precisa ser mais longo, para ampliar as bases nas escolas. Essa última posição é apoiada pelos militantes ligados ao PCB.

No documento *Programa de lutas unitárias*, elaborado por militantes secundaristas ligados ao PCB, percebe-se a existência dessas duas posições em relação à reconstrução da UBES:

O caminho de reconstrução da UBES, será demarcado pelo atual processo de reorganização do ME Secundarista. O conjunto de secundaristas serão sujeitos desse processo, na medida que alcancem a coesão do movimento em torno de seus Grêmios e Centros Cívicos... Na Universidade, os DCEs foram a base política da reconstrução da UNE, no Movimento Operário, os trabalhadores através dos seus Sindicatos, escolheram a Unidade Sindical como alavanca de unificação e de conquista da Central Única dos Trabalhadores... Para entendermos a perspectiva da UBES de modo conseqüente, precisamos olhar para as escolas... perceber o fato de que a entidade nacional já está colocada no horizonte do Movimento, mas ele não tem essa tarefa como questão imediata. Algumas forças entendem essa etapa do Movimento, como de reconstrução imediata da UBES, e propõe a criação, nesse II ENES; da COMISSÃO PRÓ-UBES. (*Programa de lutas unitárias*, 1980)

Percebe-se que a defesa da criação imediata da UBES tem, na estrutura da sua análise, a lógica da importância de uma entidade nacional para fortalecer e dar unidade às lutas dos secundaristas, assim como o fato de que vários segmentos da sociedade civil, naquele momento, em 1980, já tinham reconstruído suas entidades. Por outro lado, era fato que as bases nas escolas estavam sem crescimento e que as questões ligadas ao cotidiano escolar não estavam sendo tratadas com o necessário empenho pelo conjunto do movimento.

Além das posições divergentes mencionadas, os documentos secundaristas da época apontam reivindicações comuns às correntes políticas que atuam no movimento, como a

democratização da vida nacional, no campo político, econômico e social; por um ensino público e gratuito em todos os níveis; aumento de verbas para a educação; reconhecimento das entidades secundaristas; independência e autonomia dos grêmios (*Programa de lutas unitárias*, 1980).

Em quase todos os estados do Brasil, os secundaristas, com maior ou menor grau de organização, se manifestam. O estado de São Paulo, no início de 1981, apresenta um processo de organização que, embora não tivesse atingido o âmbito estadual, vai avançando por meio de reconstrução das entidades secundaristas nas escolas e uniões municipais, sendo a mais importante é a União Metropolitana de Estudantes Secundaristas de São Paulo (UMES-SP). Naquele estado se registram também mais três entidades municipais: Araraquara, Santos e Taquatinga.

O estado de Minas Gerais, naquele momento, apresenta nove uniões municipais de estudantes secundaristas: Belo Horizonte, Curvelo, Divinópolis, Itabira, Itabirito, Montes Claros, Oliveira, Patos de Minas e Teófilo Otoni. Segundo o *Programa de lutas unitárias* (1980), “de forma esparsa e localizada, em algumas escolas e regiões como São Luís do Maranhão, aconteceram explosões espontâneas, que representam o grande descontentamento dos secundaristas quanto às condições de ensino e vida”.

O I ENES realizou-se em Belo Horizonte, depois de uma precária preparação nos estados. Esse encontro delibera pela realização de um II ENES, para cuja preparação é montada uma Comissão Executiva Nacional (CEN) formada a partir de um representante por estado, e elege o ano de 1980 como o de reconstrução das entidades de base. Antes de ser declarada reconstituída a UBES, realiza-se, já em 1981, o III ENES.

A UBES é reconstruída em Curitiba em 1981. Os secundaristas passavam a ter novamente a sua instância em nível nacional. Essa entidade fora fundada em 1948 e jogada na clandestinidade pelo golpe militar tecnocrata de 1964.

A respeito da reconstrução da UBES, transcrevo as palavras dos secundaristas no jornal *Estudante em Marcha* (órgão oficial da UBES, ano I, nº 1, abril/maio de 1984):

Nós, estudantes secundaristas (1º e 2º graus, supletivos e cursinhos), nascemos na grande maioria nos últimos 20 anos. Exatamente nos anos que procuraram esconder a verdade dos fatos, a História da luta do nosso povo e dos estudantes brasileiros. A partir de 64, a liberdade de organização e expressão dos estudantes foi perseguida e abafada. A sede da UBES foi queimada no Rio de Janeiro. Diziam que era para o bem e para a tranqüilidade do povo brasileiro. No entanto, tudo o que é imposto contra o

anseio de liberdade e justiça de um povo, não pode durar muito. No ano de 1981, em Curitiba-PR, estudantes realizam o Congresso de Reconstrução da UBES, depois de três Encontros Nacionais de preparação. (p. 2)

### **A reconstrução da Associação Metropolitana dos Estudantes Secundaristas (AMES)**

No Rio de Janeiro, a reconstrução da AMES vai apresentar, a partir de 1980, um ritmo imposto pelos encontros nacionais. Em 1980 surge a Comissão Pró-Ames (já esboçada em 1979), que vai ao longo desse ano promover várias atividades e eventos culturais, dos quais o mais bem-sucedido é o *show* em homenagem a Edson Luís, secundarista assassinado em 1968 pela ditadura militar. Esse *show* reúne várias entidades e artistas. A Comissão Pró-AMES já trabalha com esse descompasso entre o ritmo das vanguardas políticas do movimento secundarista e o não-crescimento das bases conquistadas até então nas escolas.

O encontro realizado para discutir o processo de reconstrução da AMES do Rio de Janeiro foi convocado de comum acordo entre as forças majoritárias do movimento secundarista do Rio de Janeiro na época.

Como no processo da UBES, a reconstrução da AMES do Rio de Janeiro vai apresentar divergências. Registram-se duas posições: a que defende a recriação da entidade só após um cronograma de reconstrução, a ser discutido, apontando como objetivo dessa proposta ampliar, primeiro, as bases nas escolas; e outra posição que propõe a recriação imediata da entidade, compreendendo que se daria mais organicidade ao movimento.

A posição que defendia em primeiro lugar a ampliação das bases nas escolas, para depois reconstituir a entidade, é defendida pelo PCB, que tem seu argumento pautado no descompasso das vanguardas e das bases. Essa posição é vista pelas demais correntes expressivas do movimento secundarista como posição reformista e moderada, e alguns militantes consideravam que estavam tentando sistematicamente boicotar a reconstrução da AMES. Por outro lado, militantes e simpatizantes do PCB no movimento tinham a leitura de quem defendia a reconstrução imediata da entidade, não tinham como preocupação o distanciamento do movimento das escolas.

A proposta que defendia a recriação imediata da AMES do Rio de Janeiro é defendida nesse encontro principalmente pelo MR-8, e na votação que decide a questão vai

ter o apoio da Convergência Socialista, saindo vencedora por uma margem estreita de votos.

A AMES do Rio de Janeiro é refundada, e essa recriação apresenta dois momentos: o primeiro, ainda em 1981, quando, como nos diz Hamilton Garcia de Lima,

numa Assembléia na sede do Sindicato dos Eletricitários, tendo as regiões do Rio de Janeiro representadas [...] no recinto cerca de 250 pessoas entre delegados e entidades [...]. Nessa assembléia, considerada por muitos como ato de refundação da entidade, foram também tirados delegados representantes do Rio de Janeiro para o Congresso da UBES. O segundo momento é quando, já em 1982, acontece o I Congresso da AMES, e é eleita uma diretoria definitiva para atuar até o II Congresso da entidade.

Apesar da Convergência Socialista ter votado junto com o MR-8 na recriação imediata da entidade, são práticas totalmente distintas as dessas duas correntes. Portanto, a primeira diretoria eleita da entidade não atua com uma participação coesa do movimento, se acentuando posteriormente o processo de divisão. Segundo Hamilton Garcia de Lima, “o MR-8, àquela altura, já vincula todo o esquema secundarista deles aos acordos políticos feitos com o MDB, e portanto vai entrando nas escolas públicas e ampliando suas bases nas escolas com consentimento da Secretaria de Educação”. Essa prática do MR-8 e seus desdobramentos vão ter um papel fundamental no grande “racha” que vai acontecer em 1985 na AMES do Rio de Janeiro.

Em relação às correntes políticas mais expressivas durante esse período de reconstrução do Movimento Estudantil Secundarista, no Rio de Janeiro, registra-se entre outras, segundo Sanfelice (1986), a extinção da AP ainda em 1981 (p. 211). O PC do B, já forte nacionalmente, vai apresentar crescimento no Rio de Janeiro.

O PCB, ou melhor, seus militantes secundaristas, passam nesse período de 1982-83 a se dedicar mais à fundação do Centro Cultural Secundarista (embora participem da AMES), numa tentativa de retomar as raízes do movimento, com idéia de junção de política e cultura, promovendo, embora timidamente, nos colégios onde seus militantes atuavam, festivais de música, jornais, palestras etc.

A Convergência Socialista procura ampliar as bases nas escolas. Essa prática contribui para o crescimento dessa corrente no movimento secundarista, a partir da segunda

metade da década de 1980, tendo conquistado várias vezes a presidência da AMES do Rio de Janeiro.

Em 1982, na esfera da política educacional adotada pelo regime, é decretada a Lei 7044/82, que modifica a Lei 5692/71, ou seja, o ensino profissionalizante obrigatório se transforma em “preparação para o trabalho”. Para Ghiraldelli (1990):

A Lei 7044/82, do general Figueiredo, não demonstrou apenas o reconhecimento da falência política educacional da ditadura militar; mais que isto, tal ato foi um exemplo de reconhecimento tardio do distanciamento do governo de todos os setores sociais, até mesmo daqueles aos quais deveria servir diretamente segundo as diretrizes traçadas desde o Golpe de 64. (p.187)

Os secundaristas também fazem a leitura crítica da Lei 7044/82, como nos mostra o artigo “Lei 7044/82, consolida a irresponsabilidade do regime com a educação” presente no jornal secundarista *Construir a Nova Escola*, ano I, nº 1, outubro/novembro de 1984:

Passado o ufanismo, o regime muda de tática, colocando novos remendos para manter a estrutura falida do ensino [...]. Surge a reformulação da Lei 5692/71; em seu lugar entra em cena a Lei 7044/82 retocando a maquiagem no final da festa [...]. Em seu bojo a nova Lei trás a marca característica do autoritarismo militar tomando medidas, em relação à escola, sem consulta aos estudantes, aos professores e à comunidade educacional como um todo [...]. As leis 5692/71 e 7044/82 representam a presença do imperialismo, alienando a juventude e procurando consolidar a dominação tecnológica, ensinando apenas as partes que lhes interessam, mantendo o fundamental sob o seu controle. (p. 3)

A reconstrução do movimento secundarista, apesar de apresentar, na ocasião da realização dos ENES que antecederam a reconstrução da UBES, um modelo de organização ainda espelhado no Movimento Estudantil Universitário, ao longo da década de 1980 vai apresentar uma alteração que pode ser percebida no depoimento de William Alberto Campos, militante secundarista na época de reconstrução do movimento no Rio de Janeiro. Esse depoimento foi dado por William em 1988, quando então já estava na universidade e era diretor da UNE, e é citado em Aarão Reis Filho e Moraes (1988): “Trago a experiência do M.E. Secundarista do Rio de Janeiro, de reconstrução da Associação Metropolitana dos Estudantes Secundaristas, a AMES. É com base na proposta de reconstrução da AMES que imaginamos superar a crise do movimento universitário [...]” (p. 189).

É necessário observar que a reorganização do Movimento Estudantil Secundarista não se encerra na reconstrução das suas entidades. Por apresentar uma rotatividade muito rápida, esse movimento está sempre apresentando alterações em relação ao crescimento e

mobilização das suas bases estudantis. Como já foi observado, na época do I Congresso da AMES, em 1982, no Rio de Janeiro, o crescimento das bases estudantis secundaristas era inferior ao crescimento observado de 1976 até 1980, portanto este movimento precisa estar sempre se reorganizando e mobilizando suas bases. Para William Alberto Campos, citado por Aarão Reis Filho e Moares (1988), “Reorganizamos o movimento secundarista através de quatro grandes lutas: construir grêmios nas escolas, eleições para diretores de escolas, verbas para 2º grau e meia passagem nos ônibus para os estudantes” (p.189).

Apesar de entender que as principais lutas na reorganização dos movimentos variam um pouco em função das escolas e das regiões a que pertenciam as lideranças, percebemos ser consenso a luta pela construção dos grêmios escolares (assim como outros pontos na luta pela democratização da escola) e pela meia passagem nos transportes, como veremos na continuidade desse estudo.

#### **A atuação dos secundaristas no Rio de Janeiro no período de 1983-85**

O Movimento Estudantil Secundarista, no dia-a-dia escolar, vai atuar procurando formar grêmios e centros cívicos nas escolas onde não havia representação estudantil, e vai atuar também no sentido de transformar os centros cívicos já existentes (que apresentavam um caráter exclusivamente recreativo) em instâncias de representação estudantil, que promovam e gerem discussões que levem à conscientização e politização dos estudantes.

Exemplo dessa prática nas escolas pode ser constatado nas palavras de Marco Túlio Paolino, militante secundarista (período 1983-86) vinculado à Convergência Socialista. Segundo ele, em 1983, na Escola Estadual Ferreira Vianna, havia um centro cívico tutelado pela direção da escola, com uma prática voltada exclusivamente para a recreação. Porém, a partir desse ano, começa a se desenvolver nessa escola, na esfera estudantil, um trabalho político que vai influenciar a eleição da diretoria do grêmio, à qual duas chapas vão concorrer. Uma delas é mais ligada à prática anterior, voltada para um grêmio esportivo; a outra, defensora de um grêmio mais politizado tendo na sua composição militantes e simpatizantes da Convergência Socialista. Na plataforma das duas chapas está inserida a denúncia contra as péssimas condições de ensino, embora, segundo Marco Túlio Paolino, na prática a chapa ligada ao grêmio esportivo não encaminhasse essas questões (comunicação pessoal, 1991).

A inclusão, na plataforma das duas chapas concorrentes à diretoria do Grêmio Estadual Ferreira Vianna, em 1983, da denúncia das péssimas condições do ensino demonstra um avanço, embora pequeno, nas discussões levadas aos estudantes. Ao incorporar as condições do ensino, percebe-se que as questões ligadas à política educacional começam a merecer destaque no dia-a-dia dessa escola, ampliando ou despertando o interesse dos estudantes e sua reflexão sobre o assunto. Ao mesmo tempo se percebe que basta uma das chapas levantar questões que ajudem a uma conscientização dos problemas educacionais para que haja certo avanço na concorrente, ou seja, mesmo que só em nível de discurso, o caráter esportivo do grêmio vai adquirindo tons questionadores e inseridos nas discussões da política educacional.

Ainda a respeito dessa situação, diz Marco Túlio Paolino que a chapa ligada à Convergência Socialista perde essas eleições de 1983 na referida escola. Isto devido ao fato de ser identificada pelos estudantes como a “Chapa Nicarágua”, pois abordava questões ligadas à política nacional e internacional, porém não trabalhou bem as questões ligadas ao cotidiano escolar.

A derrota faz com que esses secundaristas façam uma avaliação da dimensão dada às questões relacionadas ao cotidiano da escola, pois, ao deixar de lado essas questões, fica mais difícil haver uma identificação das bases estudantis com sua plataforma. Aprendendo com essa experiência, a partir do segundo semestre do mesmo ano, os estudantes ligados a essa chapa que foi perdedora na eleição encampam e puxam lutas contra o não-pagamento da taxa escolar, que era uma quantia irrisória, porém descaracterizava o direito ao ensino público gratuito; pela eleição de diretor, que até então não era uma bandeira forte entre os secundaristas; pela presença de alunos nos Conselhos de Classe, entre outras reivindicações, sem deixar de levantar as bandeiras relativas às questões nacionais e internacionais.

Em 1983, realiza-se o II Congresso da AMES do Rio de Janeiro, no Clube Municipal, na Tijuca. A hegemonia era do MR-8, a Convergência Socialista era a segunda força, e o PCB e o PC do B, forças significativas. Participavam também, entre outras, correntes como a Luta Secundarista (ligada ao Trabalho) e outras correntes independentes (na maioria ligadas ao PT). Porém, a predominância do MR-8, em relação ao número de

delegados, sobre as demais correntes é conquistada numa prática que vai merecer o repúdio das demais correntes do movimento secundarista presentes ao congresso.

Nas palavras de Marco Túlio Paolino: “O MR-8 apresenta, como delegados no Congresso, crianças de 8-9 anos de idade, levadas por pais e diretores de escola. Diante dessa prática do MR-8, a Convergência Socialista, a Luta Secundarista e outras correntes se retiram do Congresso, denunciando grande falta de disciplina política e falta de ética [...]” (comunicação pessoal, 1991).

Segundo o MR-8, foi aprovada, neste II Congresso da AMES, a realização de congressos dessa entidade de dois em dois anos. Porém, militantes do PCB e do PC do B que não se retiraram do congresso dizem que não há registro da aprovação dessa questão. Essa polêmica sobre a realização do Congresso da AMES-RJ de dois em dois anos vai aparecer, posteriormente, já em 1984, no Conselho Metropolitano de Entidades, uma instância do movimento secundarista. Porém, a proposta de voltar a ser anual, ou seja, da sua realização ainda em 1984 é derrotada.

Ainda em 1983 é realizado o I Seminário Nacional de Educação, no qual os secundaristas debateram, entre outros pontos, questões relacionadas com a qualidade do ensino. É realizado também nesse mesmo ano um Conselho Nacional de Entidades Gerais (CONEG), com participação significativa de entidades. Segundo o jornal *Estudante em Marcha* (órgão oficial da UBES) de abril/maio de 1984: “Em 83 a UBES passou a coordenar mais de uma centena de entidades secundaristas, entre municipais, metropolitanas e estaduais [...]. Provemos o I Encontro dos Estudantes Técnicos” (p. 2).

Uma luta que também mobilizou estudantes secundaristas nesse ano de 1983, principalmente na Bahia, onde houve passeata dos estudantes, foi a luta contra o fim da meia-entrada nos cinemas.

#### Os secundaristas e a campanha pelas Diretas Já

O ano de 1984 foi marcado nacionalmente, em todos os setores da sociedade civil, pela campanha Diretas Já, em prol da realização de eleições diretas para presidente da República, e que reuniu milhões de pessoas, em manifestações de rua, como forma de pressão.

O Movimento Estudantil Secundarista participa dessa campanha, seja através das suas entidades representativas nacionais, estaduais e municipais, seja nas representações estudantis no interior das escolas.

No Rio de Janeiro, a favor das diretas, os secundaristas promovem passeatas, atos públicos e até propõem paralisações das aulas. Segundo Marco Túlio Paolino:

Numa forma de pressão pelas eleições diretas, defendidas pelo Alicerce (Convergência Socialista), secundaristas da Escola Estadual Ferreira Vianna e outras poucas escolas fazem greve pelas Diretas Já, em 24 e 25/04/1984. Como desdobramento é feita uma passeata, referendada pelo Fórum Interno dos Colégios (grêmio, representantes) em 25/04/84, da qual participam estudantes secundaristas das regiões da Leopoldina, Madureira e Zona Sul. Nesse evento, os estudantes, por onde passam, recebem apoio da população. (Comunicação pessoal, 1991)

Em nível nacional, a UBES se posiciona a favor das Diretas Já, ainda na gestão de Apolinário Rabelo (presidente da UBES, 1983-84), e diz através do jornal *O Estudante em Marcha* (abril/maio de 1984), como os secundaristas devem participar:

*A UBES acha que é necessário colocar os estudantes na rua em grandes comícios pelas Diretas Já. Montar torcidas organizadas (Comitês) nas escolas dos Centros Cívicos e Grêmios. Realizar debates, comícios, montar murais, participar dos Comitês da cidade na votação da Emenda Dante de Oliveira, em 25 de abril. É necessário aunião de todo o povo para acabar com essa situação que já dura 20 anos. DIRETAS JÁ” (p. 3).*

Embora reunisse nas ruas milhões de pessoas, a campanha pelas eleições diretas é vencida, em detrimento da vontade da maioria da população. A Emenda Dante de Oliveira, que iria instituir as eleições diretas para Presidente da República, é derrotada no Congresso pelas forças conservadoras.

Em relação ao processo político que se segue após a derrota da emenda Dante de Oliveira, nos diz Ghiraldelli Jr. (1990):

Sabidamente, as elites, utilizando-se da sigla do PMDB (que tinha se firmado como oposição agradando o eleitorado) para a Campanha pelas Eleições Diretas, forçou uma saída de “conciliação pelo alto” e, finalmente pela via do Colégio Eleitoral (o mesmo que homologava os gerais-presidentes) pôs fim ao regime militar. Aconteceu então, a eleição indireta de Tancredo Neves e José Sarney com apoio de todos os partidos de oposição (exceto o PT) e até parcela do PDS. (p.185)

Os secundaristas se dividem em relação à eleição indireta, via Colégio Eleitoral, refletindo no movimento a orientação dada pelas organizações políticas das quais fazem parte.

Com José Sarney na presidência da República, devido à morte de Tancredo Neves, em abril de 1985, tem início, no Brasil, o período intitulado pelo governo de “Nova República”. São marcadas eleições diretas para prefeitos nos municípios. O Congresso Nacional aprova medidas como a criação de novos partidos políticos, incluindo a legalização dos partidos comunistas, emenda constitucional que garantia a liberdade de reunião e expressão.

#### A luta pelo grêmio-livre

Com a ditadura militar, os estudantes tiveram cassados os seus direitos de autonomia para construir suas entidades, como já abordamos anteriormente neste estudo. Seus grêmios foram transformados em centros cívicos, atrelados à direção das escolas e com a figura do “professor orientador”, que tinha uma função de controle e tutela sobre as atividades desenvolvidas pelos estudantes nessas entidades escolares.

Após a reconstrução da UBES, em 1981, e da realização do I Congresso da AMES, em 1982, a bandeira dos Grêmios-Livres ganha força no movimento secundarista, assim como questões ligadas ao cotidiano escolar são discutidas, entre elas a participação de estudantes nos Conselhos de Classe. Também nesse ano os secundaristas do Rio de Janeiro abraçam a luta pela meia passagem nos transportes coletivos. Essa luta consegue mobilizações expressivas dos secundaristas, que realizam passeatas, atos públicos, e diversas dessas atividades foram orientadas pelo Conselho Metropolitano de Entidades.

A luta pelo grêmio-livre é travada pelos secundaristas em vários campos, desde a pressão em nível nacional encabeçada pela UBES para aprovação e sanção da lei que garante e legaliza esse direito dos secundaristas, até nas escolas, através da construção de grêmios cuja forma de atuação e organização seja baseada em autonomia, procurando tirar as características de centro cívico.

Como exemplo de organização de luta pelos grêmios livres, temos o Encontro dos Centros Cívicos, realizado no estado de São Paulo, que contou com a participação de mais

de mil estudantes secundaristas e 278 centros cívicos, para discutir, entre outros pontos, as formas de pressão sobre deputados e senadores para aprovar o projeto de lei que dispõe sobre a autonomia dos grêmios estudantis nas escolas (*Estudante em Marcha*, out./nov. de 1984, p. 4).

O projeto de lei que garantia a autonomia da organização dos secundaristas nas escolas, de autoria do deputado Aldo Arantes, é aprovado no Congresso Nacional, sendo posteriormente sancionado pelo Presidente da República, saindo no *Diário Oficial* de 5 de novembro de 1985. Transcrevo aqui trechos da referida lei:

Lei nº 7398 de 04 de Novembro de 1985 [...] Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus: fica assegurada a organização dos Grêmios Estudantis como entidades autônomas representativas dos interesses dos estudantes secundaristas com finalidades educacionais, culturais, cívicas, desportivas e sociais [...]. 2º. A organização, o funcionamento e as atividades dos Grêmios serão estabelecidos nos seus estatutos, aprovados em Assembléia Geral do corpo discente de cada estabelecimento de ensino [...]. 3º. A aprovação dos estatutos e a escolha dos dirigentes serão realizadas pelo voto direto e secreto de cada estudante [...].

Conquistada a legalização, o Movimento Estudantil Secundarista procura acentuar o processo de construção de grêmios livres nas escolas, que, como dito anteriormente, já existiam. As entidades secundaristas, nacionais, regionais e escolares, promovem gibis, panfletos, cartilhas, orientando como devem ser construídos os grêmios livres. Essa vitória legal dos secundaristas fortalece os militantes na sua luta contra o autoritarismo existente nas escolas, na medida em que antes, além de todo o trabalho feito para mobilizar e conscientizar os estudantes, levando-os à construção do seu grêmio, era necessário também atuar contra a tutela e o atrelamento da entidade escolar à direção da escola, onde, como foi dito, era estipulado que todo centro cívico deveria ter um professor orientador.

É necessário, porém, apontar que mesmo que a Lei 7398 tenha tornado legal o grêmio-livre, a repressão feita pela escola às lideranças estudantis ainda continua, e para tal se alegam, como forma de mascarar o caráter das punições, outros motivos que não a participação política no interior da escola.

### **A cisão na Associação Metropolitana dos Estudantes Secundaristas do Rio de Janeiro (AMES-RJ)**

Em outubro de 1985 realiza-se o III Congresso da AMES, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Nesse congresso vão acontecer situações que culminam com uma cisão entre as correntes políticas atuantes no movimento secundarista no Rio de Janeiro.

Nesse III Congresso da AMES, as divergências começam com a discussão a respeito da participação ou não de Nova Iguaçu com seus delegados. Isto devido ao fato de que, como nos diz Marco Túlio Paolino, delegado nesse congresso, “a política traçada pela AMES, uma entidade metropolitana, era de que à medida que os lugares fossem formando suas entidades, a AMES ia se reiterando, inclusive apoiando esse processo de construção das entidades” (comunicação pessoal, 1991).

Os estudantes secundaristas de Nova Iguaçu já possuíam, àquela altura, uma entidade, que era a União Iguaçuana dos Estudantes Secundaristas (UIES). A participação de Nova Iguaçu, com seus delegados, neste III Congresso é defendida pelo MR-8, do qual fazia parte grande número desses delegados. As demais tendências do movimento, entre elas a Convergência Socialista, o PCB e as correntes independentes, defendem a não-participação dos delegados de Nova Iguaçu, tendo como argumento a política assumida pela AMES em relação às regiões do estado que já possuíam suas entidades constituídas.

Como resultado dessa discussão e votação, tem-se a vitória da participação dos delegados de Nova Iguaçu, defendida pelo MR-8, e a essa altura também defendida pela maioria dos delegados do PC do B. Esse resultado causa constrangimento nas demais tendências políticas, porém o III Congresso continua. Mais tarde, com a plenária mais vazia, são lançadas as chapas que vão concorrer à diretoria da entidade para o próximo mandato, até a realização do congresso seguinte da entidade. O MR-8 forma uma chapa junto com o PC do B, e a oposição monta outra chapa com todas as demais correntes, tendo como candidato à presidência da entidade um secundarista ligado ao PCB. Na hora da votação o resultado não é consenso e se pede recontagem dos votos. Porém, como relata Marco Túlio Paolino, “o MR-8 achou que tinha ganhado e não fez, não concordou com a recontagem”. Diante desse quadro, os ânimos se exaltam e o congresso termina em desacordo.

Na semana seguinte, a recontagem é feita na sede dos Sindicatos dos Bancários, com todas as correntes políticas do movimento secundarista presentes, exceto o MR-8 e o

PC do B, que ao fim do congresso disseram que tinham ganhado a votação, e portanto tinham a presidência da AMES. As demais correntes, após a recontagem, declaram como diretoria da entidade a chapa da oposição liderada pelo secundarista ligado ao PCB. Essa diretoria é posteriormente legitimada pelos militantes secundaristas não ligados ao MR-8, e mesmo pelos dissidentes dessa corrente. O PC do B posteriormente retorna e participa junto com as demais correntes da entidade.

A partir dessa cisão, no Rio de Janeiro, na esfera do Movimento Estudantil Secundarista, o MR-8 vai atuar isoladamente das demais correntes políticas, “criando” uma entidade que na prática vai se configurar numa AMES paralela, não-legitimada pela militância secundarista nem pelos setores mais progressistas da sociedade civil que lutam por uma educação e uma sociedade mais democrática.

#### Tecendo considerações

A partir da segunda metade da década de 1970, a sociedade civil brasileira, brutalmente atingida com o golpe militar de 1964, consolidado em 1968, começa a se reorganizar. Essa fase corresponde à acumulação de forças, em que vários movimentos da sociedade, várias categorias sociais, procuram ganhar mais organicidade, construindo ou reconstruindo suas respectivas entidades, com a finalidade de aumentar seu poder de pressão nas suas reivindicações e lutas. Durante esse processo, os diversos movimentos se unem em pontos necessários para a redemocratização da sociedade. A luta pela anistia política é um desses pontos. Conquistada em 1979, a campanha pela anistia reúne setores da sociedade civil, como foi dito, em processo de reconstrução. Organizando atos públicos, passeatas, shows, a mobilização pela anistia ampla, geral e irrestrita para os presos e exilados políticos procura pressionar o governo. Os estudantes apóiam e participam ativamente dessa campanha.

