

Artigos - Articles

A escola como espaço gerador de cultura 'de' e 'para' a cidadania -
The school as a culture generating space 'from' and 'towards'
citizenship
Ernesto Candeias MARTINS

Corpos indígenas, gestualidade branca: paradoxos da educação intercultural - Indian bodies, white people gestures: paradoxes of intercultural education
Denise Monteiro de CASTRO e Marcos Garcia NEIRA

O papel das Escolinhas de Arte no Paraná: contribuições para o desenvolvimento da aprendizagem escolar - The role of Art Schools in Paraná: contributions to the development of learning
Maria Cecília Marins de OLIVEIRA, Giovana Teresinha SIMÃO e Ana Maria Cordeiro VOGT

A releitura de obras de arte na educação infantil: Atividade ou um caminho para a criatividade? - Rereading works of art in early childhood education: activity or a way to creativity?
Béldia CAGNONI e Maria de Fátima da Silva Costa Garcia de MATTOS

A escrita no avanço do senso comum para o saber científico - The writing in the upgrade of common sense to scientific knowledge
Odisséa Boaventura de OLIVEIRA

A disciplina Ciências no Ensino Fundamental II: um estudo de caso com alunos de uma escola municipal de Cubatão, SP - Sciences within the second cycle in elementary education: a case study with students at a city school in Cubatão- SP
Fernando Santiago dos SANTOS

Ética e direitos humanos: reflexões sobre conceitos e aplicações - Ethics and human rights: reflections on concepts and applications
Antônio Roberto GIRALDES

A ética na Educação Estética do Homem, de Friedrich Schiller - Ethics in the aesthetic education of man, by Friedrich Schiller
Rosely A. ROMANELLI

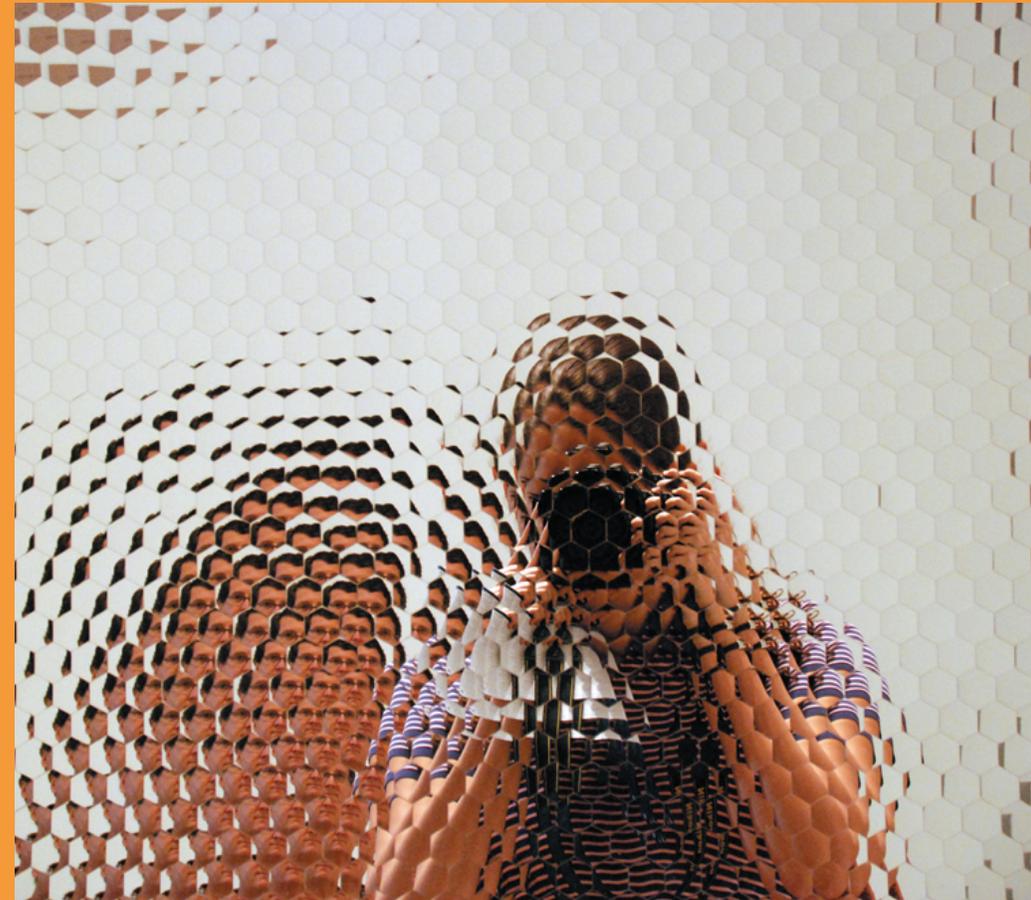


12

MOURA LACERDA
CENTRO UNIVERSITÁRIO

plures
humanidades

ISSN 1518-126X
plures
humanidades



CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA
revista do programa de pós-graduação
em educação - mestrado
ano 10, número 12
ribeirão preto, 2009

**CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA
LACERDA**



PLURES – Humanidades
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado

Ribeirão Preto, jul. -dez. 2009
Número 12

CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA

REITOR

Prof. Dr. Glauco Eduardo Pereira Cortez

PRÓ-REITOR DE ASSUNTOS ACADÊMICOS

Prof. Dr. José Luis Garcia Hermosilla

**COORDENADORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E
EDUCAÇÃO CONTINUADA**

Profa. Dra. Maria de Fátima da Silva Costa Garcia de Mattos

COORDENADORIA DE GRADUAÇÃO

Profa. Dra. Lídia Terêsa de Abreu Pires

**COORDENADORIA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO – P.P.G.E.**

Profa. Dra. Natalina Aparecida Laguna Sicca

INSTITUIÇÃO MOURA LACERDA

DIRETORIA EXECUTIVA

Oscar Luiz Moura Lacerda

DIRETORIA ADMINISTRATIVA

Denis Marcelo Lacerda dos Santos

DIRETORIA FINANCEIRA

Liz de Moura Lacerda Cochoni

EDITORES

Silvia Aparecida de Souza Fernandes

Tárcia Regina da Silveira Dias

COMISSÃO DE PUBLICAÇÕES

Fabiano Gonçalves dos Santos

Maria de Fátima da S.C. G. de Mattos

Fernando Antonio de Mello

Naiá Carla Marchi Lago

Maria Aparecida Junqueira Veiga Gaeta

Silvia Aparecida de Sousa Fernandes

Maria Auxiliadora de Rezende B. Marques

Tárcia Regina da Silveira Dias

CONSELHO EDITORIAL

Alessandra David Moreira da Costa (CUML)

Andréa Coelho Lastoria (FFCLRP/USP – Ribeirão Preto)

Daniel Clark Orey (CSUS-EUA)

Fátima Elisabeth Denari (UFSCar)

Filomena Elaine Paiva Assolini (FFCLRP/USP – Ribeirão Preto)

José Vieira de Sousa (UnB)

Julio Cesar Torres (CUML)

Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos (FE-UFG)

Maria Cristina da S. Galan Fernandes (UFSCar)

Maria Cristina Vidotte Blanco Tarrega (UFG)

Maria Teresa Miceli Kerbauy (FCL-UNESP)

Marcos Sorrentino (ESALQ/USP-Piracicaba)

Miriam Cardoso Utsumi (USP)

Natalina Aparecida Laguna Sicca (CUML)

Pedro Wagner Gonçalves (IG-UNICAMP)

Silvana Fernandes Lopes (IBILCE-UNESP)

Silvia Aparecida de Sousa Fernandes (CUML)

Sonia Maria Vanzella Castellar (FE/USP- São Paulo)

Tárcia Regina da Silveira Dias (CUML)

Julio Cesar Torres (CUML)

Natalina Aparecida Laguna Sicca (CUML)

EQUIPE TÉCNICA

Capa

Gabriela Frizzo Trevisan (Direção de Arte)
José Ildon Gonçalves da Cruz (layout)

Revisão de Texto

Amarilis Aparecida Garbelini Vessi – Português
Artur César Cardoso – Inglês

Equipe de Produção

Heloísa de Souza Gomes

PUBLICAÇÃO SEMESTRAL/HALF-YEARLY PUBLICATION

Solicita-se permuta/Exchange desired

ENDEREÇO/ADDRESS

Revista Plures-Humanidades
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado
Rua Padre Euclides, 995 – Campos Elíseos
Ribeirão Preto, SP, Brasil – CEP 14.085-420
(16) 2101-1025
E-mail: revista_plures@mouralacerda.edu.br
<http://mestrado.mouralacerda.edu.br>

Ficha catalográfica

PLURES – HUMANIDADES: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, n° 12 – jul./dez. 2009. Ribeirão Preto, SP: Centro Universitário Moura Lacerda. Departamento de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – 14,5 x 21cm. 172p.

Semestral

ISSN 1518-126X

1- Educação. 2. Ensino. Brasil.

I. Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto. Departamento de Educação e Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação

II. Instituição Moura Lacerda de Ribeirão Preto

Indexada

BBE – Bibliografia Brasileira de Educação (Brasília, INEP)

SIBE – Sistema de Informações Bibliográficas em Educação (Brasília, INEP)

EDUBASE – UNICAMP

DBFCC – Fundação Carlos Chagas

CLASE – Universidad Nacional Autónoma de México

Quadro da Capa

Sem título, 2008 – Natalina Aparecida Laguna Sicca

Acrílico sobre tela 0,80m x 0,40m

Acervo pessoal

SUMÁRIO

CONTENTS

Editorial09

Artigos/Articles

- A escola como espaço gerador de cultura ‘de’ e ‘para’ a cidadania
The school as a culture generating space ‘from’ and ‘towards’ citizenship
Ernesto Candeias MARTINS 12
- Corpos indígenas, gestualidade branca: paradoxos da educação intercultural
Indian bodies, white people gestures: paradoxes of intercultural education
Denise Monteiro de CASTRO
Marcos Garcia NEIRA 32
- O papel das Escolinhas de Arte no Paraná: contribuições para o desenvolvimento da aprendizagem escolar
The role of Art Schools in Paraná: contributions to the development of learning
Maria Cecília Marins de OLIVEIRA
Giovana Teresinha SIMÃO
Ana Maria Cordeiro VOGT 51
- A releitura de obras de arte na educação infantil: Atividade ou um caminho para a criatividade?
Rereading works of art in early childhood education: activity or a way to creativity?
Béldia CAGNONI
Maria de Fátima da Silva Costa Garcia de MATTOS 72
- A escrita no avanço do senso comum para o saber científico
The writing in the upgrade of common sense to scientific knowledge
Odisséa Boaventura de OLIVEIRA 85
- A disciplina Ciências no Ensino Fundamental II: um estudo de caso com alunos de uma escola municipal de Cubatão, SP
Sciences within the second cycle in elementary education: a case study with students at a city school in Cubatão- SP
Fernando Santiago dos SANTOS 105
- Ética e direitos humanos: reflexões sobre conceitos e aplicações
Ethics and human rights: reflections on concepts and applications
Antônio Roberto GIRALDES 123
- A ética na Educação Estética do Homem, de Friedrich Schiller
Ethics in the aesthetic education of man, by Friedrich Schiller
Rosely A. ROMANELLI 134

Resumos das Dissertações Defendidas no Programa em 2008	145
Lista de Pareceristas	165
Orientações para colaboradores	167

Editorial

Apresentamos, nesta oportunidade, à comunidade científica mais uma edição da revista *Plures Humanidades*, n.º 12. Neste número privilegiamos o tema *ensino* em diferentes campos disciplinares, todos dentro do contexto educacional escolar. O primeiro artigo traz uma reflexão sobre a escola como espaço formador de cultura para a cidadania, corresponde ao artigo internacional deste número. O tema ensino é apresentado sob o enfoque da educação indígena, no segundo artigo. Em seguida, dois artigos discutem o ensino de Artes, dois o ensino de ciências e, por fim, dois o tema ética na educação.

O primeiro estudo, de Ernesto Candeias Martins: “A escola como espaço gerador de cultura ‘de’ e ‘para’ a cidadania”, apresenta a preocupação atual das sociedades democráticas, que é o tema cidadania. Para o autor, refletir sobre os espaços escolares na construção da cidadania envolve três aspectos: questões conceituais e da formação do cidadão; o papel da escola na educação pela cidadania ativa; e a construção da cidadania como uma tarefa educativa. ‘Ser cidadão’ deve ser visto como um dos pilares para a socialização do indivíduo e participação responsável na vida comunitária. A instituição escolar, então, deve dotar de conhecimentos, competências, habilidades e valores para a inserção social. Deve associar, no projeto educativo, por exemplo, a educação multicultural, a educação ambiental, a educação cívica e moral, a política e a economia, bem como aprendizagens orientadas à colaboração, aquisição de competências e saberes para a vida, pedagogias ativas, constituir uma rede de parcerias, promover impactos formativos e de desenvolvimento na comunidade local e proporcionar a participação ativa dos agentes educativos e instituições sociais.

O segundo estudo “Corpos indígenas, gestualidade branca: paradoxos da educação intercultural”, de Denise Monteiro de Castro e Marcos Garcia Neira, procurou identificar as relações entre o patrimônio cultural corporal do povo guarani e a educação escolar, defendendo a necessidade de a educação acolher esse patrimônio para valorizar a identidade cultural, a compreensão sócio-histórica do grupo e a resistência aos valores da sociedade mais ampla. Com base em observações participantes, entrevistas, registros fotográficos e em diário de campo, os pesquisadores verificaram a ausência, no currículo escolar, das práticas corporais guarani, as quais estão presentes no contexto extra-escolar e que na escola permanecem no campo das intenções. Para os autores, essa discrepância deve-se ao processo de fragmentação da identidade étnica, a ser superada pelo diálogo entre as práticas da cultura guarani e pedagógica escolar, para evitar a rejeição àquilo que constitui o patrimônio guarani.

O terceiro artigo “o papel das escolinhas de arte no Paraná: contribuições para o desenvolvimento da aprendizagem escolar”, as autoras, Maria Cecília Marins de Oliveira, Giovana Teresinha Simão e Ana Maria Cordeiro, discutem o ensino de Arte como elemento motivador do processo de aprendizagem, tendo como referencial os princípios educacionais de John Dewey. Estabelecem comparações entre a implantação das escolas de Arte no começo do século XX no Brasil e no estado do Paraná, em particular, ressaltando as mudanças ocorridas na educação e o papel do ensino de Arte no período. Destacam a trajetória de Emma Koch na difusão de ideais e concepções pedagógicas que preconizavam o ensino artístico, cujos fundamentos estavam assentados nos ideais de Dewey.

O quarto estudo “a releitura de obras de arte na Educação Infantil: atividade ou um caminho para a criatividade”, de Béliá Cagnoni e Maria de Fátima da Silva Costa Garcia de Mattos, apresenta o resultado de trabalho dissertativo cujo objetivo foi avaliar como a releitura de obras de arte é tratada na Educação Infantil. O estudo pautou-se na metodologia de pesquisa qualitativa etnográfica. Foi observado o trabalho prático dos professores em atividades de apreciação e releitura de obras de arte em curso de formação contínua, além da observação do trabalho destes com os alunos de Educação Infantil de uma escola municipal, em atividades orientadas. Tomando como referencial de análise o pensamento de Vygotsky, as autoras procuram depreender a elaboração dos conceitos formulados pelas crianças a partir da observação da obra “Futebol”, de René Magritte. Os resultados da pesquisa evidenciaram a relação entre a construção conceitual, a criatividade e a compreensão de obras de arte a partir de sua leitura. Ressaltam que o ensino de Artes deve possibilitar situações de aprendizagem ativa para que a aprendizagem seja efetiva, evitando que a releitura de obras de arte seja uma ação mecânica e sem significado.

Os artigos 5 e 6 refletem sobre o ensino de Ciências. O quinto artigo, “a escrita no avanço do senso comum para o saber científico”, de Odisséa Boaventura de Oliveira, analisa textos produzidos por alunos do ensino fundamental em aulas de Ciências. Toma como referência a Análise de Discurso e o pensamento de Bachelard para identificar os sentidos e significados apresentados nas produções dos alunos. A coleta de dados foi realizada ao longo de um ano letivo, com duas turmas de oitava série de uma escola pública estadual, na periferia de Campinas. Reuniu textos escritos pelos alunos, filmagem de aulas, caderno de campo com anotações das atividades desenvolvidas em classe. Na análise, a autora procura valorizar a construção de significados próprios elaborados pelos alunos para o tema energia, presente em textos, falas, conceitos e definições.

O artigo de Fernando Santiago dos Santos, “A disciplina de ciências no ensino fundamental II: um estudo de caso com alunos de uma escola municipal de Cubatão, SP”, apresenta pesquisa realizada com alunos de sétimo e oitavo ano do Ensino

Fundamental. A partir de questionário aplicado junto aos alunos, analisa os temas e conteúdos que mais interessam no ensino de Ciências e qual a avaliação que fazem da aprendizagem neste campo do conhecimento. Dentre os temas mais valorizados no ensino de Ciências no grupo estudado estão corpo humano e saúde, em detrimento de temas ligados às tecnologias. Para o autor este resultado reflete o contexto sócio-econômico em que a escola está inserida e reforça a necessidade de adequar o currículo ao contexto educacional e sócio-econômico dos alunos.

Um outro artigo, o sétimo, “Ética e direitos humanos: reflexões sobre conceitos e aplicações” de Antônio Roberto Giraldes, discute o ensino da ética, um dos temas transversais propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e que está sujeito a controvérsias. Assim considerando, o estudo procura oferecer subsídios, fundamentado em referências filosóficas (Platão e Tomás de Aquino) e psicológicas (Piaget), para o trabalho educativo com esse assunto. Recorrendo à História, sugere a importância da reflexão crítica no ensino de ética, sem exageros ideológicos ou desrespeito às minorias. Considerando os Direitos Humanos, sugere incitar no aluno o discernimento de valores pela razão, a capacidade e a vontade de tomar a decisão “certa”, responsabilizando-se pela decisão tomada. Para o autor, “a transversalidade possibilitaria uma Ética aplicada à comunidade, aos Direitos Humanos e ao professor, que pode estudá-la e trazê-la para a sala de aula, independente de sua especialidade”. Finalmente, situando-se dentro da Educação Física, apresenta várias estratégias de ensino que poderiam ser aplicadas em uma perspectiva de transversalidade.

O último artigo: “A Ética n’ A Educação Estética do Homem de Friedrich Schiller”, com autoria de Rosely A. Romanelli, discute a influência schilleriana na Pedagogia Waldorf. Para a autora Schiller busca um equilíbrio entre a vida racional e o uso dos sentidos, atingido por meio do impulso lúdico. Do lúdico nasce o belo, ou seja, da união das tendências sensível e formal. O belo consiste na reunião de dois impulsos antagônicos e da combinação de dois princípios opostos. Do impulso lúdico, sensibilidade e razão em sintonia, permitem a criação do estado de liberdade. Esta liberdade cria o suporte para a liberdade política, pois é considerada como o passo intermediário.

Finalmente, gostaríamos de agradecer a Marina M. L. Santos, fotógrafa ribeirão-pretana que autorizou a publicação de sua obra na capa deste número. Agradecemos, também, o empenho do Conselho Editorial e Pareceristas do periódico, bem como do corpo técnico que garantiu a edição de mais este número. Um agradecimento especial fazemos a Artur Cardoso, que gentilmente realizou a revisão do texto em inglês e a Amarilis Aparecida Garbelini Vessi, revisora dos artigos em língua portuguesa.

*Silvia Aparecida de Sousa Fernandes
Tárcia Regina da Silveira Dias
(Editoras)*

A ESCOLA COMO ESPAÇO GERADOR DE CULTURA ‘DE’ E ‘PARÁ’ A CIDADANIA

THE SCHOOL AS A CULTURE GENERATING SPACE ‘FROM’ AND ‘TOWARDS’ CITIZENSHIP

Ernesto Candeias MARTINS¹

Resumo: *O tema da educação para a cidadania é uma preocupação actual de todas as sociedades democráticas, das instituições escolares e das famílias. A cidadania, sendo um estatuto político, cívico e de prática social, constitui o que melhor ilustra o suporte ético do mundo actual. O autor aborda em três pontos o papel dos espaços escolares como geradores de uma cultura para a cidadania. No primeiro ponto abordar as questões conceptuais relacionadas com o conceito de ‘cidadania’ e da formação do cidadão, para num segundo ponto aprofundar o papel da escola na educação para a cidadania activa. No ponto seguinte defende a ideia de que a escola, com os seus espaços educativos, promove uma cultura comunitária que implica a construção da ‘cidadania’ como uma tarefa educativa, que envolve toda a comunidade, por razões de identidade e vínculo social do indivíduo.*

Palavras-Chave: *Cidadania. Espaço escolar. Identidade. Educação para a cidadania. Cultura.*

Abstract: *The theme of education towards citizenship is a current concern to all democratic societies, school institutions and families. Citizenship, as a political and civic statute as well as a statute of social practice, constitutes what better illustrates the ethical support of the current world. The author approaches in three points the role of school spaces as generator of culture towards citizenship. In the first point, he approaches the conceptual questions related to the concept of ‘citizenship’ and the citizen’s education so as to go deeper, in a second point, in the role of the school in the education towards active citizenship. In the next point, the author defends the idea that the school, with its educational spaces, promotes*

¹Doutor em Ciências da Educação, área da Teoria da Educação/Filosofia da Educação e no domínio científico da História da Educação Social. Professor do Instituto Politécnico de Castelo Branco – Escola Superior de Educação, Rua Prof. Faria de Vascelos, 6000 – 262

– Castelo Branco, Portugal. E-mail: ernesto@ese.ipcb.pt

communitarian culture that implies the construction of 'citizenship' as an educational task that involves all the community due to the identity and social link of the individual.

Keywords: *Citizenship. Pertaining to school space. Identity. Education towards citizenship. Culture.*

Questões prévias

É reconhecido por todos nós que a educação para a cidadania é uma preocupação actual de todas as sociedades, de cada país, das instituições escolares e das famílias. O investimento na educação e, em especial, na formação para a cidadania, converte os futuros cidadãos em homens activos e responsáveis, capazes de preservar os valores humanos fundamentais, assegurar e controlar os conflitos provenientes das relações pessoais, sociais e profissionais. Os valores da cidadania impelem à participação na vida da comunidade local e na sociedade.

A cidadania, sendo um estatuto político, cívico e de prática social, constitui o que melhor ilustra o suporte ético-moral do mundo actual. Este conceito esteve sempre presente na história da humanidade. Desde Platão e Aristóteles foi evoluindo, unindo-se ao aparecimento dos estados modernos e com a definição dos direitos e deveres do ser humano. Por isso, está omnipresente em muitas publicações pedagógicas e nos discursos e linguagens dos responsáveis educativos em toda a União Europeia.

Historiograficamente, Portugal viveu, ao longo do Estado Novo (1926-1974), um período onde a política educativa constituiu uma parte menor das políticas públicas, quer no âmbito da organização do sistema escolar, quer nos padrões de ensino adoptado impregnado por uma orientação autoritária, doutrinária e conservadora (FIGUEIREDO e SILVA, 1999, p. 27-30). Naquele arco histórico a escolarização era um objectivo subalterno, onde a origem de classe, do sexo e do meio de residência determinava os trajectos escolares dos alunos. A transição para a democracia, pós 25 de Abril de 1974, fez-se num ambiente de estabilização e normalização democrática, culminando em 1985 com a adesão à Comunidade Económica Europeia, que representou um novo quadro de modernização e internacionalização do país. Mais tarde, a participação de Portugal no 'Projecto de Educação para a Cidadania Democrática, do Conselho da Europa, entre 1997-2000, constituiu uma nova experiência para a política educativa, já iniciada com a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), com a consagração de actividades extracurriculares e de valorização do modelo pluridimensional da escola portuguesa.

É nesse contexto que surge a preocupação das aprendizagens ligadas à cidadania, associada ao papel formador e reformador da escola. O conceito de cidadania, emergido no pós 25 de Abril, corresponde ao conceito de cidadania democrática das sociedades ocidentais, pautada pelas declarações dos Direitos Humanos e dos Direitos da Criança, numa liberdade de opção ideológica e por um sentido de participação activa na vida pública, que fez conjugar os discursos políticos e educativos no propósito de uma formação cívica e de promoção dos valores democráticos. Tratou-se, pois, de uma conjugação entre ‘cidadania’ e ‘democracia’ com efeitos diversos, na medida que essas situações democráticas acarretam uma preocupação cívica e de integração na sociedade civil (ROLDÃO, 1999, p. 10-14).

É verdade que a educação para a cidadania não se esgota na formação do cidadão nos valores democráticos, pois, exige outras vertentes, por exemplo, *‘as práticas construtoras da identificação cultural, a inserção nas rotinas sociais e convenções de uma época, os rituais sociais, que podem não ser necessariamente valoráveis em termos éticos’* (ROLDÃO, 1999, p. 12). Historicamente essas práticas sempre foram correntes, mas com discursos e linguagens diferentes do mesmo acto simbólico. Assim, a educação para a cidadania expressa-se na diversidade de modos de incorporação curricular de dimensões que lhe estão associadas, por exemplo, pela presença de disciplinas com programas específicos, pela organização de temas transversais (temas-problema), por áreas interdisciplinares de projecto escola (Área Escola na década de 90), por programas educativos orientados à formação pessoal e social do aluno, pela convivência institucional (clima escolar e mecanismos de participação), por áreas curriculares como instrumentos de formação para a cidadania, etc.

Reforçar a educação para a cidadania constitui um direito a viver em sociedade, que pressupõe o exercício cívico dos indivíduos, da promoção da autonomia individual, de modo a acederem à informação e a tornarem-se livres, activos e conscientes para tomarem decisões coerentes, ético-morais e justas. Ou seja, a cidadania permite a relação entre o indivíduo e a comunidade e o estabelecimento de interações dentro dela. Toda essa nova ética cívica assenta no princípio da participação e da responsabilização colectiva. Cabe à escola promover nos seus espaços a construção dessas relações interpessoais solidárias e cívicas.

Reconhecemos que a educação para a cidadania se processa em estreita relação com a escola, principalmente em áreas interdisciplinares curriculares e não curriculares de formação básica. Cada aluno ao entrar na escola deve, desde cedo, começar a ser protagonista do seu projecto de vida, provendo-se dos instrumentos e dos espaços educativos favorecedores dessa plena realização,

por meio de uma participação motivada e competente, numa simbiose de interesses pessoais e sociais ou comunitários, numa pré-disposição de conhecer melhor os problemas do mundo e contribuir para a sua resolução.

As políticas de cidadania promovem os direitos e os deveres devido ao valor da educação (formal, não formal) na formação do ‘cidadão’. De facto, a educação e a cidadania constituem um binómio no ser humano que, segundo Gimeno Sacristán (2001), apresenta três coordenadas: universo discursivo sobre a cidadania, que determina o conteúdo semântico do seu significado no âmbito educativo; a cidadania proporciona um quadro de referências, normas e valores, pelos quais o indivíduo actua na relação acção – intervenção; e a participação educativa nessa tarefa de cidadania promovendo suportes básicos unidos à democracia e ao exercício cívico (BEINER, 1995).

Intentaremos em três pontos desenvolver a nossa temática. No primeiro ponto, abordaremos as questões conceptuais relacionadas com o conceito de ‘cidadania’ e de formação do cidadão, para, num segundo ponto, aprofundar o papel da escola nessa formação para a cidadania. No ponto seguinte, defendemos a ideia que a escola, com os seus espaços educativos, promove uma cultura comunitária que implica a construção da ‘cidadania’ como uma tarefa educativa em toda a comunidade, por razões de identidade e vínculo social.

1. Conceptualização do termo cidadania na formação do cidadão

Reconhecemos que o termo ‘cidadania’ é complexo e que se expressa pela interacção e tensão entre os direitos e os deveres (individuais) e as concepções de cultura, comunidade e de bem-estar social. Para além de conter uma dimensão nacional, há nela uma dimensão transnacional, por exemplo ao nível da Comunidade Europeia. É, por isso, que se fala de cidadanias, para marcar a diversidade de identidades no contexto local e global. O surgimento de uma cidadania global coincide com a Carta dos Direitos do Homem, sendo exercida mais no âmbito das sociedades civis democráticas do que no marco restrito das soberanias nacionais.

No dizer de Adela Cortina (1998), os direitos, os sentimentos de pertença, a participação, a colaboração, etc. são elementos determinantes para definir a cidadania, pois unem a racionalidade da justiça com o calor do sentimento de pertença e, simultaneamente, exige do indivíduo uma formação vinculada à sociedade local, regional, nacional, europeia e/ou mundial, podendo desenvolver a sua própria identidade e a sua vida. Por isso, o ‘cidadão’ é aquele indivíduo que pertence, como membro de pleno direito, a uma determinada comunidade política, tendo para com ela umas especiais obrigações de lealdade. Consequentemente, ao indivíduo são reconhecidos os direitos e os deveres, relacionados com a sua participação na sociedade civil, o que implica um vínculo

(político). Ou seja, o cidadão activo deve expressar uma prática responsável, uma actividade ético-moral desejável na sua convivência social.

I. Figueiredo (2001) define ‘cidadania’ como qualidade do indivíduo livre que usufrui dos seus direitos civis e políticos e assume as obrigações que a condição de cidadão lhe acarreta. A cidadania não se impõe. Ela constrói-se num processo permanente de aprendizagens escolares e extra-escolares (comunidade de aprendizagem).

Aprender a ser cidadão ou aprender a cidadania é, para Oliveira Martins (1999), uma forma de olhar o mundo que nos rodeia, assumindo as identidades e as diferenças na sociedade plural, com um sentido de participação efectiva.

O ‘ser cidadão’ é estar desperto para com o mundo, participando e sendo responsável na vida pública e na sociedade. Nesse sentido, entendemos a educação para a cidadania como a capacitação de cada indivíduo para estruturar a sua relação com a sociedade, na base de regras e normas essenciais de convivência, que valorizem os princípios da autonomia, da responsabilidade individual e da participação informada.

Convém, também, esclarecer semanticamente algumas expressões educativas que utilizamos, quando nos referidos à cidadania:

*- ‘Educação sobre a cidadania’. Determina o processo ensino-aprendizagem de conteúdos (conceitos) curriculares e não curriculares dentro do projecto curricular de escola, orientados ao conhecimento e à compreensão das estruturas sociais e do seu funcionamento.

*- ‘Educação pela cidadania’. É a aprendizagem activa e participativa do indivíduo e dos grupos, quer na escola, quer na comunidade/sociedade.

*- ‘Educação para a cidadania’. É a dotação de capital cívico (e moral) ao indivíduo, para exercer a sua cidadania de forma activa e responsável, comprometendo-se com as práticas e os valores públicos (cívicos).

Todas essas expressões inter-relacionam-se no grande objectivo da formação do cidadão nas diversas instâncias e instituições sociais e educativas. Só a educação poderá ser a fonte propulsora para que o indivíduo possa dispor dos seus direitos tendo uma plena consciência dos seus deveres. É verdade que há uma dependência entre ‘cidadania’ e a cultura de um povo (tradições, ideias, crenças, símbolos, normas, etc.), transmitida de geração em geração, outorgando identidade e que constitui uma orientação que dá significado aos seus distintos fazeres sociais. Neste sentido, a educação promove a simbiose entre a ‘cultura’ e a ‘cidadania’ através da formação do indivíduo para uma cidadania plena no respeito pela sua cultura. Educar é formar harmoniosa e globalmente o indivíduo de acordo com um conjunto de normas (pessoais, familiares, sociais, nacionais, internacionais).

Sabemos que a cidadania, no dizer de Gimeno Sacristán (2001, p. 9-15),

é uma forma ‘inventada’, que garante as estruturas e as redes sociais (sistemas) necessárias à configuração dos indivíduos e da sua existência. É claro que a sociabilidade e a capacidade de relacionar-se são formas normais do ser humano, que lhe permitem desenvolver competências, habilidades e valores propícios à uma adequada construção da sua identidade e, logicamente, da sua sobrevivência. É dessa interação com os outros, pela convivência e participação activa, que adequamos o ambiente envolvente às nossas necessidades, interesses e expectativas; e assim se estabelecem as diferentes redes sociais e, especialmente, a da cidadania.

De facto, a cidadania apresenta-se como uma moeda de duas caras: a individual e a comunitária/social, que paralelamente implica, no seu conjunto, um duplo significado o da condição jurídica (reconhecimento dos direitos) e o de cidadão activo, responsável e participativo (RODRÍGUEZ NEIRA, 2002, p. 135-138).

Sabemos que a cidadania resulta dos compromissos históricos que cada sociedade estabelece, em normas de direito público, entre os múltiplos factores da vida nacional e os valores assumidos pelas consciências individuais. O exercício da cidadania envolve todos os aspectos da acção humana que se enlaçam na existência em sociedade. Formar para a cidadania exige debater a racionalidade na escolha dos meios de acção e dos fins sociais, alertando para as responsabilidades dos cidadãos, decorrentes dos direitos e dos deveres consignados.

Na formação do cidadão, a formação cívica é um dos aspectos essenciais no desenvolvimento da personalidade de qualquer pessoa. Essa personalidade contém uma dimensão ética e uma implicação de índole moral (ORTEGA Y MÍNGUEZ, 2001, p. 27-33). No âmbito da educação para a cidadania será primordial o aperfeiçoamento ético-moral de cada pessoa, em constante interação com os outros. É óbvio que não identificamos educação cívica com educação moral, pois cada uma delas tem um desenvolvimento específico.

Na verdade, não se trata de convertemos a educação para a cidadania numa simples transmissão de destrezas. A dimensão moral, sendo um dos elementos facilitadores da organização social e política, constitui a base da qualidade moral dos cidadãos. De facto, essa dimensão ajuda a analisar criticamente a realidade quotidiana comunitária, as normas sociais vigentes, a idealizar formas mais justas de convivência (DIEZ HOCHLEITNER, 2002, p. 72-83). A cidadania exige de cada indivíduo o desenvolvimento pleno das suas capacidades humanas: o (auto) conhecimento, a sensibilidade moral, a empatia, o juízo moral, a compreensão crítica, etc., que são contributos básicos da educação moral na formação do cidadão, unida aos valores: da justiça, da liberdade, da solidariedade, do respeito e tolerância, da capacidade de diálogo,

do juízo crítico, da participação, das relações, etc.

Todo cidadão é pessoa, pelo que todo bom cidadão, no sentido humanizante e humanizador, deverá ser uma boa pessoa. Não são duas realidades independentes, mas uma união entre elas, que capacita as acções do indivíduo. Separar a educação cívica da educação moral seria um erro formativo, pois um cidadão competente necessita formar-se como um bom cidadão, ou seja, educar-se moralmente como uma boa pessoa (BÁRCENA, 1997).

É devido ao respeito, à tolerância, à aceitação das diferenças, à generosidade e respeito aos outros que o indivíduo se abre a outras possibilidades (aprendizagem, de valores) para enfrentar os conflitos e os problemas da vida e, simultaneamente, ter a oportunidade de crescer como pessoa. Na verdade, a educação transforma-se num direito e num dever, não só na promoção da dignidade humana, mas porque esse ‘estar ou não educado’ ou ser ou não instruído se convertem num ponto fulcral do exercício efectivo de uma cidadania democrática (GIMENO SACRISTÁN, 2001, p. 157-159). O modo como se educa cada um dos indivíduos na sociedade, dar-lhes ou não possibilidades educativas, de participação activa na comunidade, determina o ‘ser cidadão. A cidadania e a educação necessitam-se mutuamente, não só como condição de progresso, mas de integração social (KYMLICKA, 1996; MARTINS, 2006, p. 88-95).

Consequentemente, a aprendizagem moral e cívica da cidadania promove o protagonismo das pessoas concretas, levando-as a tomar consciência da sua própria condição de membros activos e responsáveis e, ainda, procurando participar na configuração política da sociedade. A dimensão moral ensina a ter presente as ‘obrigações’ com os outros, ajuda a saber responder e a dialogar e a ocupar um espaço de tolerância com o ‘outro’, isto é, a saber interactuar e a construir um mundo melhor para todos (ORTEGA Y MÍNGUEZ, 2001, p. 28-30).