Do final da década de 1970 até o início da de 1980, entre outros setores da sociedade, reorganizam-se partidos políticos, sindicatos, associações de moradores, movimentos estudantis. Criam-se, entre os professores, entidades como o então Centro Estadual de Professores (CEP), hoje Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação (SEPE), no Rio de Janeiro.

Em relação às associações de moradores, em 1978 é fundada a Federação de Associações de Moradores de Bairros do Rio de Janeiro (FAMERJ), visando a dar unidade ao encaminhamento, junto ao estado, de reivindicações das diversas associações de bairros existentes no estado do Rio de Janeiro (Pereira, 1991).

Em relação aos partidos políticos, destaca-se a fundação dos PT, em 1980, com origem no movimento dos trabalhadores na região paulista do ABC, porém englobando, bastante, militantes dos movimentos em reconstrução, em vários setores da sociedade civil. Segundo Ghiraldelli (1990), “Diferentemente dos outros partidos, o PT nasceu e cresceu independente do Parlamento, sempre respaldado nos movimentos sociais populares” (p. 211). Destaca-se também o Partido Democrático Trabalhista (PDT) de Leonel Brizola, criado em função de que a sigla do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) fora dada a Ivete Vargas. O PDT, no governo do Rio de Janeiro, lança, na educação, as escolas de tempo integral, CIEPs (Centros Integrados de Educação Popular), que ficam conhecidos como “Brizolões” (Ghiraldelli, 1990, p. 216). Destaca-se também a saída da clandestinidade do PCB e do PC do B.

Como alerta Martins Filho (1987), é impossível atribuir à participação dos estudantes um caráter genérico e imutável conferindo-lhe conteúdos e permanência. Alerta o autor que a maioria das análises sobre este movimento colabora para a idealização da participação estudantil originária no seio do próprio movimento. Sem cair da idealização, Ianni (1963) ressalta aspectos do radicalismo do jovem na sociedade capitalista como o da formação da “consciência de alienação”, fruto da incapacidade das instituições como escolas, igreja etc. de esconderem as contradições da sociedade. No mesmo sentido de Ianni, Cunha (1983) continua esta análise:

Experimentada a “consciência de alienação”, os jovens estavam prontos para a rebelião, para um comportamento político radical, de direita, definindo os males da sociedade como provenientes das pessoas e grupos que atentavam contra a ordem existente, a qual será possível reforçar; ou da esquerda, apontando a raiz da “alienação” na própria ordem social, a qual cumpria revolucionar (p. 71).

A partir de 1976, os estudantes secundaristas começam um processo de reconstrução do seu movimento, e o período de 1976-79 corresponde a um período de acumulação de forças nesse setor estudantil.

O início desse processo de reconstrução, nas escolas, é marcado por atividades culturais desenvolvidas pelos secundaristas, como jornais, cineclubes, teatros etc., sendo, como foi apontado anteriormente, o número de grêmios escolares ainda reduzidíssimo. No

Rio de Janeiro, os jornais produzidos pelos estudantes secundaristas vão ter um papel fundamental na unificação das atividades desenvolvidas pelos estudantes nas diversas escolas. É o primeiro passo para uma ação conjunta dos secundaristas, um avanço na reorganização do movimento.

Percebe-se como fundamental o papel que as organizações e os partidos políticos vão ter no movimento secundarista, principalmente pela conscientização e crescimento político que vêm dar aos estudantes, confirmando-se neste setor do movimento estudantil o que já fora apontado por Foracchi (1965) em relação ao papel desempenhado pelos partidos na politização da massa estudantil. Percebe-se também a influência dessas organizações políticas no crescimento das lideranças secundaristas.

Constata-se também neste estudo a importância desses partidos e organizações na ampliação das bases estudantis, na medida em que na disputa pela hegemonia do movimento secundarista, há interesses dessas correntes políticas em aumentar o número de estudantes identificados com as suas posições. Por outro lado, percebe-se que o papel desempenhado pelos partidos políticos no movimento secundarista pode, em determinadas situações, prejudicar a autonomia do movimento, fato este já apontado por Brunner (1985), citado por Touraine (1985): “os estudantes atuam, cada vez mais, através dos partidos políticos de que representam a juventude e os futuros dirigentes [...] destruindo a capacidade de ação autônoma do Movimento Estudantil” (p. 167).

No Movimento Estudantil Secundarista ocorreram situações em que os partidos vão prejudicar a autonomia dos movimentos. Seja tolhendo a ação dos seus militantes, levando-os só a encaminhar as orientações recebidas pelas organizações às quais pertencem, seja, caso detenham a hegemonia da entidade estudantil em que atuam, pondo-a em função dos interesses e acordos políticos feitos pela organização política a qual pertencem com outros setores do estado.

No Rio de Janeiro, o I Congresso da AMES acontece em 1982. Apesar da reconstrução dessa entidade ser fato importante para o movimento secundarista, nesse momento as bases estudantis não apresentam um crescimento, como visto no período de acumulação de forças no movimento. É necessário dizer que a rápida rotatividade dos militantes (com raras exceções) e das bases estudantis gera a necessidade de se ter

formação constante de quadros novos e uma política constante de mobilização das bases estudantis nas escolas.

Em relação à conjuntura nacional após a refundação das entidades secundaristas aqui observadas, UBES e AMES-RJ, têm destaque a participação e o apoio dos secundaristas na campanha pelas Diretas Já, em 1984. No ano anterior à Diretas Já, em 1983, os secundaristas se mobilizam contra o fim da meia entrada no cinema para estudantes. Essa luta repercutiu principalmente na Bahia.

A luta dos secundaristas pela autonomia dos grêmios escolares, ou seja, a luta pelo grêmio-livre, é travada em vários campos, com a pressão, seja em nível nacional, pela aprovação e sanção da lei que institua a autonomia dos grêmios, seja na construção no dia-a-dia escolar de grêmios estudantis sem a tutela da direção da escola. Quando é sancionada a Lei 7398, em novembro de 1985, que garante na esfera legal essa autonomia de organização dos secundaristas, muitos grêmios livres já se tinham organizado. Como exemplo, no Rio de Janeiro, a Escola Estadual João Alfredo, que segundo Marco Túlio Paolino, militante secundarista entre 1983 e 1986, “foi um dos colégios estaduais que primeiro formou o grêmio livre, antes da sanção da Lei 7398, sem características de centros cívicos” (comunicação pessoal, 1991).

A luta pela meia-passagem nos transportes vai mobilizar os secundaristas em diversos momentos, visto que, por ser contra os interesses dos que detêm a concessão dos transportes coletivos, é uma luta com derrotas e vitórias recorrentes. Em 1983-84, no Rio de Janeiro, a luta pela meia passagem consegue mobilizar as bases estudantis no movimento secundarista, realizando os secundaristas, como forma de pressão, manifestações e atos públicos.

No Rio de Janeiro, a meia passagem e a “democratização da escola” são bandeiras em função das quais vai se dar o trabalho de organização dos estudantes secundaristas nas escolas.

A democratização da escola é defendida pelos estudantes a partir das questões ligadas ao cotidiano escolar. Questões como autonomia de organização estudantil (construção de grêmios livres); participação dos estudantes em Conselhos de Classe; reivindicação contra o pagamento de taxas em escolas públicas; em algumas escolas, a eleição de diretores ou reivindicação de mais verbas para o então segundo grau já começam

a ser uma luta também dos estudantes (porém, ainda sem o vigor apresentado, como veremos, nos anos seguintes). Algumas escolas sustentam a luta por mais verbas para o então segundo grau.

O aumento das mensalidades escolares, aqui no Rio de Janeiro, apesar de constar na pauta de discussões das entidades secundaristas, ainda não ocasiona mobilização dos estudantes, como se registrará nos anos seguintes. Porém, em algumas regiões do país, nesse período, essa luta já desperta maior atenção dos estudantes.

Observa-se que em 1968 e mesmo no período da reconstrução da UBES o Movimento Estudantil Universitário está mais organizado e ativo do que o Movimento Estudantil Secundarista. Mas, partir da primeira metade da década de 1980, esse quadro não se mantém, isto é, os secundaristas vão ter um papel na sociedade muito mais ativo do que o Movimento Estudantil Universitário.

Tem sido trabalho do Movimento Estudantil Secundarista, no período estudado, de reconstrução após a ditadura militar, assim como em outros momentos históricos, investir na construção política de outros desejos e projetos, educacionais e sociais, ampliando e aprofundando o espaço da contradição, submetendo à crítica teórica e prática os elementos que, de outra forma, poderiam passar despercebidos, como um caminho “natural” da ordem social e política imposta.

## Referências

AARÃO REIS FILHO, D. e MORAES, P. *“A paixão de uma utopia*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1988.

BRUNNER, J. J *Eu Movimento estudantil há muerto: naceu los movimientos de estudiantes*. Santiago (Chile): Flacso, 1985 (mimeo), citado por Touraine.

CUNHA, L. A. *A universidade crítica: o ensino superior na república populista*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

FORACCHI, M. M. *O estudante e a transformação da sociedade brasileira*. 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

GHIRALDELLI, P. *História da educação*. Coleção Magistério, série Formação do Professor. São Paulo: Cortez, 1990.

IANNI, O. *Industrialização e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1963.

MARTINS FILHO, J. R. *Movimento estudantil e ditadura militar: 1964-1968*. Campinas: Papyrus, 1987.

PEREIRA, I. B. *Rompendo a reprodução: Educação e Movimento Estudantil Secundarista no Rio de Janeiro (1976-1990)*. Rio de Janeiro: UERJ, dissertação de mestrado, 1991.

### **Documentos pesquisados**

ASSOCIAÇÃO DOS JORNAIS SECUNDARISTAS, *Boletim da Associação dos Jornais Secundaristas*, nº II, 1979.

BRASIL, Lei 7398 de 4 de novembro de 1985. *Diário Oficial*, 5/nov./1985.

MOVIMENTO ESTUDANTIL SECUNDARISTA, *Programa de lutas unitárias* (documento), 1980.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS, *Estudante em Marcha*, out./nov. 1984.

MOVIMENTO ESTUDANTIL SECUNDARISTA, *Construir a Nova Escola* (jornal), ano I, nº 1, outubro/novembro de 1984.

\_\_\_\_\_, *A Semente* (jornal), 1978.

### **Depoimentos de lideranças estudantis**

LIMA, Hamilton Garcia de, militante secundarista (1976-80), depoimento oral, 1989.

PAOLINO, Marco Túlio, militante secundarista (1983-86), depoimento oral, 1991.

RABELO, Apolinário, presidente da UBES (1983-84), entrevista para o jornal *Estudante em Marcha* abr./mai. 1984.

## LITERATURA TAMBÉM É ARTE: REFLEXÕES SOBRE O LUGAR DA LITERATURA NO ENSINO MÉDIO E OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Ana Lucia de Almeida Soutto Mayor<sup>65</sup>

Minha confiança no futuro da literatura consiste em saber que há coisas que só a literatura com seus meios específicos nos pode dar.<sup>66</sup>

Ítalo Calvino

O presente estudo tem por objetivos pensar o lugar da Literatura – aqui entendida como uma *disciplina* pertencente à imensa maioria dos currículos de ensino médio das escolas brasileiras – tal como proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), apresentados pelo Governo Federal em 1999; problematizar o enfoque oficial; e propor um outro lugar para a Literatura no contexto do ensino médio. Para que seja possível estabelecer com mais clareza as articulações entre essas três intenções reflexivas, analisarei cada uma delas, buscando estabelecer convergências, contradições, impasses e alternativas para o trabalho com a referida disciplina.

A fim de localizar o problema, tomarei por base, inicialmente, o texto final das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), bem como a Parte II dos PCNEM, relativa à área de linguagens, códigos e suas tecnologias, procurando destacar os princípios gerais de organização dos PCNEM e o modo pelo qual a Literatura é nesses documentos apresentada, explicitando como essa representação espelha um entendimento do papel da disciplina naquele nível específico de ensino.

As DCNEM, que integram o texto final dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), apresentam, no subitem “Educação pós-obrigatória no Brasil: exclusão a ser superada”, uma contextualização histórica sobre as finalidades do ensino médio,

---

<sup>65</sup> Professora de Literatura e Língua Portuguesa do Colégio de Aplicação da UFRJ; doutoranda em Literatura Comparada no Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense; membro do Grupo de Estudos sobre Educação pela Estética, da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz.

<sup>66</sup> CALVINO, Í. *Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas*. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. p. 11.

tensionado, de modo pendular, entre uma vertente de cunho mais acadêmico e humanista e outra de orientação mais profissionalizante<sup>67</sup>. Os PCN buscam superar essa clássica dicotomia, alicerçados no lugar destinado a esse nível de ensino na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Lei 9.394/96). Se observarmos atentamente os artigos 35 e 36 da LDBEN – apresentados na subseção seguinte, a qual aborda as bases legais do ensino médio no Brasil –, poderemos verificar de que modo a legislação concretiza essa intenção de rever o papel do ensino médio no sistema de ensino brasileiro, a ele atribuindo novos papéis. Organizado como um nível de ensino com duração mínima de três anos, o ensino médio teria como finalidades:

*I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;*

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.<sup>68</sup>

Deve-se observar, no tocante às finalidades explicitadas, que o ensino médio tem como um de seus objetivos assegurar a continuidade dos estudos, em oposição à perspectiva terminalizante que presidiu a Lei 5.692/71, na qual se instituiu a obrigatoriedade do ensino profissionalizante, aspecto já bastante atenuado pela Lei 7.044/82. Além disso, a dimensão do trabalho aparece vinculada ao exercício da cidadania, um dos eixos mais caros à organização do texto final dos PCNEM, examinados em seu conjunto.

Todavia, os aspectos que me interessa destacar dizem respeito aos itens III e IV relativos às finalidades desse nível de ensino. O item III assinala, de modo genérico, o “aprimoramento do educando como pessoa humana”, sem, no entanto, apontar para a natureza dos fundamentos pedagógicos necessários a esse aperfeiçoamento, isto é, não sugere quais seriam as áreas (todas?) mais diretamente convocadas para a

---

<sup>67</sup> *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999. p. 67.

<sup>68</sup> *Idem*, p. 69.

efetivação desse aprimoramento. Entretanto, no item IV, ao abordar a relação entre teoria e prática, necessária à compreensão dos processos produtivos, o texto legal explicita a relevância dos “fundamentos científico-tecnológicos”, “no ensino de cada disciplina”.

Ainda que admitamos que esses fundamentos poderiam estar vinculados a qualquer uma das disciplinas que integram a grade curricular do ensino médio – incluindo, portanto, todas as disciplinas artísticas –, certamente essas disciplinas estariam contempladas, de modo ainda mais inequívoco, no item anterior, na medida em que o “aprimoramento da pessoa humana” não poderia prescindir da contribuição inestimável das disciplinas relacionadas a todas as modalidades de Arte; entretanto, o item III não faz referência a nenhuma espécie de “fundamento científico-tecnológico”, no que diz respeito à formação global do educando, considerada a dimensão dos valores e do desenvolvimento do espírito crítico.

Se o art. 35 sugeria, de modo bastante sutil, uma distinção entre “grupos” de disciplinas, em função dos “fundamentos científico-tecnológicos” necessários à compreensão dos “processos produtivos”, o art. 36, que trata diretamente da questão curricular, já permite uma visualização bem mais nítida dos princípios que estruturam os PCN, tomados, em seu conjunto, como uma ratificação da lógica neoliberal que rege o mundo globalizado nos tempos atuais. O currículo do ensino médio deverá observar as seguintes diretrizes:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição;

Parágrafo primeiro. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que, ao final do ensino médio, o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.<sup>69</sup>

O item I do art. 36 alude, já de modo diferenciado, à “educação tecnológica básica” e ao “significado da ciência, das letras e das artes”. Examinemos essas distinções. Ao se referir à “educação tecnológica básica”, estaria o texto oficial pensando nas articulações entre essa educação e as diversas formas de arte contemporânea? Se assim o estivesse, por que apontaria, no sintagma subsequente, para o “significado da ciência, das letras e das artes”, como se esses dois campos fossem bastante diferenciados? Por outro lado, como explicar a separação rígida de fronteiras entre os campos *da ciência, das letras e das artes*? Como ignorar, em nossos tempos pós-modernos, os intercâmbios entre os territórios da ciência e da arte, se consideramos a relevância e o desenvolvimento da tecnologia digital, por exemplo? Como, também, distinguir as ‘letras’ das ‘artes’, desconsiderando a dimensão estética do texto literário? Como, por fim, não reconhecer, também no campo das letras, as atualíssimas – e também nem tanto – experiências com as tecnologias digitais, na produção da “poesia visual”, além de uma já “histórica” relação entre a literatura e as artes plásticas e visuais, desde os tempos das experiências modernistas de vanguarda?

É curioso observar que o parágrafo primeiro do referido artigo também apresenta, no modo como organiza as metas que o ensino médio deverá atingir, em sua terminalidade, uma dicotomia entre os “princípios científicos e tecnológicos” e as “formas contemporâneas de linguagem”. Mais uma vez, cabe o questionamento: onde estariam apontadas ou mesmo sugeridas as relações entre ciência, tecnologia e linguagens – incluindo, inequivocamente, as linguagens artísticas – no texto governamental? Estaria o documento insistindo em uma separação artificial entre esses domínios com o intuito de sublinhar o valor maior de um processo educacional comprometido com um “ensino de resultados”, ainda que manifestando,

---

<sup>69</sup> Idem, p. 69.

na superfície textual, uma aparente preocupação com o que, mais adiante, chamará de “estética da sensibilidade”?

Mais adiante, no correr desse mesmo bloco, encontramos um comentário ao art. 36, em um parágrafo que aponta para a ênfase dada, no artigo citado, às linguagens, propondo, inclusive, uma articulação entre estas e a tecnologia:

Destaca-se a importância que o Artigo 36 atribui às linguagens: à Língua Portuguesa, não apenas enquanto expressão e comunicação, mas como forma de acessar conhecimentos e exercer cidadania; às linguagens contemporâneas, entre as quais é possível identificar suportes decisivos para os conhecimentos tecnológicos a serem dominados.<sup>70</sup>

A leitura atenta do parágrafo acima transcrito suscita outros questionamentos. Se, por um lado, os PCNEM valorizam a Língua Portuguesa como instrumento capital para a “expressão e comunicação”, nela também reconhecendo seu caráter de mediação para os demais saberes e para o exercício da cidadania, por outro, não mencionam a Literatura – ou, ainda, as Literaturas brasileira e portuguesa – como uma disciplina que estaria em uma espécie de “interseção” com a disciplina de Língua Portuguesa, se tomarmos, por exemplo, a interface do ‘texto’ como elemento indispensável ao pleno desenvolvimento de ambas as cadeiras. Quer-nos parecer que o texto oficial já indicia um *lugar* de especial destaque para os estudos de Língua Portuguesa – enfatizando seu caráter mediador e comunicacional, em oposição a um ‘não-lugar’ para a Literatura, como teremos a oportunidade de atestar, ao nos debruçarmos mais especificamente sobre as considerações feitas no texto legal no que concerne às áreas de Língua Portuguesa e de Arte.

Por outro lado, quando o texto aborda a relação entre as linguagens e os conhecimentos tecnológicos, antes de sublinhar a estreita vinculação entre esses termos, de modo sutil, sinaliza uma perigosa hierarquização entre eles: entre as “linguagens contemporâneas” – aparentemente valoradas no art. 36 –, estariam alguns dos “suportes decisivos para os conhecimentos tecnológicos a serem dominados”, isto é, suportes tais como o vídeo e o computador, por exemplo, são reconhecidos como decisivos na

---

<sup>70</sup> Idem, p. 70.

medida em que se constituem em um ‘meio’ para o alcance dos “conhecimentos tecnológicos a serem dominados”, esses, de fato, o alvo maior de todo o processo.

Para que possamos balizar nossas considerações no contexto mais ampliado no texto dos PCNEM, torna-se necessário pensar, no item “Fundamentos estéticos, políticos e éticos do novo ensino médio brasileiro”, o terceiro das DCNEM, as quais vimos, até aqui, examinando. Esse apresenta três subitens: “a estética da sensibilidade”, “a política da igualdade” e “a ética da identidade”; para o desdobramento de nossas reflexões, interessa-me analisar mais detidamente o primeiro deles – a estética da sensibilidade –, a fim de observar de que modo a dimensão da estética é abordada no texto governamental, tendo em vista os pressupostos já apresentados anteriormente nos PCNEM e minhas próprias observações iniciais acima explicitadas. Os dois primeiros parágrafos desse subitem assim apresentam a “estética da sensibilidade”:

Como expressão do tempo contemporâneo, a estética da sensibilidade vem substituir a da repetição e padronização, hegemônica na era das revoluções industriais. Ela estimula a *criatividade*, o *espírito inventivo*, a *curiosidade pelo inusitado*, a *afetividade*, para facilitar a constituição de identidades capazes de *suportar a inquietação*, *conviver com o incerto*, o *imprevisível e o diferente*.

Diferentemente da estética estruturada, própria de um tempo em que os fatores físicos e mecânicos são determinantes do modo de produzir e conviver, a estética da sensibilidade valoriza a *leveza*, a *delicadeza* e a *sutileza*. Estas, por estimularem a compreensão não apenas do explicitado mas também, e principalmente, do insinuado, são mais contemporâneas de uma era em que a informação caminha pelo vácuo, de um tempo no qual o conhecimento concentrado no microcircuito do computador vai se impondo sobre o valor das matérias-primas e da força física, presentes nas estruturas mecânicas.<sup>71</sup>

Sob a designação de “estética da sensibilidade”, encontramos os signos da ‘criatividade’, da ‘invenção’, do ‘inusitado’, da ‘afetividade’. Esse conjunto de traços permitiria ao educando, através do contato com esse tipo de estética, constituir-se como um sujeito capaz de suportar a incerteza, o imponderável e a singularidade. Em momento algum da definição dessa ‘estética’ encontramos sequer menção às linguagens artísticas ou a objetos estéticos propriamente ditos, mesmo se consideramos de modo bastante amplo, por exemplo, uma ‘estética’ das formas e

---

<sup>71</sup> Idem, p. 75.

objetos cotidianos. Assim proposta nesse primeiro parágrafo, a “estética da sensibilidade” pareceria, antes, um ‘estado de espírito particular’, sendo, ao mesmo tempo, ‘estímulo’ a esses traços e ‘expressão’ dos tempos de hoje. O segundo parágrafo, por sua vez, estabelece uma correlação entre essa estética e a ‘leveza’, a ‘delicadeza’ e a ‘sutileza’, fazendo menção ao texto de Ítalo Calvino *Seis propostas para o próximo milênio*. É curioso notar que o texto oficial não menciona, ao resgatar as marcas propostas por Calvino – especialmente a da ‘leveza’, a primeira das propostas apresentadas na obra –, o contexto em que essas marcas são pensadas, qual seja, o da própria Literatura. Não é por outra razão que Calvino adverte seus leitores, em uma das páginas iniciais do livro:

[...] não estou aqui para falar de futurologia, mas de literatura. O milênio que está por findar-se viu o surgimento e a expansão das línguas ocidentais modernas e as literaturas que exploraram suas possibilidades expressivas, cognoscitivas e imaginativas. Foi também o milênio do livro, na medida em que viu o objeto-livro tomar a forma que nos é familiar. O sinal talvez de que o milênio esteja para findar-se é a frequência com que nos interrogamos sobre o destino da literatura e do livro na era tecnológica dita pós-industrial. [...] Quero pois dedicar estas conferências a alguns valores ou qualidades ou especificidades da literatura que me são particularmente caros, buscando situá-los na perspectiva do novo milênio.<sup>72</sup>

Assim sendo, o esforço no sentido de “devolver ao âmbito do trabalho e da produção a criação e a beleza”<sup>73</sup>, conforme explicitado no documento governamental, fica comprometido por uma ausência de definição das condições necessárias para que tanto “a criação” quanto “a beleza” se pudessem estabelecer. Em outros termos, o conceito de uma “estética da sensibilidade” parece-nos bem mais próximo de um ‘espírito’, uma ‘intenção’, um ‘princípio’ de uma ação pedagógica voltada para a identificação e o reconhecimento dos valores culturais brasileiros, e não de uma prática efetivamente alicerçada no trabalho com as linguagens artísticas e com os objetos estéticos tomados como fins em si mesmos, ainda que refletindo os traços essenciais de nossa nacionalidade.

<sup>72</sup> CALVINO, op. cit. p. 11. Grifo meu.

<sup>73</sup> *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999, p. 76.

É interessante observar que, mesmo sem aludir à Estética como um campo de interseção entre a arte e a filosofia – entendimento básico desse conceito –, ou mesmo relacioná-la, como vimos, à estruturação e ao funcionamento das linguagens artísticas ou, ainda, à experiência estética no contexto escolar, os PCNEM, nesse item, deixam entrever os elementos centrais constituintes das diferentes linguagens, sugerindo, nesse momento do texto, uma não-hierarquia entre elas; ao contrário, tomados em conjunto, esses elementos favoreceriam a livre expressão dos educandos, dimensão que aparece bastante valorizada pelo texto oficial. Desse modo,

numa escola inspirada na estética da sensibilidade, o espaço e o tempo são planejados para acolher e expressar a diversidade dos alunos e oportunizar trocas de significados. Nessa escola, a descontinuidade, a dispersão caótica, a padronização, o ruído, cederão lugar à continuidade, à diversidade expressiva, ao ordenamento e à permanente estimulação pelas *palavras, imagens, sons, gestos e expressões* de pessoas que buscam incansavelmente superar a fragmentação dos significados e o isolamento que ela provoca.<sup>74</sup>

No item relativo aos aspectos curriculares propriamente ditos, intitulado “Um currículo voltado para as competências básicas”, os PCNEM retomam, de modo mais explícito, em suas Diretrizes Nacionais – cujo teor vimos examinando –, uma questão já indiciada nas passagens iniciais: a “dimensão do trabalho e da cidadania como eixos centrais de toda organização pedagógica e a decorrente valorização de competências de caráter geral, em detrimento de uma tradição de disciplinas, com conteúdos específicos”<sup>75</sup>. Esses aspectos parecem-nos bastante relevantes para a compreensão do que denomino um ‘não-lugar’ para a Literatura enquanto uma disciplina específica e, acima de tudo, uma linguagem artística.

Em outros termos, se as diretrizes curriculares para o ensino médio tencionam enfatizar as “competências de caráter geral”, em conseqüência, tendem a um esmaecimento dos traços constitutivos mais específicos de cada uma das disciplinas e, ao mesmo tempo, de uma valoração de aspectos inter e transdisciplinares e transversais. Meu intuito, aqui, não é o de pôr em questão a necessidade e o valor de práticas pedagógicas que apontem para um diálogo sistemático e consistente entre os mais

---

<sup>74</sup> Idem, p. 76.

<sup>75</sup> Idem, p. 86.

diversos campos do conhecimento humano; todavia, questiono essa suposta dicotomia entre “disciplinas e conteúdos específicos” e as chamadas “competências de caráter geral”, na medida em que *considero os aspectos singulares e específicos de cada uma das disciplinas elementos indispensáveis ao reconhecimento dos traços mais amplos – as competências – que as atravessam.*

Dito de outro modo: como não reconhecer as marcas identitárias de um texto literário para, em seu avesso, estabelecer as distinções de forma e de função – pelo menos, em princípio – de um texto não-literário, ampliando a competência do ato de ler? Como enfatizar os traços de um texto argumentativo-informativo, presente em quase todas as disciplinas que compõem a grade curricular do ensino médio, sem estabelecer um contraponto com um texto argumentativo em que esteja presente também a função emotiva ou mesmo, simultaneamente, a função poética, alargando os horizontes da leitura e esculpindo um leitor mais competente? As interfaces e as interseções entre as diversas modalidades textuais, por exemplo, apontam para a necessidade de cotejar diferentes tipos de produção de texto, ainda que se queira destacar um caráter mais instrumental de determinadas competências.

Ainda nesse item, o documento estabelece um conjunto de pressupostos a serem seguidos, a fim de orientar a organização da grade curricular do ensino médio.