Qual o papel da escola nessa aprendizagem moral e cívica do indivíduo? É verdade que a escola desempenhou, ao longo dos anos, o papel de transmissão da cultura específica da sociedade, ajudando a integração e a adaptação de cada aluno à sua comunidade. Por isso, ensina-lhe as normas e as pautas de comportamento adequadas, o desenvolvimento de competências e destrezas específicas ao nível profissional e, ainda, educa-o na convivência com os outros (RUIZ CORBELLA, 2000, p. 85-88).

O problema da escola é que ainda vive no passado, pois o presente em que actua é diferente da realidade para que foi concebida (DÍEZ HOCHLEITNER, 2002, p. 23-25). A escola deverá recuperar, em parceria com outros agentes educativos, a confiança em si no papel de formação dos futuros cidadãos, principalmente no período da escolaridade obrigatória, possibilitando a reconstrução do conhecimento, do pensamento, da conduta comportamental e dos sentimentos dos alunos.

2. O papel da escola na formação para a cidadania

A escola é a primeira instituição organizada que as crianças conhecem fora da família. Nela as crianças se integram pouco a pouco, pela aceitação de valores comuns, desenvolvendo competências e destrezas e ultrapassando desigualdades, ou seja, na escola se prepara o futuro dos cidadãos.

Na verdade, a escola portuguesa está em constante mudança depois de 1974 (Revolução de Abril), após a integração de Portugal na União Europeia, pela mobilidade de populações provenientes da África lusófona e dos países extracomunitários, que implica tomada de decisão do Ministério da Educação, maiores exigências na formação e desempenho dos professores, no incentivo a projectos educativos relacionados com a 'cidadania', em alterações curriculares (currículo mais flexível e alternativo às necessidades dos alunos) e na implementação de novas metodologias e estratégias de aprendizagem dos alunos. A escola converte-se no espaço educativo primordial na formação de uma cidadania responsável, pois é nela que tem sentido ser cidadão pertencente a uma sociedade democrática, activa e em permanente mudança, herdeira de uma cultura, de uma língua e de uma história que constituem um país.

É na escola que o aluno toma consciência que pertence a uma comunidade própria, a uma Nação e a uma Europa que representa um projecto global portador de ideais e de valores que, para ser realizado, determina uma cidadania activa, participativa e responsável, isto é, no espaço educativo formal se aprende a situar-se no mundo, assumindo-se como cidadão do universal. Esse desenvolvimento de uma adequada formação para ser cidadão envolve aspectos pedagógicos, aprendidos no espaço escolar.

É óbvio que educar para a cidadania se processa em interdependência, em autonomia e em responsabilidade com a comunidade. Em cada momento, a atitude de cidadania se expressa por meio de reivindicações concretas e ajustamentos políticos, sociais, culturais, económicos e institucionais que condicionam essa sociedade global.

A educação para a cidadania é um dos objectivos do processo ensino-aprendizagem, implementada de várias maneiras, seja por projectos específicos, interdisciplinares e/ou comunitários. Todos os espaços comunitários constituem uma forma de educar para a cidadania. Por vezes, nem sempre esse educar concretiza esse objectivo, pois não se desenvolvem adequadamente as capacidades de tolerância, de respeito mútuo, de exigência a ter direitos e deveres, de responsabilidade e responsabilização como cidadão. Uma educação/formação orientada essencialmente para a aquisição de conhecimentos não favorece o desenvolvimento integral e harmonioso do cidadão. Cremos que essa educação escolar deverá contemplar todos os registos vivenciais da vida humana na comunidade, desde os espaços formais e não formais em que se desenrola a

formação humana, até aos espaços públicos e/ou comunitários (comunidade de aprendizes) ao longo da vida.

Por conseguinte, o objectivo da educação ou da formação escolar não é só que os alunos aprendam os conteúdos das unidades curriculares do seu nível de ensino, mas, também, que promovem a utilização do conhecimento disciplinar para reconstruir as formas de pensar, de sentir e de actuar, além do desenvolvimento das competências gerais e específicas que exige a sociedade (AUSTIN, 2000, P. 17-29; DELVAL, 2001, p. 29-33). No contexto escolar, os professores aplicam estratégias, métodos de intervenção e de actuação adequados para que os alunos utilizem, em situações diversificadas, esse conhecimento disciplinar na análise dos problemas existenciais quotidianos, reconstruindo os esquemas de pensamento dentro e fora do espaço escolar.

Sabemos que a educação para os valores e/ou para a cidadania não se limita à sala de aula, não se reduz a determinadas unidades curriculares, nem a sessões de tutoria ou reuniões com o director de turma. É algo que se aprende em todos os espaços educativos de interacção, aprendendo e experimentando a comportar-se cívica e moralmente como cidadãos. O problema surge quando se separa a vida escolar da que se realiza fora da escola. Essa disfunção entre duas realidades pode gerar conflitos ou violência dos alunos nas salas de aula, já que o currículo não responde a uma sociedade caracterizada por uma pluralidade de valores, mistura de culturas, de mudanças de tempo e diversidade dos alunos.

Em seguida, abordaremos a forma com que a escola deve (re) criar a cultura social e global e como podem os alunos aprender a conviver civicamente nos seus espaços educativos (pedagogia para a convivência).

3.- A escola como espaço gerador de cultura

Há duas questões básicas que gostaríamos de partilhar. A primeira delas é propor como objectivo fundamental a recriação da cultura (social e global) na escola. Esta é uma das possibilidades educativas de facilitar aos alunos a reconstrução do conhecimento, dos sentimentos e dos comportamentos, de maneira consciente e autónoma. O período da escolaridade obrigatória tem a função de promover espaços de interacções e de intercâmbio, onde se possa recriar a cultura escolar, isto é, esse período escolar deve converter-se num espaço onde se viva a cultura. Os alunos aprendem a cultura (científica, artística, literária, etc.) vivendo-a dentro e fora da escola, ou seja, gozando a cultura, sentindo-a por descobrimento e/ou construção (MARTINS, 2003, p. 80-84; NUSSBAUM, 2002, p. 290-296).

De facto, recriar a cultura na escola é viver a cultura, é reproduzi-la de forma concreta. Este acto dá aos alunos satisfação, promove-lhes a criatividade,

desenvolve-lhes a inteligência crítica e social e os mecanismos de indagação. Quando a escola implica os alunos no processo de criação de experiências e vivências culturais permite a compreensão crítica. O conhecimento e a compreensão da cultura própria e de outras culturas constituem um elemento básico que facilita o respeito, a valorização do diferente, a possibilidade de dialogar e propor outras alternativas de convivência (RODRÍGUEZ NEIRA, 2002, p. 141-146).

Vivemos numa sociedade com desigualdades, em que alguns alunos têm um processo de socialização próximo às vivências da cultura intelectual e crítica e uns outros vivem um processo de socialização distante e diferenciado. Para estes últimos haverá que criar espaços de vivência cultural, partilhada por todos no espaço escolar, de modo a efervescer essa dinâmica de viver e recriar a cultura num contexto social e cultural da comunidade. Esse processo de socialização deve converter-se num processo de convivência, de experiência, de vivência partilhada num clima escolar e social enriquecedor. A construção da convivência escolar deve ser organizada e regulada pelo processo de intercâmbio cultural.

Por conseguinte, a recriação da cultura compreende um projecto comunitário (projecto educativo de escola), regulado pela cooperação e parcerias de todos os agentes/actores educativos. Formar e dinamizar as comunidades de pais, de encarregados de educação, de alunos, de professores, etc., é converter a escola num espaço de (com) vivência cultural, ou seja, disponibilizar todos os espaços e recursos como recriação de cultura para todos os cidadãos da comunidade. É nesse espaço escolar democrático, motivador para a vivência cultural, que se promovem atitudes de compreensão, tolerância e cooperação. Evidentemente, haverá disciplina e organização escolar, mas isso é resultado da tarefa educativa/formativa da escola e da exigência de um projecto cultural estimulante e democrático para toda a comunidade educativa (MARTINS, 2002, p. 53-59).

Assim, o papel da escola no processo de socialização do indivíduo se constitui:

- No primeiro espaço formal e organizado que acolhe todos os indivíduos para o seu desenvolvimento. Nesse contexto escolar, há interações entre os alunos, consolidando-lhes as aprendizagens e influenciando o seu processo educativo de aperfeiçoamento.

- No lugar, fora do âmbito familiar, onde a criança e o jovem aprendem a relacionar-se com os iguais e com os adultos. Aqui, aprendem as pautas comportamentais estabelecidas, as normas e os valores sociais. Nessa convivência para os valores que os alunos partilham um projecto, uns ideais, uma história e uma memória, a escola se converte no referente principal da

educação para a cidadania (LEITE e RODRIGUES, 2001).

Creemos que a escola deve formar os alunos em três âmbitos inter-relacionados (MARTINS, 2003, p. 71-78): autonomia pessoal/identidade (auto-conhecimento, interacção com os outros, expressão de sentimentos, emoções e valores e transformação da informação em conhecimento), cidadania (alfabetização cultural, alfabetização cívica e política, competências cívicas e convivência democrática) e formação profissional (conhecimentos básicos, competências e destrezas específicas para a profissão e deontologia profissional).

Cada um desses âmbitos implica uma série de destrezas e atitudes fundamentais dentro do processo de ensino-aprendizagem. De facto, as novas propostas curriculares no sistema educativo orientam o ensino ao desenvolvimento de competências e destrezas, valores e atitudes nos alunos, configurando a sua identidade como pessoas (NOGUEIRA E SILVA, 2001).

Afirmámos que a escola promove no indivíduo os elementos necessários para se integrar na sociedade. Para tal, haverá que desenvolver as habilidades básicas para a sua socialização, numa formação cívica e moral. É que a socialização começa nas inter-relações quotidianas com os outros, quer no nível da educação formal, quer no de educação não formal.

Como deverá a escola promover a convivência?

A escola educa, forma ‘boas’ pessoas, ‘bons’ profissionais e ‘bons’ cidadãos, mas não é a única responsável pela formação das pessoas. Ela promove os fundamentos formativos da pessoa, iniciando e colocando as bases do processo de aperfeiçoamento dos alunos (educação básica obrigatória), de modo que cada um possa desenvolver-se adequadamente. Tem em conta a diversidade dos alunos, a inter e multiculturalidade da sociedade global, o surgimento das novas tecnologias, a reflexão dos problemas do mundo e da vida comunitária, e nesse sentido elabora o seu projecto educativo de escola. Todos os agentes e agências educativas devem cooperar entre si nessa tarefa e, com esse objectivo, a escola estabelece parcerias e partilha espaços educativos comuns.

Evidentemente, dentro do currículo formal há unidades curriculares ou de aprendizagem que contêm conteúdos relacionados com a educação cívica, moral e para a cidadania, mas a educação para a convivência não se efectua apenas nessas unidades curriculares; deve ser transversal a todo o currículo formativo do aluno. Educar para a convivência compreende uma aprendizagem complexa, onde interactuam diversos agentes ou actores educativos e em espaços diversificados (FIGUEIREDO, 2001).

É óbvio que, nessa transversalidade formativa, são exigidos espaços específicos para abordar os problemas de grupo – turma, os interesses, os conflitos e as expectativas dos alunos. Ou seja, espaços para ensinar a reflectir,

a debater, a ouvir, a respeitar os pontos de vista dos outros, a fundamentar as afirmações, saber interagir com os outros, saber apresentar projectos comuns, aprender a participar e a colaborar, etc. Assim, é favorecida a construção da identidade (aprender a ser), ensina-se a resolver conflitos pessoais e socioculturais, que implicam o exercício da cidadania (aprender a conviver). Por conseguinte, o projecto educativo e/ou curricular de escola deve integrar: o conhecimento do que é, supõe e exige ‘ser cidadão’ – implica alfabetização cívica e política; desenvolvimento de habilidades, destrezas sociais, cívicas, morais e políticas que determinem a autonomia da pessoa, a aceitação das diferenças, a formação pelo diálogo e a tolerância e o respeito aos outros; promover atitudes defensoras do bem comum (participação activa, sentido de responsabilidade, reflexão crítica, identidade própria, pluralismo, consciência democrática); aprender a conviver com os outros partilhando a responsabilidade de construção de uma sociedade melhor (MARTINS, 2004, p. 15-19 e 2006, p. 85-88).

Mas não é só incluir no projecto educativo de escola esses aspectos educativos nos diferentes âmbitos de convivência escolar. Haverá que concretizar os meios e os recursos, quem revê essa aprendizagem para a cidadania, que critérios de avaliação se estabelecem em cada um dos âmbitos de actuação e a avaliação do clima escolar. Nesse sentido, valoriza-se o currículo oculto, de modo a integrar explicitamente o que haja de positivo e intentar mudar ou atenuar o que há de negativo ou contrário ao projecto educativo de escola. Não se deve esquecer a valorização e actuação de cada professor na sala de aula, já que ele influi civicamente nos alunos, principalmente no modo como: gere e orienta a aula; promove as tarefas de aprendizagem (cívico, moral); o estilo e imagem quotidiana de interacção (professor – alunos); a sensibilidade de compreensão; capacidade de observação e resolução de problemas e conflitos que surgem (LEITE E RODRIGUES, 2001).

Por outro lado, a formação para a cidadania exige várias dimensões promotoras de habilidades, destrezas e atitudes no futuro cidadão, por exemplo: a dimensão política (direitos e deveres da Constituição e da União Europeia, compromisso activo e responsável, cooperar para o bem comum); a dimensão social (inserção no contexto sociocultural, relação com os outros); a dimensão cultural (consciência das características culturais definidoras da identidade, valores e tradições); a dimensão ético-moral; e a dimensão económica (economia global, competência profissional, sistema produtivo, o mercado de trabalho, etc.).

O importante é que os alunos, dentro e fora da escola, vivam as experiências de convivência com os colegas, com os professores e com o resto de profissionais. Essas experiências quotidianas nos espaços escolares, com as suas normas explícitas e implícitas, os hábitos e valorizações promovem a educação para a cidadania (MARTINS, 2003, p. 74-77). A pedagogia para a

convivência escolar e social deve favorecer o diálogo, a reflexão crítica e a intervenção sobre problemáticas e/ou situações (conflitos) que surjam na comunidade.

Na verdade, conviver aprende-se convivendo e, por isso, a escola tem a obrigação de regular a convivência escolar, ou seja, os direitos e deveres dos seus componentes, as normas de convivência, o sistema de resolução de conflitos, os mecanismos de participação na tomada de decisões, a distribuição de poderes e de responsabilidades, as possibilidades educativas, o funcionamento dos órgãos, a promoção da gestão democrática, a organização dos tempos e espaços escolares, etc. Devem ser proporcionadas outras actividades de formação, incluindo as actividades de voluntariado, colaboração em projectos comunitários e autárquicos, de intercâmbio escolar, etc. que possam diversificar as experiências e a compreensão das responsabilidades na dinamização da comunidade. Trata-se de implicar os alunos em projectos colectivos e comunitários para incentivar a sua participação cidadã.

4.- Construir a cultura da cidadania como tarefa educativa

A sociabilidade é actualmente um desafio educativo de todas as sociedades, pois, por um lado, nos remete à ideia de um ‘NÓS’ estruturado à volta do conceito de ‘cidadania e participação e, por outro lado, nos faz interrogar sobre ‘como definir e construir’ uma prática educativa que seja a ponte entre a individualidade (identidade) e um projecto comum de sociedade plural e multicultural. De facto, a sociabilidade constitui uma encruzilhada para a educação/formação, especialmente na vertente de uma educação social.

Entendemos por sociabilidade a capacidade inerente ao ser humano na relação e na comunicação com os outros, concretizada na (auto) realização de vida pessoal e social e, ainda, na articulação de formas de vida apoiadas na cooperação e no intercâmbio cultural.

Sabemos que há, hoje, uma interrogação sobre a ‘identidade’, pela ‘cultura’, enquanto expressão dessa identidade e pelo sentido da comunidade a que pertence. Essa interrogação, que surge da emergência da diversidade (cultural) e da complexidade actual nas sociedades fragmentadas, interpela a educação/formação do ser humano determinando um projecto moderno comum, a construção de uma sociedade democrática e plural, sendo a cidadania o lugar onde se inscreve essa tarefa educativa.

Perante a confusão de um mundo global e de diversidade de diferenças, como lugar de identidades, a educação é exigida como o motor sobre o universal e o desenvolvimento da sociabilidade, a cidadania e a participação. Perante a individualidade e a competência, o discurso educativo/formativo questiona a cooperação e a reciprocidade (valores), assim como a educação/formação se

interpela no ‘como’ favorecer espaços educativos de solidariedade e de cidadania partilhada.

O interesse que suscita a educação para a cidadania orienta-nos a questionar a educação como prática de cidadania e de cultura cidadã. Afirmar e reconhecer as diferenças e a singularidade significa reconsiderar os questionamentos do projecto educativo que promovem a noção moderna de igualdade. Por outro lado, o discurso sobre a identidade questiona a possibilidade de articular a educação apoiada em princípios de modernidade, quando as formas de socialização e identificação daqueles a quem se dirige divergem ou enfrentam esse modelo. Essa possibilidade de conjugação da igualdade e de diferenças nas práticas educativas constitui o núcleo do que entendemos por questões de identidade e questões culturais no seio do(s) discurso(s) educativo(s).

Creemos que a construção do vínculo social (laço, relação, compromisso, identificação) constitui um elemento fundamental na socialização do ser humano, pois implica a aquisição da capacidade de estabelecer relações e laços com o meio envolvente social e cultural. Esse processo articula quatro tempos: compreender o outro e com o meio social e comunitário de referência; partilhar o tempo com o ‘outro’ estabelecendo laços significativos; estabelecer relações de reciprocidade com os ‘outros’ significativos; e identificar-se com os ‘outros’.

De facto, a educação como prática de formação da ‘memória’ e a identidade remete-nos a essa dupla dimensão do acto educativo, como interiorização do mundo e como construção como seres singulares, isto é, a identidade vincula-se aos ‘outros’. A cidadania é fundamental nesse vínculo, pois as identidades exigem do ‘outro’, um ‘outro’ em que a relação se realiza na identidade de cada ‘EU’, como complemento desse processo educativo.

O processo de socialização como desenvolvimento do vínculo com o mundo social de referência é, simultaneamente, a construção da identidade, da emergência do ‘EU’ que se materializa no acolhimento dos ‘outros’. Por isso, desde a perspectiva educativa, os conteúdos e as categorias que configuram o marco teórico na abordagem da complexidade daquele processo de socialização, mas também construir educativamente as práticas que permitam a sociabilidade de todos.

Educativamente, deve-se desenvolver a ideia de articulação da aquisição dos saberes com os aspectos relacionados com as vivências subjectivas, com a experiência quotidiana adquirida de identidade e cultura, ou seja, articular o conjunto de acções educativas com as formas de convivência em grupo, com os modos de comunicação e a relação das condições de diálogo e participação institucional. É nesse contexto que o saber do mundo social se transmite às gerações desde as instituições educativas e do espaço simbólico de identidade do sujeito. Essa assimilação progressiva do mundo, em que as suas narrações e

representações foram sempre pensadas de forma homogénea e culturalmente neutras. Apostar na educação (cívica e moral) é apostar na igualdade, na multiculturalidade e na complexidade do mundo actual, onde a ‘construção do vínculo’ se entende como desenvolvimento da sociabilidade na sociedade e na cultura de referência.

O desenvolvimento da cultura da cidadania não deve negar o ‘outro’ na sua singularidade. Por isso, a sociabilidade, a participação democrática, a cidadania activa e a identidade são elementos básicos para articularmos todas as práticas educativas favorecedoras da incorporação plena do indivíduo na sociedade global e do conhecimento. Ser cidadão pleno significa participar no projecto comum, ter consciência de que se actua no e para um mundo partilhado com os ‘outros’, em que as identidades individuais se relacionam e se criam mutuamente. Esse é o compromisso do cidadão com a sua comunidade e com o mundo.

Síntese de algumas ideias

Explicámos ao longo da nossa argumentação que ‘Ser cidadão’ é uma destreza, uma habilidade que todos devemos aprender, ou seja, trata-se de um modo de ser e de actuar adquirido, de um querer e de saber viver com os outros seres, num desafio pessoal e social de construção do bem comum. Constitui um dos pilares do progresso educativo na socialização do indivíduo, ensinando-lhe a integrar-se adequadamente, com capacidades de participação responsável na vida comunitária (NUSSBAUM, 1997, p. 12-19).

A sociedade global democrática depende das qualidades e atitudes (morais, cívicas) de todos os seus cidadãos, o que implica uma educação/formação para a cidadania nas instituições escolares (KYMLICKA, 1996, p. 95-98; MARTINS, 2003, p. 77-79). A socialização do indivíduo vai dotá-lo de conhecimentos, competências, habilidades e valores que lhe são exigidos para a inserção na sociedade.

Esse processo socializador promove duas aprendizagens fundamentais: a da configuração da identidade e a da relação com os outros. Nessa inter-relação de aprendizagens se consolida a sua personalidade, imersa numa realidade social temporal, que simultaneamente promove uma aprendizagem para a convivência. Por isso, a escola, a família e a comunidade são espaços de cidadania, de aprendizagens de valores, mesmo que essas instituições tenham alguns défices de socialização (MARTINS, 2002, p. 63-68).

A escola, com as suas parcerias, abre-se à comunidade local, por meio de projectos ou programas associados ao seu projecto educativo, na dinamização de actividades de aprendizagem e de serviço comunitário. O serviço prestado pelos alunos combina-se, assim, com a sua própria aprendizagem, acrescentando-

lhes novas experiências e valores. Essa aprendizagem de serviço constitui uma aproximação ao ensino-aprendizagem, integrando serviços na comunidade com o intuito de enriquecimento pessoal e social (JACOBY, 1996, p. 8-12 e 2003, p. 3-6). Ou seja, compromete-os em actividades, de modo a combinarem a aprendizagem escolar com serviços voluntários na comunidade.

É nessa perspectiva que as escolas, por meio do seu projecto educativo, devem promover aprendizagens de serviço (vínculo da teoria à experiência, no sentido de W. James e J. Dewey), com a intenção dos alunos aprenderem a conhecer, a ser, a fazer e a conviver (KAYE, 2004, p. 5-8). Assim, nessa pedagogia de experiências, de práticas educativas organizadas, de aplicação do aprendido, os alunos desenvolvem competências, destrezas, habilidades morais, pensamento reflexivo-crítico, sensibilidade pelas necessidades da comunidade, fortalecem o compromisso e vínculo social e a responsabilidade cívica (CAIRN, 2003, p. 9-21).

A convivência comunitária não se constrói restringindo a heterogeneidade ou suprimindo a possibilidade de discrepância, mas, sim, facilitando que todas as pessoas se manifestem, adquirindo a consciência que apenas convivendo na discrepância, na tolerância e divergência plural seremos capazes de nos respeitarmos mutuamente e construir a cidadania desde a pluralidade cultural (BÁRCENA, 1997, p. 13-25). De facto, a própria construção da convivência escolar é um dos défices fundamentais das nossas escolas democráticas (KYMLICKA, 1996, p. 34-41), cabendo aos professores um papel primordial como mediadores culturais, promotores de convivência e diálogo, criadores de espaços e práticas pedagógicas que favoreçam a autonomia individual, a reflexão crítica, o sentido da responsabilidade e da participação num ambiente de diálogo, de tolerância e de respeito.

Entendemos que o sistema educativo tem que responder aos desafios e circunstâncias de cada época da sociedade. O desenvolvimento crítico da modernidade, nos finais do século passado, pôs em crise ou dissolveu os critérios a que estávamos acostumados, devido às mudanças na sociedade. A tarefa educativa passou a ser um processo de mediação (cultura social e global) entre o que consciente e inconscientemente propõem as diferentes forças configuradoras da sociedade do conhecimento e da informação, possibilitando às novas gerações construir uma forma autónoma de pensar, sentir, querer e actuar (CONILL, 2002).

A escola deve facilitar a educação para os valores, educação cívica e para a cidadania, ajudando a suprimir os défices de socialização contemporânea (défice de convivência) que recebem os alunos, imprimindo-lhes a capacidade de reconstruir os seus afectos, sentimentos, emoções, a vontade de ser, as suas condutas, o sentido e a gestão da informação e o desenvolvimento de

competências (CARR, 1991, p. 380-383; CORTINA, 1998, p. 54-56).

O modelo educativo escolar deve associar nas áreas curriculares ou não curricular outros elementos educativos orientados à formação da cidadania, por exemplo: a educação multicultural, a educação ambiental, a educação cívica e moral, a política e a economia, o direito, a educação para o consumo, a educação científica, etc. Tudo isso para proporcionar a integração de saberes adequados à participação do indivíduo na sociedade.

Por outro lado, os meios de comunicação social constituíram-se em agentes educativos atractivos, difundindo discursos e linguagens próprios. Os alunos passam dum espaço educativo a outro sem uma coerência formativa e, por vezes, sem capacidade para interpretar a informação recebida (mensagens). De facto, ‘viver no encontro’ com os outros é um âmbito de aprendizagem (formal, não formal/informal), com espaços adequados para se desenvolver a cidadania. Por isso, a educação para os valores e para a convivência é a base da educação para a cidadania. Sem esse fundamento é difícil formar o futuro cidadão, nas destrezas básicas de inter-relação, de valores sociais e morais para conviver com os outros seres humanos.

Em definitivo, a formação para a cidadania activa desenvolve no sujeito: a construção do seu ‘EU’ (em liberdade); a necessidade de reflexão sobre os problemas ou conflitos sociais e morais da actualidade; a capacidade para se relacionar; a capacidade crítica; ajuda no desenvolvimento de competências profissionais (deontologia profissional); e da imaginação narrativa de poder interpretar o mundo em que está imerso (BARRY, 1999, p. 23-31).

À escola, cabe-lhe a função de promover uma educação para a convivência na base dos seguintes pressupostos: respeito à dignidade das pessoas, como princípio integrador na multiculturalidade e pluralidade da sociedade; confiança e tolerância recíproca; incentivo à participação activa e responsável dentro da comunidade educativa. O projecto educativo, ao integrar ‘aprendizagem de serviços’, vincula-se com a comunidade nas finalidades de uma cidadania participativa, integração social, educação para os valores e no conhecimento e responsabilidade dos cidadãos (CAIRN, 2003; ELSTER, 1999).

Nesse sentido, o Projecto Educativo deve ter uma utilidade social comunitária, metodologias de educação formal e não formal, aprendizagens orientadas à colaboração, aquisição de competências e saberes para a vida, pedagogias activas, constituir uma rede de parcerias, promover impactos formativos e de desenvolvimento na comunidade local e proporcionar a participação activa dos agentes educativos e instituições sociais (KAYE, 2004). Será preciso que cada escola seja uma autêntica escola de cidadania, de convivência plural, e para tal deve dotar o seu Projecto Educativo com o valor de formar pessoas que saibam interagir positivamente na sociedade. Como diz

Guilherme de Oliveira Martins (1999), se educar é despertar, ser cidadão é estar desperto, ou seja, participar e ser responsável na vida. Por isso, a educação para a cidadania promove o desenvolvimento de competências ético-morais, que incluem aspectos afectivos e emocionais, que devem começar pela afirmação das competências de todos os agentes educativos (SILVA e NOGUEIRA, 2001, p. 53-55).

Referências

AUSTIN, T. **Fundamentos sociales y culturales de la educación**. Santiago de Chile/Victoria: Publ. Universidad Arturo Prat, 2000.

BÁRCENA, F. **El oficio de ciudadanía. Introducción a la educación política**. Barcelona: Paidós, 1997.

BÁRCENA, F. La educación para la ciudadanía'. F. BÁRCENA, F. GIL y G. JOVER, **La escuela de la ciudadanía. Educación, ética y política**. Bilbao: Desclée, 1999, p. 157-184.

BARRY, P. **Ser ciudadano**. Madrid: Sequitur, 1999.

BEINER, R. (ed.) **Theorizing Citizenship**. N. York: State University of N. York Press, 1995.

CAIRN, R. **Partner Power and Service Learning. Manual for Community based organizations to work with schools**. Minnesota: Serve Minnesota , 2003.

CARR, W. 'Education for citizenship'. **British Journal of Educational Studies**. London, 39, n. 4, p. 373-385, 1991.

CORTINA, Adela. **Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía**. Madrid: Alianza Editora, 1998.

CONILL, J. (ed.s). **Educar en la ciudadanía**. València: Institució Alfons el Magnànim, 2002.

DELVAL, J. **Aprender en la vida y en la escuela**. Madrid: Morata, 2001.

DÍEZ HOCHLEITNER, R. **Aprender para el futuro. Educación para la convivencia democrática**. Madrid: Fundación Santillana, 2002.

ELSTER, J. (ed.). **Deliberative democracy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

FERNÁNDEZ, G. 'La ciudadanía en el marco de las políticas educativas'. **Revista Iberoamericana de Educación**, 26, p.167-199, 2001.

FIGUEIREDO, Ilda. **Educar para a cidadania** (2.^a ed.). Porto: Edições ASA, 2001.

FIGUERIREDO, Carla Cibele e SILVA, Augusto Santos. A Educação para a cidadania no ensino básico e secundário português (1974-1999). **Inovação**. Lisboa, n. 12, p. 27-45, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Educar y convivir en la cultura global**. Madrid: Morata, 2001.

HANSEN, D. T. Los profesores y la vida cívica de las escuelas. **Revista Española de Pedagogía**, Madrid, n. 209, p. 31-50, 1998.

JACOBY, B. **Service-Learning in Higher Education**. S. Francisco: Jossey-Bass, 1996.

JACOBY, B. (comp.) **Building. Partnership for Service-Learning**. S. Francisco: Jossey-Bass, 2003.

LEITE, Carlinda; RODRIGUES, M.^a de Lurdes. **Jogos e Contos numa Educação para a Cidadania**. Lisboa: Ministério da Educação / Instituto de Inovação Educacional, 2001.

KAYE, C. B. **The complete guide to service learning**. Minneapolis: Free Spirit, 2004.

KYMLICKA, W. **Ciudadanía multicultural**. Barcelona: Paidós, 1996.

MARTINS, Ernesto C. 'A diversidade cultural e a cidadania intercultural europeia'. **Educare/Educere**, ESE Castelo Branco, Ano VI, n. 11, p. 49-62, jan. 2002.

MARTINS, Ernesto C. 'As implicações curriculares da Educação para a Cidadania'. **Educare/Educere**, ESE Castelo Branco, Ano IX, n. 14, p. 69-92, jun. 2003.

MARTINS, Ernesto C. 'O desafio educativo intercultural e a cidadania europeia'. **Itinerários**, CESES – Instituto Superior de Ciências Educativas, Lisboa, Ano VI, p. 9-22, jul. 2004.

MARTINS, Ernesto C. 'A educação cívica para a cidadania na sociedade europeia'. **Educação – Temas e Problemas**, Univ. de Évora, Ano I, n. 2, p. 81-102, 2006.

MARTINS, G. Oliveira. **Educação ou Barbárie**. Lisboa: Gradiva, 1999.
NOGUEIRA, Conceição; SILVA, Isabel. **Cidadania – Construção de novas práticas em contexto educativo**. Porto: Edições ASA, 2001.

NUSSBAUM, M. **Cultivating Humanity. A classical defense of reform in liberal education**. Cambridge: Harvard University Press, 1997, p. 178.

NUSSBAUM, M. Education for citizenship in an era of global connection. **Studies in Philosophy and Education**, 21, p. 289-303, 2002.

ORTEGA, P. y MÍNGUEZ, R. **La educación moral del ciudadano de hoy**. Barcelona: Paidós, 2001.

RODRÍGUEZ NEIRA, T. La figura del ciudadano. Condiciones para una intervención socioeducativa. **Bordón**, Madrid, 54, n. 1, p.133-149, 2002.

ROLDÃO, M.^a do Céu. Cidadania e currículo. **Inovação**, Lisboa, n. 12, p. 9-26, 1999.

RUIZ CORBELLA, M. Ciudadanos europeos, una utopia? In: E. LÓPEZ-BARAJAS (coord.), **La educación y la construcción de la Unión Europea**. Madrid: UNED, 2000, p. 83-99.

SILVA, I. e NOGUEIRA, C. **Cidadania- construção de novas práticas em contexto educativo**. Porto/Rio Tinto: Ed. ASA, p. 264.

CORPOS INDÍGENAS, GESTUALIDADE BRANCA: PARADOXOS DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

INDIAN BODIES, WHITE PEOPLE GESTURES: PARADOXES OF INTERCULTURAL EDUCATION

Denise Monteiro de CASTRO¹
Marcos Garcia NEIRA²

Resumo: *O presente artigo descreve um estudo de caso de tipo etnográfico que pretendeu identificar as relações entre o patrimônio cultural corporal do povo guarani e a educação escolar. Realizado em uma escola estadual indígena situada no litoral paulista, a investigação recorreu à observação participante, entrevistas com profissionais da escola e registros fotográficos. Os dados, registrados em diários de campo, foram submetidos à descrição crítica e confrontados com a teorização da cultura corporal, da educação indígena e da antropologia. A pesquisa revela a permanência das práticas corporais guaranis no contexto extraescolar e sua ausência no currículo. Dentre os elementos que permitem entender essa dissonância, destaca-se a questão da identidade étnica, em processo de fragmentação.*

Palavras-chave: *Educação escolar indígena. Cultura. Corpo. Currículo*

Abstract: *The present article describes a case study of an ethnographic type which intended to identify the relation between the corporal culture patrimony of Guarani people and school education. Conducted in a state run Indian school, located in the cost of São Paulo state, the investigation made use of participant observation, interviews with the school professionals and photographic records. The data, recorded in field diaries, were subjected to critical description and compared with the theorization of the body culture, Indian education and anthropology. The research reveals the remaining of Guarani corporal practices in the extra-school context and its absence in the curriculum. Among the elements which lead to the understanding of this dissonance, the issue of ethnic identity and fragmentation process is highlighted.*

Keywords: *Indian education. Culture. Body. Curriculum*

¹ Pedagoga da Prefeitura Municipal de Cubatão – dmcastro19@yahoo.com.br

² Doutor em Educação. Professor da Faculdade de Educação da USP – mgneira@usp.br

Introdução

O estado de São Paulo possui, em seu território, aldeias Guarani Nhandéva, Guarani Mbya, Terena, Kaingang, Krenak e Pankararu, formando um conjunto de aproximadamente 29 aldeias. Em cumprimento à legislação estadual que tem orientado as ações do Núcleo de Educação Indígena (NEI), da Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI) e da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) da Secretaria de Estado da Educação (SEE), têm sido implementadas medidas legais para definir as escolas indígenas como escolas diferenciadas, onde o ensino é intercultural e pode ser bilíngue desde que a comunidade da aldeia assim o decida.

No atual momento histórico em que a sociedade brasileira busca aprofundar a participação democrática de todos os grupos que a compõem, para um certo consenso de que a escola pode ser uma instituição determinante desse processo por meio de um ensino que reconheça, valorize e respeite a diversidade cultural.

Há muito, as investigações de Daolio (1995) explicitaram que as diferenças culturais manifestam-se, também, por meio da linguagem corporal. Santin (1987), por sua vez, concebe a gestualidade como forma de comunicação e interação. Se cada grupo social, ao longo de sua trajetória histórica, produz e reproduz um determinado repertório de gestos que o distingue dos demais, será lícito dizer que é pela gestualidade, consubstanciada no patrimônio cultural corporal, que diferentes grupos produzem, atribuem e socializam significados.

Tomando como referência a Antropologia Cultural, Daolio (1995) explica que a linguagem corporal resulta das interações sociais e da relação dos homens com o ambiente, construindo seu significado em função de diferentes necessidades, interesses e possibilidades corporais presentes nas diferentes culturas, em diferentes épocas da história. Quando brincam, jogam ou dançam, as crianças se apropriam do repertório da cultura corporal na qual estão inseridas. Deprendemos daí que as instituições educativas deverão favorecer um ambiente social em que a criança se sinta estimulada e segura para manifestar suas práticas culturais corporais. Quanto menos constrangedor, do ponto de vista dos movimentos, for o espaço educacional, maior será a possibilidade da criança ampliar seus conhecimentos acerca de si mesma, dos outros e do meio em que vive.