Dentre eles, destacaríamos, de modo especial, os seguintes:

*visão orgânica do conhecimento, afinada com as mudanças surpreendentes que o acesso à informação está causando no modo de abordar, analisar, explicar e prever a realidade, tão bem ilustradas no hipertexto que cada vez mais entremeia o texto dos discursos, das falas e das construções conceituais;*

disposição para perseguir essa visão organizando e tratando os conteúdos do ensino e as situações de aprendizagem, de modo a destacar as múltiplas interações entre as disciplinas do currículo;

[...] reconhecimento das linguagens como formas de constituição dos conhecimentos e das identidades, portanto como o elemento-chave para constituir os significados, conceitos, relações, condutas e valores que a escola deseja transmitir.<sup>76</sup>

No primeiro dos princípios elencados, destaca-se a noção de ‘hipertexto’, tão cara ao universo dos navegantes da internet, aos usuários das redes de computador. Se esse conceito nos leva a pensar em um sistema articulado de referências, de *links* que se

---

<sup>76</sup> Idem, pp. 86/7.

interconectam, a partir de ‘janelas’ abertas na superfície textual, ele também compreende uma nuance semântica essencial para pensar o lugar das diferentes linguagens artísticas no currículo do ensino médio. Essa nuance refere-se à noção de ‘hipertexto’ como um texto-referência, fundamental para a compreensão de uma outra obra. Exemplificando: o clássico poema “Canção do exílio”, de Gonçalves Dias, pode ser entendido como um ‘hipertexto’ para o entendimento das inúmeras referências que integram os poemas-paródia, que com ele dialogam. Ampliando ainda mais esse conceito e considerando-o sob a perspectiva de uma outra linguagem artística – o cinema –, pode-se conceber, por exemplo, o gênero *noir* como um hipertexto para a análise de narrativas como *Scarface*, dirigida por Hawks ou *O homem que não estava lá*, dos irmãos Cohen.

Desse modo, a noção de hipertexto, para além de um conceito de estrutura textual, composta de diferentes ‘entradas’, também pode indicar uma intensa intertextualidade entre obras das mais distintas naturezas, tornando-se fundamental para a compreensão e análise das mesmas. Em síntese, embora o documento final dos PCNEM trate, nesse momento específico do texto, do conceito de ‘hipertexto’ mais relacionado ao acesso ágil à informação, uma abordagem mais ampliada desse mesmo conceito pode ser bastante útil no sentido de reforçar a necessidade de um lugar central para as linguagens artísticas no currículo do ensino médio e, de modo particular, como vimos discutindo até aqui, para a linguagem literária.

Os outros pressupostos destacados reforçam a necessidade de estabelecer *pontes* entre as diferentes disciplinas, bem como de se reconhecer cada uma das linguagens – aqui não discriminadas, no documento oficial – para a constituição de “significados, conceitos, relações, condutas e valores”, a serem assimilados pelo educando. Embora não explicitando quais seriam essas disciplinas e linguagens a serem postas em diálogo, os PCNEM reconhecem a importância de uma interação permanente entre os diferentes campos do conhecimento e atestam o valor do reconhecimento dos modos de funcionamento das diferentes linguagens como meio de constituição de sentidos, relações e valores. Desse modo, encontra-se aqui um terreno fértil para a experimentação de novas práticas pedagógicas, capazes de superar as contradições

apresentadas pelo documento oficial, em seu conjunto, no que tange ao lugar da Literatura no ensino médio.

No item que aborda, de modo específico, a interdisciplinaridade, o documento oficial, à guisa de exemplos, traz novamente à cena, de maneira oblíqua, perigosas ambigüidades no que concerne às linguagens – especialmente à linguagem verbal – e à abordagem das Artes. Segundo o texto governamental, um dos caminhos de articulação entre pensamento e linguagem, no âmbito de uma “pedagogia da interdisciplinaridade”, residiria, por exemplo,

*[...] [n]a linguagem verbal, como um dos processos de constituição de conhecimento das Ciências Humanas e o exercício destas últimas como forma de aperfeiçoar o emprego da linguagem verbal formal;  
ou, ainda,*

*[...] [n]as Artes como constitutivas do pensamento simbólico, metafórico e criativo, indispensáveis no exercício da análise, síntese e solução de problemas, competências que se busca desenvolver em todas as disciplinas.<sup>77</sup>*

*Deve-se observar que, no primeiro trecho destacado, se enfatiza, uma vez mais, o caráter instrumental do trabalho com a Língua Portuguesa, no escopo do nível médio de ensino. Sem querer negar o inequívoco papel instrumental dessa disciplina, uma vez que as chamadas “competências” de leitura e produção textuais as atravessam de modo sistemático e constituinte, penso que esse “exemplo” minimiza outros aspectos igualmente relevantes do trabalho com a Língua Portuguesa, como, por exemplo, suas interfaces com a esfera de compreensão, análise e interpretação dos sofisticados jogos literários. Por outro lado, ao abordar as Artes – não incluindo, de modo explícito, as artes literárias, ‘esquecimento’ aparente que, como verei adiante, se trata de uma opção clara e consciente do texto –, também sublinha seu aspecto instrumentalizante, na medida em que reforça o valor de seu trabalho com o “pensamento simbólico” como uma competência a serviço das demais disciplinas e não, fundamentalmente, em razão da experiência estética, a meu ver, um valor inquestionável em si mesmo, à luz do princípio da gratuidade da Arte.*

*A parte II dos PCNEM – “Linguagens, códigos e suas tecnologias” – encontra-se subdividida nas seguintes seções: apresentação, o sentido do aprendizado na área, competências e habilidades, rumos e desafios e bibliografia. Para efeitos de*

---

<sup>77</sup> Idem, p. 90.

*continuidade das reflexões até aqui desenvolvidas, concentrarei minhas observações especificamente na segunda seção – o sentido do aprendizado na área – e sobre as seções relativas às competências e habilidades a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa e Arte, bem como aos conhecimentos a serem trabalhados nesses campos do saber.*

*Ao tratar do sentido do aprendizado na área de “Linguagens, códigos e suas tecnologias”, o texto oficial mapeia aspectos gerais que atravessam o trabalho acadêmico-pedagógico das diferentes subáreas que integram essa área específica, proposta pelas diretrizes governamentais. Interessam-me, particularmente, nessa seção, dois eixos de reflexão: o conceito de linguagem e seus desdobramentos e as competências que perpassam toda a área, aplicáveis, de modo mais ou menos específico, aos variados campos do saber, discriminados na área em questão. O conceito de linguagem é assim explicitado, logo no início da seção:*

*A linguagem é considerada aqui como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido.<sup>78</sup>*

*Esse conceito de linguagem, em sua abrangência, aponta para as múltiplas possibilidades de trabalho com linguagens as mais diversas, bem como inscreve essas possibilidades em um horizonte cultural amplo, a partir do entendimento de que a articulação de “significados coletivos” passa por uma construção sócio-histórica, feita em condições específicas, as quais variam de grupo para grupo social. No que tange às linguagens artísticas – incluindo, indubitavelmente a Literatura –, esse entendimento sugere um diálogo bastante estreito entre as diferentes linguagens em um dado momento histórico – uma vez que as condições de produção dos movimentos artístico-culturais nesse momento específico seriam muito semelhantes –, permitindo a configuração de um ‘mapa simbólico’ da época em questão, a partir dos signos recorrentes do imaginário por ela engendrado. Essa abordagem seria bem mais abrangente do que aquela tradicionalmente encontrada em algumas grades curriculares do ensino médio sob o nome de “História da Arte”, já que esta se atém,*

---

<sup>78</sup> Idem, p. 125.

*via de regra, às artes plásticas e visuais, incluindo, às vezes, um pouco da história da música e desconsiderando, quase sempre, a literatura como uma das artes que desenham esse mapa simbólico de um dado período.*

*Ainda em relação aos sistemas de linguagem, estabelece-se uma distinção entre a linguagem verbal e a não-verbal, levando-se em conta as fronteiras e interseções entre elas, em seus*

*[...] cruzamentos verbo-visuais, audiovisuais, áudio-verbo-visuais, etc. A estrutura da comunicação visual e/ou gestual como da verbal constitui sistemas arbitrários de sentido e comunicação. A organização do espaço social, as ações dos agentes coletivos, normas, costumes, rituais e comportamentos institucionais influem e são influenciados na e pela linguagem, que se mostra produto e produtora da cultura e da comunicação social.<sup>79</sup>*

*Não se pode ignorar que esses cruzamentos de linguagem põem em tensão permanente os signos verbais, visuais e sonoros, tornando imprescindível aos profissionais que lidam com os objetos estéticos nos quais esses cruzamentos se estabelecem – docentes, críticos de arte, escritores, cineastas, videomakers, músicos, entre outros – o reconhecimento dos elementos constituintes das linguagens específicas de que esses objetos são feitos e das fronteiras – muitas vezes bastante tênues – entre cada uma das linguagens empregadas. No contexto das artes moderna e contemporânea, em que se multiplicam as experiências simultâneas com a palavra, a imagem e o som – como, por exemplo, os poemas visuais, a música concreta, os videoclipes, as instalações, os trabalhos com o “transcinema” –, urge ampliar o trabalho com todas as linguagens artísticas, uma vez que, mais do que nunca, ‘pluralidade’ e ‘hibridismo’ parecem ter se tornado palavras-de-ordem.*

*Dentre as competências a serem desenvolvidas, arroladas nessa seção, destacaríamos as seguintes:*

*Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.*

*[...]*

*Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.*

*[...]*

*Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.*

*[...]*

---

<sup>79</sup> Idem, p. 126.

*Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização de mundo e da própria identidade.*<sup>80</sup>

*A primeira competência apresentada propõe uma perspectiva para a compreensão dos sistemas simbólicos alicerçada em uma “organização cognitiva da realidade”. Parece-nos que essa perspectiva enfatiza a construção de signos socialmente reconhecíveis, cuja função primeira seria a de apresentar a realidade do modo mais claro possível, através da “comunicação” e da “informação”, sem destacar a dimensão simbólica em seus aspectos mais especificamente estéticos.*

*A segunda competência ratifica a importância da articulação texto/contexto, configurando, também, o processo de circulação dos textos, desde sua produção até sua recepção por parte do leitor. Deve-se chamar atenção para o fato de que essa articulação entre o texto e seu respectivo contexto, no que tange aos estudos literários, costuma ser feita através de relações entre a Literatura e a História, procurando compreender de que modo o imaginário de uma época se materializou nos diferentes textos literários do período. Também essa competência sugere uma aproximação, em um dado contexto histórico-cultural, entre as diferentes linguagens artísticas, na tentativa de perceber os modos particulares, empregados por essas linguagens, através dos quais cada uma delas representou o imaginário desse contexto.*

*A terceira competência aponta para a necessidade de se desenvolver no educando não somente uma perspectiva crítica em relação às obras artísticas, estruturadas nas mais diferentes linguagens, como também um olhar capaz de perceber as especificidades de cada uma dessas linguagens. Além disso, nas reflexões sobre essa competência, o texto oficial chama atenção para o fato de que a perspectiva crítica sobre um determinado objeto estético não pode ser apartada da questão da formação do gosto e daquilo que se denominou, nesse trecho dos PCN, o “preparo para aprender a gostar”<sup>81</sup>.*

*Por fim, a quarta competência, por mim selecionada, reitera o lugar central da Língua Portuguesa como mediadora das relações do homem com o mundo à sua volta, em função de determinados traços, tais como o poder de engendrar significados e integrar a organização desse mesmo mundo. Mais uma vez, o documento*

---

<sup>80</sup> Idem, p. 126, p. 127, p. 129, p. 131.

<sup>81</sup> Idem, p. 129.

*governamental reconhece a centralidade e a importância da disciplina Língua Portuguesa no contexto da organização curricular do ensino médio; todavia, parece-me, também mais uma vez, enfatizar os aspectos instrumentalizantes da disciplina, ressaltando sua funcionalidade, em favor da dimensão comunicacional.*

*Interessa-me, nesse ponto específico do percurso crítico – até aqui traçado – sobre a disciplina Língua Portuguesa e sobre o não-lugar da disciplina Literatura, examinar de modo mais detido como o texto oficial desenvolve suas reflexões não apenas sobre os conhecimentos e competências a serem conquistados em Língua Portuguesa, mas também em Arte. Para isso, analisarei alguns aspectos tratados nos capítulos “Conhecimentos de Língua Portuguesa” e “Conhecimentos de Arte”, procurando problematizar questões presentes em um e outro capítulo.*

*O capítulo “Conhecimentos de Língua Portuguesa” aborda, em um de seus primeiros parágrafos, a questão da dicotomia estabelecida pela LDB nº 5.692/71 entre as disciplinas Língua Portuguesa e Literatura, dicotomia essa que teria sido responsável pela ‘histórica’ divisão entre estudos gramaticais, estudos literários e redação, provocando o surgimento de professores ‘especialistas’ desses três tipos de estudos e criando, de modo muitas vezes artificial, fronteiras rígidas entre esses campos de trabalho. No que concerne aos estudos literários propriamente ditos, o documento oficial chama atenção para a também já ‘clássica’ abordagem dos textos literários a partir da história da literatura, a qual, em alguns casos, não é capaz de dar conta das especificidades de uma determinada obra ou até mesmo de toda a produção de certo autor cujo trabalho tenha revelado características ‘desviantes’ em relação ao paradigma literário de um dado momento histórico-cultural. Os PCNEM, para fazerem frente a essa problemática, propõem uma valorização da dimensão social da linguagem, destacando o desenvolvimento de estratégias discursivas por parte do aluno, de modo a torná-lo um agente cada vez mais ativo e versátil, nas diferentes esferas sociais por ele ocupadas.*

*Em relação aos estudos de língua e de literatura, o texto esboça um outro horizonte: “os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura, são deslocados para um segundo plano”<sup>82</sup>. Sem*

---

<sup>82</sup> Idem, p. 139.

*desconsiderar que, em muitas situações cotidianas do ensino de Literatura em nível de ensino médio, os professores tendem a superestimar a dimensão histórica do texto literário, transformando o exercício de análise literária em uma identificação redutora de ‘características’ dos diferentes estilos de época, não se pode, por outro lado, “deslocar” a história da literatura “para um segundo plano” sem atentar para as implicações dessa tomada de posição.*

*É preciso lembrar que o estudo dos estilos de época, ao longo da história da literatura, se encaminhado de modo cuidadoso, através não somente de textos que problematizem o cenário cultural de um dado período, mas, sobretudo, a partir de diferentes textos literários do mesmo período, nos quais se possam reconhecer temas e procedimentos recorrentes na literatura da época, se apresenta como um modo particularmente fecundo de reconhecimento de referências literárias, importantes não apenas para a compreensão do horizonte estético do período, mas também para o entendimento da retomada e/ou da transmutação dessas mesmas referências ao longo da história da literatura ocidental. Além disso, um exame minucioso dos traços estéticos recorrentes de um determinado estilo de época amplia, sobremaneira, a possibilidade de cotejos intertextuais, tão caros às perspectivas críticas de nossos tempos.*

*Das competências arroladas, ainda nesse capítulo, destacaríamos das duas primeiras:*

*Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.*

*[...]*

*Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de idéias e escolhas).<sup>83</sup>*

*Com relação à primeira competência, não resta dúvida de que a Literatura funciona como exemplo de um “simbólico verbalizado”, capaz de dar conta tanto de modos particulares de representação de nossa cultura, em seus multifacetados aspectos, como também de organizar, também pelo viés simbólico, as mais distintas experiências do sujeito, diante dos paradoxos, impasses e possibilidades de sua condição humana. Parece-*

---

<sup>83</sup> Idem, p. 142.

*me que o documento oficial enfatiza a percepção do texto literário em sua dimensão cultural, privilegiando-o enquanto documento de nossos modos particulares de representação identitária.*

*Ainda assim, não se confere à Literatura o estatuto de uma disciplina, entendida em suas especificidades, mas se propõe um tratamento para esse campo específico do conhecimento vinculado aos estudos de Língua Portuguesa, marcado – como se pôde observar até aqui – por um forte compromisso com a funcionalidade e com a comunicação. Nesse sentido, além de apagar as potencialidades de exploração de texto literário também em sua dimensão de representação das mais diversas experiências do sujeito, não relacionadas, necessariamente, às suas circunstâncias históricas e sociais, o texto oficial não postula um ‘lugar’ determinado para os estudos literários, a eles destinando um ‘não-lugar’, volátil e perigoso, ao sabor das escolhas curriculares das escolas, à luz de seus projetos político-pedagógicos.*

*A outra competência aponta para a análise dos “recursos expressivos da linguagem verbal”, sem, entretanto, especificar a natureza desses mesmos recursos ou mesmo a funcionalidade de seu emprego das diversas modalidades textuais. As reflexões apresentadas nos PCNEM sobre essa competência registram a crescente ‘flexibilidade’ dos gêneros discursivos, tornando mais tênues, a cada dia, as fronteiras entre esses gêneros:*

*Por exemplo, o texto literário se desdobra em inúmeras formas; o texto jornalístico e a propaganda manifestam variedades, inclusive visuais; os textos orais coloquiais e formais se aproximam da escrita; as variantes lingüísticas são marcadas pelo gênero, pela profissão, camada social, idade, região.<sup>84</sup>*

*Ora, toda essa flexibilidade discursiva impõe, de forma contundente, um estudo das marcas expressivas das mais diferentes linguagens, a fim de possibilitar uma análise das mais diversas modalidades textuais, em seus constituintes específicos. Como bem atesta o texto oficial, “o texto literário se desdobra em inúmeras formas”; como, portanto, nelas se deter sem que haja um espaço curricular preservado, a salvo dos compromissos mais imediatos com competências de ordem comunicacional, sem dúvida, bem mais pragmáticas?*

---

<sup>84</sup> Idem, p.143.

*O quadro sinótico apresentado no final do capítulo, sintetizando as competências e habilidades a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa, menciona, em dois pontos, de modo mais direto, o estudo dos textos literários. Em um deles, destaca-se, através do estudo do texto literário, o resgate de formas consolidadas de representação do imaginário cultural do país, nos diversos tempos e espaços. O texto literário assumiria, desse modo, uma importância especial relativa a um modo particular de manifestação de nossa cultura, relegando sua dimensão estética, propriamente dita, a um plano outro. Em outro tópico, retoma-se o literário como “representação simbólica da experiência humana”, sem contudo assinalar, de modo explícito, o ‘lugar’ da Literatura enquanto campo de experiência e de saber específicos, no âmbito da grade curricular do ensino médio.*

*O capítulo intitulado “Conhecimentos de Arte”, ao tratar das questões relativas ao ‘lugar’ da Arte no ensino médio, põe em questão, por omissão, o ‘não-lugar’ da Literatura nesse mesmo contexto, apagando o reconhecimento de sua dimensão estética, manifesta nos textos literários, produções artísticas das mais variadas épocas. Observemos o parágrafo inicial do referido capítulo:*

*Conhecer arte no ensino médio significa os alunos apropriarem-se de saberes culturais e estéticos inseridos nas práticas de produção e apreciação artísticas, fundamentais para a formação e o desempenho social do cidadão. Na escola de ensino médio, continuar a promover o desenvolvimento cultural e estético dos alunos com qualidade, no âmbito da Educação Básica, pode favorecer-lhes o interesse por novas possibilidades de aprendizado, de ações, de trabalho com a arte ao longo da vida.<sup>85</sup>*

*O primeiro período do parágrafo suscita, de início, uma questão: não seriam também esses os compromissos da Literatura, entendida enquanto arte? Não estariam, no âmbito do circuito dos textos literários, as diferentes “práticas de produção artísticas”, essenciais, como todas as demais práticas de arte, à formação plena do educando? No segundo período do mesmo parágrafo, outra questão emerge: o estímulo à formação contínua do leitor, através do enriquecimento permanente de seu acervo de referências literárias, não faria parte, também, do exercício de “trabalho com a arte ao longo da vida”?*

*A exclusão da Literatura na abertura do capítulo, injustificada pelas questões apontadas acima, explicita-se no parágrafo seguinte, no qual são elencadas as diversas*

---

<sup>85</sup> Idem, p. 169.

*linguagens artísticas, compreendidas como arte: “música, artes visuais, dança e teatro, ampliando saberes para outras manifestações, como as artes audiovisuais”<sup>86</sup>. Mais uma vez, não se confere à Literatura um lugar entre as demais linguagens artísticas, capaz de possibilitar a experiência estética dos educandos e também contribuir para a formação do espírito cidadão e da consciência ética.*

*No desdobramento das reflexões sobre os conhecimentos de Arte importantes para a formação do estudante de ensino médio, enfatiza-se necessidade de aprimorar o trabalho com a Arte nas escolas. Como exemplo desse esforço, cita-se a realização de cursos de História da Arte em alguns colégios, sob a orientação, quase sempre, dos professores de artes plásticas e visuais. Cabe, aqui, repensar o escopo da História da Arte: não se constituiria esse domínio em um espaço transdisciplinar, por excelência, de análise e problematização das diferentes manifestações artísticas, incluindo a Literatura? Esse novo entendimento abriria a possibilidade de tornar a História da Arte um domínio plural e abrangente, um arcabouço histórico-cultural para a compreensão de paradigmas estéticos presentes nos diversos movimentos artísticos, ao longo do tempo, superando as tradicionais fronteiras que delimitam os espaços destinados às várias linguagens artísticas, no contexto escolar.*

*Ao tratar, de modo mais específico, a dimensão estética dos fenômenos artísticos e o trabalho com essa dimensão no âmbito do ensino médio, o documento oficial torna explícitos aspectos caracterizadores do processo de apreensão desses fenômenos:*

*Emoções e pensamentos elaborados, sintetizados, expressos por pessoas produtoras de arte e tornados presentes nos seus produtos artísticos, mobilizam, por sua vez, sensorialidades e cognições de seus apreciadores (espectadores, fruidores, públicos), considerados, portanto, participantes da produção da arte e de sua história. É nas relações sócio-culturais – dentre elas as vividas na educação escolar – que praticamos e aprendemos esses saberes.*

*[...]*

*Nas aulas de Arte, há diversos modos de aprender sobre as elaborações estéticas presentes nos produtos artísticos de música, artes visuais, dança, teatro, artes audiovisuais e sobre a apreciação desses produtos artísticos nas diferentes linguagens.<sup>87</sup>*

*No primeiro parágrafo acima destacado, o texto aborda o processo de mobilização estética provocado nos educandos a partir do contato com as obras artísticas, elas mesmas também mobilizadoras das “emoções e pensamentos” do artista criador.*

---

<sup>86</sup> Idem, p. 169.

<sup>87</sup> Idem, p. 171.

*Deve-se chamar atenção para o fato de que essa mobilização também ocorre em relação aos textos literários – manifestações inequívocas de arte –, o que, uma vez mais, levaria à inclusão natural da Literatura nos domínios da Arte. O parágrafo seguinte dá conta da apreciação estética, faceta que integra as possibilidades de trabalho com a Arte no contexto escolar. Novamente, pensa-se na aplicabilidade dessa dimensão ao trabalho com a Literatura, tendo em vista o fato de que se pretende, no exame dos textos literários dos diversos estilos de época que compõem a literatura ocidental, aprimorar o gosto, a partir da análise de referências estéticas presentes em cada um desses estilos.*

*O documento oficial apresenta, ainda, em suas reflexões sobre a Arte no ensino médio, a necessidade de pensar um diálogo permanente entre esse campo de conhecimento e outras áreas do conhecimento. Nesse sentido,*

*[...] a disciplina Arte deve colaborar no desenvolvimento de projetos educacionais aprendidos pelos alunos em Informática (Cibercultura), Educação Física (Cultura e Movimento Corporal), Língua Portuguesa e Língua Estrangeira (Cultura Verbal, trabalhando inclusive as artes literárias).<sup>88</sup>*

*Outra vez, percebe-se a distinção entre o que se denomina Arte e as “artes literárias”, domínio de interface, na perspectiva dos PCNEM. A questão retorna, uma vez mais: por que se estabelece essa distinção entre as “artes literárias” e as demais artes, se todas as linguagens artísticas, sem distinção, possuem estatuto análogo, no que concerne ao seu potencial simbólico e à dimensão estética nelas presentes?*

*No que diz respeito às competências e habilidades a serem desenvolvidas em Arte, ficam ainda mais explícitas as incoerências do documento oficial, ao excluir a Literatura do domínio das demais linguagens artísticas. Uma das competências apontadas indica que o educando seja capaz de*

*[...] realizar produções artísticas, individuais e/ou coletivas, nas linguagens da arte (música, artes visuais, dança, teatro, artes audiovisuais) analisando, refletindo e compreendendo os diferentes processos produtivos, com seus diferentes instrumentos de ordem material e ideal, como manifestações socioculturais e históricas.<sup>89</sup>*

*Essa competência, relacionada ao fazer artístico e ao reconhecimento das diferentes produções expressas nas mais variadas linguagens, sugere, no campo*

---

<sup>88</sup> Idem, p. 172.

<sup>89</sup> Idem, p. 174.

*específico da Literatura, um trabalho com ‘oficinas literárias’, em que o educando possa tomar contato com a obra de diversos escritores, percebendo as nuances estilísticas de suas produções, e também se sentir estimulado a produzir seu próprio texto, buscando a ele conferir uma dimensão artística.*

*Ao estabelecer, de modo pontual, as possibilidades de trabalho com a Arte no ensino médio, os PCNEM apontam – ainda que de modo transverso – perspectivas para o estudo da Literatura, entendida, sobretudo, como uma linguagem artística. Examinemos alguns exemplos. Ao propor “fazer interpretações de músicas presentes na heterogeneidade das manifestações musicais que fazem parte do universo cultural dos jovens”<sup>90</sup>, não se pode deixar de pensar na exploração das ‘letras das canções’ e em toda a discussão em torno das relações entre a palavra cantada e a palavra escrita, no horizonte do texto poético. Em outro pólo, ao sugerir “pesquisar, analisar e adaptar textos dramáticos e não dramáticos com vistas à montagem de cenas, performances ou espetáculos”<sup>91</sup>, não se pode desconsiderar a relevância do trabalho com o texto dramático – texto literário que também o é – para a construção da cena, a partir da exploração das potencialidades da palavra dramática. Em outro extremo, pode-se pensar na utilização de textos literários, em prosa ou em poema, como ponto de partida para as improvisações e/ou elaborações de trabalhos na área de dança, pondo em tensão elementos específicos da linguagem literária – centrada, de modo preponderante, na palavra – e da linguagem da dança, em seus movimentos.*

*Por todas essas razões, há que repensar o lugar da Literatura no ensino médio, a ela conferindo o estatuto de Arte, assegurando a esse domínio do conhecimento as prerrogativas asseguradas ao trabalho com a Arte no contexto escolar. É preciso que, do ponto de vista curricular, não se garanta apenas a existência da disciplina ‘Literatura’, mas, sobretudo, que a ela sejam facultadas as possibilidades de um trabalho que conjugue a necessária contextualização das obras literárias, a análise de seus constituintes específicos, o espaço para a criação literária por parte dos educandos, em um processo contínuo de experiências estéticas enriquecedoras, capazes de ampliar os horizontes culturais de nossos alunos e, principalmente, garantir-lhes o direito à*

---

<sup>90</sup> Idem, p.176.

<sup>91</sup> Idem, p.177.

*experiência estética gratuita, em consonância com os princípios de liberdade que a Arte, mais do que qualquer outro domínio do conhecimento humano, consegue promover e perpetuar, ao longo da história da humanidade.*

*A função dos contos “imodificáveis” é precisamente esta: contra qualquer desejo de mudar o destino, eles nos fazem tocar com os dedos a impossibilidade de mudá-lo. E assim fazendo, qualquer que seja a história que estejam contando, contam também a nossa, e por isso nós os lemos e os amamos. [...] A narrativa hipertextual pode nos educar para a liberdade e para a criatividade. É bom, mas não é tudo. Os contos “já feitos” nos ensinam também a morrer.<sup>92</sup>*

## **Referências**

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: 1999.
- CALVINO, Ítalo. *Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura: arte, conhecimento e vida*. São Paulo: Peirópolis, 2000.
- ECO, Umberto. *Sobre a literatura*. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papyrus, 1999.
-

## **INVESTIGANDO A PESQUISA/DOCÊNCIA: UMA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO PELA PESQUISA NO CTNMS**

Maria Amelia Costa \*

### Introdução

As atividades desenvolvidas pelos profissionais do ensino médio do CTNMS, desde a sua criação, há aproximadamente 15 anos, aliam a docência e a pesquisa. Inicialmente, estruturado sobre as bases da LDB 5.692/71, conjugava a formação geral e a técnica a partir de um currículo comum e articulava as duas formações, denominando-se Curso Técnico de Segundo Grau (CTSG). Diante das transformações preconizadas pela nova legislação (LDB 9.394/96), mudou-se tanto a sua estrutura como a denominação. Agora Curso Técnico de Nível Médio em Saúde, passou a conjugar o ensino médio e a educação profissional, mantendo-se contudo com a mesma prática: a articulação entre a docência e a pesquisa.