Acompanhando o movimento educacional mais amplo, a pedagogia da cultura corporal deverá atentar para a integração e direito à diferença. Basta de exigir desempenhos, práticas e corpos homogêneos. Cada escola deve desenvolver currículos² que levem em conta os condicionantes contextuais que configuraram o surgimento e a reprodução de determinadas práticas corporais,

bem como o repertório das manifestações da linguagem corporal que caracterizam os grupos que coabitam a escola (NEIRA e NUNES, 2008). Tal preocupação, no nosso entender, é requisito indispensável para dotar de coerência a função social de uma instituição comprometida com a formação de cidadãos e cidadãos dispostos a atuar efetiva e criticamente diante da cultura pública à qual estão expostos.

A centralidade das questões culturais traz inevitavelmente à luz a multiplicidade de culturas encontradas hoje no interior de um dado país e que, obviamente, se refletem nas escolas, lançando enormes desafios para suas pedagogias. Essa multiplicidade convive, paradoxalmente, com fortes tendências de homogeneização cultural. Ainda que se venham tornando mais visíveis as manifestações e expressões culturais de grupos até pouco tempo atrás “invisíveis”, o que se observa são propostas curriculares onde predominam formas culturais produzidas e veiculadas prioritariamente pelos setores mais favorecidos da população (SILVA, 2006).

Os movimentos em direção à homogeneização ou diversificação não se processam sem lutas. As relações entre as distintas identidades culturais, assim como as tentativas, por parte de diferentes grupos, de afirmação e de representação em políticas e práticas sociais, são complexas, tensas, competitivas e imprevisíveis. Esse panorama conflituoso, pleno de avanços e recuos, se evidencia tanto nos noticiários que veiculam guerras, agressões, perseguições e discriminações, como no sobressaltado cotidiano em que buscamos viver e conviver com a violência, fundamentalismo, xenofobia, ódio e exclusão social. “Hoje a necessidade de um reconhecimento e valorização das diversas identidades culturais, de suas particularidades e contribuições específicas à construção do país é cada vez mais afirmada” (CANDAUI, 1997, p. 241, citada por MOREIRA, 2002, p. 17). As contradições envolvidas nesse reconhecimento e nessa valorização certamente impõem desafios para a organização e desenvolvimento das ações pedagógicas de qualquer escola.

A pedagogia em contextos culturalmente diversificados se beneficia significativamente quando adota como pano de fundo o conceito de cultura advindo dos Estudos Culturais. Sinteticamente, seria possível afirmar que a teorização cultural compreende a cultura como processo simbólico, no qual os seres humanos dão sentido às suas produções. Cultura seria toda a produção de significados e, nesse sentido, se transforma em um verdadeiro campo de lutas por validação (HALL, 2003). Ao enfatizar a diversidade e não a

⁴ Para Silva (2007), o currículo incorpora, com maior ou menor ênfase, conhecimentos escolares, procedimentos pedagógicos, relações sociais, valores que se deseja inculcar e identidades de alunos/as que se quer formar.

universalidade, os Estudos Culturais reforçam a ideia de humanidade como espécie e propõem que cada grupo ou etnia olhe para os outros como diferentes, nem superiores nem inferiores.

Parece óbvio que todos temos um corpo e nos comunicamos por meio dele. Também parece evidente que crianças e jovens em geral se utilizam mais de seus corpos enquanto suporte para a expressão dos seus sentimentos e modos de ver o mundo, bem como com intenções lúdicas, do que os adultos. No entanto, dezenas de atitudes (cotidianas ou não) nas quais os movimentos corporais são acionados, quase sempre como forma de linguagem, não despertam a atenção de pais, educadores ou pesquisadores. A presente pesquisa, ao procurar elucidar como a uma determinada escola aborda a cultura corporal de uma comunidade indígena, analisou as práticas corporais no interior da instituição, tecidas por meio das relações estabelecidas entre a pedagogia e a gestualidade.

É sabido que nas sociedades indígenas, o corpo é amplamente utilizado para fins expressivos. Sua arte indígena é repleta de manifestações de pintura corporal e confecção de objetos ao mesmo tempo artísticos, utilitários ou ritualísticos. Os povos indígenas possuem danças e gestos específicos, usam o corpo de múltiplas formas. T tamanha diversidade, embora intrigue os pesquisadores há gerações e ocorra também no interior das escolas, não tem despertado a mesma curiosidade. Muito pouco se discutiu acerca do tratamento destinado pelas instituições educacionais à cultura corporal indígena. Se por um lado, nos últimos anos proliferaram pesquisas pedagógicas de vertente intercultural, por outro, a parcela da experiência educativa que elucidar a educação corporal foi deixada ao acaso. Ao inexistir trabalhos de campo que se debrucem sobre a temática, o estudo de caso aqui arrolado envereda por territórios ainda pouco explorados. Em síntese, recorre à etnografia para desvelar o tratamento pedagógico que uma escola indígena destina às práticas corporais. Desde já, alertamos para a necessidade de empreender novas pesquisas de maneira a possibilitar o confronto das descobertas auferidas.

O contexto da investigação

A escola que acolheu o estudo situa-se na aldeia de Itaóca, aonde residem cerca de 22 famílias pertencentes a dois subgrupos da etnia Guarani, os Mbya e os Nhandéva, autodenominados “Tupi-guarani” ou, simplesmente, “Tupi”. À época da investigação, entre setembro de 2006 e setembro de 2007, a instituição era dirigida por um membro da etnia Mbya que ocupava o cargo de vice-diretor, mas acumulava funções de secretário, diretor e coordenador pedagógico. As atividades escolares distribuíam-se pelos turnos matutino e vespertino. O período da manhã recebia 25 alunos pertencentes à etnia Mbya divididos em duas

classes. Para as crianças menores, o currículo proposto correspondia à primeira e segunda séries do Ensino Fundamental, enquanto as crianças mais velhas e jovens, o currículo equivalia à terceira e quarta séries. O turno da tarde dispunha de uma só turma composta por 12 alunos, todos, filhos de uniões entre índios Nhandéva e não índios. Os professores responsáveis pelas turmas pertenciam à etnia com a qual atuavam. Inversamente à condição do gestor, que frequentava um curso de magistério mediante um convênio entre uma universidade pública e a SEE-SP, os professores não dispunham de formação profissional específica.

Muito embora reconheçam semelhanças entre si, ambos destacam as diferenças como forma de distinção e afirmação de uma identidade própria. Essas questões remontam à época de sua chegada à região. Os Mbya e Nhandéva ocuparam o litoral paulista, fluminense e capixaba em levadas sucessivas, misturando-se nas diversas aldeias. Os Nhandéva antecederam os Mbya, justamente, num momento histórico em que a atitude de procurar integrar-se à cultura cabocla e caiçara representou uma estratégia de sobrevivência. No entanto, o fato de adotarem práticas culturais dos não-índios, e até mesmo de se misturarem com eles, com a permissão de casamentos com membros de fora do povo, não significou a perda de elementos essenciais da cultura, como a língua e a religião. As descobertas de Schaden (1974), resultantes de suas pesquisas na década de 1940, já acusavam a permanência de traços tradicionais, apesar do intercâmbio cultural:

Quem quer que procure conhecer em suas próprias aldeias os índios Guarani da atualidade, não deixa de perceber desde logo que certos domínios de sua cultura se apresentam inteiramente abertos a influências estranhas, ao passo que em outros é extraordinariamente forte o apego aos padrões tradicionais. (p. 11)

Várias aldeias mantêm suas *opy* - casa de reza - em condições de uso frequente, com a presença de pajés responsáveis pela realização de rituais da tradição Guarani. Os praticantes costumam dirigir-se à casa de reza pelo menos uma vez ao final do dia, aonde fumam seus cachimbos de tabaco e bebem chimarrão, fazem suas rezas e conversam. Entre os rituais religiosos destaca-se o *ñemongaraí*, a cerimônia de imposição dos nomes, ou batismo, das novas crianças da aldeia. Trata-se de um evento ligado ao calendário religioso e social do ciclo do milho, e ocorre na época da primeira colheita, no verão, em fins de janeiro e começo de fevereiro. O ritual é conduzido pelo pajé da aldeia ou por um pajé convidado, dura várias horas, começando no início da noite e se alongando pela madrugada. Muitos integrantes de outras aldeias, geralmente parentes, são convidados a participar, podendo comparecer também alguns

*jurua*¹ considerados amigos de integrantes da aldeia.

Os grupos Mbya que continuam a chegar ao litoral do estado têm algumas condutas diferentes dos Nhandéva, especialmente no que concerne à miscigenação com não-índios. Caso ocorra, a pessoa deve abandonar a aldeia, restrita aos casais endogâmicos. Na comunidade investigada, os pajés pertencem ao grupo Mbya, para o qual o apego às práticas religiosas tradicionais é mais forte. O contexto histórico dos últimos quinze anos corrobora atitudes de afirmação da identidade de povos indígenas e de seu desejo de serem reconhecidos como diferentes e portadores de direitos específicos, em função das suas características culturais. Bem diferente era o contexto das migrações dos Nhandéva do século XIX até meados do século XX, período no qual a integração à sociedade mais ampla, entenda-se branca², era uma maneira de absorver influências que modificavam alguns aspectos de sua cultura, resistir a outros, mas de qualquer modo, alcançar maior respeito das comunidades não-índias com as quais necessitavam se relacionar.

A reza (*porahêi* pra os Nhandéva, *porái* para os Mbya), por ser comumente acompanhada de vivências rítmicas, é elemento relevante na valorização da cultura corporal indígena. Nas análises de Schaden (1974) esse rito simboliza um traço de união entre o mundo dos vivos e o sobrenatural.

Cada porahêi consiste (...) em texto e melodia, ligados a movimentos rítmicos de dança. Muitos dos textos são incompreensíveis, havendo uma série de notas alongadas e algumas palavras, mais ou menos conexas, referentes à esfera sobrenatural. O importante não parecer o sentido das palavras em sua sequência lógica, mas o seu poder evocativo no domínio das vivências religiosas. Durante o porahêi intensifica-se o sentimento religioso, a ponto mesmo de se produzir estado de êxtase. Alheios a tudo que se passa em torno deles, os participantes experimentam profundo arrebatamento, ficando, não raro, com o rosto transfigurado, e chegando a chorar de emoção (p. 119).

A forte presença do canto, dança e som instrumental na cultura guarani, inclusive como um dos aspectos fundamentais na reafirmação da identidade, chamam nossa atenção para a socialização desse patrimônio cultural corporal que permeia a construção da “pessoa Guarani”.

⁵ O termo *jurua* é utilizado para denominar todos os não índios. Significa literalmente “boca cabeluda”, o que traz à memória a imagem do colonizador europeu.

⁶ Mesmo reconhecendo o caráter híbrido do patrimônio cultural da sociedade brasileira atual, neste artigo empregamos o termo “cultura branca” dada sua posição de dominância.

Em seus estudos acerca da iniciação ancestral vivida pelas crianças guarani Mbya, Moura (2005) ressalta as questões corporais e apresenta a “pessoa Guarani” como um “corpo sonoro”, como ser que é som, “palavra-alma”. O som, ritmo, a harmonia de cantos e danças materializam as relações orgânicas entre determinadas cosmologia e sociologia. Na ótica da autora, os cantos e danças rituais assumem funções primordiais na constituição do ser, ou seja, da pessoa Guarani:

A transmissão dos mitos pela dança e pelo canto não refere nem nomeia coisas visíveis, como a linguagem verbal faz, mas aponta uma força para o não verbalizável; atravessa certas redes defensivas que a consciência e a linguagem centralizada opõem à sua ação e toca pontos de ligação efetivos do mental e do corporal, do intelectual e do afetivo, isto é, da corporeidade (p. 26)

É nesse contexto que se dá a educação das crianças. Os ritos vividos no cotidiano das aldeias é que formam cada um dos Guarani. Descoberta que vem corroborar os achados de Schaden (1974). Mesmo diante do processo de aculturação vivido por esse povo, os traços fundamentais da sua cultura, persistem. Dentre eles, a autonomia das crianças, verificada nas diversas aldeias que visitou, chamou a atenção do pesquisador:

Tal característica é o respeito pela personalidade humana e a noção de que esta se desenvolve livre e independente em cada indivíduo, sem que haja possibilidade de se intervir de maneira decisiva no processo. No que respeita ao desenvolvimento psíquico e moral da pessoa, o Guarani descrê inteiramente da conveniência e da eficácia de métodos educativos, a não ser a título excepcional ou por via mágica. (p. 59)

O extraordinário respeito à personalidade e à vontade individual, desde a mais tenra infância, torna praticamente impossível o processo educativo no sentido da repressão. As tendências da criança nada mais são, na opinião do Guarani, do que manifestações de sua natureza inata (p. 60).

A descrença num processo educativo intencional é coerente com a noção de pessoa, que por sua vez, articula-se à concepção religiosa de alma, ou da individualidade psíquica e moral, que, “já nasce pronta ou, pelo menos, com determinadas qualidades virtuais, por assim dizer embrionárias” (p. 61). Os Guarani acreditam que pouco pode ser feito para mudar as potencialidades dos

indivíduos, dado que já trazem, em sua alma, determinadas propensões. Por isso, é o batismo, uma cerimônia tão importante. Nele, o pajé nomeia cada uma das novas crianças da aldeia após receber em sonho os nomes apropriados, indicando suas tendências e até mesmo seu destino.

Apesar disso, o ritual de iniciação dos meninos Mbya, marcado pela perfuração do lábio inferior onde se encaixa um *tembeta*, envolve, de certa maneira, aspectos formativos.:

Condição essencial é que o menino tenha passado previamente por um período de aprendizagem, sob a orientação do pai ou de alguma pessoa encarregada, em que se lhe tenham ensinado as técnicas de trançar e outras habilidades - para que não venha a tornar-se preguiçoso. [...] Os iniciandos recebem uma série de recomendações ou conselhos (a que chamava 'educação'). São mais ou menos os seguintes: 'trabalhar bastante, plantar bem, não fazer mal a ninguém, não ofender a família dos outros, não maltratar a ninguém, comportar-se bem nas viagens (isto é, não beber muita pinga), fazer os trabalhos de roça bem feitos, não maltratar a mulher quando casar (SCHADEN, 1974, p. 89).

A investigação

Seguindo as recomendações de Stake (1998), empreendemos um estudo de caso de tipo etnográfico que recorreu a observações participantes das atividades didáticas e das práticas corporais que ocupavam os momentos livres da rotina escolar, bem como aquelas presentes na comunidade; entrevistas gravadas com os professores responsáveis pelas turmas e com o gestor da escola; e conversas informais com pessoas da aldeia.

O material resultante (registros em diário de campo e transcrições dos depoimentos) proporcionou o que Geertz (1989) denomina de “descrição densa”. Trata-se de uma análise interpretativa dos dados, a partir dos referenciais teóricos da educação intercultural.

A cultura corporal indígena

A gestualidade que caracteriza a cultura guarani, conforme constatado em diversos momentos, se caracteriza pela liberdade e expressividade. O andar, por exemplo, ocorre comumente acompanhado do arrastar dos pés, de preferência descalços, mesmo nos dias muito frios. Durante as refeições, as pessoas se agacham ou se sentam de diversas maneiras e usam as mãos para, delicadamente, selecionar os alimentos no prato ou arrancar cuidadosamente

pedacinhos de um *txipa*⁷.

Cuspir no chão é bastante comum entre os Guarani, constatado algumas vezes em sala de aula, e frequentemente no ambiente externo. Decorre provavelmente do hábito de fumar tabaco, algo não raro entre crianças mais velhas e jovens. Em todas as idades, assobiam e catam piolhos.

Cantar também é uma prática constante. Segundo um dos professores Mbya, o canto faz parte das tradições deste povo. As canções entoadas coletivamente vão sendo aprendidas pelas crianças.. A relevância dessa prática cultural para o povo Guarani foi ressaltada pelo gestor da escola e na apresentação de um CD-ROOM gravado pelas crianças e jovens de Itaóca:

Através do canto e da palavra o Guarani se comunica com os Deuses. O canto infantil possui força religiosa, pois as almas das crianças são puras. O canto tem o poder de curar as pessoas e fortalecer a vida comunitária (ÑANDE REKO ARANDU, 2000, p. 01).

O sentar, *guapy*, é uma atitude frequente entre os Guarani, que utilizam, entre outros, um banquinho de confecção artesanal. Quando chegamos às suas casas, oferecem um banco ou cadeira e dizem “E-guapy!”, “sente-se”. Schaden (1974) faz referência a esse objeto e sua importância nos rituais de iniciação masculina. Na sala de aula, os estudantes sentam-se de variadas: ajoelhado, agachado, de pernas cruzadas, as duas pernas para o mesmo lado, uma para cada lado, penduradas etc. De maneira geral, as crianças Mbya suportam melhor essa atitude dos que os Nhandéva. Uma das explicações para isso talvez resida no fato de que, entre os Mbya, a força da tradição de sentar-se para ouvir é maior, como se percebe nas palavras de um dos líderes: “Deus ensinou a fazer as brincadeiras infantis. E as crianças se colocavam uma ao lado da outra, sentadas, para receber os ensinamentos. Andando de um lado para o outro, em frente às crianças, um velho sábio ensina as crianças a cantar e a brincar”.

Fora da escola, foram verificadas determinadas práticas, principalmente entre adultos em situações de trabalho. Carregam as compras e outros objetos em sacolas e mochilas; as mulheres usam um cesto com tira na cabeça, de confecção indígena, para carregar plantas e outros produtos que são vendidos nas feiras da região. Schaden (1974) se refere a este cesto quando aborda a divisão sexual do trabalho: “(...) dir-se-ia que a mulher Guarani sem a sua cesta-de-carregar é comparável a um soldado sem fuzil. E é um particular importante de sua dependência com relação ao marido, uma vez que a técnica de trançar faz parte da cultura masculina”. (p. 76)

Durante a construção da casa de reza (*opy*), observamos cerca de doze homens trabalhando na cobertura, no núcleo Mbya da aldeia. Alguns carregavam

⁷ Espécie de pão de farinha de trigo, outrora feito de milho.

feixes de sapé morro acima, outros (sentados em vigas ou banquinhos) cortavam as raízes de feixes de sapé com facões, outros (igualmente sentados), organizavam novos feixes, outros estavam sobre o telhado arrumando os feixes. No interior, dois homens, inclusive o cacique, trabalhavam na estrutura do telhado, apoiados em escadas. Conversavam pouco e estavam muito concentrados em seu trabalho.

Presenciamos também, ocasiões de limpeza coletiva das áreas de plantio. O trabalho é realizado predominantemente por mulheres jovens ou ainda adolescentes. Usam enxadas, pás e carrinhos de mão. As mulheres mais velhas não participam. Permanecem diante das suas casas, ao lado da fogueira, cozinhando ou nos tanques coletivos, lavando as roupas em meio a animadas conversas, interrompidas raramente, para atender às crianças em suas brincadeiras e solicitações.

A maior parte do tempo as crianças estão brincando. Foram significativas, em quantidade e variedade, as brincadeiras observadas nos espaços externos da escola e demais localidades da aldeia. Mesmo fora do horário de aulas, as crianças recorrem à escola para brincar, principalmente no seu pátio coberto, o único espaço da aldeia com cobertura e superfície lisa e escorregadia. Protegidos do sol ou da chuva, todas as crianças da aldeia usufruem deste espaço sozinhas (raramente) ou acompanhadas de outras crianças, ou de pessoas mais velhas. As crianças circulam livremente pela aldeia e se reúnem em grupos endoétnicos para brincar. Na escola, conforme observado, apreciam escorregam de diversos modos, inclusive uns puxando os outros. Jogam bolinha-de-gude, futebol, fazem acrobacias, correm, dançam, rolam etc.

Outro espaço apreciado por elas é o entorno da escola, no qual, com frequência, são depositados materiais trazidos sob encomenda, geralmente para construção. Assim, areia e pedregulho são matérias-primas para infinitas brincadeiras. A livre manipulação de objetos para fins lúdicos foi amplamente observada em ambas as etnias, dentro e fora da sala de aula. Jogos eletrônicos foram vistos uma única vez, uma criança Nhandéva brincava com um mini-game enquanto esperava o transporte da Prefeitura para levá-la à escola fora da aldeia.

No núcleo Mbya da aldeia, verificamos brincadeiras semelhantes às aquelas observadas na escola, e outras nas quais pequenos grupos, geralmente divididos por gênero, brincavam com os elementos disponíveis no ambiente: pauzinhos, terra, potes de plástico, folhas de palmeira, pedaços de cana etc. Por vezes, notamos duas, às vezes três crianças pequenas brincando alegremente com um triciclo de plástico, aproveitando as ladeiras que se formam entre uma casa e outra. Em algumas casas Nhandéva foram vistas crianças balançando nas árvores ou escorregando com papelão pelos barrancos e pulando corda.

A educação do corpo na escola indígena

Os professores Mbya em geral trabalham de pé, sentam-se pouco e sempre à sua mesa; raramente se colocam ao lado do estudante, embora circulem muito e os atendam nas carteiras. Jamais gritam. Advertem as crianças falando baixo e com semblante sério. Sorriem com frequência. Fazem perguntas. Cantam com a turma. Os “sermões” são raros. Têm total controle disciplinar e quando chamam a atenção de alguém, são sempre atendidos. Mostram-se bastante pacientes com os novatos. Um ambiente assim formatado, pudemos verificar, propicia a socialização do padrão gestual desejado pela instituição escolar. Ao acompanharmos atentamente a “iniciação” de uma criança, constatamos que as interações com o professor viabilizaram, aos poucos, a adaptação do seu repertório gestual às exigências escolares e, ou seja, seu corpo moldou-se às atitudes esperadas pela escola. (permanecer sentado várias horas, escrever, pintar, apontar, apagar etc.).

Exercendo uma função estritamente docente, os professores Mbya perguntam, escrevem e desenham na lousa, explicam, circulam pelas carteiras, fazem intervenções individuais e coletivas, solicitam a leitura. Eles próprios leem em voz alta, devagar, passam a lição na lousa e no caderno, propõem exercícios, apagam, corrigem, pesquisam no dicionário e fazem registros.

O professor Nhandéva passa boa parte da aula sentado à mesa de trabalho. Um ou outro estudante, às vezes vai até ele e se senta no seu colo. Segura na mão dos menos hábeis para auxiliá-los na escrita. Sorri bastante, beija, abraça e é rodeado pelas crianças. Irrita-se constantemente e faz ameaças de mandar bilhete ou conversar com os pais ou com o diretor, chegando a gritar algumas vezes. Faz repetidas advertências de que “precisa sentar direito para escrever!”. A chamada de atenção com relação à postura na carteira é um fato digno de nota, pois, observamos que alguns estudantes, distraidamente, sentam-se sobre os joelhos.

Apesar de se tratar de uma turma menor e predominantemente composta por crianças maiores, as situações de indisciplina observadas foram numerosas e constantes. O professor usa a lousa com muita frequência e escreve listas de exercícios para cópia. Lê com rapidez. Faz mais atendimentos individuais que coletivos, tanto para explicar como para corrigir.

Como medida de controle, o professor Nhandéva se utiliza de reprimendas corporais: manda sentar, compara o desempenho dos estudantes, pede que parem, discute, muda alunos de lugar, pede que fiquem quietos, manda parar com brincadeiras e manda embora. Outro fato que contribui em demasia para o desassossego do professor, é a circulação de crianças pequenas em sala de aula. Comumente, reage mal, se queixa e manda os pequenos embora.

Constatamos também que os conflitos ocorridos entre os estudantes,

muitas vezes, refletem contendas familiares exteriores à escola e representam situações de difícil administração para o professor. Nessas situações, a “salvação” está na figura do gestor. Sua ausência, somente amplia o problema.

Embora pareçam salas de aula diferentes, delas extraímos uma mesma sensação. Um observador desatento certamente dirá que as pedagogias desenvolvidas pelos professores observados são diferentes. Entretanto, quando a questão em tela é a educação corporal, ambas denotam preocupações e percursos semelhantes.

As atitudes dos professores Mbya refletem a autoridade que a comunidade espera que tenham junto aos estudantes, enquanto líderes e possuidores das “belas palavras”. Apesar da distância corporal, mantêm o bom humor, o interesse e a preocupação com as tarefas que os estudantes realizam. Diversificam as atividades pedagógicas de leitura, escrita e cálculo, envolvendo boa parte da atenção das crianças e, principalmente, dos jovens, quase todos alfabetizados. Como vimos, a comunidade espera que a escola os prepare para o impacto que sofrem no contato cotidiano que certamente virão a ter mais intensamente com os *juruá*, com seus hábitos e valores. Frente a isso, o ensino da língua portuguesa e das operações matemáticas são priorizados. Para tanto, os docentes recorrem a estratégias características da pedagogia da transmissão que, segundo Formosinho (2007), atende aos princípios da educação monocultural. Permanecer sentado, ouvir e copiar são práticas, a todo tempo, ensinadas e cobradas. Nossa impressão é que o ambiente da sala, deve-se sobretudo, à espécie de relação que os professores Mbya estabelecem com a comunidade, que ampara suas atitudes e, ao mesmo tempo, é atendida em seus anseios quanto à escolarização dos seus filhos. O próprio gestor da escola, membro da etnia, no período matutino faz presença constante dentro e fora da sala de aula, o que reforça o poder de coerção dos adultos sobre as crianças e jovens.

Entre os Nhandéva, a relação escola-comunidade aparenta uma certa tensão, o que dificulta ainda mais a atuação do professor. Em conversas informais com pessoas desta etnia, verificamos que a oferta de educação intercultural e bilíngue na escola da aldeia não reflete o desejo da comunidade Nhandéva. Duas famílias, por exemplo, não matricularam seus filhos na aldeia, mas sim numa escola municipal na área urbana do município. O fato do professor não possuir formação em magistério foi mencionado como o motivo da falta de controle sobre a turma. Colabora para agravar a situação, a informação de que o cacique, ao oferecer um cargo de professor para uma pessoa de outra aldeia, tentava impedir que os Nhandéva estudassem em outros locais, “já que todos falam português” e têm direito ao transporte escolar gratuito, poderiam desfrutar de aulas com um “professor formado”.

Nota-se que os professores Mbya dispõem de todo o apoio para “disciplinar” os corpos dos estudantes e impingir-lhes a gestualidade característica da cultura escolar. Ao que indicam as observações, por essa via, alcançam o objetivo. Sem o mesmo suporte, o professor Nhandéva recorre a outros meios e, gradativamente, institui a mesma educação corporal em sala de aula. Por vias e dispondo de recursos diferentes, em ambos os grupos a preocupação com controle dos corpos está instalada (FOUCAULT, 1992), consubstanciando uma visão estritamente disciplinar da educação corporal.

Considerando o atual contexto democrático e diversificado da escola contemporânea e seu compromisso com uma formação voltada para a participação crítica na vida pública, teóricos da educação intercultural do porte de Kincheloe e Steinberg (1999) e Stoer e Cortesão (1999), coincidem ao afirmar a necessidade do desenvolvimento de pedagogias que promovam a articulação entre cultura local, regional ou tradicional, com a cultura escolar.

Essa questão aparece entre as preocupações de alguns setores da comunidade. As manifestações dos responsáveis pela educação revelam interesse na construção e desenvolvimento de um projeto pedagógico que promova a revitalização de práticas tradicionais (os grupos de canto e dança de ambas as etnias e as técnicas de agricultura tradicional Mbya, por exemplo). As lideranças Mbya e Nhandéva também reputam à escola grande importância na manutenção da cultura indígena e, simultaneamente, no acesso das crianças e jovens ao patrimônio valorizado pela sociedade mais ampla. Não obstante, durante todo o período de observação, todas essas ideias permaneceram na esfera das intenções.

Nossas análises evidenciam que a escola em questão dispensa pouca atenção à cultura guarani, chegando, a contribuir para sua fragmentação, uma vez que as crianças e jovens Mbya e Nhandéva frequentam turnos diferentes nos quais acessam currículos diferenciados. As diferenças, conforme se notou, só fazem reforçar comportamentos discriminatórios. Dos diálogos com as crianças Nhandéva, extraímos expressões como: “foram os índios!”, referindo-se às crianças Mbya; ou: “Olha os índios!”, quando o depoente apontava uma família Mbya que chegava da cidade com cestos artesanais. Uma delas, ao ser questionada: “E você, não é índio?”, respondeu: “Não, sou Tupi!”. Por sua vez, um professor Mbya revelou certo preconceito com relação aos comportamentos das crianças Nhandéva que, em sua opinião, refletem a maneira, segundo ele inadequada, com que este subgrupo educa seus filhos. Em suma, tais circunstâncias permitem deduzir que famílias Mbya orientam seus filhos a não interagirem com os Nhandéva e vice-versa.

Quando o professor Nhandéva fala das suas intenções de inserir os ensaios de um grupo de canto e dança de sua etnia nas atividades da escola,

denota certa preocupação com a manutenção, entre as crianças, da “sua cultura”. Apesar disso, seus interesses, conforme notamos, não abrangem a valorização dessa experiência cultural por meio de atividades pedagógicas tais que envolvam canto, registro e análise do conteúdo das canções, ouvir/ler outras canções e histórias dos Guarani e de outras etnias, conhecer as tradições de seu povo ligadas aos conteúdos das danças, brincadeiras e canções, como também, aquelas pertencentes a outros povos etc. A promoção de uma pedagogia intercultural implica necessariamente no fomento do diálogo entre o repertório de conhecimentos dos diversos grupos culturais (PEREIRA, 2004). Para tanto, o professor poderia atentar às vozes da sua própria cultura e transformar o currículo em um conjunto de experiências proveitosas para um entendimento crítico da cultura Guarani e, também, o acesso ao patrimônio dos outros grupos.

Contrariando o discurso docente, os dados coletados durante as aulas evidenciam um grande compromisso com a cultura não-indígena. Muito embora, tenhamos constatado a diversidade de práticas corporais lúdicas e rítmicas que caracterizam a cultura indígena, o currículo escolar, parece deixá-las do lado de fora. A pedagogia, que deveria ser intercultural, nega parcela significativa do patrimônio de um povo para quem, a linguagem corporal é um elemento distintivo.

Se interpretarmos esse fato com o apoio de McLaren (2003), veremos que o que se faz, nada mais é do que corroborar princípios neocolonialistas. O neocolonialismo reedita a tradição colonialista. Um currículo centrado em “conhecimentos brancos” (formas de sentar-se, de atuar em sala, de manifestar-se etc.) e que nega os conhecimentos indígenas só poderá decorrer na instauração da resistência por parte dos estudantes. Transgredir as regras escolares nesse caso, significa negar uma pedagogia pouco afeita ao diálogo e simpática aos valores e pressupostos da cultura alheia.

Considerações finais

Neira e Nunes (2008) salientam que se o objetivo é formar para a participação crítica numa sociedade democrática, o projeto escolar deverá potencializar a interpretação, análise, compreensão e ampliação do patrimônio da cultura corporal disponível na comunidade escolar. O que se defende é uma concepção de educação que acolha a cultura corporal patrimonial como campo de conhecimento de fundamental importância para a valorização da identidade cultural e compreensão sócio-histórica do grupo.

⁸ Transcrição literal da fala do depoente.

Nessa perspectiva, a escola indígena assume um papel relevante na valorização da identidade cultural, dada sua condição de instituição capaz de combater as dificuldades que a comunidade enfrenta para preservar seu patrimônio em função da mestiçagem, resistir à avalanche dos valores presentes na sociedade mais ampla e à fragmentação da cultura Guarani que, conforme se observou, encontra-se dividida em dois núcleos distintos, de difícil conciliação. Afinal, as práticas sociais presentes na aldeia permitiram-nos constatar posicionamentos segregacionistas desencadeados por preconceitos e posturas monoculturais.

Na instituição investigada, verificamos pouca preocupação por parte dos seus profissionais com a inserção e valorização das manifestações corporais indígenas no currículo, muito embora façam parte do cotidiano e se constituam como elementos relevantes da identidade cultural indígena. Paradoxalmente, quando presenciadas nas dependências escolares, ocorrem exclusivamente na informalidade, a despeito das intenções de ambas etnias, expressas nas entrevistas e conversas informais.

Reforçando essa posição, a investigação desenvolvida constatou que, durante sua ação pedagógica, os profissionais da escola adotam posturas que condizem com a tradição corporal da cultura escolar hegemônica (branca) apesar do seu pertencimento étnico. Tal constatação nos permite inferir que, ao menos no que tange à cultura corporal, a educação intercultural permanece no campo das intenções. Para modificar esse quadro, o diálogo entre as práticas pedagógicas da cultura guarani e as práticas pedagógicas escolares deveria ser mais estimulado. Por se tratar de um espaço fronteiro (TASSINARI, 2001), o intercâmbio cultural no qual a relação escola-comunidade deveria se pautar precisa abranger as trocas das tradições guarani e escolar, e não se limitar às interações entre os diferentes sujeitos.

Essas descobertas colocam em xeque a questão da identidade indígena, pois, conforme alerta Pereira (2004), por não abordar séria e respeitosamente o patrimônio cultural corporal da comunidade, a escola vem contribuindo para sua assimilação pela cultura hegemônica, entenda-se, branca. A perspectiva assimilacionista com que caracteriza a instituição pesquisada, gradativamente dissimula e marginaliza o repertório cultural indígena, contribuindo, a médio prazo, para o seu desaparecimento. Mediante a repetição dessa prática, corre-se o risco de que as crianças guarani, ao frequentar os bancos escolares, terminem por apreender e valorizar tão somente o patrimônio alheio e envergonharem-se do seu pertencimento. Ao invés de aprender sobre a cultura indígena e reforçar sua identidade, mediante o currículo cultural corporal branco, poderão passar a rejeitar aquilo que as constitui, negando sua própria identidade. Esta é uma questão urgente e que merece atenção por parte do coletivo escolar.

A educação intercultural, ensinam Stoer e Cortesão (1999), não acontece sem reflexão sobre o crescente processo de fragmentação pelo qual passam os grupos minoritários, nem tampouco, sem a inserção de novos conteúdos no currículo, no caso, a cultura corporal indígena.

É evidente que a questão da identidade étnica, ou mesmo da nacionalidade, é um dos problemas mais complexos da cultura brasileira. Ora, quem é brasileiro? Ou o que é ser brasileiro? Ou índio? A escola, na opinião de Silva (2006), é uma das instituições com poder de interferir no processo de formação da identidade do nosso povo. Para que esse processo se dê a contento, o autor defende o desenvolvimento de ações pedagógicas que promovam uma séria análise dos elementos que contribuem para reforçar e naturalizar as diferenças. Na realidade investigada, considerar-se índio - e comportar-se tal como a sociedade envolvente espera que se comporte um índio - é condição *sine qua non* para que permaneçam no território demarcado da reserva indígena e tenham direitos reconhecidos, acesso a programas específicos das diversas esferas administrativas etc. Como se pode notar, o processo de assunção da identidade externamente conferida, quando não submetido à indagação pedagógica, contribui para a incorporação de estereótipos e fixação distorcida da identidade indígena. Nesse sentido, caso a escola reconheça, inclua e questione a forma com a qual o patrimônio da cultura corporal guarani é socializado na aldeia, estará contribuindo para a atribuição de valores positivos à própria identidade e ampliará os recursos para o combate aos mecanismos de assimilação e apagamento cultural oriundos da sociedade mais ampla.

A desarticulação entre os processos da cultura local e os processos da aprendizagem escolar, constatados durante as observações, prejudicam o diálogo entre a escola e a cultura indígena. Moreira e Candau (2003) advertem que o distanciamento é problema recorrente na maior parte das escolas brasileiras, portanto, não se trata de um fato específico das escolas indígenas. Não obstante, ponderamos que as consequências desta distância podem ser extremamente prejudiciais para a comunidade de Itaóca, devido às condições identificadas de fragmentação social e cultural.

A escola ocupa claramente um espaço fronteiro entre a cultura guarani e a cultura branca, seja no que respeita ao espaço físico, seja no interior do processo pedagógico. Conforme constatamos, apesar da valorização das danças enquanto ritual característico Guarani e da cultura lúdica que povoa o ambiente extra-escolar, tais conhecimentos não são validados pelo currículo da instituição, o que contribui para o estabelecimento de um processo de classificação e hierarquização cultural. A repetição de discursos e práticas pedagógicas que atribuem à escola a função de ponte para inserção na sociedade mais ampla termina ensinando às crianças e jovens a atribuir sentidos positivos aos conteúdos

que povoam o seu currículo. Quando constatarem que seu patrimônio cultural é negado pela instituição, restam-lhes duas alternativas: agarrar-se à cultura escolar e negar os conhecimentos que os identificam, ou resistir à aculturação da qual são vítimas e incorporar posturas de transgressão e rebeldia, reforçando as diferenças e afastando-se definitivamente da saudável experiência de intercâmbio cultural que a escola poderá proporcionar.