Espaço de produção de conhecimento que tem a saúde como seu principal interlocutor, a escola se propõe a formar profissionais de nível médio em saúde aptos a responder às questões impostas não só pelo mundo do trabalho, como também pela sociedade. Nesse sentido, a Fiocruz, lugar de pesquisa e produção em ciência e tecnologia em saúde, representa um dos locais mais adequados para abrigar uma escola que tem como uma de suas missões capacitar trabalhadores e profissionais a lidar com diversidades de dimensões políticas, sociais, culturais, técnicas e científicas. Além disso, sua trajetória institucional no campo da ciência induz, permanentemente, seus profissionais ao desenvolvimento de atividades de investigação, dada à acumulação de experiências tanto no nível da pós-graduação quanto no da iniciação científica.

Nesse contexto, é importante reconhecer e destacar o papel desempenhado pelos docentes do CTNMS/EPJSV, tendo em vista a atmosfera presente no próprio ambiente institucional. Através de suas atividades de ensino, desenvolvem-se ações que têm como propósito a articulação entre a teoria e a prática, fortalecendo um dos princípios orientadores do curso de ensino médio da escola que se expressa pela defesa de uma

---

\* Professora de Geografia do Curso Técnico de Nível Médio em Saúde da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz; mestre em Planejamento Urbano e Regional (IPPUR/UFRJ).

concepção de educação pela pesquisa. Pesquisa entendida como atitude cotidiana a ser construída entre professores e alunos e como processo de formação histórica do ser humano.

É através da docência e da elaboração de projetos de pesquisa que seus profissionais, organizados em diferentes linhas de pesquisa, superando a desgastada imagem da acumulação de experiências no fazer individual, procuram resgatar o sentido maior da idéia de ensinar a aprender. E é com esta orientação que se desenvolvem alguns projetos e linhas de pesquisa no interior do ensino médio do CTNMS.

Um das experiências resultantes dessa dinâmica deu origem ao projeto de pesquisa “Investigando a pesquisa/docência: Uma concepção de educação pela pesquisa no CTNMS”. Este projeto se propõe a investigar o processo de construção de uma concepção de educação que se estrutura a partir da prática docente articulada à pesquisa. Para tanto, é empregada uma metodologia que possibilite ao pesquisador acompanhar o processo de construção do trabalho dos docentes/pesquisadores, como forma de refletir acerca dessa concepção de educação. O projeto se estrutura em duas partes: a primeira aborda a metodologia escolhida; a segunda apresenta as pesquisas que são observadas e compõem a linha de pesquisa “identidade, memória e linguagem”.

#### A metodologia em questão

O exercício permanente de problematizar, investigar, analisar, refletir, concluir, transformar e, novamente, problematizar, investigar... corresponde à prática cotidiana dos profissionais do CTNMS para a construção de sua proposta educativa, pois possibilita o incremento de uma concepção de educação pela pesquisa. Ademais, esta relação permanente com a pesquisa contribui para a consolidação de grupos de trabalho que se debruçam sobre temáticas afins. Essa prática tem favorecido a identificação de linhas de pesquisa que se originam ora no desenvolvimento de projetos institucionais, ora no do próprio processo de elaboração e investigação comum à prática docente.

Inseridos em diferentes linhas, os grupos de trabalho se articulam de tal maneira que, vez por outra, é possível reconhecer proximidade entre os temas ou objetos

investigados. Essa proximidade possibilita a seus integrantes problematizar questões que podem ser comuns a alguns ou a todos os grupos e estabelecer novas pontes, tendo como elos de ligação os chamados eixos transversais. Sendo assim, à medida que as investigações avançam e os dados empíricos ganham substância teórica a partir de sua metodologia específica, as informações sistematizadas de uma ou mais pesquisas materializam-se através de diversos “produtos” (apostilas, oficinas, livros didáticos, cursos...) ou relatórios que irão alimentar e sustentar novas trocas entre os pesquisadores.

Por outro lado, é no processo de elaboração desses materiais (“produtos” ou relatórios) que se dá a (re)formulação das propostas educativas. Contudo, é importante destacar que esse processo alcança uma dimensão diferencial quando desenvolvido nas atividades docentes dos profissionais do ensino médio do CTNMS, pois ele se consolida na relação ensino/pesquisa. Nesse sentido, o papel da pesquisa adquire importância fundamental, pois, como nos informa a socióloga e sanitarista Maria Cecília Minayo, “A visão de mundo do pesquisador e dos atores sociais estão implicadas em todo o processo de conhecimento, desde a concepção do objeto até o resultado do trabalho. É uma condição da pesquisa [...]” (Minayo, 1998, p. 21).

E como, invariavelmente, o objeto de investigação de boa parcela desses pesquisadores tem nas categorias ciência e saúde sua referência imediata, o que se torna relevante é a escolha da metodologia adequada. Esta adequação se refere, preponderantemente, aos procedimentos metodológicos que se tem à disposição em pesquisas no campo das ciências sociais. Tal preocupação se remete à maneira como se dará a condução das pesquisas, na medida em que, nesse campo do conhecimento, é comum estruturar-se a investigação pela análise qualitativa dos dados empíricos que foram previamente quantificados.

Por outro lado, é importante observar que nas ciências sociais é possível lançar mão de outros procedimentos, cabendo ao pesquisador estabelecer a trajetória mais adequada a percorrer. Não obstante, dar ênfase a essa questão não tem qualquer intenção de esgotar o assunto. Há metodologias apropriadas a pesquisas que se estruturam de maneira singular, isto é, seu objeto tem peculiaridades específicas e não segue padrões de identificação, análise e quantificação tradicionais.

Neste estudo, em particular, o que se investiga é a construção do conhecimento em processo, a partir do desenvolvimento de projetos de pesquisa de um grupo de docentes/pesquisadores do CTNMS. Esses projetos, além de estarem inseridos numa mesma linha de pesquisa – “identidade, memória e linguagem” –, incorporam e analisam a categoria memória através da arte, do espaço e da saúde.

Como essa pesquisa é desenvolvida a partir do processo dessa construção, e não sobre os resultados dos projetos, foi necessário o emprego de uma metodologia que pudesse estabelecer, pelo menos, algum equilíbrio entre a investigação e o seu observador. Nesse caso, percebeu-se que a pesquisa participante é o método científico mais adequado para demonstrar os limites desse processo de investigação, no qual o observador acompanha, diretamente, o processo de desenvolvimento dos projetos. Inclusive, na formulação teórica da pesquisa participante os limites desse modelo se fundam “principalmente na posição que a ‘participação’ toma neste processo; há mudança de papel do clássico ‘informante’ que passa a ser ‘sujeito’, tanto para a construção do conhecimento como para a ação” (Ezpeleta, 1984, p. 38).

Também se torna possível apontar a superação do

reducionismo a que o método científico foi submetido, buscando-se métodos que dêem conta da complexidade da sociedade humana, desmistificando-se o conceito enganador de pesquisa científica isenta da contaminação valorativa, substituindo-se o conceito de objetividade pelo de objetivação, enquanto esforço de conhecer a realidade naquilo que ela é, mas sem esquecer que o conhecimento científico é sempre um ‘conhecimento aproximado’, como admite Bachelard. (Silva e Silva, 1991, p. 19-20)

Percebeu-se, além disso, que uma maneira possível de viabilizar a construção teórica desse modelo de pesquisa é reconhecer que há uma dimensão epistemológica, isto é, a possibilidade de produção de um conhecimento científico a partir de novas relações

sociais, onde passa a existir uma interação pesquisador-sujeito. Sendo assim, é possível considerar-se que essa interação dê origem a um “observador participante” e, em outro momento, à “participação da pesquisa”. Segundo Ezpeleta, o reconhecimento dessas duas posições permite estabelecer que há duas dimensões na construção da análise de uma pesquisa assim estruturada: uma técnica e outra política (1984).

No que se refere à dimensão política, a pesquisa participante se constituiu a partir de sua consolidação enquanto uma proposta comprometida com a investigação. Suas raízes remetem ao século XIX, com Marx, e identificam-se suas bases na Revolução Russa de 1917, devido à necessidade de estabelecer campos de pesquisa comprometidos com as lutas populares. Seu reconhecimento, na América Latina, verifica-se a partir da década de 1970, quando se

intensificam as lutas populares que questionam o *status quo* e permitem a emergência de forças populares [...]. As exigências desse momento histórico não poderiam mais ser respondidas pelo neopositivismo, o estrutural-funcionalismo e o empirismo, modelos predominantes nas ciências sociais. Não poderia mais ser mantida a relação tradicional do investigador social com seu objeto de estudo, baseado no postulado metafísico que preconiza o distanciamento sujeito-objeto. Constroem-se, então, novas alternativas para investigação social, sendo que na segunda metade da década de 60 aparecem as primeiras formas de investigação-ação enquanto alternativa para a investigação social tradicional, colocando a necessidade de incorporar o compromisso do investigador com sua própria realidade, em termos de um compromisso de classe. (Silva e Silva, 1991, p. 25)

De certa forma, há um dado significativo que não se pode abandonar com relação às duas dimensões. Ambas contribuem para a construção teórica da metodologia na medida em que trazem ao debate a questão da técnica através do lugar do observador, reconhecendo a importância do compromisso político com o papel do participante como sujeito do processo de investigação. Inclusive, “a observação participante possibilita formas de interação entre o pesquisador e os sujeitos, permitindo uma abordagem pessoal e abrindo fontes de informação que nenhuma outra técnica tornaria possível” (Ezpeleta, 1984, p. 41).

Por outro lado, essa mesma autora destaca dois cuidados a serem tomados nessa construção teórica: um relativo à adesão a um interesse histórico preciso, em que se assenta a base de toda a teoria social; outro remete ao fato de que as técnicas não constroem a teoria, não determinam o pensar. Contudo, é um equívoco defender-se que são as teorias

que estabelecem mecanicamente as técnicas. De fato, a escolha e o emprego dessa ou daquela técnica dependem da sensibilidade que se teve no exercício da observação, pois quem observa é o próprio sujeito, ou melhor, o observador participante. Por isso, talvez seja interessante não definir *a priori* qual é o procedimento metodológico mais adequado a seguir, mas, sim, criar mecanismos que viabilizem parcerias na elaboração desses instrumentos.

Uma medida interessante a se tomar é a discussão da natureza da pesquisa entre o observador e os integrantes do grupo pesquisado. Essa medida é fundamental para o êxito e a transparência dos procedimentos, já que as etapas do processo de investigação serão construídas na relação cotidiana entre o observador e os docentes/pesquisadores. Dessa forma, a escolha entre entrevista ou questionário, o tipo de perguntas que deverão ser formuladas (estruturadas ou semi-estruturadas), a decisão quanto ao uso de questionários, levantamentos estatísticos, técnicas etnográficas, entre outras, estarão sendo avaliadas conjuntamente ao longo da própria investigação. (André, 1995).

Além disso, é fundamental que se tenha um outro cuidado ao longo da observação e na escolha das técnicas: a crítica aos paradigmas positivistas. À medida que o observador participante se aproxima das evidências empíricas, que nesse caso estão representadas pelo conjunto de informações e dados registrados nas pesquisas desenvolvidas pelos componentes da linha de pesquisa, há o permanente risco de estabelecer determinações sem o devido distanciamento. Não obstante, essa também é uma condição privilegiada, porque aí reside a oportunidade de fazer intercâmbios, de relativizar resultados e conclusões, reconhecendo a todo o tempo que são processos e, principalmente, que ocorrem em uma sociedade num determinado momento histórico. Assim, é possível que se consiga

estabelecer novas categorias de análise, ou mesmo repensar algumas que no conjunto das pesquisas devam ser redimensionadas ou redirecionadas.

Com relação aos trabalhos desenvolvidos na linha de pesquisa, os eixos temáticos “memória” e “saúde” representam fortes elementos que a todo o momento são recuperados no processo de análise. Contudo, há uma categoria que perpassa essas pesquisas e tem feito com que o grupo a reconheça e se debruce para identificar de que maneira ela pode promover diferentes níveis de reflexão de acordo com o objeto de estudo de cada uma das pesquisas: o positivismo. Pode-se afirmar que essa categoria está presente em todas as pesquisas, sendo reconhecida pelo grupo como um componente horizontal.

Por outro lado, o reconhecimento dessa categoria possibilita aprofundar mais ainda o exercício metodológico. De fato, aqui esta metodologia alcança dois planos, independentemente da ordem em que eles apareçam. Em um plano, ela ganha peso porque favorece a aproximação e o relacionamento entre os objetos de análise e possibilita a reflexão teórico-empírica dos pesquisadores, à medida que vão se desenrolando os debates acerca do andamento das investigações com certa frequência. Em outro plano, ela viabiliza e estimula a superação do reducionismo que o método científico, vez por outra, tende a cometer, fazendo com que se esteja, pelo menos, atento à complexidade da sociedade e das ações dos sujeitos sociais, desmistificando o conceito enganador de que há pesquisa científica isenta da contaminação valorativa, pois é claro que se reconhece que o conhecimento científico é sempre um “conhecimento aproximado” (Silva e Silva, 1991). A questão que se coloca é: como fazer esse estudo sem, justamente, incorrer na objetivação de um único olhar, de uma única versão, principalmente em uma pesquisa social<sup>93</sup>, em que um de seus integrantes tem um duplo papel, de observador e de participante do processo, ao mesmo tempo?

Nesse ponto, é fundamental estabelecer qual o caminho mais adequado ao desenvolvimento desse tipo de observação. O diferencial que se encontra nessa metodologia é que ela

---

<sup>93</sup> De acordo com Cecília Minayo, o uso do termo *pesquisa social* está carregado de “uma carga histórica e, assim como as teorias sociais, reflete posições frente à realidade, momentos do desenvolvimento e da dinâmica social, preocupações e interesses de classes e de grupos determinados. Enquanto prática intelectual reflete também dificuldades e problemas próprios das Ciências Sociais e a sua relativa juventude para delimitar métodos e leis específicas” (Minayo, 1998, pp. 23-24).

viabiliza a possibilidade de se ultrapassar o limite anacrônico que, geralmente, contamina a pesquisa, quando os atores sociais pesquisados são bombardeados por questões, na condição de

simples reservatórios de informações, incapaz de analisar a sua própria situação e de procurar soluções para seus problemas. Neste caso, a pesquisa fica exclusivamente a cargo de “especialistas” (sociólogos, economistas etc), pois somente estes possuiriam a capacidade de formular os problemas e de encontrar formas de o resolver. Desse modo, os resultados da pesquisa ficam reservados aos pesquisadores, e a população não é levada a conhecer tais resultados e menos ainda a discuti-los. (Brandão, 1984, p. 52)

Transpondo-se tal reflexão elaborada por Brandão ao estudo desenvolvido pelo observador e pelos docentes/pesquisadores, pode-se considerar que a capacidade destes para analisar e refletir acerca dos processos de construção do conhecimento, inclusive a sua proposição de formular soluções, torna-se permanente. Sendo assim, tanto o resultado como a própria avaliação acerca da continuidade e pertinência de cada pesquisa desenvolvida passa a ser de domínio do grupo.

É importante salientar que não há um modelo único de “pesquisa participante”. Ela permite que se adaptem a cada caso as condições necessárias que possibilitem o desenvolvimento do processo investigativo. A escolha dos recursos, a identificação das limitações, os objetivos a serem perseguidos, entre outros detalhes, serão construídos em

parceria. Isso também se estende aos instrumentos (roteiros de entrevistas, questionários, fichas de coletas de dados estatísticos etc) de que se pretende lançar mão durante o processo, porque eles não devem nem podem ser elaborados e estabelecidos antecipadamente, já que precisam estar relacionados a cada etapa da pesquisa.

À medida que essas condições forem observadas, pode-se proceder a uma proposta de modelo de pesquisa participante. Sendo assim, o observador e os docentes/pesquisadores podem construir as fases ou procedimentos que mais se adaptem ao processo observado. Essas fases vão variar de pesquisa para pesquisa. Nesse caso, privilegiou-se o estabelecimento de fases que garantissem a participação de todos os envolvidos, estruturando-se da seguinte forma:

- Primeira fase – apresentação e discussão da metodologia pelo grupo (observador e docentes/pesquisadores);
- Segunda fase – apresentação preliminar das pesquisas desenvolvidas por cada um dos participantes:
  - Identificação dos diferentes objetos de estudo;
  - Apresentação dos objetivos específicos de cada uma das pesquisas;
  - Explicitação de suas metodologias;
  - Apresentação de seus cronogramas.

- Terceira fase – identificação de temas ou eixos temáticos comuns entre as pesquisas. É fundamental que nessa etapa se reconheça a proximidade entre as pesquisas, caso contrário se tornará inviável a parceria na investigação;
- Quarta fase – escolha de alguns instrumentos comuns às pesquisas; não havendo necessidade de padronização. Além disso, é importante que os participantes tenham conhecimento dos instrumentos que cada qual empregará;
- Quinta fase – estabelecimento de um cronograma para o acompanhamento das atividades;
- Sexta fase – apresentação dos resultados e das conclusões das pesquisas.

#### O lugar da pesquisa

Para se conhecer um pouco mais acerca dos projetos que compõem a linha de pesquisa “memória, identidade e linguagem”, faz-se oportuna uma breve apresentação de seus temas. Seus respectivos resumos encontram-se em nota ao final deste trabalho:

- Docente/pesquisador: Maria Amelia Costa (Geografia/mestre em Planejamento Urbano e Regional) – “Investigando a pesquisa/docência: Uma concepção de educação para pesquisa no CTNMS”;
- Docente/pesquisador: Cláudio Gomes Ribeiro (Filosofia/mestre em Filosofia) – “Da doença do erro à saúde da errância: a doce cura da vida em tempos de crise histórica”<sup>94</sup>;

---

<sup>94</sup> “Da doença do erro à saúde da errância: A doce cura da vida em tempos de crise histórica” – tem por objeto o modo pelo qual o pensamento contemporâneo procura superar a crise do pensamento moderno com a assunção da vida em sua dinâmica como fundamento último do real. O quadro teórico em que se insere constitui-se de um determinado eixo do pensamento contemporâneo – Nietzsche, Husserl, Ortega y Gasset, Heidegger – e sua determinação do conceito de vida como princípio de realidade. Por implicação, a abordagem que tal eixo faz da história da filosofia, e notadamente dos conceitos de metafísica, metafísica da subjetividade, ciência e técnicas modernas. A metodologia adequada será percorrer as vicissitudes do envio

- Docente/pesquisador: José Roberto Franco Reis (História/doutor em História) – “Cidadania, trabalho e cultura de direitos no Brasil (1930-1964)”<sup>95</sup>;
- Docente/pesquisador: Nilson Sant’Anna (Língua Portuguesa) – “Discurso oficial e discurso popular na política de saneamento da cidade do Rio de Janeiro (1902-1906)”<sup>96</sup>;
- Docente/pesquisador: Sandra Maria Costa Cardoso (Literatura Brasileira/mestre em Educação) – “Nacionalismo e identidade nacional: Representações no discurso literário”<sup>97</sup>;
- Docente/pesquisador: Verônica de Almeida Soares (Artes Plásticas e Visuais) – “Fotografia e cotidiano escolar na educação pela pesquisa”<sup>98</sup>;

---

histórico do pensamento moderno à luz dos recursos analítico-descritivos que a fenomenologia e a hermenêutica contemporâneas oferecem.

<sup>95</sup> “Cidadania, trabalho e cultura de direitos no Brasil (1930-1964)” – tem como objetivo investigar o processo de constituição histórica da cidadania no Brasil, enfatizando certos aspectos específicos que envolveram a produção de uma *cultura de direitos* vinculada ao mundo do trabalho. A perspectiva é, através de um trabalho de reflexão histórica, centrado no período de 1930 a 1964, visto por muitos estudiosos como um momento-chave para o entendimento de questões importantes relacionadas ao processo peculiar de construção da cidadania brasileira.

<sup>96</sup> “Discurso oficial e discurso popular na política de saneamento da cidade do Rio de Janeiro (1902-1906)” – tem por objetivo a comparação dos diferentes discursos produzidos com referência ao programa de saneamento da cidade do Rio de Janeiro por ocasião dos problemas motivados pelo combate à febre amarela (e também à peste bubônica e à varíola), no bojo das obras de demolição e de renovação urbana da cidade, durante o governo do presidente Rodrigues Alves. Aplicando a metodologia própria da análise do discurso às fontes principais de informação – artigos, fotos, documentos, charges, editoriais e matérias pagas –, procuramos detectar a ideologia própria de cada um dos discursos envolvidos na questão.

<sup>97</sup> “Nacionalismo e Identidade nacional: representações no discurso literário” – tem com proposta fundamental identificar, analisar e comparar, através da leitura de obras literárias específicas (*Cartas a El Rey D. Manuel*, de Pero Vaz de Caminha, *O Guarani*, de José de Alencar, *O triste fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto, *Macunaíma*, de Mário de Andrade, e *Terra papagalli*, de José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta), as representações que se têm do Brasil e do povo brasileiro em momentos marcantes de nossa história política e cultural (século XVI – início da nossa colonização, século XIX – período da Independência do Brasil, primeiras décadas e final do século XX, quando comemoramos 500 anos de descoberta). Do ponto de vista metodológico, o estudo se insere na linha da pesquisa-ação, de acordo com Michel Thiollent, e contará com o suporte teórico de autores que refletem sobre a questão do nacionalismo e da identidade nacional, quais sejam, Marilena Chauí, Renato Ortiz, Roberto Da Matta e Edgar de Decca, Silvano Santiago, M. Cavalcanti Proença, Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Holanda são os autores que subsidiarão a análise das obras literárias a serem estudadas.

<sup>98</sup> **“Fotografia e cotidiano escolar na educação pela pesquisa”** – esse trabalho busca investigar como o uso de fontes audiovisuais na pesquisa de iniciação científica pode vir a ressignificar o cotidiano escolar e a formação de técnicos de nível médio em saúde dentro de uma perspectiva de educar pela pesquisa como cidadania. Através do projeto “Ciência e cidadania”, desenvolvido no núcleo de ensino médio da EPSJV, a fotografia tem sido vista como muito mais do que um instrumento ou suporte do desenvolvimento de metodologias e materiais de ensino-aprendizagem mediados pela imagem. As fotografias de álbuns escolares e as memórias sociais que delas emergem permitem considerá-los objetos relacionais da (re)construção do projeto político-pedagógico dessa escola. A pesquisa-ação, utilizando-se das fontes bibliográficas, visuais e sua articulação com a história oral, orienta o caminho

A peculiaridade no campo de pesquisa que se desenvolve no interior do CTNMS está representada pela diversidade e riqueza de seus temas. A interlocução entre eles, a partir de eixos temáticos, categorias de análise e diversidades metodológicas, possibilita um refletir diferenciado acerca da construção de conhecimento, por isso a dimensão epistemológica é fundamental para a sua construção teórica. Inclusive, é importante reconhecer que interlocuções dessa ordem propiciam a articulação entre a teoria e a prática, fornecendo subsídios necessários ao desenvolvimento da educação pela pesquisa.

Por outro lado, faz-se necessário destacar, também, que as análises, reflexões e conclusões que resultam desses projetos têm garantido a cada docente/pesquisador total autonomia em relação a sua prática docente. Contudo, o que se tem observado e apreendido acerca dessa experiência de docência/pesquisa ao longo do tempo, isto é, projetos que são desenvolvidos individualmente sem que estejam inseridos a uma determinada linha de pesquisa, é que diante de suas análises, reflexões e conclusões há uma real proposição de alguma mudança nos modelos e na elaboração de propostas educativas.

Sem dúvida, o exercício de inseri-las em uma mesma linha de pesquisa não é o suficiente para garantir, com precisão, a inovação de metodologias, ou mesmo a reformulação de conteúdos curriculares. De fato, o que se tem percebido é que este processo possibilita um avanço que não se restringe a técnicas de aprendizagem, na medida em que não há qualquer orientação *a priori*, mas, sim, proposições que permeiam tanto a prática da docência como a da pesquisa.

---

**metodológico deste estudo. Os referenciais teóricos se estruturam a partir de autores como Certeau, Benjamin, Ecléa Bosi, Ciavatta, Nilda Alves, Paulo Freire, Pedro Demo, Martine Joly, entre outros.**

É importante que se faça essa ressalva, devido ao risco em que se pode incorrer quando uma ou mais pesquisas têm por objetivo atender a demandas institucionalizadas e apresentam como resultado propostas de intervenção meramente teóricas. Nesse caso, as propostas que surgem compõem uma ou mais linhas de pesquisa, trazem a marca de processos orgânicos de construções coletivas em que a percepção do exercício da pesquisa legitima a proposição em curso e interfere diretamente no cotidiano da docência. E, no caso das proposições gestadas a partir das pesquisas desenvolvidas no interior do CTNMS, a importância e a preocupação que a elas se remetem procedem, dada a especificidade de esse curso ser de nível médio em saúde.

## Conclusão

Esta pesquisa está em andamento, já que os projetos envolvidos nessa linha de pesquisa foram implementados em meados de 2003. Portanto, não há um resultado obtido ou uma conclusão a ser apresentada. Ademais, o que garante, neste momento, seu caráter de inovação, ou mesmo lhe atribui uma peculiaridade, é o fato de estar propondo um estudo de processos investigativos em que o pesquisador é participante e sujeito ao mesmo tempo.

Além disso, o que se pretende alcançar de fato não são valores numéricos, estatísticos, mas, sim, pôr em prática uma metodologia que inaugure novas formas de fazer pesquisa, possibilitando uma análise e reflexão constante dos procedimentos aplicados com um possível *feedback* que, de fato, realmente o processo e a formulação da educação pela pesquisa: a pesquisa participante.

<sup>1</sup> ECO, Umberto. *Sobre a literatura*. Rio de Janeiro: Record, 2003. p. 21.

## Referências

ANDRÉ, M. “Pesquisa-ação e a formação de professores em serviço”. In: André, M. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 1995.

BRANDÃO, C. R. (org.). *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

EZPELETA, J. “Notas sobre pesquisa participante e construção teórica”. *Revista em Aberto*. Brasília: MEC/INEP, abril 1984, ano 3, nº 20.

\_\_\_\_\_. e ROCKWELL, E. *Pesquisa participante*, São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Editora Record, 1997.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Huicitec/Abrasco, 1998.

SILVA & SILVA, M. O. *Refletindo a pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1991.

## REFLETINDO SOBRE MÚSICA, TRABALHO E PRÁXIS NA EDUCAÇÃO

**Marco Antonio Carvalho Santos**

Entendidas como partes do esforço para forjar uma identidade nacional, a música e a educação musical do povo aparecem entre as preocupações dos intelectuais brasileiros das primeiras décadas do século XX. A construção e defesa de uma cultura nacional mobilizaram compositores, intérpretes, musicólogos e educadores musicais em torno de movimentos que buscavam produzir, discutir, difundir a música brasileira e educar musicalmente, em especial as novas gerações. Villa-Lobos preconiza, em 1934, a “necessidade inadiável do levantamento do nível artístico de nosso povo”, defendendo o canto orfeônico como “um fator poderoso no despertar dos sentimentos humanos, não apenas os de ordem estética, mas ainda os de ordem moral, sobretudo os de natureza cívica”<sup>99</sup> (Villa-Lobos, 1940).

Hoje, num cenário em que as questões de identidade e cultura nacional se colocam de forma bem diversa na agenda pós-moderna e a globalização caracteriza “um terceiro estágio multinacional do capitalismo” (Jameson, 2001, p. 43), a presença e as funções da música na educação exigem uma nova análise. Neste contexto, a formação musical de crianças e jovens foi assumida, em grande parte, pela indústria cultural, ganhando uma dimensão econômica que certamente não tinha na época de Villa-Lobos. Analisando a globalização, Jameson apontou o duplo movimento através do qual, na pós-modernidade, o cultural dissolve-se no econômico e o econômico no cultural. De um lado, “a produção de mercadorias é agora um fenômeno cultural, no qual se compram os produtos tanto por sua imagem quanto por seu uso imediato” (Jameson, 2001, p. 22) e, de outro, os produtos da indústria de entretenimento passaram a ocupar um espaço cada vez maior na economia, assumindo o terceiro lugar na pauta de exportações dos Estados Unidos.

---

<sup>99</sup> Prefácio de um pequeno livro (pouco mais de 60 páginas) intitulado *Solfejos -- Originais e sobre temas de cantigas populares, para o ensino de canto orfeônico* – 1<sup>o</sup> volume). A publicação indica: Copyright 1940 – by H. Villa-Lobos.

Assim, a cultura não pode ser considerada apenas como um novo filão explorado pelo capital, constituindo-se, para este, num campo fundamental na medida em que “dizer produção de cultura equivale a dizer produção de vida cotidiana — e sem isso um sistema econômico não consegue continuar a se implantar e se expandir” (idem, *ibidem*, p. 60).