No nosso entender, a presente investigação, ao denunciar os procedimentos “invisíveis” pelos quais a escola indígena desqualifica a cultura corporal guarani, colabora para que, no futuro, os educadores e educadoras que atuam em instituições semelhantes à da comunidade pesquisada, reflitam criticamente sobre o fato e trabalhem para modificá-lo. Isso será possível caso cada escola indígena seja encarada como o espaço adequado para circulação democrática de saberes. Espaço que permita que seus alunos e alunas reconheçam dignamente sua identidade étnica e ultrapassem suas fronteiras, sem, no entanto, perder aquilo que os fundamenta e que poderá fazer da convivência com a sociedade envolvente algo que não os diminua nem diante de si mesmos, nem diante dos *juruá*.

Referências

DAOLIO, J. *Da cultura do corpo*. Campinas: Papirus, 1995.

FORMOSINHO, J. *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. Mangualde, Portugal: Edições Pedago, 2007

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1989.

HALL, S. *Da diáspora: identidade e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

KINCHELOE, J. L. e STEINBERG, S. R. *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro, 1999.

McLAREN, P. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para novo milênio*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, diferença cultural e diálogo. *Educação & Sociedade*, vol.23, n.79, 2002. pp. 15-38.

MOREIRA, A. F. B. e CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: *Revista Brasileira de Educação*, n.23, maio/jun/jul/ago., 2003. p.156-68.

MOURA, E. R. *A iniciação ancestral da criança guarani Mbyá*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da USP. São Paulo: FEUSP, 2005.

NEIRA, M. G. e NUNES, M. L. F. *Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas*. 2ª Ed. São Paulo: Phorte, 2008.

ÑANDE REKO ARANDU. *Memória Viva Guarani*. São Paulo: Projeto Memória Viva Guarani / MCD World Music, 2000. 1 CD-ROM.

PEREIRA, A. *Educação Multicultural: teorias e práticas*. Porto: Asa, 2004.
SANTIN, S. *Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade*. Ijuí: Unijuí, 1987.

SCHADEN, E. *Aspectos fundamentais da cultura guarani*, 3ª ed., São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária: Editora da Universidade de São Paulo, 1974.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e diferença. In: SILVA, T. T. (org.) *Identidade e diferença: As perspectivas dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

STAKE, R. E. *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Ediciones Morata, 1998.

STOER, S. R. e CORTESÃO, L. *Levantando a pedra: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Afrontamento, 1999.

TASSINARI, A. M. I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In SILVA, A. L. e FERREIRA, M. K. L. (orgs.) *Antropologia, história e educação - a questão indígena e a escola*, São Paulo: Global, 2001. p. 44-70.

O PAPEL DAS ESCOLINHAS DE ARTE NO PARANÁ: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

THE ROLE OF ART SCHOOLS IN PARANÁ: CONTRIBUTIONS TO THE DEVELOPMENT OF LEARNING

Maria Cecília Marins de OLIVEIRA¹
Giovana Teresinha SIMÃO²
Ana Maria Cordeiro VOGT³

Resumo: *O ensino da arte constitui o ponto central deste estudo, na confluência entre arte e educação. O pensamento do educador norte-americano John Dewey manifesta-se, no Paraná, por meio dos educadores Erasmo Pilotto e Emma Koch, juntamente com outros artistas educadores. O apoio e a adesão às propostas e iniciativas de uma nova educação levam à introdução do ensino da arte, como elemento motivador do processo de aprendizagem ativa e participante do aluno. O referencial teórico-filosófico fundamenta-se nos princípios educacionais de Dewey e o procedimento metodológico tem por base fontes bibliográficas e documentais que possibilitaram a compreensão do trabalho realizado pelos educadores paranaenses, no desenvolvimento da prática educativa pela arte, por meio das Escolinhas de Arte, nos grupos escolares, em Curitiba.*

Palavras-chave: *Arte-educação. Escola. Aprendizagem. Ensino.*

Abstract: *Art teaching constitutes the main point of this study in the confluence between art and education. The thought of the North American educator John Dewey is put into practice in Paraná, by the educators*

¹Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora e pesquisadora Sênior do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Integrante do Núcleo de Pesquisa e professora do Centro Universitário Campos de Andrade, Uniandrade. E-mail cecioliveira@onda.com.br

²Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Integrante do Núcleo de Pesquisa do Centro Universitário Campos de Andrade, Uniandrade. E-mail gvtsimao@gmail.com

³Mestre em Mídia e Conhecimento pelo Programa de Pós-Graduação em Engenharia do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina. Integrante do Núcleo de Pesquisa do Centro Universitário Campos de Andrade, Uniandrade. E-mail ana@uniandrade.br

*Erasmus Pilotto and Emma Koch, together with other art educators. The support and the adhesion to the proposals and initiatives of a new education lead to the introduction of art teaching, as a motivating element of the process of active and participant learning of the student. The theoretical and philosophical reference is based on Dewey's educational principles and the **method** is based on bibliographical sources and records that enable the understanding of the work done by Paraná's educators, in the development of educational practices through Art, at Art Schools and estate schools in Curitiba.*

Keywords: *Art-education. School. Learning. Teaching.*

O pensamento renovador da educação permanece constante nas discussões e debates entre educadores, no final do século XX e nos primeiros anos do século XXI. Novos procedimentos educacionais são propostos, tentando descortinar novas situações para estimular o aprendizado por meio de práticas pedagógicas desenvolvidas na escola.

Os princípios que norteiam as propostas e as teorias educacionais apresentam-se, na atualidade, entrelaçados aos novos mecanismos e instrumentos tecnológicos que passaram a integrar a educação. As propostas expressam ideias e ideais, cujas raízes encontram-se nas propostas de educadores do passado que construíram, sucessivamente, o aparato que constituiu, no tempo, a história da educação e da pedagogia.

A análise que se apresenta neste estudo tem como pano de fundo o pensamento do educador norte-americano John Dewey, que teve papel relevante nas inovações educacionais, nas primeiras décadas do século XX, repercutindo em vários educadores partidários dos métodos ativos para a aprendizagem infantil. Focalizou, também, aspectos que mobilizaram o ambiente da educação, com mudanças nos procedimentos metodológicos, no ambiente físico da escola, nos recursos materiais e na postura do professor. Tais ideias foram defendidas no Brasil, tendo, nas pessoas de Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e outros mais, a difusão desse pensamento que teve seus porta-vozes em várias regiões brasileiras.

No Paraná, entre os defensores das propostas educacionais de Dewey sobressai a figura de Erasmo Pilotto que, em razão dos cargos oficiais ocupados, pôde empreender reformas e introduzir práticas educacionais fundamentadas naquelas propostas. Junto com educadores e artistas educadores, empreendeu a consecução de projetos, nos quais se aliavam arte e educação. Nesse trabalho pioneiro, contou com a inestimável colaboração da professora e artista Emma Koch, partidária das mesmas ideias que possibilitaram a implantação de

atividades artísticas como forma de estimular a criatividade dos alunos e fazer fluir a aprendizagem mediante o processo de desenvolvimento do espírito criativo do ser humano.

As fontes pesquisadas constaram do levantamento bibliográfico de autores que tratam dos princípios educacionais de John Dewey, tendo, no Paraná, a figura representativa de Erasmo Pilotto no movimento da Escola Nova e de quantos comungaram com ele esses ideais.

O trabalho desenvolvido pelos professores integrantes do projeto de pesquisa intitulado “Políticas públicas: educação no ambiente escolar brasileiro e paranaense, da Província à República” permitiu conhecer de perto o trabalho sobre arte-educação no Paraná, realizado por Pilotto, em parceria com a artista e professora Emma Koch, no desenvolvimento da prática educativa por meio da arte, que inspirou o projeto de implantação das Escolinhas de Arte, em Curitiba.

As Escolinhas, além de possibilitarem a associação da arte com a educação, permitiram introduzir novos atrativos instrumentais para conduzir com maior sucesso o processo de aprendizagem infantil, por meio do despertar da criatividade e da sensibilidade que a arte consegue promover nos sujeitos.

Os objetivos visaram estudar o contexto cultural paranaense, no qual se inseriam Erasmo Pilotto e Emma Koch, para compreender as origens de suas intersecções educacionais e artísticas que desembocaram na reforma do ensino artístico, bem como analisar a atuação dessa professora diante da implantação das Escolinhas de Arte. Dessa forma, o estudo pretende analisar a realidade educacional de meados do século XX, em Curitiba, Paraná, com a finalidade de focar as relações da arte com a educação formal.

A trajetória desenvolvida por esta pesquisa contou com as observações e apontamentos do historiador Carlo Ginzburg (1987, p. 12) sobre a natureza do conhecimento histórico inscrito nas ações de personagens individuais sob o foco da análise qualitativa, que privilegia o conhecimento indireto, principalmente, no tratamento das fontes. Conforme o historiador, é a partir do destino de um indivíduo singular que se faz aparecer a trama que envolve outros indivíduos. Jacques Revel ratifica o pensamento de Ginzburg (apud LEVI, 2002, p. 18), enunciando: “A escolha do individual permite destacar ao longo de um destino específico – o destino de um homem, de uma comunidade, de uma obra – a complexa rede de relações, a multiplicidade dos espaços e dos tempos nos quais se inscreve.”

Não se trata de banalizar o coletivo em favor do individual, afirma Ginzburg (1987, p. 27), mas estudar uma espécie singular de indivíduo, um elemento que foi representativo e, como diz o autor: “[...] pode ser pesquisado como se fosse um microsomo de um extrato social inteiro num determinado período histórico.”

Nessa perspectiva, o historiador apresenta uma análise crítica entre o

coletivo e o individual, em sua obra “O queijo e os vermes”, tanto em relação às pesquisas quantitativas como àquelas qualitativas, rejeitando o anonimato dos números e propondo o aperfeiçoamento e a valorização do conhecimento indireto, na interpretação de fontes residuais, dados marginais e questões indiciárias, mas que são substancialmente reveladoras. A pesquisa qualitativa e suas fontes podem, assim, fundamentar-se em documentações que oferecem a oportunidade de reconstruir não somente as massas indistintas como também as personalidades individuais, sendo absurdo descartar fontes que não sejam objetivas, porque nelas existem zonas privilegiadas, sinais, indícios que permitem decifrá-la.

No campo específico da História da Educação, o objeto de estudo a respeito da implantação das Escolinhas de Arte e as mudanças provocadas na cultura escolar possibilitou constatar a introdução de um novo entendimento do ensino da arte e de suas relações com o aprendizado escolar. O foco das investigações que envolvem o termo cultura escolar abarca os estudos da construção dos saberes e das práticas educativas, visando compreender a rede de relações entre os processos educacionais e as formações sociais a partir da escola. Os autores selecionados sob a luz das abordagens da cultura escolar foram Jean-Claude Forquim, Antonio Viñao Frago, Dominique Julia, Perez Gómez, Peter Maclaren, Elsie Rockwel, André Chervel e Ivor Goodson.

Os autores citados permitiram constatar que a educação vem cumprindo finalidades em grande parte determinadas pela sociedade, na qual tais discursos e projetos alteram os aspectos internos das instituições educativas, pelas novas práticas escolares que envolvem novas experiências, formas de pensar e agir que configuram as construções socioculturais escolares. Esses elementos internos, por sua vez, operam nas instituições educacionais e acabam propiciando um olhar que escapa às questões puras dos conteúdos normativos impostos, tornando-se pertinente apresentar a escola em sua existência cultural e simbólica.

A complexidade da dinâmica de alguns aspectos da cultura escolar é apontada por Frago (1994, p. 5), quando se refere aos aspectos institucionalizados que caracterizaram a escola como organização, modos de pensar, significados e idéias compartilhadas. Apontados por Frago e outros autores, esses aspectos, que caracterizam a escola como um espaço próprio e peculiar, no qual se operam distintas condutas sociais, foram categorias de estudos de obras recentes sobre a História da Educação, no Brasil.

As fontes referentes ao trabalho realizado por Emma Koch foram encontradas no arquivo pessoal de sua filha, Teresa Koch, nos arquivos do Colégio Estadual do Paraná e do Museu de Arte Contemporânea do Paraná – MAC. Fontes inéditas foram encontradas nos trinta e dois textos produzidos por Emma sobre educação e ensino artístico e nos trechos não publicados de entrevistas realizadas pela jornalista Beatriz Araújo. Nos textos de Emma

constam seus referenciais teóricos; relatórios sobre exposições infantis, em 1949, 1950, 1951 e 1952, sendo deste último ano a exposição de desenhos infantis paranaenses premiados na Dinamarca; depoimentos de Erasmo Pilotto, quando Secretário, sobre o trabalho de Emma Koch, na Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Paraná; projeto de educação artística infantil da Secretaria; documentos da Secretaria sobre o trabalho da professora entre 1949 e 1952; documentos profissionais posteriores a 1952, na Escola Maria Montessori, no Colégio Estadual do Paraná e no Colégio Sion. Constam, também, documentos particulares referentes à naturalização, a diplomas em Artes Plásticas e Didática Superior, aos artigos publicados na revista norte-americana “School Arts” e sobre a atuação da professora, no Rio Grande do Sul. Ainda, entrevistas de Emma Koch e seu marido Ricardo Koch, ambos artistas educadores, realizadas pela jornalista Beatriz Araújo.

Documentos oficiais, como Mensagens do Governador Moysés Lupion, entre os anos de 1947 e 1950, anteprojeto de Lei Orgânica da Educação, de 1949, elaborado por Erasmo Pilotto, publicações sobre o Curso Primário, Boletins da Secretaria de Educação e o material bibliográfico levantado e selecionado para este estudo constituíram fontes elucidativas da atuação dessa artista professora na rede oficial de ensino, no Paraná.

Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado, que abordam pesquisas sobre arte e educação, foram também alvo de estudos, uma vez que a maioria delas tornou-se fonte elucidativa sobre o tema a ser percorrido.

A construção da aprendizagem no tempo

O avanço da ciência e da tecnologia, no período da Idade Moderna, permitiu o desenvolvimento de novas concepções e práticas educacionais, diante das possibilidades de uma aprendizagem construtiva e crítica que, aos poucos, foram tomando corpo nos procedimentos cotidianos da escola.

A retomada do pensamento grego e romano, levando à nova concepção da personalidade humana, deu o fundamento pedagógico que os educadores humanistas do século XVI buscaram enfatizar no trabalho educativo dispensado à criança. Vitorino de Feltre, na Itália, Michel Montaigne e Rabelais, na França, Irmãos da Vida Comum, na Alemanha, e outros mais, lançaram os alicerces para a construção de uma nova realidade educacional, na qual as atenções concentraram-se no desenvolvimento da mente e da criatividade, na fase mais importante da vida do ser humano, a fase infantil.

As idéias realistas de Comenius, no século XVII, repousando na fé da capacidade de todos os seres humanos, buscaram, em sua analogia entre o desenvolvimento da natureza e o desenvolvimento do ser humano, estabelecer

os parâmetros do encaminhamento do processo de aprendizagem, partindo do pensamento independente do homem para tudo aquilo que visse com os olhos e pudesse saber com a mente. A aprendizagem a partir das impressões sensoriais foi sustentada por Comenius, pressupondo as experiências vividas pelas crianças diante do manuseio dos objetos, para aprender fazendo. (EBY, 1970, p. 159, 165).

O pensamento experimentalista de John Locke, em meados do século XVII, reforçou a concepção da independência do pensar e do saber que a experiência proporcionava, por meio da descoberta que cada um realizava pela observação. A experiência passava a ser vista, então, como fonte do conhecimento, pois seria nela que se fundamentaria o conhecimento. (EBY, 1970, p. 251, 257-262).

Os conhecimentos e o desenvolvimento da capacidade humana foram reforçados por outros educadores, nos séculos seguintes, cada qual trazendo sua contribuição para o crescimento de uma pedagogia adaptada às novas condições que foram se anunciando através do tempo. Froebel, Pestalozzi, Rousseau, Herbart e muitos outros apontaram os caminhos para a nova forma de pensar o processo educativo e as práticas pedagógicas.

A relação intrínseca entre ação e conhecimento foi estabelecida pelo educador e filósofo americano, John Dewey, no final do século XIX e início do século XX, quando baseou seus princípios e práticas educacionais na teoria pragmatista da evolução da mente e do conhecimento, afirmando sua evolução puramente natural. Segundo o educador, as atividades humanas em conexão com os poderes da mente permitiam ao homem exercer o controle sobre objetos e situações, fazendo da mente a ferramenta ou o instrumento que o elevava acima de todas as demais criaturas. (EBY, 1970, p. 533).

Dessa maneira, a atividade relacionava-se à capacidade mental do homem, à medida que a mente incorporava e assimilava a atividade. Como colocava Dewey (EBY, 1970, p. 533, 536-538), a ação precede a experiência, o conhecimento ou a aprendizagem, sem possibilidade de haver conhecimento isolado da ação. Assim, novas situações exigiam mudanças de atividades que produziriam a diversificação e o enriquecimento da experiência e, por conseguinte, do conhecimento. A revisão, a reorganização e a reconstrução da experiência se fariam por meio da educação, num processo contínuo de reajustamento da experiência para alcançar o objetivo educacional de promover, em cada fase da vida, maior capacidade de crescimento.

A educação, defendida por Dewey, não se restringia às primeiras etapas da vida, preparando para etapas futuras. A educação era um processo real e vital, vivida pelo homem do nascimento até o final da vida, em constante reconstrução. Dessa assertiva Dewey concluiu: “educação é vida”. (EBY, 1970,

p. 537-538).

Da constante reconstrução de liberdade humana, derivada da interioridade mais elevada de cada um, se tornaria exequível através da contínua investigação inteligente, como condição de progresso, ante a qual a integração do homem à natureza permite construir o homem pensante e responsável. (LIMA, 1976, p. 52-67).