As relações entre o campo da cultura e o da educação são mais evidentes, na medida em que a educação tem sido percebida tradicionalmente como um instrumento privilegiado de transmissão da cultura. Neste sentido, podemos lembrar que há quase 50 anos Anísio Teixeira publicou “Educação não é privilégio”, um marco nos debates nacionais acerca da necessidade de universalizar o acesso à educação no país. Quando se observa hoje o panorama educacional brasileiro em relação à música, pode-se constatar que, apesar da expansão do ensino fundamental a quase todos os brasileiros, a educação musical é ainda tratada como privilégio, um luxo para poucos. Esther Beyer considera que, na situação da música no cenário educacional brasileiro, chama a atenção o contraste entre “o grande potencial criativo e musical de nosso povo” e o fato de não se conseguir “ver esta musicalidade emergir no espaço [a escola] que por excelência poderia ampliá-la ainda mais” (Beyer, 1999, p.10). Apesar da riqueza e complexidade da tradição musical brasileira — entendida não só como a produção musical, mas também como recepção, reflexão e todo o trabalho de educação na área —, o que se vê hoje na imensa maioria das escolas brasileiras é um conjunto de práticas musicais pobres e repetitivas. Se a educação musical já foi considerada pelo sistema educacional brasileiro como parte de suas responsabilidades<sup>100</sup>, desde 1971, no entanto, a música deixou de integrar o currículo das escolas brasileiras como disciplina autônoma, passando a fazer parte da disciplina Educação Artística. Referindo-se a essa mudança curricular, Marisa Fonterrada afirmou, em 1998, que “em virtude desse fato, são hoje bem poucas as escolas brasileiras em que existe uma prática musical constante e efetiva” (Fonterrada, 1998, p. 58).

---

<sup>100</sup> Em 1946, como desdobramento do trabalho desenvolvido por Villa-Lobos à frente da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA), foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino de Canto Orfeônico que instituiu a obrigatoriedade do ensino de música em âmbito nacional.

A situação da música não difere daquela em que se encontram as artes na educação. Segundo Faraco, “as artes têm ocupado tradicionalmente na escola um lugar bastante secundário” talvez por não serem entendidas na sua “efetiva e complexa realidade”, mas apenas como “ornamento ou como atividade lúdica” (Faraco, 2002, p. 124). Sem desconsiderar a importância destas funções, o que o autor critica é o caráter reduutivo desta visão, assinalando que a recente “redescoberta neoliberal das Artes como elemento curricular importante” também se dá numa perspectiva reducionista.

Diante da reestruturação do processo produtivo (com o abandono do fordismo nas empresas de tecnologia de ponta), tem-se definido a criatividade como uma das competências relevantes do perfil do novo trabalhador. Com isso, passou-se a valorizar as Artes tanto na escola como no trabalho, na medida em que, tradicionalmente, arte e criatividade são vistas como interligadas. (Faraco, 2002, p. 125)

A criatividade é entendida, neste contexto, como capacidade de resolver problemas, de tomar iniciativas e se tornar mais flexível para poder ocupar diferentes posições no processo produtivo. Instrumentalizada pelos interesses da produção, a arte é chamada a inserir-se no trabalho e na escola, mas não numa perspectiva de desenvolvimento integral das pessoas.

*O quadro da educação musical brasileira parece ainda mais problemático na medida em que contrasta fortemente com a importância da nossa música, talvez uma das manifestações mais marcantes da cultura brasileira. O representante do Ministério da Cultura declarou no Fórum Carioca de Música, realizado em 2003, que, na ocasião, 80% da música gravada vendida no Brasil era produzida no país. A indústria fonográfica cresceu e se consolidou no Brasil e hoje a música é um negócio que movimenta somas expressivas, levando os empresários do setor a encarar a “educação” do ouvinte/consumidor como uma importante parte do seu trabalho. Se na década de 1930 Vargas declarava que “nunca no Brasil, a educação foi encarada de frente”, muita coisa mudou desde então, e a televisão foi um caminho adotado pela ditadura militar, segundo Ramos-de-Oliveira, para promover a “reeducação da sociedade brasileira”. Pensando em termos de educação musical,*

*não é difícil observar que a televisão ocupa hoje um papel muito mais relevante do que a escola na formação do gosto e dos hábitos de escuta dos jovens, tendo se tornado no que Ramos-de-Oliveira chamou de “a educação universal e obrigatória a todos os brasileiros” (Ramos de Oliveira, 1997, p. 31).*

### **Arte como trabalho e práxis**

No século XX as artes se transformaram em um grande negócio, e a lógica da produção de mercadorias invadiu o campo da cultura, dando origem ao que Adorno e Horkheimer denominaram *indústria cultural*. O produto dessa nova indústria é, segundo estes autores, uma arte sem sonho destinada ao povo, uma arte com o propósito de manter o *status quo*, de neutralizar a possibilidade de construção de consciência crítica.

Ocupar o tempo livre — uma conquista que exigiu lutas históricas dos trabalhadores e que poderia se transformar num espaço de enriquecimento da experiência e desenvolvimento de sua sociabilidade —, transformando-o em tempo administrado tem sido uma estratégia empregada pela indústria cultural como forma de preencher o vazio existencial de pessoas cuja produtividade e capacidade criativa foram cerceadas. Referindo-se ao rádio, na primeira metade do século XX e até o advento da televisão, Hobsbawn afirma que “a mais profunda mudança que ele trouxe foi simultaneamente privatizar e estruturar a vida de acordo com um horário rigoroso, que daí em diante governou não apenas a esfera do trabalho, mas a do lazer”<sup>101</sup> (Hobsbawn, 1995, p.195). As tentativas do capital no sentido de neutralizar qualquer oposição nunca são, no entanto, inteiramente bem-sucedidas, já que

---

<sup>101</sup> A experiência brasileira com as telenovelas é bem ilustrativa desta administração pela indústria cultural dos horários livres das pessoas.

não podem eliminar a contradição entre a produção social da riqueza e sua apropriação privada, enfrentando constantemente diferentes formas de resistência.

*Apesar de transformados, sob o capitalismo, em fontes de alienação para a maioria das pessoas, trabalho e arte não podem deixar de ser encarados como expressões, por excelência, da criatividade humana. Marx argumentou que, embora seja possível distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou por uma série de outros aspectos, eles “começam a se diferenciar dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida” (Marx, 1999, p. 29). Discutindo o trabalho, a partir da obra deste autor, Kosik o considera como “um processo que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade” (Kosik, 1976, p. 180). O trabalho não é, no entanto, apenas um processo no qual se opera a gênese do homem, mas um “modelo elementar da própria dialética”, na medida em que através dele ocorre “uma metamorfose na qual se cria o novo, é gênese do qualitativamente novo” (idem, ibidem, p. 183).*

*É no trabalho e pelo trabalho que o homem descobre a tridimensionalidade do tempo como dimensão do seu ser, tornando-se capaz de resistir à satisfação imediata do desejo, fazendo do presente uma função do futuro e se servindo do passado. Essa descoberta, que é uma construção, cria uma nova relação do homem com a natureza não mais de simples adaptação, mas de transformação.*

*O trabalho é ora transformação da natureza, ora realização dos desígnios humanos na natureza. O trabalho é procedimento ou ação em que de certo modo se constitui a unidade do homem com a natureza na base da sua recíproca transformação: o homem se objetiva no trabalho, e o objeto, arrancado do contexto natural é modificado e elaborado. O homem alcança no trabalho a objetivação, e o objeto é humanizado. Na humanização da natureza e na objetivação (realização) dos significados, o homem constitui o mundo humano. (Kosik, 1976, p. 184)*

*Possibilitando a criação do mundo humano, o trabalho abre caminho para a reflexão sobre a dimensão criativa da sua atividade, quer dizer, sobre a práxis. O conceito de práxis, que se origina numa palavra grega, é tão central no pensamento de Marx que Gramsci utilizou a expressão filosofia da práxis como sinônimo de marxismo.*

A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais conseqüente, precisa de reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática. [...] A práxis é a atividade que, para se tornar mais humana, precisa ser realizada por um sujeito mais livre e mais consciente. Quer dizer: é a atividade que precisa da teoria. (Konder, 1992, pp. 115-6)

*Se no trabalho se encontra, segundo Konder, o “caroço” da práxis, é preciso considerar que ela vai além do trabalho e que o ser humano não pode se realizar inteiramente apenas através dele. Para Marx, o reino da liberdade começa onde cessa o trabalho determinado pela necessidade e pela finalidade externa. Konder aponta, além da redução da práxis ao trabalho, uma outra confusão que a reduz à prática. A identificação da práxis com a prática, que teria sido facilitada pelo fato da palavra práxis ser usada com esse sentido na língua alemã, levou a uma leitura equivocada da 11ª das Teses sobre Feuerbach<sup>102</sup> “como um convite ao abandono da teoria, através de um mergulho pragmático na ação política revolucionária” (Konder, 1992, p. 124), quando o que a práxis exige é que o sujeito não se limite à interpretação.*

*Discutindo as relações entre arte e trabalho, Kosik destaca que a polarização do agir humano em trabalho (como esfera da necessidade) e arte (como esfera da liberdade) exige que se afirme que, apesar do trabalho não abandonar a esfera da necessidade, é ele que cria os pressupostos reais da liberdade humana. Não é possível, portanto, considerar as duas esferas como independentes ou reciprocamente indiferentes. Por outro lado, cabe distinguir o trabalho no sentido filosófico do trabalho em sentido econômico. “O trabalho como agir objetivo do homem, no qual se cria a realidade humano-social, é o trabalho no sentido filosófico. Ao contrário, o trabalho em sentido econômico é o criador da forma específica, histórica e social da riqueza” (Kosik, 1976, p. 191). Não cabe, portanto, reduzir o trabalho à sua dimensão econômica, mesmo considerando a importância dessa dimensão. Considerando o trabalho em geral como a atividade que cria a*

---

<sup>102</sup> “Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; mas o que importa é transformá-lo” (Marx, 1999, p. 128).

*realidade humano-social, pode-se considerar a arte como uma forma de trabalho humano<sup>103</sup>, que como tal se articula dialeticamente com a totalidade social.*

*Sobre o fundamento da práxis, através da qual os homens modificam o mundo e a si mesmos, “a consciência humana é ao mesmo tempo registradora e projetadora, verificadora e planificadora: é simultaneamente reflexo e projeto” (Kosik, 1976, p. 114), o que torna possível perceber a arte a partir dessa dupla perspectiva: como expressão da realidade e como criação de “uma realidade que não existe fora da obra ou antes da obra, mas precisamente apenas na obra” (idem, ibidem, p. 115). Isso significa afirmar que a arte deve ser concebida como práxis, nos termos definidos por Konder, isto é, como afirmação do sujeito no mundo através da qual são transformados a realidade e o próprio sujeito, como atividade que exige reflexão, autoquestionamento e teoria. Esta afirmação do sujeito é sempre histórica, dialogando portanto com a sociedade e a época.*

*Antonio Candido mostra como no século XIX a relação entre a obra e o contexto social que a condiciona chegou a ser vista como chave para compreendê-la, depois foi rebaixada como falha de visão – e talvez só agora comece a ser posta nos devidos termos.*

*Hoje sabemos que a integridade da obra não permite adotar nenhuma dessas visões dissociadas; e que só a podemos entender fundindo texto e contexto numa interpretação dialeticamente íntegra, em que tanto o velho ponto de vista que explicava pelos fatores externos, quanto o outro, norteado pela convicção de que a estrutura é virtualmente independente, se combinam como momentos necessários do processo interpretativo. Sabemos, ainda, que o externo (no caso, o social) importa, não como causa, nem como significado, mas como elemento que desempenha um certo papel na constituição da estrutura, tomando-se, portanto, interno. (Mello e Souza, 2000, p. 5)*

*A discussão sobre realismo ou não-realismo coloca, segundo Kosik, uma questão fundamental quando parece pressupor como evidente algo que exige exame atento: a concepção de realidade. Para ele, a poesia não é menos real do que a economia, sendo ambas realidades humanas. “A economia não gera poesia, nem direta nem*

---

<sup>103</sup> Uma forma de trabalho que tem ou pode ter também uma dimensão econômica. Embora nem toda a produção artística seja transformada em produto comercial, parte dela o é.

*indiretamente, nem mediata nem imediatamente: é o homem que cria a economia e a poesia como produtos da práxis humana” (Kosik, 1976, p. 109). Com isso posiciona-se contra uma concepção determinista que transforma a economia no “fator econômico”, fetichizando uma parte do ser social e reduzindo tudo o mais a “sublimação ou mascaramento da ‘economia’” (idem, ibidem, p. 111). Ao defender a concepção de que a verdade da consciência social está no ser social, é preciso esclarecer que as condições dadas, características de cada forma histórica específica, não são o ser, já que a realidade social inclui em si mesma a práxis humana criadora tanto da situação como das circunstâncias. Ao desconsiderar a práxis como parte da realidade, as condições se tornariam onipotentes e a passividade, uma fatalidade para a consciência.*

*A realidade social é uma criação do homem, este ser da natureza que, ao mesmo tempo, a ultrapassa e é capaz de comportar-se livremente. Para conhecer e compreender a verdade da realidade humana ele lança mão de recursos que cria.*

*O homem chega por meio de ciências especiais ao conhecimento de setores parciais da realidade humano-social e à comprovação da sua verdade. Para o conhecimento da realidade humana no seu conjunto e para descobrir a verdade da realidade na sua autenticidade, o homem dispõe de dois “meios”: a filosofia e a arte. (Kosik, 1976, pp. 116-7)*

*Com isso podemos retomar a discussão da posição que defende a tese do condicionamento social da obra de arte. Essa tese diz, em primeiro lugar, que a realidade é algo que está fora da obra e que, de fora, dá-lhe sentido e impulso. Em segundo, significa que a própria obra “é algo secundário, derivado, reflexo, que não possui uma verdade em si mesma, mas apenas fora de si” (idem, ibidem, p. 126). Reduzida a mero testemunho ou documento de sua época, a obra de arte perde o seu significado específico, já que todo e qualquer produto cultural humano desempenha este papel. A particularidade da obra de arte é que, mais que um testemunho da sua época que ela não deixa, aliás, de ser, ela “é, ou acaba sendo, um elemento constitutivo da existência da humanidade, da classe, do povo” (idem, ibidem, p. 127). Neste sentido, ela pode transcender sua época e falar a diferentes povos e períodos históricos, vivendo do seu contínuo reavivar-se pela interação recíproca com a humanidade. O criador da obra de arte não pode prever, no*

*momento de sua composição, todas as variantes de significado e interpretações a que será submetida a sua produção. Por este ângulo, segundo Kosik, a obra é independente das intenções do autor, sendo incorporada pela dinâmica do processo histórico.*

*Na memória humana o passado se faz presente e assim supera a transitoriedade, porque o passado mesmo é para o homem uma coisa que ele não deixa para trás como algo desnecessário; é algo que entra no seu presente de modo constitutivo, como natureza humana que se cria e se forma. [...] Em relação ao passado a história humana é uma ininterrupta totalização no curso da qual a práxis humana inclui em si mesma os momentos do passado e somente mediante tal integração os reaviva. Neste sentido, a realidade humana não é apenas produção do novo, mas também reprodução (crítica e dialética) do passado. (Kosik, 1976, pp. 135-6)*

*Longe de simples reflexo do real, a arte é apresentada por Kosik como uma forma de conhecer a realidade humana. Mas não só de conhecer. Como prática social que se apóia na memória e na reflexão, que articula teoria e prática, que compreende o momento laborativo e o momento existencial, a arte é um instrumento de transformação da realidade, é práxis. Como práxis, a arte atua na*

*formação da subjetividade humana na qual os momentos existenciais como a angústia, a náusea, o medo, a alegria, o riso, a esperança, etc., não se apresentam como 'experiência' passiva, mas como parte da luta pelo reconhecimento, isto é, do processo da realização da liberdade humana. (Kosik, 1976, p. 204)*

Mesmo considerando, como foi afirmado anteriormente, a situação contraditória da arte nas sociedades capitalistas, ela nunca se torna um terreno inteiramente passível de colonização pela ideologia do mercado, mesmo quando perde parte de seu potencial de emancipação. Na arte que se recusa a se tornar mero comércio sempre sobrevive uma centelha de liberdade e se mantém como um espaço onde se torna possível refletir de diversos modos sobre o próprio sentido da experiência humana. Um espaço no qual sentimentos, desejos, memórias e idéias podem ser compartilhados produzindo novas perspectivas de entender o mundo e a si mesmo. Quando, além de se pensar a arte como algo a ser apreciado, o fazer

artístico é encarado como uma forma de expressão que utiliza linguagens que deveriam ser postas à disposição de todos, abrem-se outras e mais amplas possibilidades emancipatórias. Aqui se considera que, assim como Gramsci afirmava que “todos os homens são ‘filósofos’”, cabe considerar que todos os homens e mulheres são, igualmente, artistas. Parafrazeando Gramsci, poderíamos dizer que se deve destruir o preconceito, muito difundido, de que a arte seja algo muito difícil pelo fato de ser a atividade artística própria de uma determinada categoria de profissionais especializados<sup>104</sup>. A arte, como quase todas as práticas sociais, comporta níveis distintos de envolvimento e participação, embora concepções aristocráticas pareçam considerar que a participação ativa nas práticas artísticas deve ser reservada a uma elite de iluminados. Aos demais cabe apenas uma apreciação das obras que, tratada como simples diversão, não merece maiores cuidados<sup>105</sup>. Esse tipo de perspectiva se expressa nas argumentações sobre o “desperdício” de tempo e dinheiro na educação artística dos que não têm “talento”, argumento que não costuma aparecer em relação a outros tipos de conhecimento. A privação do acesso à arte, como à filosofia, pode ser considerada uma maneira de limitar a possibilidade de compreensão do mundo humano, de limitar as possibilidades de construção de uma consciência crítica e unitária, de dificultar o desenvolvimento humano integral. Do mesmo modo que Mandeville escreveu no século XVIII sobre a inconveniência de proporcionar educação aos pobres<sup>106</sup>, hoje, por ação ou

---

<sup>104</sup> “Deve-se destruir o preconceito, muito difundido, de que a filosofia seja algo muito difícil pelo fato de ser a atividade intelectual própria de uma determinada categoria de cientistas especializados ou de filósofos profissionais sistemáticos” (Gramsci, 1978, p. 11).

<sup>105</sup> A apreciação da obra de arte deve ser encarada como um processo criativo através do qual o apreciador busca, relacionando-se com a obra e dialogando com ela, interpretá-la, significá-la. Não se trata, portanto, de uma contemplação passiva, mas de um processo ativo de aproximação, apropriação e construção de sentido.

<sup>106</sup> “Para que a sociedade seja feliz e o povo tranqüilo nas circunstâncias mais adversas, é necessário que grande parte dele seja ignorante e pobre. O conhecimento não só amplia como multiplica nossos desejos. [...] Quanto mais um pastor, um arador ou qualquer outro camponês souber sobre o que é alheio ao seu trabalho e emprego, menos capaz será de suportar as fadigas e as dificuldades de sua vida com alegria e contentamento” (Mandeville, apud E.Thompson, 1998, p. 15).

omissão, a maioria das escolas priva crianças e jovens do acesso a um importante instrumento de elaboração de uma consciência crítica e de transformação pessoal e social.

### **Educação musical como formação humana**

O entendido e experimentado medianamente — semi-entendido e semi-experimentado — não constitui o grau elementar da formação, e sim seu inimigo mortal. Elementos que penetram na consciência sem fundir-se em sua continuidade, se transformam em substâncias tóxicas e, tendencialmente, em superstições, até mesmo quando as criticam, da mesma maneira como aquele mestre toneleiro que, em seu desejo por algo mais elevado, se dedicou à Crítica da Razão Pura e acabou na astrologia. (Adorno, 1996)

A questão da formação cultural está presente em toda a obra de Adorno, não apenas nos seus escritos sobre educação, mas também na sua análise da cultura e da indústria cultural. Para ele, a possibilidade de construção da liberdade, da emancipação, se apóia numa verdadeira formação cultural que não se confunde com uma apropriação fragmentária de conhecimentos e informações. Adorno irá contrapor formação a semiformação e cultura a semicultura. Nas palavras semiformação e semicultura o prefixo não indica uma realização incompleta, parcial, mas, na verdade, uma oposição. A semicultura não só ajuda a manter o funcionamento da sociedade sem maiores conflitos como evita o surgimento de uma demanda pela verdadeira formação. Pucci argumenta que enquanto “no *não-saber* há uma predisposição para a busca do *saber* [...] no *semi-saber* a pessoa se julga *sabedora* e se fecha às possibilidades da *sabedoria*” (Pucci, 1998, p. 96). Em lugar da *diferenciação* (que para Adorno é o equivalente da formação cultural), a semiformação procura construir a *identificação*, criando a impressão de atender às aspirações de ascensão social de extensas camadas que passam a ver na educação uma forma de integrar-se às camadas superiores. Esta busca por formação é estimulada já que “um grande setor da produção da indústria cultural vive dessa nova realidade e, por sua vez, incentiva essa necessidade de semicultura [...]. Confiante na ignorância, o mercado cultural dela se nutre e a reproduz e reforça” (Adorno, 1996).

Para ele a formação cultural constituiu-se, historicamente, como um instrumento fundamental sem o qual “o burguês, dificilmente, teria se desenvolvido como empresário, como gerente ou como funcionário” (Adorno, 1996).

O conceito de formação se emancipou com a burguesia. [...] A formação tornou-se objeto de reflexão e consciente de si mesma, foi devolvida purificada aos

---

homens. Sua realização haveria de corresponder a uma sociedade burguesa de seres livres e iguais. (Adorno, 1996)

Essa promessa de liberdade não se realizou. Se esta formação, construída em meio às contradições sociais, tornou possível à burguesia desempenhar suas tarefas econômicas e administrativas, ao assumir o poder e tornar-se a nova classe dominante monopolizou-a, negando aos trabalhadores não só o seu acesso, mas todos os pressupostos para a formação e, acima de tudo, o ócio. O que se implantou no lugar foi uma caricatura: a semiformação. Enquanto “a formação era tida como condição implícita a uma sociedade autônoma” (Adorno, 1996), o modelo da semiformação é a heteronomia, a alienação, o conformismo.

O processo cultural formador se caracteriza, para Adorno, por seu duplo caráter: autonomia e adaptação. A semiformação preocupa-se em eliminar exatamente o momento da autonomia, desenvolvendo unilateralmente o momento da adaptação, onde “predomina a dominação progressiva, a sujeição do existente por outro existente, acomodação à natureza, autolimitação de suas potencialidades” (Pucci, 1998, p. 91). Daí o seu caráter essencialmente conformista, defensivo, alienado. Para as classes dominantes, a reflexão e a crítica devem ser evitadas a todo o custo, já que a dominação não pretende se ver questionada e autonomia e liberdade não devem ser postas como possibilidades para os dominados. Quando se observa a preocupação e ansiedade de alunos e professores no ensino médio em relação ao cumprimento de um programa — pautado em última instância pelos exames de vestibular —, na maioria das vezes, sem qualquer crítica ao critério de seleção dos “conteúdos” trabalhados nas aulas, a atualidade de Adorno fica clara. Trata-se de adaptar-se, de adequar-se ao estabelecido.

Não se pode permitir, na perspectiva do capital, aquilo que, segundo Adorno, constituía a subjetividade, nos quadros da própria teoria burguesa: a experiência e o

conceito<sup>107</sup>. Enquanto a experiência proporciona a reflexão e a continuidade na consciência, fundamenta uma tradição no indivíduo, o engolfamento pela onda de informações fragmentadas da semiformação produz um estado que Adorno associa à paranóia e ao delírio de perseguição. O caráter fragmentário da semiformação provê apenas esquemas para tentar subjugar uma realidade que, na verdade, não conseguem alcançar. Contentam-se em compensar o medo diante do incompreendido e substituem aquela intuição essencial que a semiformação veio a obstruir.

A noção de *identidade* supõe e se assenta no sentimento de continuidade da experiência vivida. O caráter descartável da informação fragmentada, a velocidade das mudanças nos hábitos, na moda, no mundo e a impossibilidade de se situar diante disso tudo conduz a atitudes fortemente defensivas, a tentativas de evitar a fragmentação da própria personalidade. Assim como a experiência é substituída pela informação fragmentada, o conceito deve sê-lo por clichês que também se apresentam de forma isolada e conformista.

Em lugar de estimular as pessoas a desenvolverem suas potencialidades e assim se tornarem capazes de intervir na transformação da sociedade, a semicultura proporciona um tipo de conhecimento vazio, um mero verniz que não possibilita ir além da superfície (Pucci, 1998, p. 97). Adorno destaca que as possibilidades de auto-engano são limitadas, de forma que, mesmo ao submeter-se, a consciência percebe a armadilha em que foi colhida. Por isso Adorno considera a semicultura como a esfera do puro ressentimento.

Benjamin foi responsável, segundo Ramos-de-Oliveira, pela inclusão no vocabulário moderno do pensamento crítico de dois pares de conceitos: *Erlebnis – Erfahrung* e *Andenken – Eingedenken*. Para Benjamin, vivência (*Erlebnis*) significa a fragmentação da

---

<sup>107</sup> “O semiculto se dedica à conservação de si mesmo sem si mesmo. Não pode permitir, então, aquilo em que, segundo toda teoria burguesa, se constituía a subjetividade: a experiência e o conceito. Assim procura subjetivamente a possibilidade da formação cultural, ao mesmo tempo que, objetivamente, se coloca todo contra ela. A experiência — a continuidade da consciência em que perdura o ainda não existente e em que o exercício e a associação fundamentam uma tradição no indivíduo — fica substituída por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outras informações. [...] O conceito fica substituído pela subsunção imperativa a quaisquer clichês já prontos, subtraídos à correção dialética, que descobre seu destrutivo poder nos sistemas totalitários. Também lá se adere à forma ‘É isso’, que se caracteriza como isolada, ofensiva e, ao mesmo tempo, conformista. No entanto, como a semiformação cultural se liga, apesar de tudo, a categorias tradicionais, a que ela já não satisfaz, a nova figura da consciência sabe inconscientemente de sua própria deformação” (Adorno, 1996).

prática não refletida, enquanto a experiência (*Erfahrung*) implica a reflexão e a perspectiva histórica. Os dois termos significam, respectivamente, uma recepção passiva e uma atitude ativa, crítica ou, em outras palavras, “a vida como objeto e a vida como sujeito, a vida como reflexo e a vida como reflexão, a vida que se dissipa e a vida que se vive de fato, em extensão e profundidade” (Ramos de Oliveira, 1998, p. 32). *Erlebnis*, “é a vivência do indivíduo privado, isolado, que precisa ser assimilada às pressas, que produz efeitos imediatos” (idem, *ibidem*). “*Erfahrung* é o conhecimento obtido através de uma experiência que se acumula, que se prolonga, que se desdobra, como numa viagem; o sujeito integrado em uma comunidade dispõe de critérios que lhe permitem ir sedimentando as coisas com o tempo” (Konder, 1999, p. 83). Enquanto o primeiro é a fantasia do ocioso, o segundo se caracteriza para Benjamin como um produto do trabalho.

O par seguinte distingue lembrança (*Andenken*) de rememoração (*Eingedenken*) como formas de relacionar o passado ao pensamento. Na primeira, algum estímulo traz de volta algumas imagens, enquanto, na segunda, há um mergulho no passado, o restabelecimento do contato com algo de que, na verdade, nunca se esquece. Relacionando os dois pares de conceitos, Ramos-de-Oliveira afirma que, para Benjamin, “se perdermos a *Erfahrung* perderemos também a *Eingedenken*”, isto é, a própria possibilidade de uma autocompreensão histórica. Com isso estaríamos renunciando ao papel de sujeitos e entregando-nos regressivamente à heteronomia.

A ação da indústria cultural busca neutralizar os riscos envolvidos na elaboração da subjetividade nas sociedades burguesas, propondo valores e modelos de comportamento e identificação baseados no individualismo e no consumismo. A transformação da arte em mercadoria, em simples divertimento, deve ser compreendida nessa perspectiva. Aqui cabe lembrar o conceito gramsciano de hegemonia como direção intelectual e moral, como o processo através do qual se (neste caso, a burguesia) busca construir um “consenso” em

torno de valores que norteiam um modo de vida em conformidade com as concepções de um grupo social.

Numa perspectiva de luta pela emancipação não é suficiente denunciar o uso alienado/alienante da música como simples mercadoria a ser consumida. É igualmente necessário defender as suas possibilidades como uma linguagem a ser posta a serviço da elaboração de relações intersubjetivas mais ricas e livres, como uma práxis libertadora. O abismo que separa criadores (os artistas) do comum dos mortais (que deve, por conseqüência, ser um mero apreciador/repetidor) pode ser comparado ao que se estabelece na política quando se cristaliza a separação entre dirigentes e dirigidos, os que mandam e os que obedecem. É preciso, no entanto, ter em conta que a situação do campo cultural é sempre mais complexa do que os esquemas apoiados em polarizações rígidas, e as práticas culturais revelam situações concretas de resistência e apropriações que vão além da simples submissão. Se o quadro da ação da indústria cultural apresentado por Adorno parece por vezes o de um sistema fechado e sem brechas<sup>108</sup>, ele afirma que, apesar do seu poder, seria falso presumir que nada escapa ao controle da indústria cultural.

Quando se examina a incorporação pela indústria cultural da produção musical de origem popular, pode-se perceber que isto se dá de forma bastante complexa, envolvendo conflitos e negociações, como no caso do samba, que, se hoje é exibido como símbolo da cultura brasileira, enfrentou, nos seus primeiros anos, a perseguição policial por ser considerado algo pernicioso à sociedade. O que aconteceu com o samba tem semelhanças com o ocorrido nos Estados Unidos com o *jazz*, identificado inicialmente com os prostíbulos e

---

<sup>108</sup> Segundo Strinati, algumas abordagens do frankfurtiano parecem conceber o capitalismo como um sistema fechado, “uma sociedade que descobriu o segredo da estabilidade eterna” e que a indústria cultural teria criado “meios possíveis para efetivamente conter as ameaças representadas pelas forças radicais e alternativas” (Strinati, 1999, p. 83).

bares de segunda classe frequentados pelos negros. Em ambos os casos uma prática musical que nasceu e se desenvolveu nas camadas mais pobres da população sofreu forte discriminação antes de ser incorporada ao repertório da sociedade burguesa.

Recentemente, os fenômenos do *funk* e *hip-hop*, no Brasil, apresentam uma trajetória que se faz “por um lado, à margem e, por outro, nos interstícios da indústria cultural” (Herschmann, 2000, p. 18), percorrendo um caminho marcado pela estigmatização inicial seguida de uma incorporação, até certo ponto ainda tensa, pela indústria cultural. É que manifestações das camadas populares costumam ser vistas pelas classes dominantes como potencialmente perigosas, ainda mais quando expressam autonomamente sentimentos e opiniões, elaborando subjetividades, criando espaços próprios e novos padrões de sociabilidade.

A visão de arte como divertimento contribuiu decisivamente para a ausência da educação musical nas escolas. Diante da crise da educação pública e do desemprego estrutural, considera-se comumente que o “divertimento” pode esperar e a urgência é colocada na preparação dos alunos para as “exigências do mercado”, para a “empregabilidade”. O Sistema de Avaliação do Ensino Básico aponta as deficiências e dificuldades dos alunos em relação à leitura e escrita e aos conhecimentos matemáticos. Os jornais discutem a crise da educação, mas não há espaço para a música nessas discussões. Diante disso, a indústria cultural assume o papel de principal agência educativa na área da música, secundada por alguns trabalhos desenvolvidos por ONGs. Assim, a educação musical vai sendo, na prática, assumida ora como divulgação dos produtos da indústria cultural (uma espécie de formação dos seus consumidores), ora como política compensatória pelas ONGs, e o Estado renuncia à sua função educativa, terceirizando-a parcialmente (através de ONGs), isto é, dedicando umas poucas verbas para que alguns alunos sejam atendidos.

A educação musical só poderá ser democratizada a partir de uma concepção de arte e de música, não como mercadoria, mas como experiência humana por excelência. A música, como todas as artes, pode ser uma expressão da liberdade e da capacidade criadora da humanidade, devendo, por isso, ser considerada um *direito* humano inalienável. Mais do que direito, cabe retomar aqui a idéia de música como *atividade desejável*<sup>109</sup>. Trata-se de promover a música como experiência lúdica e criativa, como crítica e reflexão — e não apenas registro, ou mero reflexo da sociedade —, como prática humana que possibilita que sujeitos em interação se eduquem mutuamente numa perspectiva mais solidária. Considera-se aqui que a música é *práxis* que, articulando conhecimento e prática, transforma os seus sujeitos e a realidade humano-social. Por isso, assim como a construção de uma sociedade democrática implica, necessariamente, a construção de uma escola democrática, é preciso afirmar que a música é parte essencial de uma formação humana integral.

Encerramos este texto com um depoimento de Daniel Barenboim, maestro e pianista, num livro em que dialoga com Edward Saïd sobre música e sociedade:

O estudo da música é uma das melhores formas de conhecer a natureza humana. É por isso que me entristece tanto ver que, hoje em dia, a educação musical praticamente inexistente nas escolas. Educar significa preparar as crianças para a vida adulta; ensiná-las a se comportar e a escolher o tipo de gente que desejam ser. O resto é informação e se pode aprender de um jeito muito simples. Para tocar bem música, você precisa estabelecer um equilíbrio entre cabeça, coração e estômago. E, se um dos três não está presente ou está presente demais, você não

---

<sup>109</sup> Gentili expõe a distinção entre cidadania como *condição legal* (ligada à posse de direitos) e como *atividade desejável*. Na concepção de cidadania como atividade desejável, “a posse de direitos deve combinar-se com uma série de atributos que fazem dos indivíduos cidadãos ativos em consonância e mais além do que a lei lhes concede. Na perspectiva formalista, a cidadania se *concede*. Contrariamente, pensada como prática desejável, como aspiração radical de vida emancipatória, a cidadania se *constrói* socialmente como um espaço de valores, de ações e de instituições comuns que integram indivíduos, permitindo seu mútuo reconhecimento como membros de uma comunidade. A cidadania é, desta forma, o exercício de uma prática indefectivelmente política e fundamentada em valores como a liberdade, a igualdade, a autonomia, o respeito à diferença e às identidades, a solidariedade, a tolerância e a desobediência a poderes totalitários” (Gentili, 2000, p. 147).

pode usá-lo. Existe alguma coisa melhor que a música para mostrar a uma criança como é ser humano? (Barenboim e Said, 2003, pp. 40-1)

## Referências

ADORNO, T. “Teoria da semicultura”. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. de Abreu. *Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação*, dez. 1996, ano XVII, nº. 56.

BARENBOIM, D. e SAID, E. *Paralelos e paradoxos: reflexões sobre música e sociedade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

BEYER, E. “Fazer ou entender música?” In: BEYER, E. (org.), *Idéias em Educação Musical*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

FARACO, C. A. “Área de linguagem: algumas contribuições para sua organização”. In: KUENZER, A. (org.), *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2002.

FONTEERRADA, M. T. de O. “Formal/Informal: um dilema”. In: LIMA, S.A. de (org.), *Educadores musicais de São Paulo*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1998.

GENTILI, P. “Qual educação para qual cidadania? Reflexões sobre a formação do sujeito democrático”. In: AZEVEDO, J. C., GENTILI, P., KRUG, A., SIMON, C. (orgs.), *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: Editora da Universidade (UFRGS), 2000.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HERSCHMANN, M. *O funk e o hip-hop invadem a cena*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2000.

HOBBSAWN, E. *Era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991*. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

JAMESON, F. *A cultura do dinheiro: ensaios sobre a globalização*. Petrópolis: Vozes, 2001.

KONDER, L. *O futuro da filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. *Walter Benjamin: o marxismo da melancolia*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

KOSIK, K. *A dialética do concreto*. 5ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MARX, K. *A ideologia alemã (I – Feuerbach)*. 11ª edição São Paulo: Hucitec, 1999.

MELLO E SOUZA, A.C. *Literatura e sociedade*. 8ª edição. São Paulo: T.A. Queiroz/Publifolha, 2000.

PUCCI, B. “A teoria da semicultura e suas contribuições para a teoria crítica da educação”. In: *A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação*. 2ª edição, Petrópolis RJ: Vozes; São Carlos SP: Editora da UFSCar, 1998.

RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. “Reflexões sobre a educação danificada” In: ZUIN, A.A., PUCCI, B. RAMOS de-Oliveira, N. (orgs.), *A educação danificada*. Petrópolis RJ: Vozes; São Carlos SP: UFSCar, 1997.

STRINATI, D. *Cultura Popular: uma introdução*. São Paulo: Hedra, 1999.

THOMPSON, E. P. *Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

VILLA-LOBOS, H. *Solfejos: originais e sobre temas de cantigas populares, para o ensino de canto orfeônico*. Vol. 1. São Paulo/ Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, s/d.

## CONSTRUINDO UMA ÁREA DE ENSINO: A EXPERIÊNCIA DAS CIÊNCIAS NATURAIS

Carlos Roberto Barbosa Vieira

Jairo Dias de Freitas

Neila Guimarães Alves

O meu intento não é ensinar aqui o método que cada qual deve seguir para bem conduzir a sua razão, mas somente mostrar de que maneira procurei conduzir a minha.

Descartes

### Introdução

O presente artigo pretende socializar o que tem sido a história da construção da área de Ciências Naturais no ensino médio da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV).

Embora desde a primeira organização do curso, em 1988, tenha prevalecido a idéia de área de ensino, não quer dizer que a área de Ciências Naturais tenha se organizado “magicamente” e que, de pronto, tenhamos passado a adotar a lógica que neste texto referimos. Muitas seriam as dificuldades e obstáculos a enfrentar.

A primeira delas foi a própria equipe docente, que, nos anos iniciais, sofreu com a rotatividade de professores. Quase todo ano, dois a três professores saíam e eram substituídos por novos, o que impedia uma acumulação de práticas que favorecessem a geração de uma identidade das áreas.

No caso das Ciências Naturais, só com o estabelecimento da equipe atualmente em exercício, a partir de 1995, tornou-se possível iniciarmos um movimento que nos ajudou a

dar organicidade à área. Porém, é preciso que se diga que o fato de nos constituirmos enquanto uma equipe docente estável, por si só, não bastou para que automaticamente surgissem pensamentos e ações coletivas. Outros percalços surgiram.

Destacamos aqui as disparidades em nossas formações. Não estamos só falando do fato de que cada um tenha cursado uma faculdade diferente. Isto é óbvio! Foi mais que isso. Nascermos em décadas diferentes, crescemos em ambientes muito diferentes, construindo concepções e visões de mundo diversas. E, ao longo de nossas vidas, fomos acumulando leituras, experiências sociais e profissionais variadas. Enfim, somos pessoas muito diferentes e formamos, por conseguinte, um grupo heterogêneo.

Porém, se o que nos reuniu aqui na escola foi a paixão pelo ato de ensinar, o que nos tem mantido unidos é o respeito e a admiração pelo(s) outro(s), por seus conhecimentos e suas práticas. É a certeza de que, se nunca saberemos tudo, sempre será possível compartilhar e somar esforços. Tornamo-nos, dessa forma, provocadores do crescimento uns dos outros e construtores de uma área de conhecimento na qual não há hierarquias de pessoas ou de saberes, mas há espaço para a diversidade, para o múltiplo, para o “sei”, para o “não sei” e para o “como é que é mesmo?”.

Mas nem tudo foi difícil. Também contamos com algumas facilidades que nos ajudaram a encontrar um caminho possível. Uma delas foi o Paetec (Programa de Aperfeiçoamento ao Ensino Técnico), que nos estimulou a investigar e investir numa metodologia para trabalharmos coletivamente com os alunos. Outra vantagem foi a montagem do horário, que nos deu a possibilidade de estarmos os três, autores deste texto, numa mesma sala de aula, ao mesmo tempo, já que trabalhávamos em dias diferentes, mas também tínhamos dias comuns.

Estabelecidas as bases das nossas relações, começamos a pensar como seria possível integrarmos nossos fazeres pedagógicos.

### **Formando a área de Ciências Naturais**

Nosso ponto de partida foi buscar uma articulação entre Biologia, Física e Química na prática de sala de aula, através dos respectivos conteúdos – o que não é tarefa muito

fácil, posto que, historicamente, as três disciplinas foram-se constituindo independentemente e estabeleceram-se enquanto conteúdos isolados, com lógicas e seqüências próprias.

Nossa primeira tentativa foi a de buscar naquilo que há de comum nos objetos de estudo – matéria e energia – a possibilidade de reordenação dos conteúdos programáticos das três disciplinas, de modo que o que fosse trabalhado em uma delas pudesse estar sendo potencializado pelo trabalho desenvolvido nas outras duas.

Como exercício foi muito interessante, porém a articulação pelos conteúdos ficou inviabilizada frente a variadas questões, como, por exemplo, nossa formação positivista, que nos limita a compreensão em torno das problemáticas específicas, e o desconhecimento mais profundo das demais disciplinas. Em verdade, hoje a Biologia, a Física e a Química, embora trabalhem com os mesmos temas, pensam o mundo material a partir de lógicas e perspectivas muito diferentes.

No entanto, persistimos e acabamos por encontrar nas discussões da História e da Filosofia da Ciência o mote de que precisávamos para nos articular e começar a desenvolver um trabalho comum com nossos alunos.

Sabíamos que a idéia de lançar mão da História e da Filosofia da Ciência no ensino não era nova, posto que já no final do século XIX Ernst Mach discorria sobre a falta dessa discussão no interior dos cursos de Ciências.

Compartilhávamos, porém, a idéia de que, se por um lado a História e a Filosofia da Ciência não possuem todas as respostas para a crise que se instalou no ensino, por outro lado elas podem humanizar as Ciências, aproximando-as dos interesses culturais, por exemplo. Além disto, contribuem para o pensamento crítico, para a superação daquilo que Mattheus<sup>110</sup> chama de “mar de falta de significação”. Em outras palavras, entendíamos que o ensino deveria ser, ao mesmo tempo, em ciência e sobre ciência.

Entendemos dessa maneira até porque, hoje, as Ciências da Natureza alcançaram tal desenvolvimento que fica impossível ensiná-las na sua totalidade. É preciso, portanto, desenvolver uma educação que leve em conta a reflexão, as capacidades de síntese e de crítica, com ênfase mais nos processos e menos nos resultados, para que nossos estudantes,

---

<sup>110</sup>Mattheus, Michel R., “História, filosofia e ensino de Ciências: A tendência atual de reaproximação”. *Caderno Catarinense de Ensino de Física*. Florianópolis: UFSC, vol.12, nº 3, pp. 164-221, dezembro/1995.

no futuro, quando longe dos bancos escolares, prossigam “lendo o mundo”, de maneira competente, segundo a visão científica, já que esta é a hegemônica.

### **O ensino de Ciências e seus caminhos**

Para nossa equipe sempre esteve claro o fato de que, quando falamos de Ciências, não o fazemos de qualquer lugar, mas o fazemos a partir da escola e da educação científica e, portanto, nossa leitura está sujeita ao discurso pedagógico.

A divisão disciplinar em que hoje a educação em ciência se apresenta aos nossos alunos possui uma gênese bastante conhecida. Os atuais livros de Física, particularmente, são herdeiros daqueles escritos pelos iluministas franceses, que tiveram o trabalho de retirar da obra de Newton qualquer metafísica, ou, em outras palavras, quaisquer questionamentos à ciência.

Tal tradição deixou forte herança refletida em nossos livros didáticos e, portanto, neles, salvo alguma exceção honrosa, nunca aparecem as diferentes correntes de pensamento, tão comuns nos processos da produção científica. Assim, resta para os estudantes uma visão que, desvinculando ciência e sociedade, reafirma o senso comum, estabelecendo a ciência como “verdade final” e a atividade científica como tarefa somente para “iluminados”.

Desse modo, a introdução da Filosofia da Ciência permite entender os princípios científicos, as teorias, as visões de mundo por trás de cada “descoberta”, enquanto a História da Ciência auxilia no entendimento da ciência como instituição cultural e das teorias como evolução histórica de cuja construção vários agentes participam, socialmente. Ajuda a entender também que o discurso científico, incorporado como natural na sociedade contemporânea, é apenas uma das formas de compreensão do mundo, e que esta, embora hegemônica, não é a única, nem melhor que as demais. Desse modo, a importância da ciência se desloca para o cultural, estabelecendo um modo possível de pensar o homem em suas relações com o meio e com o conhecimento.

É sabido que, a partir das grandes guerras, a ciência, como instituição, passou definitivamente a fazer parte do poder político das nações. Desde a década de 1940, quando

os Estados Unidos assumiram a hegemonia dos investimentos em ciência, bilhões de dólares têm sido gastos, anualmente, pelos ministérios de ciência e tecnologia dos países do Primeiro Mundo. A pesquisa científica ganhou o caráter de *Big Science*, ou seja, passou a ser feita em escala industrial, e a tomada de decisões, em amplos setores, passou por especialistas (cientistas) capazes de dar a última palavra sobre todos os assuntos.

Frente a essa realidade, é de vital importância que o ensino de Ciências se dê de maneira contextualizada e que os avanços científicos e tecnológicos sejam entendidos pelos alunos também dentro de um contexto histórico e filosófico.

Entendendo que o ensino médio, com a divisão em áreas de conhecimento, é o início da fase de formação de opiniões em geral, e em particular no que tange à ciência, devemos facilitar aos alunos a apreensão de um instrumental que lhes permita, além da apropriação do discurso hegemônico, também saber criticar as modernas relações de poder.

Vale ressaltar, finalmente, a posição do professor frente às questões discutidas. Acreditamos que não se deva, numa primeira intervenção, explicitar a postura “correta” sobre a ciência, mas ir construindo-a com os alunos. Na própria equipe já constatamos diferentes visões oriundas da formação de cada um, mas concordamos na idéia de que é fundamental que o nosso aluno possa, a partir de uma boa base de discussão, ir construindo sua bagagem cultural, de modo a se tornar crítico em relação aos conhecimentos ensinados, no nosso caso particular, os de Ciências, e de elaborar sua própria visão. Entendemos que essa visão é, tal qual a Ciência, sempre provisória, mas definitiva enquanto conhecimento com possibilidades de enriquecimento, ao longo de sua vida escolar, acadêmica, profissional e de cidadão.

Dentro dessa perspectiva, a proposta de atividades que apresentamos deve ser entendida como sugestão, nunca como uma “fórmula mágica” ou “receita de bolo”, posto que, sendo a prática pedagógica muito dinâmica, sabemos que seus resultados dependem dos sujeitos inseridos. Em outras palavras, não acreditamos em roteiros prontos. Tanto é assim que essas atividades foram sofrendo algumas modificações/adaptações a cada turma em que foram desenvolvidas, em função de suas características.

Em seguida, apresentamos a atividade básica da maneira como foi inicialmente planejada.

## Atividades desenvolvidas

### Desenhos

Partindo das indagações: o que é ciência?; qual é o trabalho do cientista? e qual a importância da ciência para a sociedade?, propomos aos alunos que respondam, individualmente, a uma delas, não da forma tradicional, escrita, mas por meio de desenhos.

Prontos os desenhos, sugerimos a formação de pequenos grupos, tendo como critério primeiro de formação a questão escolhida por cada um. Os pequenos grupos devem, então, conhecendo e compreendendo o significado de cada um dos desenhos, escolher aquele que melhor represente a opinião do grupo.

A seguir, um representante eleito de cada grupo, que não o autor do desenho escolhido, faz uma apresentação oral para o restante da turma, a fim de explicar quais foram os motivos que os levaram a escolhê-lo e, conseqüentemente, as concepções do grupo.

Depois das apresentações, todos os desenhos são fixados na sala para que possam ser analisados pela turma, fornecendo elementos para as discussões. A atividade organizada dessa maneira nos permite perceber, de modo mais claro, as leituras que nossos alunos fazem sobre as questões propostas.

É importante salientar que essa atividade, desenvolvida com alunos da primeira série do ensino médio, portanto jovens entre 14 e 15 anos, via de regra, apresenta um resultado bastante semelhante a uma visão do senso comum.

Assim, por exemplo, ao responder à questão de como trabalha o cientista, a grande maioria relaciona a figura desse profissional com a de uma pessoa do sexo masculino, que trabalha sozinho, isolado, em ambiente geralmente fechado e com idéias que só ele entende. Além do que, o cientista, via de regra, é uma figura “estranha”, pois o relacionam com alguém que, não fazendo parte do seu cotidiano, representa algo “misterioso”, isolado do mundo (do seu mundo).

Os alunos sempre demonstram conhecer materiais e equipamentos básicos, usuais em trabalhos de laboratório, como tubos de ensaio, pipetas, balões, microscópios, entre

outros. Esses laboratórios são predominantemente de Química ou de Biologia e, em geral, são isolados, fechados, encerrados em si mesmos.

Outra questão recorrente nas discussões com as turmas é a representação que os alunos fazem da natureza e sua relação com a ciência. Em geral, os alunos tentam mostrar que o homem pode interagir com a natureza em benefício próprio, dando-lhe um caráter utilitário, e que a ciência é fruto de uma necessidade, e também útil.

Em resposta à questão de qual é a importância da ciência para a sociedade, os alunos indicam que a tecnologia e o aparato tecnológico são frutos da ciência, servindo como suporte para melhorias nas condições de vida de toda a humanidade. Isto nos levou a concluir que, para os alunos, a ciência traz sempre melhorias e progresso para todos.

Aqui, em geral, as discussões são encaminhadas no sentido de esclarecer o que é técnica, ciência e tecnologia, e mostrar que as melhorias nas condições de vida, a partir dos frutos da ciência, não são distribuídas tão democraticamente, posto que ainda há muita miséria, doenças e fome. Discute-se também quais são as principais causas dessa má distribuição dos recursos científicos e tecnológicos.

Também há alunos que apresentam uma visão catastrófica de ciência, indicada nos desenhos por explosões, bombas, destruição e caos, ficando claro certo “temor ao desconhecido”.

Essa atividade nos oferece a oportunidade de verificar quais são as relações estabelecidas entre as várias áreas do conhecimento e, em particular, entre as diferentes áreas das Ciências Naturais.

Nos desenhos e durante os debates, os alunos evidenciam suas visões acerca da ciência e do uso desta para a resolução dos problemas cotidianos, como, por exemplo, os de saúde, visto que é bastante freqüente a figura do médico.

Outras questões recorrentes nos trabalhos dos alunos são aquelas que trazem a idéia do poder da ciência e do cientista: aquela como “o eixo que move o mundo” e este como “alguém que tem o mundo em suas mãos”.

Podemos dizer que, a partir dessa atividade, conhecemos um pouco a bagagem dos alunos sobre ciência, e acreditamos poder ajudá-los a superar o “senso comum” que trazem, não só na transmissão do conteúdo programático de cada disciplina – Biologia, Física e

Química –, mas, sobretudo, na construção do conhecimento mais abrangente e “holístico”, que apostamos ser uma alternativa bastante enriquecedora no ensino das Ciências Naturais.

### Exercício de Observação

Nessa atividade, a proposta é observar diferentes objetos ou fenômenos, primeiramente, sem roteiro prévio, e, num segundo momento, a partir de roteiro estabelecido pela turma. O objetivo é discutir criticamente o chamado método científico, com o intuito de criar subsídios para fundamentar um trabalho nas disciplinas na área de Ciências Naturais. O trabalho desenvolve-se de acordo com as etapas seguintes:

- Observação minuciosa com tempo determinado de objetos ou fenômenos, sem roteiro prévio;
- Leitura em classe dos relatórios das observações feitas pelos grupos;
- Sistematização com a turma das diversas categorias ou padrões levantados, com discussão dos pontos divergentes;
- Observação de objetos ou fenômenos, com roteiro previamente estabelecido. Nesse caso os alunos escolhem outras situações a serem observadas;
- Leitura e discussão, em grupos, de textos diversos, que direta ou indiretamente tratam do assunto, e discussão e crítica dos relatos feitos.

As discussões têm como eixo principal o significado do ato de observar.

Qual a importância de observar? O que significa observação? Que operações mentais são mobilizadas quando se exercita a atividade de observação? Que tipo de relação pode existir entre o objeto e o sujeito na observação?

Os objetos ou fenômenos utilizados para a observação são os mais diversos, como um enrolamento de campainha elétrica; uma flor recém-colhida no jardim da escola; um Alka-Selzer e um Becker com água; uma caixa de fósforos e uma vela; uma caixinha com insetos; entre outros.

Os grupos escolhem um dos objetos e têm a tarefa de compor um relatório a partir do que foi observado, para depois apresentá-lo à turma.

Após todas as apresentações, buscamos criar coletivamente um roteiro único, utilizando algumas categorias que já haviam aparecido nos primeiros relatos. O roteiro acordado, em geral, fica assim organizado:

1. Descrição do fenômeno;
2. Nome;
3. Abordagem histórica;
4. Função (para que serve);
5. Funcionamento.

Partindo deste roteiro, novas observações e relatórios são feitos e socializados com toda a turma, propiciando novos debates e discussões.

A enorme dificuldade inicial revelada para entender o que é observar serve, então, como ponto de partida para o início da discussão do método científico e seus limites.

### Filme

O filme que utilizamos como motivação para discutir Filosofia e História da Ciência foi *O nome da rosa*, de Jean-Jacques Annaud.

Para melhor aproveitamento das discussões, utilizamos duas estratégias: 1) exibimos o filme em duas etapas e 2) entregamos aos alunos um roteiro para orientá-los na observação.

A exibição do filme em duas etapas ocorreu inicialmente por acaso, quando um dia o vídeo quebrou. Diante dessa “emergência”, começamos a discutir com os alunos o que eles estavam percebendo e entendendo do filme, o que estavam valorizando em suas observações e o que estavam deixando de lado. Percebemos então que a interrupção podia contribuir para o redirecionamento da observação, posto que é comum os alunos ficarem mais presos à trama do mistério, esquecendo-se de outros detalhes importantes para situar historicamente as duas visões de mundo presentes no filme.

Além disso, percebemos que, ao apresentarmos o filme em duas partes, conseguimos respeitar o “ritmo televisivo” que a turma tem internalizado, já que a televisão, para manter cativa sua audiência, condiciona os telespectadores a aceitarem, de modo natural, as sucessivas interrupções para seus comerciais, durante a programação. Essas interrupções em geral são feitas em momentos cruciais das tramas de filmes e novelas, criando ganchos que levam os espectadores a ficarem presos ao programa, desejosos de saberem o resto da história.

No nosso caso, com a parada os alunos em geral ficam motivados e nos cobram com insistência durante a semana, no intervalo de uma aula para a outra, a continuação do filme e das discussões.

O roteiro, também introduzido a partir do incidente da quebra do vídeo, tem como mote o método utilizado pelo personagem central do filme para desvendar as mortes ocorridas e quais os conflitos que tais critérios geram frente ao saber dominante no mosteiro.

O filme, uma adaptação do romance homônimo de Umberto Eco, foi escolhido por trazer uma boa reconstituição de época, podendo fornecer aos alunos uma visão bem próxima de como deve ter sido um mosteiro medieval e das questões que eram importantes na época.

Apesar do filme se centrar no mistério criado pelas estranhas mortes ocorridas no mosteiro, e apenas secundariamente apresentar outras discussões trazidas pelo autor com maior destaque no livro, é possível fazer com que os alunos observem essas questões. Como, por exemplo, entre outras, aquelas em torno do riso, a visão de cada personagem acerca dos acontecimentos, o papel representado pela biblioteca, sua construção em labirinto e a relação mestre-aprendiz que une os personagens centrais do filme.

Essas questões nos permitem travar discussões acerca de ideologia, cosmovisão, interpretação de fatos, metodologia e outras mais, levando os alunos a ampliarem seus conhecimentos e superar, em alguns pontos, suas visões *pré-conceituosas*.

## **Resumindo**

Nossa área, portanto, foi se constituindo no trabalho de sala de aula, em torno da problematização do fazer científico, de seus caminhos e de seus limites, mas não parou aí.

Buscávamos também uma ponte que nos remetesse às discussões da saúde e que não nos engessasse em sua face científica, mas que abrisse possibilidades de ampliação para a vertente social implícita nas questões de saúde/doença.

Na fala de alguns alunos podíamos perceber que para eles a ciência sempre foi e sempre será a maneira “correta e verdadeira” de olhar o mundo, não percebendo que, na realidade, estamos o tempo todo lendo o mundo a partir de diferentes referenciais.

Foi, então, na busca de outros referenciais que incluísem a ciência, mas também a saúde/doença, como questão social que desembocamos na Educação Ambiental.

Mas, isso é outra história...

## Referências

- ALVES, R. *Filosofia da ciência: Introdução ao jogo e suas regras*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BRAGA, M. A. B. *Ciência, tecnologia e a formação dos trabalhadores. O professor*. Lisboa: Editorial Caminho (33), 1993, pp. 23-7.
- CARNEIRO LEÃO, E. “A filosofia na idade da ciência”. In: *Aprendendo a pensar*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- COELHO, M. M. e FARIA, C. M. “Uma estratégia para desenvolver em situações de sala de aula a habilidade de observação na área de Ciência”. *Caderno Catarinense de Ensino de Física*. Florianópolis: UFSC, 1994, vol. 11, nº 1.
- GUERRA, A. et al. “Representações sobre Ciência e suas implicações para o ensino da Física”. *Caderno Catarinense de Ensino de Física*. Florianópolis: UFSC, 1994, vol. 11, nº 1.
- MACHADO, L. “Mudanças tecnológicas e a educação trabalhadora”. *Trabalho e educação*. São Paulo: CEDES, s/d. pp. 9-23.
- MATTHEWS, M. R. “História, filosofia e ensino de ciências: A tendência da reaproximação”. *Caderno Catarinense de Ensino de Física*. Florianópolis: UFSC, 1995, vol. 12, nº 3.
- MORAIS, A. et al. “O professor de 1º e 2º graus e sua participação em pesquisa em Educação”. *Contexto e educação*. Florianópolis: Unijuí (18), 1990, pp. 63-7.
- REIS, J.C. et al. “A interdisciplinaridade no ensino de ciências a partir de uma perspectiva histórico-filosófica”. *Caderno Catarinense de Ensino de Física*. Florianópolis: UFSC, 1998, vol. 15, nº 1.
- SILVA, T. M. N. *A construção do currículo na sala de aula: O professor como pesquisador*. São Paulo: EPU, 1990.
- THULLIER, P. *De Arquimedes a Einstein: A face oculta da invenção científica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

## **O ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA ATRAVÉS DA ABORDAGEM DE TEMAS RELACIONADOS À SAÚDE.**

Rosineide Guilherme da Silva

### **Estudos da linguagem e métodos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras**

Na história da humanidade, desde sempre a linguagem exerceu um grande fascínio, pois através da linguagem é que foi e continua sendo possível explicar a existência de todas as coisas no mundo e, principalmente, a existência humana. Muitos fatos, desde a Grécia antiga, comprovam o interesse dos homens pelos assuntos que dizem respeito à linguagem. Com isso, muitas lendas, mitos, rituais foram legados à humanidade por meio da literatura, da religião, dos pensamentos filosóficos, reconhecidos como uma clara manifestação da curiosidade dos povos a respeito da linguagem.

Tanto empenho e curiosidade, ainda que tardiamente, considerando todo o tempo da existência humana na Terra, fez surgir no século XX uma primeira sistematização em forma de ciência da linguagem: a Lingüística. Esta ciência representa “o estudo científico que visa descrever ou explicar a linguagem verbal humana” (Eni Orlandi, 1986). Antes de sua consolidação como ciência, a Lingüística teve como precursores estudos que resultaram na criação de algumas gramáticas que apresentavam as línguas como uma produção racional, lógica. No século XVII isso esteve bastante evidente devido à influência do pensamento racionalista. Conforme define Eni Orlandi (1986): “A gramática que constroem deve funcionar como uma máquina que possa separar automaticamente o que é válido e o que não é. Uma espécie de autômato, regido pela Lógica.” Porém, no século XIX surgem as “gramáticas comparadas”. As perspectivas e interesses se modificam em relação ao século

XVII. Nasce a consciência de que as línguas se transformam e acompanham as mudanças que inevitavelmente fazem parte da história humana. Assim, não há como associar língua a precisão, mas sim pensá-la como transformação. Era a época dos estudos históricos que reconhecem que “a mudança das línguas não depende da vontade dos homens, mas segue uma necessidade da própria língua, e tem uma regularidade, isto é, não se faz de qualquer jeito” (Orlandi, 1986). Estes estudos de comparação de línguas, considerando os câmbios que o próprio tempo impulsiona, se deram em nome da Lingüística Histórica, que representou um marco de avanço e desenvolvimento na trajetória dos estudos da linguagem no mundo.

Considerando os propósitos da “gramática geral” (séc. XVII) e os da “gramática comparada” (séc. XIX), podemos dizer que a Lingüística e sua preocupação por tudo que faz parte das realizações da língua, interessando-se sobretudo pelas diferenças, variações e transformações, se aproxima mais desta última gramática, pois a primeira tem como objetivo prescrever normas e ditar regras de correção e de uso da linguagem. A Lingüística que chega até os dias de hoje é a mesma que surgiu com Ferdinand Saussure. E embora já se tenha ramificado em variadas dimensões – social, psicológica, discursiva, pragmática –, não há dúvidas de que a dicotomia saussuriana *significante/significado* permanece como base de tais reflexões sobre a língua de um modo geral.

As teorias lingüísticas que se desenvolvem hoje em dia buscando explicar, registrar e justificar as realizações da linguagem seguem, de certa maneira, a linha das “gramáticas histórico-comparadas”, já que também se estruturam a partir da observação dos muitos câmbios e variações apresentadas pelas línguas e que estão determinadas por aspectos geográficos, sociais, históricos, econômicos, entre outros. Algumas dessas teorias são: a sociolingüística, que vê refletidas na linguagem as questões sociais; a etnolingüística, que

considera a linguagem não como reflexo, mas como causa das estruturas sociais e culturais; a pragmática, que destaca como importante o estudo da significação e considera tanto a relação linguagem/pensamento como a relação linguagem/sociedade; a teoria da enunciação, onde o que interessa é a maneira como o sujeito se evidencia naquilo que está enunciando, tem relação com a subjetividade da linguagem; a análise do discurso, que é a reunião de críticas e preocupações destas três últimas teorias aqui mencionadas, considerando assim todas as condições de produção de um discurso, a saber: o falante, o ouvinte, o contexto de comunicação e o contexto histórico-social e ideológico. Nesta mesma ramificação também surgiu a lingüística aplicada, ciência que se preocupa com pensar formas cada vez mais eficazes de se ensinar e aprender língua materna e língua estrangeira.

Mais ou menos paralelo, e como conseqüência de toda essa evolução da Lingüística e dos estudos da linguagem, também nasceu e foi se ampliando o interesse pelo ensino e aprendizagem dos idiomas como língua estrangeira, o que fez surgir uma variada produção de materiais que tentaram cumprir seu papel ao longo dos séculos. Nessa trajetória vários métodos de ensino se destacaram, entre eles houve os que valorizaram a memorização de vocabulário, a tradução e as regras gramaticais (método de gramática e tradução), e também existiram os que se baseavam na produção oral, consistindo em reproduzir a língua como um nativo (método audiolingual). Atualmente há os que enfatizam a prática comunicativa (método comunicativo) e o enfoque por tarefas, em que as atividades são direcionadas com o fim de conseguir a execução de tarefas por parte dos aprendizes ao final das aulas.

A experiência com a utilização de tantos métodos e manuais mostrou que o mais importante a ser observado nesse processo de ensino-aprendizagem é a comunicação como instrumento necessário à sobrevivência na realidade atual; de maneira que seja possível

atender, por meio dessa aprendizagem, as necessidades modernas, além de suscitar no aprendiz uma capacidade crítica de analisar e entender o mundo no qual está vivendo, sendo capaz de comparar a sua realidade mais próxima com a realidade de outros povos e culturas do mundo. E disso se ocupa a sociolingüística, para a qual, como já foi mencionado, sempre há influência das questões sociais na formação do indivíduo, em que, por meio da linguagem que elabora, ele deixa transparente a presença de tais aspectos. A Lingüística Aplicada também apresenta preocupações semelhantes, pois busca construir um processo de ensino-aprendizagem que esteja efetivamente direcionado à formação integral do cidadão, desenvolvendo nele a capacidade de (inter)relacionar os diversos campos do saber, utilizando tal capacidade para atender às suas necessidades básicas diante de um mundo onde o imediatismo tem cada vez mais lugar e importância. Paralelos a tais preocupações e objetos de estudo das ciências da linguagem estão os objetivos e propostas dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), documento apoiado pela nova LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), lei 9.394/1996, que busca estabelecer novos rumos para a educação no Brasil, observando aspectos ideológicos, políticos, éticos, filosóficos, laborais e tecnológicos. Segundo o que propõem os PCN, a escola deve criar um projeto de educação comprometida com o desenvolvimento das capacidades dos estudantes, permitindo-lhes atuar e transformar sua própria realidade.

Em relação à aprendizagem de uma língua estrangeira, os PCN postulam que deve haver uma preocupação com o desenvolvimento das habilidades específicas e necessárias, que são compreender, falar, ler, escrever; mas tais habilidades devem se desenvolver em forma de atividades que contribuam para a formação geral do aprendiz e de sua cidadania. Nesta perspectiva, a língua estrangeira deve ter como objetivo principal levar o aluno a comunicar-se nas diferentes situações da vida cotidiana, e não simplesmente repetir e

memorizar regras de gramática e definições metalingüísticas. No processo de ensino-aprendizagem de línguas, os aspectos gramaticais não são os únicos que devem estar presentes. Também é importante estabelecer relações com as diferentes disciplinas do currículo escolar, além de provocar reflexões sobre diversidades culturais, contrastando a cultura estrangeira (sua maneira própria de interpretar o mundo, seus costumes, crenças, desejos) com a cultura materna. Dessa forma se torna possível conhecer-se melhor a si mesmo e ao outro.

Em suma, a aprendizagem de línguas estrangeiras, prevista pelos PCN, deve se desenvolver de forma articulada com as diferentes disciplinas e suas temáticas, não deixando de considerar as questões culturais. Assim, é possível que o aluno aprenda língua ao mesmo tempo em que estabelece contato com outras culturas e saberes. Conhecer outra(s) cultura (s), outra(s) maneira(s) de ver e interpretar a realidade, faz com que os alunos entendam melhor sua própria cultura e o contexto em que estão inseridos. Por meio da comparação com outros povos, o aluno incrementa sua formação e desenvolve uma capacidade de análise e crítica diante da sua própria realidade. Em vista de tais propostas e considerando a realidade dos alunos da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV) da Fiocruz e o projeto político-pedagógico dessa escola que comparte as mesmas ideologias educacionais, busco desenvolver um trabalho de ensino-aprendizagem de língua estrangeira (espanhol) direcionado a atender tais perspectivas de formação junto aos nossos estudantes. A seguir, apresento a motivação para o surgimento desse projeto de trabalho e sua efetiva aplicação e desenvolvimento.

### **Ensino de língua estrangeira e interdisciplinaridade com a área de saúde**

A substituição dos métodos tradicionais que vêm sendo utilizados até então por outros mais atuais e que atendam às necessidades do mundo contemporâneo já se constitui uma preocupação geral entre os que pensam melhorias para a educação. No Brasil, tais preocupações encontram-se oficialmente expressas na nova LDBEN e nos PCN, que vêm propor a prática de um modelo de ensino que possibilite a formação de pessoas capazes de analisar e compreender melhor a realidade na qual estão inseridos, por meio de uma organização de conteúdos integrada e contextualizada.

Considerando que os fatos sempre pertencem a um determinado contexto, como os próprios PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio) observam, a aproximação das situações de aprendizagem com a realidade e o cotidiano dos estudantes permite estabelecer vários tipos de relações entre língua estrangeira e as outras disciplinas, e lançar mão destas relações pode resultar em um aproveitamento bastante satisfatório.

Como professora de espanhol do ensino médio público estadual há treze anos e como professora-pesquisadora da EPSJV, ministrando a disciplina língua espanhola, algumas questões que envolvem o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira têm me provocado certas inquietações e despertado certa necessidade de pensar mudanças para os modelos e métodos de ensino que vêm se repetindo há décadas, em praticamente todas as instituições de ensino (públicas ou privadas) do Brasil e do mundo.

Em minhas primeiras pesquisas no curso de doutorado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira, iniciadas no ano de 2003 na Universidade Federal Fluminense, pude perceber que vários professores, pesquisadores e lingüistas aplicados também compartilham idênticas preocupações e desejos de aperfeiçoamento e melhorias do processo ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

Desde o final do século XIX, diversos métodos e modelos de ensino de língua estrangeira foram experimentados; alguns deles permaneceram por muito tempo como o melhor meio para fazer o aluno entender, falar e escrever em língua estrangeira. Entre estes

métodos estão: tradução, memorização, gramaticalização (ensino de língua centrado na gramática); existiram e continuam existindo também aqueles que optam por juntar um pouco de tudo isso. Mas, como já foram detectadas falhas em todos estes meios, estudiosos e cientistas estão pensando e colocando em prática novas teorias de aprendizagem por meio de textos literários, informativos, propagandísticos, entre outros, que abordem preferencialmente assuntos do interesse do aprendiz e que se relacionem diretamente com a sua realidade cotidiana, educacional e profissional. Com isso, o ensino por meio da tradução de textos pouco ou nada interessantes para o aluno, ou pela simples memorização e repetição de estruturas gramaticais descontextualizadas da realidade de quem ensina e de quem aprende, e que em nada contribuem para uma reflexão crítica do mundo e do contexto social no qual estão inseridos, dão lugar a uma iniciativa de contextualizar e integrar o ensino-aprendizagem de uma língua com as questões e problemáticas do mundo atual.

O Programa de Aperfeiçoamento do Ensino Técnico (PAETEC) da EPSJV vem a ser exatamente a discussão de novas propostas pedagógicas para a formação técnica profissional em saúde. Apoiada em tais perspectivas e propostas, venho desenvolvendo no ensino médio da EPSJV um trabalho que visa a mostrar a possibilidade e eficácia do ensino-aprendizagem da língua espanhola a partir da utilização de textos em espanhol de revistas, jornais, artigos apresentados em conferências, simpósios ou páginas da Web relacionados ao amplo tema da saúde. Poluição, ecologia, higiene, hábitos alimentares, vícios, determinadas doenças, conservação do meio ambiente, preservação dos seres vivos são alguns dos assuntos que podem ser levados para a sala de aula em língua espanhola e que tanto servirão para que o aluno mantenha contato com a língua em suas mais diversas formas de estruturação e concordância, como para conscientizar, informar e despertar o pensamento crítico diante da atual situação mundial no que diz respeito à saúde.

Este trabalho de integração entre o conteúdo de língua estrangeira do ensino médio e assuntos relacionados a outras disciplinas do Curso Técnico em Saúde, que são as habilitações correspondentes à formação dos alunos da EPSJV, também constitui uma das principais propostas do PCNEM e da mais nova LDBEN, que têm “como principal referência a perspectiva de criar uma escola média com identidade, que atenda às expectativas de formação escolar dos alunos para o mundo contemporâneo” (PCNEM,

Parte II, p.123). Desta forma, o trabalho desenvolvido fica caracterizado como a prática da interdisciplinaridade e da contextualização de conteúdos que envolvem o ensino médio e o curso técnico em saúde a partir do ensino de língua estrangeira (espanhol). A confirmação teórica desta prática está prevista e proposta no item 4.5 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio que se refere à importância da escola:

Interdisciplinaridade e Contextualização são recursos complementares para ampliar as inúmeras possibilidades de interação entre disciplinas e entre áreas nas quais disciplinas venham a ser agrupadas. Juntas, elas se comparam a um trançado cujos fios estão dados, mas cujo resultado final pode ter infinitos padrões de entrelaçamento e muitas alternativas para combinar cores e texturas. De forma alguma se espera que uma escola esgote todas as possibilidades. Mas se recomenda com veemência que ela exerça o direito de escolher um desenho para o seu traçado e que, por mais simples que venha a ser, ele expresse suas próprias decisões e resulte num cesto generoso para acolher aquilo que a LDB recomenda em seu Artigo 26: *as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.* (PCNEM, p. 97, 2002).

Assim sendo, este trabalho vem me permitindo reunir, em um só propósito, as propostas educacionais da EPSJV, da nova LDBEN, do PCNEM e as preocupações atuais dos lingüistas sobre ensino de língua estrangeira. Apesar de pertencerem a diferentes âmbitos do saber, são organizações que convergem para um senso comum, que é o de promover uma escola em que a aprendizagem se realize de forma sistemática, visando ao desenvolvimento integral do adolescente, oferecendo-lhe mais e melhores condições de enfrentar o mercado e os desafios da profissão.

Várias pesquisas em lingüística aplicada ao ensino-aprendizagem de línguas vêm estruturar essa minha proposta de ampliação das possibilidades de ensino de língua estrangeira a alunos da EPSJV. Atualmente, muitos lingüistas aplicados estão repensando os métodos, os manuais até então empregados. No intuito de rever as variadas abordagens presentes em tais manuais didáticos, eles estão sendo reconsiderados e medidos para se saber até que ponto foram ou estão sendo eficazes na transmissão do conhecimento de língua estrangeira. Em virtude de todo esse movimento avaliativo do material empregado no ensino-aprendizagem de idiomas estrangeiros, e do modo como vem sendo aplicado,

têm surgido produções que considero fundamentais para o empreendimento de mudanças e transformações das metodologias existentes. Entre os trabalhos, obras, autores, pesquisadores e lingüistas mais expressivos nessa área da aprendizagem estão: “O ensino de línguas no Brasil desde 1978. E agora?”, de Almeida Filho, *in: Revista de Lingüística Aplicada*, 2001; *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del Español como lengua extranjera*, de Isabel Santos Gargallo, 1999; “A lingüística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica”, de Alastair Pennycook, *in: Lingüística aplicada e transdisciplinaridade*, de Inês Signorini e Marilda Cavalcanti (org.), 1998; “There Is no Best Method: Why?”, de N. S. Prabhu, *in: TESOL Quarterly*; “Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro”, de Marilda Cavalcanti e Moita Lopes, *in: Trabalhos em lingüística aplicada*, 1991.

Ao analisar estas e outras obras que constam da bibliografia deste artigo, pude constatar sua importância como material teórico básico a ser considerado para construir a minha proposta de inovação no processo de aprendizagem do espanhol como língua estrangeira por alunos da EPSJV.

Com o apoio da teoria mencionada e comentada anteriormente, e que apresenta como um dos recursos possíveis para o ensino de língua estrangeira a utilização de textos que enfocam a cultura e as atualidades do mundo hispânico, venho selecionando e aplicando artigos, fragmentos e capítulos de livros em língua espanhola que abordem assuntos referentes a questões que, tanto no Brasil como no resto do mundo, estejam relacionadas com os problemas e as soluções que se discutem atualmente visando a promover uma melhoria da saúde de um modo geral. Assim, conforme já tive a oportunidade de comprovar com alunos da segunda e terceira séries do ensino médio da EPSJV, os resultados desta prática têm sido bastante satisfatórios. Os textos selecionados

são apresentados para leitura, interpretação e discussão do assunto tratado, provocando os alunos para exporem conhecimentos e opiniões que já possuem sobre cada tema, sempre tratando de estabelecer uma relação entre o texto, a realidade, os interesses dos alunos e as suas expectativas profissionais.

Como na primeira série os alunos recebem um embasamento lexical e gramatical da língua espanhola, ao chegar à segunda série eles já são capazes de produzir por escrito e oralmente resumos, enunciados e opiniões sobre diversos assuntos. Na terceira série esta capacidade se consolida ainda mais, como já pude constatar no trabalho com os alunos do ano de 2003. Considerando esta realidade, pretendo continuar desenvolvendo, de forma sistematizada, o ensino-aprendizagem da língua espanhola por meio da leitura, compreensão e produção oral e escrita de assuntos pertinentes à saúde e temas afins, sem com isso necessitar utilizar tão somente um determinado manual didático e seus modelos estereotipados e repletos de estruturas repetitivas e descontextualizados da realidade da clientela da EPSJV.

Já que pretendo utilizar sempre os mais recentes e atuais textos sobre assuntos de saúde, não seria viável a confecção de um material didático específico, para ser reutilizado em anos posteriores, visto que a cada ano esse material deve ser renovado. A participação e o aproveitamento dos alunos vêm sendo registrados em vídeos nos quais os alunos (de segunda e terceira séries) têm demonstrado que já são capazes de apresentar em língua espanhola pequenas comunicações, dramatizações e outros trabalhos que enfocam alguns dos temas lidos, interpretados e comentados nas classes.

## Referências

ALMEIDA FILHO, J.C.P. “O ensino de línguas no Brasil desde 1978. E agora?” *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, 2001, vol. 1, nº 1, pp. 15-29.

\_\_\_\_\_. *Dimensões comunicativas do ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

\_\_\_\_\_. “Língua além de cultura ou Além de cultura, língua? Aspectos do ensino da interculturalidade. *In*: CUNHA, M. J. e SANTOS, P. (orgs.), *Textos universitários. Tópicos em português Língua estrangeira*. Brasília: EdUnB, 2000, p.120.

BARALO, M. *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madri: Arco/Libros, 1999.

BOURNE, J. “Natural Acquisition and Masked Pedagogy”. *Applied Linguistics*, 1988, nº 9, pp.83-99.

CAVALCANTI, M. e MOITA LOPES, L. P. “Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas: Unicamp, jan/jun. 1991, nº 17, p. 133-44.

CELADA, M.T. e GONZÁLEZ, N.M. “Los estudios de lengua española en Brasil”. *Anuario Brasileño de Estudios Hispánico*, suplemento *El Hispanismo en Brasil*. Brasília: Thesaurus, 2000, pp. 35-55.

FAIRCLOUGH, N. *Language and Power*. Londres e Nova York: Longman, 1989.

GELABERT, M.J., BUESO, I. e BENÍTEZ, P. “Producción de materiales para la enseñanza de español”. *Cuadernos de Didáctica del Español/LE*. Madri: Arco/Libros, 2002.

GIRARD, D. *Lingüística aplicada e didáctica das línguas*. Lisboa: Editorial Estampa, 1997.

HENNING, G. "Quantitative Methods in Language Acquisition Research". *In: TESOL Quarterly*, 1986, vol. 20, nº 4, pp. 701-8.

LADO, R. *Introdução à lingüística aplicada*. Petrópolis: Vozes, 1972.

MARÍN, F.M. e LOBATO, J.S. *Lingüística aplicada*. Madri: Editorial Síntesis, 1991.

MAIA, A.M.B. *et al. Análise comparativa/contrastiva das abordagens gramatical e comunicativa*. Brasília: UnB, 2000, pp.3-21.

MENDES, E. "Aprender, aprendendo a cultura: uma proposta para o ensino de português". *In: CUNHA, M.J. e SANTOS, P. (orgs.), Textos universitários. Tópicos em português Língua estrangeira*. Brasília: EDUnB, 2000, p.105.

MIQUEL, L. e SANS, N. "El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua". *In: Cable*. Madri: Difusión, abr. 1992, nº 9, pp.15-21.

MITCHELL, R. "Process Research in Second Language Classrooms. *In: Language Teaching*, 1985, vol. 18, nº 4, pp.330-52.

MOITA LOPES, L.P. da. *Oficina de lingüística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996, p. 17-33.

PAYRATÓ, L. *De profesión, lingüista. Panorama de la lingüística aplicada*. Barcelona: Ariel Practicum, 1998.

PARAQUETT, M. Espanhol língua estrangeira: um objeto fundamental. *In: Caligrama*. Belo Horizonte: UFMG, nov. 1998, vol. 3, pp. 117-27.

\_\_\_\_\_. "Da abordagem estruturalista à comunicativa: um esboço histórico do ensino de espanhol língua estrangeira no Brasil. *In: TROUCHE e REIS (orgs.), Hispanismo 2000*. Brasília: Ministerio de Educación, Cultura Deporte/Associação Brasileira de Hispanistas, 2001, vol. 1, pp.186-94.

PENNYCOOK, A. "A lingüística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. *In: SIGNORINI, I. e CAVALCANTI, M. (orgs.), Lingüística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, pp.23-49.

PRABHU, N.S. "There Is no Best Method: Why?" *TESOL Quarterly*, vol. 24, nº 2, 1990.

PRESTON, D.R. e YOUNG, R. "Adquisición de segundas lenguas: variación contexto social". *Cuadernos de Didáctica del Español/LE*. Madri: Arco/Libros, 2000.

SANTOS GARGALLO, I. *Lingüística aplicada a la enseñanza: aprendizaje del Español como lengua extranjera*. Madri: Arco/Libros, 1999.

VAN LIER, L. *The Classroom and the Language Learner: Ethnography and Second-Language Classroom Research*. Londres: Longman. 1988.

VELARDE, M.C. *Lenguaje y cultura*. Madri: Editorial Síntesis, 1991.

WIDDOWSON, H.G. *O ensino de línguas para a comunicação*. Trad. José Carlos Paes de Almeida Filho. Campinas: Pontes, 1991, pp.13-38.

## **AUTONOMIA PROFISSIONAL E OS DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Sonia Regina Mendes dos Santos

### **Sobre a autonomia e a autonomia profissional**

A autonomia do homem sempre foi objeto de muitas reflexões teóricas em vários campos do conhecimento. Para Foucault (1975), a história da civilização é não apenas a história de tentativas de submissão do homem, mas é também a história de sua autonomia. O poder visto como prática social, constituído historicamente, é exercido em níveis variados e em pontos diferentes da rede social, e neste complexo os micropoderes existem integrados ou não ao Estado.

Em entrevista a Bernard Henri-Lévy em 1979, Foucault esclarece que, no momento em que há relação de poder, há uma possibilidade de resistência, já que ela é coextensiva a ele, e não anterior ao poder que enfrenta. Qualquer luta é sempre resistência dentro da própria rede do poder, teia que se alastra por toda a sociedade e da qual ninguém pode escapar. Não existe propriamente o lugar de resistência, mas pontos móveis e transitórios que também se distribuem por toda a estrutura social.

Para resistir, é preciso que a resistência, aqui entendida como capaz de produzir domínios de objetos e rituais de verdade, seja como o poder: inventiva, móvel e produtiva – que, como ele, venha de “baixo” e se distribua estrategicamente. Para Foucault “jamais somos aprisionados ao poder, podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa” (1979, p. 241). Pode-se refletir que isso é próprio dos seres humanos, que, autônomos, não se deixam conduzir.

Do ponto de vista do campo da Psicologia, Freitag (1991) afirma que cabe à teoria psicogenética de Piaget confirmar a existência do indivíduo. Este, ao final da psicogênese, está tão competente cognitivamente para conhecer e reconstruir o mundo da natureza externa e as leis que o governam, que desenvolve uma razão comunicativa – pensamento socializado – que lhe permite assumir o ponto de vista do outro e elucidar seu próprio pensamento de tal forma que este outro o compreenda. Trata-se de um indivíduo autônomo

em seus julgamentos e responsável por seus atos. A autonomia do ser humano é um processo em construção nas suas múltiplas relações. O homem é um indivíduo que constrói a si mesmo nas relações da vida.

Calcando-se no modelo psicogenético, Habermas (1989) desenvolve a “teoria do eu”, segundo a qual o “eu” socialmente competente e individualmente autônomo não existe *a priori*, mas resulta de processos de maturação e formação – aprendizado. O “eu” resulta de um processo interativo entre a criança e o meio no qual ela vai estabelecendo gradativamente diferenças entre o eu/ela e o meio, entre a natureza externa e a sociedade, entre o grupo social e a linguagem.

Para Freitag (1991), além de enriquecer o modelo psicogenético da descentração com a sua perspectiva psicanalítica, Habermas o reinterpreta, estabelecendo uma ponte para os conceitos centrais da “teoria da ação comunicativa”.

No centro da “teoria da ação comunicativa” encontra-se o “eu competente”, capaz de envolver-se em todos os tipos de fala e ação, integrando, além da dimensão moral, a dimensão cognitiva, lingüística e interativa. Este “eu” é o produto de estágios hierarquizados em todos os tipos de competências, em todas essas dimensões. A competência interativa do “eu” significa sua capacidade de participar de contextos interativos cada vez mais complexos. O qualificativo de “comunicativo”, explica Freitag, implica um tipo especial de ação: a ação voltada para o entendimento.

Trata-se, como vimos, de sujeitos dotados de competência interativa (cognitiva, lingüística, moral e motivacional) capazes de conhecer o mundo da natureza externa, diferenciando-a da sua natureza interna, de compreender o mundo social, de utilizar-se de linguagem intersubjetiva. Graças a essas competências, esses sujeitos tornam-se capazes de reconstruir as leis que regem o mundo natural através da busca argumentativa e processual da verdade. Trata-se de sujeitos que não se conformam com o sistema de normas que vigoram na sociedade, tendo condições de questioná-las, buscando, no interior de uma ética discursiva, novos princípios normativos para a ação individual e coletiva, à base de melhor argumento. Trata-se de sujeitos autônomos, criativos, capazes de argumentar e aceitar um argumento melhor, mais bem fundamentado (Freitag, 1991, p. 92).

A autora considera que a teoria do “eu” autônomo e competente fornece um princípio norteador para a formação do homem: “todo o esforço deve concentrar-se em

assegurar uma competência interativa cada vez maior dos indivíduos, ampliando seu grau de autonomia” (p. 93).

Por meio desses aspectos, podemos considerar que a formação do homem deve estar pautada pela busca da sua autonomia, aqui compreendida como associada à criatividade e à capacidade argumentativa, frutos da interação entre os indivíduos.

Sendo a formação humana orientada pela busca da auto-reflexão, que se situa no desejo de independência, no âmbito profissional esses aspectos estão restritos à execução de tarefas predeterminadas, sendo a independência uma conquista de somente certos segmentos de trabalhadores. Segundo Gorz (1982), para a maioria dos trabalhadores o trabalho é uma atividade passiva, pré-programada, que não dá lugar à iniciativa pessoal, ou seja, é um meio de ganhar dinheiro e não uma atividade com fim em si mesma. Quando a autonomia é possível, está condicionada a necessidades próprias da execução de tarefas, uma autonomia dentro da heteronomia.

Na educação, a idéia da escola conquistar sua própria autonomia em relação aos mecanismos burocráticos e centralizadores e conduzir seu planejamento tem sido incentivada. Nos debates realizados com profissionais da área predomina a urgência de se retirar o excessivo controle das mãos do Estado, para que, assim, a educação formal possa exercer seu papel na construção de uma sociedade democrática; para tanto as escolas deveriam exercer sua função na construção de um projeto pedagógico autônomo.

Contudo, Martins (2002) declara que as experiências autogestionárias em educação esbarram nos limites da normatização externa à própria área, e esbarram nos limites e nas relações sociais gerais que impregnam a dinâmica e funcionamento das sociedades.

Assim, as escolas não podem ser completamente autônomas, pois uma autogestão que se refira não somente às técnicas e formas de ensino, mas também aos objetivos do ensino, não parece possível porque, queira ou não, a escola continua sendo uma instituição a serviço de fins sociais, determinados por amplo conjunto de fatores. (Martins, 2002, p.230)

Para a autora, o conceito de autonomia na área educacional encontra-se reduzido à redefinição de procedimentos administrativos e financeiros, pois os fins sociais da educação já se acham determinados.

Nesse mesmo contexto de debate, tem havido grande preocupação com as concepções existentes em relação ao profissional de educação e à sua autonomia. No tocante ao professor, há perspectivas diferentes a respeito da sua autonomia. Contreras (2002), por exemplo, pauta sua análise sobre o tema a partir de três concepções (delas): a do docente como especialista técnico, como profissional reflexivo e como intelectual crítico. Cada uma pressupõe formas de entender o trabalho de ensinar e, segundo o autor, se mostram contraditórias.

Em uma primeira instância, o modelo dominante da racionalidade técnica considera que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que precede da pesquisa científica. Entende-se que a prática profissional suporia a aplicação inteligente do conhecimento científico e técnico aos problemas enfrentados por um profissional para conseguir os resultados desejados.

Na perspectiva de Contreras, a relação que se estabelece entre a prática e o conhecimento é hierárquica e interdependente, visto que as habilidades práticas são necessárias para a realização de técnicas, que derivam da ciência aplicada, que se fundamenta na ciência básica. A atuação necessita da elaboração prévia de conhecimentos que se produzem em outro contexto institucional. Essa separação entre a elaboração do conhecimento e a sua aplicação é igualmente hierárquica no seu sentido simbólico e social, já que representa distinto reconhecimento acadêmico e social entre as pessoas que produzem o conhecimento e as que o aplicam. O problema maior com esse tipo de conhecimento empírico-analítico, próprio das ciências físico-naturais, cujo interesse constitutivo é o técnico, emerge quando seu uso se estende para a ação humana.

Ao querer se valer da mesma concepção instrumental sobre objetos, e do uso de um conhecimento capaz de predizer, está-se supondo que a prática profissional no âmbito social deva se conduzir como uma engenharia. Mas, também, que a ação profissional possa ser entendida como se apenas se estabelecessem ações técnicas, à margem da decisão sobre as finalidades pretendidas, ou à margem dos contextos humanos e sociais nos quais tais práticas ocorrem, e de suas conseqüências sobre eles. (Contreras, 2002, p. 93-4)

No campo da educação, impregnado pela mentalidade da racionalidade técnica, o professor compreende que sua ação consiste na aplicação de decisões técnicas. Age-se sob o pressuposto de que o conhecimento pedagógico disponível dirige a prática, proporcionando os meios para reconhecer os problemas e solucioná-los, o que oculta o fato de que, em grande medida, a prática docente é um enfrentamento de situações nas quais concorre uma série de fatores, que não nos permitem estabelecer com clareza um problema que coincida com as soluções de que dispomos.

Os professores lidam com problemas complexos, que não têm apenas uma explicação. Na esfera educacional, os docentes devem entender as situações no contexto específico em que se apresentam e em suas singularidades, permitindo que a interpretação de cada uma delas e as possíveis respostas sejam alteradas conforme a necessidade. Uma definição rígida de conhecimento profissional pode inclusive causar uma visão limitada das situações que os professores enfrentam e dos procedimentos que devem adotar.

Segundo Contreras, os professores que entendem seu trabalho como exercício técnico tendem a resistir a análises que ultrapassam a maneira como o compreendem, o que de certa forma evidencia o conflito social entre os fins do ensino e as conseqüências sociais da dinâmica da sala de aula.

No que se refere à autonomia, ao poder de deliberação e ao juízo, cabe explicitar que os profissionais têm sua capacidade minimizada, na medida em que sua ação fica reduzida a um conjunto de regras e habilidades que devem ser seguidas. Não faz parte de seu exercício profissional o questionamento permanente das pretensões do ensino, sendo que a sua profissionalidade é identificada na aplicação com eficácia e eficiência de métodos e atingimento de objetivos. Objetivos de ensino que não são sequer um elemento de análise, reflexão e escolha profissional, uma vez que são preestabelecidos pelas políticas educativas ou no pensamento dominante da comunidade.

Decidir a ação mais apropriada para cada caso não é algo que possa proporcionar um conhecimento pedagógico de caráter técnico, porque ele precisamente não resolve os conflitos e dilemas de avaliação sobre o que é mais conveniente em uma determinada circunstância, como atender a necessidades

difícilmente relacionáveis ou quanto deve dar de si em uma situação imprevista. Só o ato de assumir e o compromisso pessoal com opções pedagógicas podem proporcionar o substrato para enfrentar o imprevisível, o incerto e o ambíguo, já que as respostas e sua justificação devem ser elaboradas de forma implícita, normalmente no decorrer da própria atuação. (Contreras, 2002, p. 104)

Sobre a segunda perspectiva, a do profissional reflexivo, Contreras inicia suas análises a partir das idéias desenvolvidas por Shön no final da década de 1980. Esse autor distingue que na realização das atividades espontâneas da vida diária há o “conhecimento na ação” e a “reflexão na ação”. Na prática cotidiana há uma série de ações que realizamos espontaneamente sem pararmos para pensar antes de agir. Nesse tipo de situação, o conhecimento não precede a ação, mas está, sim, na ação. De outro modo, há ocasiões em que, surpreendidos por algo que nos afasta da situação habitual, pensamos no que fazemos: é a reflexão na ação.

No campo profissional, conforme a prática fica estável e repetitiva, o conhecimento se torna mais tácito e espontâneo. Diante de situações diferentes, contudo, se mostra insuficiente, e o profissional necessita refletir. Segundo Contreras, para Schön, o processo de reflexão na ação transforma o profissional em um pesquisador da prática. Nessas situações ele não depende de teorias e técnicas preestabelecidas, mas constrói uma nova maneira de observar o problema de forma a atender suas peculiaridades e decidir quais soluções escolher. Os problemas que demandam atitudes de reflexão são provenientes de situações para as quais não se tem, em princípio, uma forma adequada de interpretação, o que coloca em andamento as espirais de avaliação/ação/nova avaliação. Esse processo assemelha-se ao seguido pelos pesquisadores, sendo a prática, nesse caso, um modo de pesquisar, de experimentar, de avaliar e de transformar.

Ao considerar que a atuação do profissional não se limita à aplicação de técnicas, mas que se abre aos efeitos por ela desencadeados, Schön considera que a prática profissional integra necessariamente as conseqüências sociais que provoca.

A obra de Schön permite recuperar, dentro do trabalho legítimo e imprescindível dos profissionais, uma concepção da prática que, sob a racionalidade técnica, ficava excluída de toda compreensão e marginalizada em seu valor ao não ser produto da aplicação do conhecimento técnico-científico. Ao reconstruir a dimensão reflexiva da prática, conseguiu legitimar outra forma de entendê-la que pode ser apresentada como racional, embora não seja técnica, mas “artística”. (Contreras, 2002, p. 113)

Ao reconstruir a dimensão reflexiva da prática, os profissionais demonstram sua “arte profissional”, isto é, são capazes de manipular grande quantidade de informação, selecionar as mais relevantes e, diante do conhecimento profissional advindo de casos anteriores, extrair as conseqüências a partir do reconhecimento da singularidade.

Um outro aspecto de diferenciação entre o especialista técnico e o profissional reflexivo é que o primeiro excluía do racional a discussão dos fins, uma vez que os tratava como estados finais, enquanto que o segundo passa a discerni-los em sua tradução no dia-a-dia. A prática reflexiva está guiada por valores profissionais que cobram autêntico significado não como objetivos finais, mas como critérios normativos que estão presentes no próprio desempenho profissional.

Na análise de Contreras, os trabalhos dos autores que refletem sobre a prática reflexiva do ensino (Schön, 1983; Stenhouse, 1985; e Elliot, 1990, *apud* Contreras, 2002)<sup>111</sup> assumem, influenciados pelas idéias de Aristóteles<sup>112</sup>, a perspectiva de que “a reflexão sobre a relação entre as exigências de uma situação particular e o que é adequado para ela é algo que não pode vir decidido por nenhuma instância alheia aos que praticam” ( p.128).

---

<sup>111</sup> Em sua obra, Contreras engloba a idéia dos docentes como profissionais reflexivos. Entre as obras cujos autores defendem a concepção do ensino como prática reflexiva estão o trabalho de Stenhouse (1985) sobre o professor pesquisador, e o de Elliot (1990), no qual a prática reflexiva é analisada como um processo dialético de geração da prática a partir da teoria e da teoria a partir da prática.

<sup>112</sup> Para Aristóteles (1140 *apud* Contreras, 2002), a deliberação prática, que ele diferencia da técnica que se dirige à produção, é a disposição que se desenvolve diante de problemas do tipo moral, ou seja, de decisão sobre a forma de agir em relação ao que é bom para a vida humana.

Independentemente das restrições e ordens às quais esteja submetido, nenhum professor poderá evitar agir de acordo com a sua própria concepção do que é o bem na educação. As ordens atuarão como pressões que se têm em conta na consideração das circunstâncias, porém não se pode esperar que os professores se transformem em meros aplicadores de decisões que eles mesmos não tomariam. O desenvolvimento de valores educacionais não pode se realizar a partir das instituições ou sabedorias que surgem fora da própria prática dos docentes. É preciso que eles possuam as idéias.

A conclusão que se tira é a de que a educação não pode ser determinada a partir de fora. Entretanto, esse aspecto revela um problema relacionado ao direito da comunidade de intervir em um assunto público e, nesse caso, o profissional reflexivo autônomo, ao partir de seu julgamento, tende a excluir a participação da comunidade nas decisões educativas.

Nesse contexto, vem se consolidando uma crítica à autonomia profissional. A questão não se resume à falta de confiança nos docentes, porém se revela no reconhecimento das diferenças sociais em relação às finalidades que o ensino deveria cumprir, ou seja, deixar a cargo dos professores as decisões educacionais é resolver de modo unilateral o que é plural e fruto de uma sociedade estratificada e dividida em grupos com *status* e poder desiguais. Notadamente, os conflitos sociais sobre o ensino e seu sentido são aspectos que se interiorizam na profissão. Os profissionais não estão à margem das controvérsias ideológicas sobre o ensino, sua missão e o modo de realizá-la, eles estão no meio delas.

Um dos problemas da visão dos professores reflexivos é que a docência não se desliga dos valores dos professores sobre o ensino e suas circunstâncias, ao mesmo tempo que se reconhece que os interesses em educação são variados. As estratégias pedagógicas não são somente uma opção de mérito e/ou de eficácia, mas representam diversas pretensões e razões de ser da educação. Vivemos em uma sociedade repleta de contradições e em um mundo desigual e injusto, diante do qual Contreras se interroga se a reflexão seria suficiente para reconhecer a diferença entre pluralidade e desigualdade. Será que ela poderia conduzir à busca de uma prática educativa mais igualitária?

É essa suspeita sobre a fragilidade de argumentação do profissional reflexivo que conduz o autor a verificar que a visão reflexiva, mesmo integrada à concepção dos

professores como intelectuais críticos, não está isenta de contradições. Para ele, a visão do profissional reflexivo entra em conflito com a própria pretensão de autonomia, uma vez que considera que o juízo crítico não é compatível com um critério independente de julgamento. Tal perspectiva mostra-se limitada em contribuir para a revisão do conceito de autonomia profissional.

Tomando como referência as idéias de Henry Giroux, que a partir da década de 1980 discute o papel dos educadores como intelectuais, Contreras analisa a terceira concepção sobre o professor: a que o vê como intelectual crítico. Em oposição às concepções puramente técnicas ou instrumentais, o autor defende o trabalho do docente como tarefa intelectual. Os professores teriam como função uma prática intelectual crítica relacionada aos problemas e experiências da vida diária, em que devem não só ter uma compreensão das circunstâncias em que ocorre o ensino, mas também desenvolver com seus alunos a crítica e a transformação das práticas sociais que se constituem ao redor da escola.

Contreras destaca que para Giroux os professores

[...] têm por obrigação tornar problemáticos os pressupostos por meio dos quais se sustentam discursos e valores que legitimam as práticas sociais e acadêmicas, valendo-se do conhecimento crítico do qual são portadores, com o objetivo de construir um ensino dirigido à formação de cidadãos críticos e ativos. ( p. 158)

Os professores exercem uma autoridade emancipadora, ligada às idéias de liberdade, igualdade e democracia. As escolas são tomadas como esferas públicas democráticas, lugares onde os alunos aprendem e lutam coletivamente por aquelas condições que tornam possível a liberdade individual e a capacitação para a atuação na sociedade, e os docentes são intelectuais críticos compromissados com a transformação social. Isto posto, obriga os professores a terem claros os referenciais políticos e morais sob os quais constituem sua autoridade no ensino. Em seu programa de análise sobre os professores, ele entende que tais profissionais devem expandir a prática educativa a outros setores sociais, uma vez que não é possível defender a idéia de escola como esfera democrática se não forem considerados os grupos que têm algo a dizer sobre os problemas educacionais.

Os docentes devem exercer um papel ativo, organizando-se junto a outros setores da sociedade com o objetivo de excluir os grupos políticos e econômicos que exercem uma influência prejudicial ao currículo. Nesse aspecto, o profissionalismo deve ser evitado naquilo que traz de oposição ao restante dos grupos com interesses na educação.

Por suas reflexões, Giroux não permite que se atribua aos professores o mero exercício reflexivo, mas define o seu conteúdo em termos de compromisso inequívoco com uma sociedade mais justa e democrática, educando seus alunos como cidadãos críticos e ativos, compromissados com a construção de uma vida pública digna de ser vivida, guiados pelos princípios de solidariedade e de esperança.

Contreras considera que a obra de Giroux mostra qual deve ser a situação dos professores como intelectuais, no entanto não explicita como chegar a construir tal posição crítica em relação à profissão, dadas as circunstâncias reais – sociais, históricas e institucionais – em que se encontram. Não há, em sua obra, possíveis articulações entre os professores e as suas experiências concretas, as dificuldades práticas que vivenciam e que os impedem de seguir a orientação. Parece que, a princípio, seria suficiente a iluminação de suas idéias e a vontade política para que assumissem seu papel emancipador.

A insuficiência daquelas concepções sobre os professores como profissionais reflexivos, a falta de um conteúdo concreto que refletisse um programa para a prática de deliberação que fosse expressão de um compromisso social emancipador, nos fez dirigir o olhar para os modelos que entendem os professores como intelectuais críticos. Porém, agora corremos o risco de que este modelo, embora represente claramente um conteúdo, uma orientação, acabe, contudo, expressando imagens que não consigam tradução prática ou impondo uma visão do mundo baseada em sua suposta universalidade. (Contreras, 2002, p. 177)

A problemática sobre a profissionalização do docente é intensa, e mesmo as tentativas de liberar os professores de suas contradições ideológicas podem significar a imposição de novas racionalidades sobre eles, com imagens reconhecidas como ideologicamente corretas, que, por sua vez, excluem a experiência, os dilemas e contradições que não se deixam unificar sob os pressupostos de uma emancipação.

A reflexão crítica não pode ser entendida como se estivesse alicerçada sobre uma base firme, segura e unificada para todos os envolvidos, ou mesmo como uma posição

privilegiada a partir da qual se terá acesso ao conhecimento das distorções. Dessa forma, devemos reconhecer e aceitar que todo conhecimento é parcial, já que é limitado e partidário, projetando os interesses de uma parte sobre os de outras. Não sendo único, cabe pensá-lo como opressivo para outros.

Tendo como referência Ellsworth (1989, *apud* Contreras, 2002), Contreras assinala que freqüentemente a idéia de libertar os professores de suas distorções ideológicas – ou mesmo de que eles possam liberar seus alunos – pode significar um processo de imposição de novas racionalidades sobre eles. A reflexão crítica, ao aceitar a parcialidade, deve se dirigir não ao consenso sobre a crença de uma posição unificada, motivo de novas opressões, mas ao reconhecimento das diferenças. Contudo, diferentemente da autora, Contreras considera que o reconhecimento das diferenças não pode significar indiferença perante elas; não podemos renunciar às aspirações que projetam nossas vidas para a igualdade. Não se podem rejeitar os valores que são a expressão da exclusão e marginalização ainda existentes, há ainda espaço para reivindicar a igualdade e a justiça, a liberdade e a solidariedade, sabendo-os abertos e problematizados, como representação de buscas que sabemos não-integradas.

### **Afinal, que autonomia profissional desejamos construir como professores?**

Como pudemos perceber, no modelo dos professores como intelectuais críticos defende-se a idéia de um profissional que participa ativamente do esforço para descobrir as formas pelas quais os valores ideológicos dominantes, as práticas culturais e as formas de organização estão presentes no universo escolar. Esses aspectos supõem um processo de oposição ou de resistência à grande parte dos discursos, relações e formas de organização do sistema escolar.

Dessa forma a autonomia profissional não se proporia a definir uma qualidade presente, mas, como emancipação, suporia um processo de descobertas e de aspirações sociais e educativas, visando a um ensino guiado pelos valores da

igualdade, da justiça e da democracia. Nesse caso, a idéia da emancipação contém um programa político, sendo que a autonomia não é interpretada como um direito profissional individual, mas como a construção de conexões entre a realização da prática profissional e o contexto social mais amplo. A transformação do ensino com o objetivo de torná-lo mais justo deve ser realizada em conexão com os movimentos sociais que aspiram à democratização da sociedade. A autonomia profissional não está, nesse contexto, desligada da autonomia social, das aspirações das comunidades sociais na criação de seus próprios processos de participação e decisão nos assuntos que afetam suas vidas.

Contreras (2002) observa que, vista como independência de juízo, a autonomia resulta em impossibilidade de assumir uma responsabilidade moral a partir de propósitos alheios. Nos processos de reflexão crítica, a autonomia parece necessitar inevitavelmente de influências externas, seja sob a forma de teorias críticas que formulam análises da vida social e do ensino, seja sob a forma de alguém que traz um dado conhecimento que colabora na auto-reflexão dos docentes, fazendo-os superarem suas distorções ideológicas. Nesse processo, o risco é o suposto processo de emancipação transformar-se em um “processo de unificação do pensamento e da prática mediante categorias fixas que assumem o significado ‘correto’ do projeto emancipador e os valores pelos quais se rege” (p. 187). Nesse sentido, a perspectiva da emancipação pode encerrar visões dogmáticas que pouco auxiliam no reconhecimento das dimensões da vida humana.

Para o autor, não podemos abandonar a idéia de que a autonomia sugere a aceitação da diferença, como expressão da variedade de formas pelas quais os professores vivem suas experiências de contradição, de opressão e de como superá-las, bem como suas crenças, suas esperanças e as utopias para sua vida e trabalho. A autonomia profissional em meio à singularidade docente tampouco pode significar a renúncia à idéia de compromisso. A busca pela autonomia não pode se transformar em uma busca pessoal insensível às diferenças que revelam opressões e marginalizações, o que inclui desde a indignação diante dos fatos até a atenção, cuidado e afeto pelos mais indefesos.

Assim, a exigência da autonomia pelos professores não deve ser percebida como mera reivindicação trabalhista, mas, essencialmente, como necessidade educativa. Vimos que as defesas em torno do profissional docente com capacidade individual para tomar

decisões competentes, contidas na concepção do professor como técnico especialista, transformavam as questões de valor em questões técnicas. A imagem da autonomia nesse modelo sugere *status* pessoal de independência, como capacidade individual de tomar decisões.

Na concepção do professor como profissional reflexivo, entretanto, a autonomia não mais é tida como atributo que se possui, pois as decisões autônomas passam a ser entendidas como exercício crítico de deliberação, que leva em conta diferentes pontos de vista mas nem por isso perde seu caráter hierárquico. Os professores, após deliberarem sobre uma situação, chegam às suas próprias conclusões e a executam.

Uma necessária reflexão em dada situação requer que o diálogo seja estendido a outras pessoas, como os alunos e os demais agentes sociais. Assim, podemos desejar que a autonomia profissional como diálogo reflexivo só possa se construir na relação tendo como diretriz uma concepção não impositiva do ensino, em que a própria autonomia deve ser uma aspiração educativa para os alunos.

Como busca e aprendizado, a autonomia profissional se desenvolve em um contexto de relações, mais especificamente de acordo com a maneira como as relações acontecem. São as qualidades presentes nessas relações que poderão favorecer sua construção. A autonomia pode ser definida como busca de um encontro pedagógico dialógico, em que não cabe o isolamento do profissional, nem tampouco a oposição à intervenção social ou ao princípio da responsabilidade pública. Contreras diz que “a idéia de autonomia, entendida como exercício, como construção, deve se desenvolver em relação ao encargo prático de uma tarefa moral, da qual se é publicamente responsável, e que deve ser socialmente participada” (p. 200).

O autor conclui que a autonomia profissional não se desvincula do desejo de autonomia social, em que a sociedade explicita suas aspirações por uma questão de interesse social. Por esse argumento, a autonomia profissional no contexto das práticas de ensinar deve ser entendida pela definição das qualidades sob as quais se realizam tais relações sociais com outros profissionais e com outros setores da sociedade.

## **Possíveis relações entre autonomia profissional e o processo de formação continuada dos professores**

Na concepção de Alarcão (1998), o conhecimento do professor não é meramente acadêmico, racional, feito de fatos, noções e teorias, como também não é um conhecimento feito só de experiências. É um saber que consiste em gerir a informação disponível e adequá-la estrategicamente ao contexto da situação formativa. Contudo, considera que não se fique com uma idéia pragmático-funcionalista do papel do professor na sociedade, porque ele tem de ser “um homem ou uma mulher de cultura, ser pensante e crítico, com responsabilidades sociais no nível da construção e do desenvolvimento da sociedade” (p. 104). A autora acrescenta que os professores estão saindo da crise de identidade e de reconhecimento social que os assolou e vêm procurando sistematizar seus dilemas e saberes, redefinindo seus valores e participando de modo mais ativo nas decisões educativas da escola e da nação. Os professores tomam consciência da sua própria profissionalidade e do seu poder e responsabilidade em termos individuais e coletivos.

A autora tem designado por escola reflexiva uma organização que continuamente pensa em si, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo. Uma das convicções da autora é a de que a escola reflexiva vai sendo construída na concretude do cotidiano da escola, que se transforma e, por isso, não se aceita como definitiva, o que requer a realização de processos coletivos de avaliação e formação dos sujeitos envolvidos no processo educacional, de modo a fazer com que todos critiquem e assumam essa cultura.

Por outro lado, de acordo com Villa (1998), os docentes tendem a considerar a participação dos pais, alunos ou membros da comunidade como uma intrusão em sua capacidade:

Eles são os especialistas e como qualquer funcionário ou profissional liberal seu saber deve ser objeto de monopólio. Aqui é precisamente onde se encaixam as reivindicações profissionais que buscam converter o grupo de professores em uma organização forte, coesa, hierárquica e autônoma. (Villa, 1998, p. 44)

Contudo, Villa afirma que nem todos concordam em lutar por esse tipo de profissionalização. Para muitos, o ensino é uma responsabilidade pública, e deveria estar sob o controle de representantes eleitos fora da profissão com a finalidade de garantir certos valores e fins, não devendo estar restrito a um só grupo.

Mas, como analisa Contreras, tais entendimentos não são suficientes para se pensar o verdadeiro sentido da autonomia profissional, na medida em que se apóiam em perspectivas que ora limitam a reflexão aos professores, à sua sala de aula e a seus conflitos, ora atrelam-se à defesa do monopólio da profissão. Nesse sentido, orienta que a análise da própria prática seja ampliada, incorporando-se a ela as razões que sustentam as decisões e os contextos que a limitam e condicionam. “Uma autonomia

madura requer um processo de reflexão crítica no qual as práticas, valores e instituições sejam problematizados” (Contreras, 2002, p. 203).

Entendida como emancipação, a autonomia requer um processo de mediação, de reconstrução das decisões profissionais que incorpore a análise crítica das demandas da comunidade. Os governos democráticos têm o direito e a obrigação de influir sobre os propósitos do ensino obrigatório, porém os profissionais devem cultivar o distanciamento crítico necessário que lhes permita reconsiderar estes interesses frente a outros. É por essa visão de uma autonomia profissional crítica e responsável que se poderia introduzir a tensão entre as pretensões reprodutoras na educação e as finalidades educativas esclarecidas. “Sob a configuração de um ideal e de uma prática democrática para a sociedade, e não só para a escola, se propõe hoje a necessidade de autonomia profissional” (Contreras, 2002, p. 204).

Não seria mediante a delimitação de um espaço profissional próprio e exclusivo do professor que se chega a essa definição de autonomia profissional. É pela compreensão das diferentes formas como se relacionam os espaços e competências profissionais e sociais que devemos pensar a constituição de uma identidade profissional. A autonomia profissional passa a ser entendida como dinâmica e socialmente constituída, sendo que defendê-la é defender um programa político para a sociedade e um compromisso social com a profissão, em que a autonomia profissional, de forma coerente, se traduz com o desejo de autonomia para a sociedade. Contreras considera que o desejo de autonomia social não é mais do que o desejo de autogestão da comunidade e de aspiração à democracia participativa.

E os nossos professores? Sob o predomínio da visão técnico-administrativa, que relações estabelecem com a sociedade? Que formas de participação a sociedade assume diante da educação? A de vigilância ou a de cooperação? Que “modelo” de autonomia profissional dos docentes tem guiado a sua formação inicial e continuada? Ou suas formas de organização profissional? Que debates são travados nos espaços formativos sobre atuação profissional e compromisso social? Em quais processos decisórios os professores estão incluídos e de quais estão excluídos?

No processo de autonomia profissional não basta apenas propor uma estratégia corporativa, é necessário, também, estimular o debate público, entendendo-o como plural, no qual seja possível expor problemas e defender posições e compromissos em relação ao ensino e à sua própria realização profissional. Esses aspectos em torno da autonomia profissional são, sem dúvida, muito complexos, principalmente quando se têm em tela a cultura da escola brasileira e a construção da identidade de nossos docentes. Sobre as prescrições legais para a formação de professores, Veiga (1998) alertou sobre a prevalência da figura do técnico-especialista, que centra sua atividade em torno da discussão instrumental do trabalho pedagógico, inclusive por meio de capacitação em serviço, sem sequer alcançar uma proposta de professores orientados para a pesquisa. Em relação à formação continuada, prevalecem quase sempre as experiências que têm por finalidade essencial a transmissão do saber legitimado por uma entidade formadora, ficando os professores frequentemente excluídos do processo de negociação sobre seus objetivos e conteúdos.

Nesse cenário, o debate sobre a autonomia profissional suscita que se possa, ao menos, conceber novas perspectivas de ação quando se têm em pauta a profissão docente e seus compromissos com a autonomia social, reconhecendo as contradições e conflitos presentes na sociedade. Restam às instâncias formadoras e

às profissionais incluir em seus projetos o ideal da autonomia profissional em que o professor possa, além de analisar criticamente sua prática, aprofundar suas pretensões educativas, interferindo na diminuição das injustiças sociais.

## Referências

ALARCÃO, I. “Formação continuada como instrumento de profissionalização docente”. In: VEIGA, I. A. (org.), *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1998, p. 99-122.

CONTRERAS, J. *Autonomia do professor*. São Paulo: Cortez, 2002.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. *Teoria crítica e resistência em educação. Para além das teorias de reprodução*. Petrópolis: Vozes, 1986.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1975.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREITAG, B. *A teoria crítica: Ontem e hoje*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

GORZ, A. *Adeus ao proletariado: Para além do socialismo*. Rio de Janeiro: Forense, 1982.

HABERMAS, J. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

\_\_\_\_\_. *Pensamento pós-metafísico*. Rio de Janeiro: Tempo e Presença, 1990.

MARTINS, A. M. “Autonomia e educação: A trajetória de um conceito”. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 115, março/2002, pp. 207-31.

VILLA, F. G. “O professor em face das mudanças culturais e sociais”. In: VEIGA, I. A. (org.), *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1998, p. 27-48.