A educação estava, pois, compromissada em formar o homem pensante e responsável, orientando e interpretando instintos, poderes, hábitos e interesses fundamentais da fase infantil para seu uso nas situações e relações sociais, nas quais a comunicação era o instrumento de atuação e modificação social por meio de conversação, descoberta de coisas, confecção de coisas e expressão artística. A atividade educativa residia nas atitudes e nas atividades instintivas e impulsivas da criança e não na apresentação e aplicação de material externo. (EBY, 1970, p. 539-540). Aquilo que estivesse pronto e acabado, sem qualquer participação criativa, pouco concorreria para o crescimento e a descoberta de novas coisas. Assim, o trabalho a ser desenvolvido pela escola tem que estar voltado, primordialmente, para o despertar da curiosidade e da sensibilidade, de maneira a incentivar a criatividade infantil, por meio da externalização do eu interior.

No século XIX, nos Estados Unidos e na Europa, iniciaram-se os movimentos para a institucionalização da educação infantil, tendo como princípio o ideal da democracia mediante o estabelecimento do direito de todos à educação. A escola, assim, tornava-se estreitamente relacionada à vida do lar e do ambiente em que se inseria a criança, ao contrário da concepção de escola apartada do viver cotidiano da criança, considerada somente adequada ao aprendizado das lições. A nova concepção estreitava a conexão entre a aprendizagem e os conhecimentos para suprir necessidades.

A Escola Nova, como se denominou a proposta de Dewey, assentada nos novos princípios e procedimentos pedagógicos, constituiu-se na ruptura de valores dos métodos rígidos e repetitivos da Escola Tradicional, voltando seus interesses aos aspectos lúdicos e integradores da arte, como meio auxiliar no processo de aprendizagem.

A Psicologia ganhou espaço na Escola Nova, centrada no desenvolvimento psicológico e biológico e na autorrealização das crianças. O método voltou-se para a criança e as atividades socializadas, trabalhos em grupo, pesquisa, jogos lúdicos e técnicas experimentais do aprender fazendo. A livre expressão revelava o interior da criança através de sua sensibilidade nas atividades sob o estímulo do professor, evidenciando a importância da arte na aprendizagem. (PILOTTO, 1997, p. 62-63).

Pilotto (1997, p. 63) destaca a importância das novas concepções

educativas de Dewey, Lowenfed e Read com repercussões no Brasil e no mundo, envolvendo educadores, psicólogos e artistas que contribuíram para a divulgação dessa corrente. O objetivo da arte na educação infantil, inicialmente empregado em experiências terapêuticas, foi direcionado para o encaminhamento das inclinações artísticas e estéticas, além de ser ferramenta auxiliar excepcional para o aprendizado pré-escolar.

O cenário cultural e político e as novas propostas de educação

Em 1948, com a criação da Escolinha de Arte, no Rio de Janeiro, incentivada por Augusto Rodrigues, iniciava-se na educação um processo de experimentação mais sistematizado, que logo se disseminou entre outras escolinhas que foram criadas no Brasil. O importante salto que a Escola Nova e suas manifestações paralelas e posteriores tiveram a partir da semana de Arte Moderna, em 1922, coloca Pilotto (1997, P. 64), contou com o movimento de artistas e literatos e fatos político-culturais ligados a ela, que foram determinantes para a implantação de novas propostas educacionais.

No Paraná, já no início da década de 1930, o conjunto de mudanças sociais, políticas e econômicas, na esfera nacional, afetaram questões internas do Estado. O Movimento Revolucionário de 1930, o Governo de Vargas, o Manifesto dos Pioneiros da Educação, em 1932, e, logo depois, a instalação do Estado Novo, faziam chegar ao Paraná a Intervenção Federal e seu Interventor, Manoel Ribas, que estabeleceu a centralização e o controle do Estado mediante rigorosa fiscalização na educação.

O impacto do Manifesto dos Pioneiros deu-se sob várias instâncias, permeando reformas e reorganizando a educação no Paraná, mediante o aumento da população, a crescente demanda por escolas e o desejo de definir o modelo de nacionalidade e racionalização administrativa do Estado. Uma das grandes investidas foi a alteração nos cursos de magistério, por meio de vários decretos, a fim de estabelecer novos critérios para a docência paranaense e para a escola primária. (SIMÃO, 2003, p. 59-60).

Os indicadores apontavam a pedagogia da Escola Nova, provocando mudanças nos currículos para os cursos de professores e reformulando a Escola Normal. Miguel (1992, pp. 82-83) comenta a respeito das disposições do Decreto n. 271, de 27 de janeiro de 1932. As inovações foram referentes à criação de escolas para formação de professores rurais, escolas normais e Escola Normal Superior, incluindo introdução de novas disciplinas nos currículos, especializações em ensino rural e jardim de infância, além da proposta de criação da Associação de Amigos da Escola, para oportunizar o diálogo pedagógico entre professores e sociedade. O embargo do decreto pelo Interventor do Estado não fez cair no esquecimento seu ideário

renovador.

Em 1937, a Assembléia Legislativa propunha o projeto de um novo Código de Educação para a reforma do ensino no Estado, que se fundamentava nas ideias daquele decreto. O Golpe de Estado que instituiu o Estado Novo impossibilitou a discussão dessa reforma, embora as ideias fossem incorporadas em leis e decretos, em anos posteriores.

A década de quarenta foi marcada pela aplicação de leis e decretos de âmbito educacional e também pela inserção das concepções pedagógicas da Escola Nova, fomentadas, sobretudo, pelo professor Erasmo Pilotto. Foi em torno dele e a partir de sua interpretação escolanovista que a escola primária e a Escola Normal paranaense dialogaram francamente com os ideais renovadores.

O ideário escolanovista de Erasmo Pilotto na Escola Normal e seus impactos no ensino primário

A afinidade de Erasmo Pilotto com o movimento neopitagórico, fundado, em 1909, por Dario Vellozo, e as leituras sobre os filósofos seguidores dessa vertente filosófica valeram-lhe a inclinação e a conscientização para o humanismo, fazendo de Curitiba um dos poucos centros de resistência humanista em relação a outras cidades brasileiras. O Centro de Cultura Filosófica, fundado pelo grupo de jovens, liderados por Erasmo Pilotto, funcionou como centro de estudos, debates, refúgio e solidariedade. Enquanto alguns abraçaram a carreira política, outros a medicina ou o direito, Erasmo Pilotto teve ali confirmada sua vocação de mestre escola. (RATACHESKI, 1992, p. 8).

A afinidade de Erasmo com o neopitagórico não o posicionaram, abertamente, contra a Igreja Católica nas questões educacionais.

Do ponto de vista especificamente pedagógico, isto é, da educação escolar, a contribuição do movimento neo-pitagórico engrossou as fileiras dos adeptos da escola laica – mas contribuiu ainda de outro modo – tal contribuição dizia respeito ao significado e importância das Idéias Gerais na busca do conhecimento. (MIGUEL, 1992, p. 129).

Como membro do Centro de Estudos Filosóficos, imerso nos pensamentos e reflexões, e, como aluno da Escola Normal, Erasmo deu início aos primeiros contatos com as ideias da Escola Nova e sua posição foi de pronta adesão. Sua trajetória intelectual se inscreve no tratamento de suas concepções pedagógicas, já que as mesmas vieram de diversas vertentes, e com as quais teve especial habilidade de interpretar e aplicar de forma livre, evitando as prisões epistemológicas. Erasmo afirma-se como pensador, pois ser pensador é não

ficar limitado às especialidades, aos modismos intelectuais, à viciada rotina do academicismo escolar ou do mundo universitário. (PUGLIELLI, 1996, p. 8).

Obras panfletárias de Ferrer, como “Transformaremos a escola”, e “Emílio”, de Rousseau, entre outras, levaram Pilotto à conclusão que a Escola Nova não se constituía de um feixe de normas pedagógicas, mas no esforço comum para criar na escola uma nova vida. Segundo essas ideias, Pilotto, em 1938, participou da criação da Escola de Professores, ao promover a transformação da Escola Normal Secundária, sob sua orientação como professor assistente e técnico, segundo os ideais da Escola Nova.

Em 22 de março de 1938, foi sancionado o Decreto n. 6597, que aprovou o regulamento dos cursos de formação de professores. Em julho do mesmo ano, como assistente técnico da Escola, tomou a frente na reelaboração e aplicação dessa proposta educacional, inserindo os ideais escolanovistas, em Curitiba, e, nas escolas do Estado, em defesa da escola pública, laica, obrigatória e gratuita. Pilotto comungava do mesmo pensamento dos intelectuais que representavam a Escola Nova, como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, possibilitando-lhe o redimensionamento das normas do Decreto n. 6597 e da função da Escola de Professores.

A Lei Orgânica do Ensino Normal da Reforma Capanema unificou nacionalmente a formação do magistério e, no Paraná, diz Simão (2003, p. 64), concorreu para a transformação da Escola de Professores em Instituto de Educação, na qual Pilotto teve participação militante exaustiva, buscando deixar no passado a experiência da reforma de Lysimaco Ferreira da Costa, que apresentava aspectos dos passos formais herbatianos.

O estofó teórico e a aplicação técnica, adianta Miguel (1992, p. 112, 124), permitiram a construção de um plano de formação do Magistério Primário, que orientou o trabalho dentro da Escola de Professores de Curitiba, tornando-a um centro de cultura pedagógica, cuja influência se faria além dos limites da escola, atingindo pais e comunidade. Como afirma Miguel, pretendia-se fazer do professor o agente de transformação social. A Escola, como centro de cultura pedagógica sob o incentivo e a orientação de Pilotto, conduziu seus membros à investigação filosófica e experimental dos problemas de educação, por meio de pesquisas e intercâmbios com outros centros ou órgãos nacionais e estrangeiros. Por intermédio das ‘missões culturais’ junto a alunos de escolas do interior, contribuiu para democratizar e homogeneizar o ensino sob o signo dos novos ideais, em toda a região paranaense.

Tanto na Escola de Professores como no Instituto de Educação, Pilotto idealizou, programou e implantou medidas para melhorar o sistema de ensino, procurando realizar a Escola Nova, no Paraná, por meio da interlocução com obras diferenciadas, nas vertentes européia e norte-americana, valendo-lhe

inclusive um caráter eclético, embora coerente em suas ações pedagógicas.

Na perspectiva da moderna pedagogia da Escola Nova, Puglielli (1996, p. 18) fala sobre a criação da primeira Escola Nova, no Paraná, o Instituto Pestalozzi, da iniciativa particular e da direção de Erasmo Pilotto, onde foram aplicados procedimentos pedagógicos inspirados em Pestalozzi, Montessori e Decroly.

A escola laboratório servia como exemplo vivo das ideias da Escola Nova, colocadas em prática por meio dos novos métodos pedagógicos, e as alunas do Instituto de Educação eram convidadas a participar e a experimentar as novas modalidades de procedimentos de aprendizagem. O ambiente do Instituto Pestalozzi, diz Anita Pilotto (1987, p. 49), foi idealizado sob novas modalidades para estimular a criatividade infantil. Brinquedos, quadros de pintores paranaenses, móveis adequados a crianças, horta, jardim, sala de piano e sala de vitrolinha completavam o cenário do ambiente, propício a despertar a sensibilidade infantil para os desenhos que iam fazendo.

A garagem da casa, onde funcionou o Instituto Pestalozzi transformou-se em escolinha de arte, com material para pintura, modelagem em argila e teatro de fantoches. Essa nova cultura escolar evidenciou a nova linha da concepção de Pilotto, apoiado no pensamento e na experiência de Montessori, sobre a necessidade de ensinar por meio da arte. Erasmo Pilotto reafirmava a crença no poder da experiência artística para o aperfeiçoamento educacional. (PILOTTO, 1987, p. 49).

A autoeducação, segundo Erasmo Pilotto (1982, pp. 39-41), devia partir do ponto de vista da arte, para se manifestarem os fenômenos de atenção e persistência no trabalho. A mestra devia cultivar a música, o desenho, a dicção, ser sensível à harmonia das cousas, ser delicada de gosto e ter a delicadeza de maneiras que emanam de um coração sensível, aberto às manifestações da alma infantil. Por intermédio da arte, devia levar o educando a participar da grandeza do mundo, em seu pleno sentido, por ser este um excelente caminho, de alta eficácia, para envolver as crianças e a juventude. O educador, assim, devia envolver o educando em um ambiente de sensibilidade e arte.

As atividades desenvolvidas por Pilotto, no Instituto Pestalozzi, e seu contato com artistas locais, como Guido Viaro, João Turim e outros, contribuíram para efetivar a proposta educacional de “educar-se pela arte” no ambiente do Instituto de Educação, influenciando professores sob a liderança daquele professor. (SIMÃO, 2003, p. 70).

O trabalho inovador e os redirecionamentos dados por Pilotto no Instituto de Educação valeram-lhe o convite para assumir o cargo de Secretário de Educação e Cultura do Estado, em 1949, no Governo de Moysés Lupion, onde poderia investir em iniciativas que abrangiam arte, educação e cultura.

Simão (2003, p. 81) chama a atenção para a ocorrência dos primeiros sinais de mudanças, nas diversas áreas da sociedade paranaense, no final da década de quarenta e durante a década de cinquenta, apesar de a década de quarenta ter-se inaugurado fragilizada pela instauração do Estado Novo (1937-1945) e pelos impactos da Segunda Guerra. Na educação, os sinais positivos foram as mudanças implantadas por Erasmo no Instituto de Educação, com novas práticas pedagógicas e ideias educacionais que o consolidaram como a principal escola de formação de professores do Estado, repercutindo no surgimento de outras escolas nesses moldes.

A artista-educadora Emma Koch e seu trabalho na educação paranaense

Nesse ambiente de renovação educacional vêm participar artistas-educadores, como Emma Koch e seu marido, Ricardo Koch, poloneses de origem, provenientes do Rio Grande do Sul, da cidade de Rio Grande, onde dirigiram uma escola mantida pela sociedade polonesa. O êxito dos trabalhos educativos na escola, onde mesclavam o ensino das matérias com aulas de desenho e pintura, chegou ao conhecimento do Consulado da Polônia, em Curitiba, que os convidou para assumirem a direção de um internato em Curitiba, onde realizariam um trabalho cultural. (SIMÃO, 2003, p. 77-80).

Mas quem eram esses educadores, principalmente a artista e educadora Emma Koch que, em momento tão propício, chegou às terras paranaenses?

Emma Koch nasceu na Polônia, em 1904, tendo vivido nesse país até completar seus estudos superiores, entre 1923 e 1928. Formou-se em duas graduações distintas, em Artes Plásticas e em Didática Superior, ambas na Escola Superior de Belas Artes, em Lwów. Dois aspectos significativos marcaram sua formação superior, pois, na época em que cursava a Escola Superior eclodiram os movimentos modernos nas artes e ocorreu o desenvolvimento cultural da cidade e da Universidade que frequentava. Tanto assim que os dados a respeito de sua formação superior trazem os indícios dos primeiros contatos de Emma com as linguagens artísticas modernas.

Lwów, a cidade de formação de Emma e Ricardo (marido de Emma) também é conhecida como Lemberg, em alemão; e Lwów em russo. [...] Com cinco universidades era antes da ocupação russa um dos centros culturais mais ativos da Polônia, contando seu patrimônio histórico com importantes documentos datados do século XIV, em que se mesclam influências orientais e ocidentais. (PARANÁ, Secretaria de Estado da Cultura, 1998, p. 6).

A formação da educadora em Curso de Artes Plásticas de Bacharelado e Curso de Didática Superior de Licenciatura em Artes foi relevante, pois anunciava um saber especializado para a educação artística, em sua formação acadêmica, cercada pelos novos ares que a modernidade vinha impregnando em solo europeu.

Em 1928, Emma casou-se com Ricardo, contemporâneo de faculdade, e, em 1929, emigraram para o Brasil, onde Ricardo, engenheiro formado, foi contratado pela Companhia Rio-Grandense para projetar e instalar linhas telefônicas subterrâneas, em Porto Alegre. Ao encerrar o contrato, o casal foi convidado para dirigirem uma escola, em Rio Grande, mantida pela sociedade polonesa. A Escola Águia Branca funcionava em regime integral e seus únicos professores eram Emma e Ricardo. Na Escola, introduziram o ensino artístico, mesclando-o com os conteúdos das disciplinas de núcleo comum. O êxito no aprendizado escolar acabou por atrair alunos brasileiros e de outras nacionalidades, devido à boa estrutura educacional que o casal soube imprimir à Escola. (PR. Secretaria de Estado da Cultura, 1998, p. 9)

A Escola, em Curitiba, em regime de internato, era mantida pela sociedade polonesa paranaense e recebia jovens descendentes de poloneses, oriundos do interior do Estado, em busca de melhor formação escolar. Além de dirigirem a Escola e auxiliarem os estudantes com dificuldades, o casal ocupou-se em promover atividades culturais, em consonância com o elevado nível de ensino da Escola.

Nesse trabalho educacional, Emma e Ricardo envolveram-se nos movimentos artístico-culturais que começavam a se manifestar em Curitiba. A busca pelo ‘moderno’ revelou-se em suas mais amplas convicções, lideradas pela intelectualidade paranaense que desejava o desenvolvimento econômico, a escolarização e as produções artísticas. Com essas preocupações, a intelectualidade paranaense esbarrou com um fluxo populacional muito singular, formado por levas de migrantes ao norte do Estado e por levas de imigrantes em Curitiba e no sul do Estado. Diante disso, idealizou-se o Movimento Paranista, que criou por meio das artes plásticas os signos paranaenses, o pinheiro, a pinha e o pinhão. Além disso, o movimento pretendeu forjar o cidadão paranaense, como se fosse possível constituir um único corpo social.

Os confrontos e as resistências não tardaram a surgir, em razão dos diversos grupos que se instalaram no Paraná. Mesmo com todo o empenho, nas décadas de vinte e trinta o Paraná não conseguiu realizar as aspirações da intelectualidade, dos artistas e da população. O emperramento do Estado foi reflexo do poder político que imperava na região, poder esse que se concentrava no trampolim político das oligarquias, impedindo a expansão do Estado em diversos setores, entre eles o setor educacional.

A superação dessa fase encaminhou o Paraná aos novos empreendimentos na educação, tendo como suporte positivo o trabalho que vinha sendo desenvolvido por Pilotto, no Instituto de Educação.

Três acontecimentos, diz Maria José Justino (1995, p. 3), determinaram a efervescência artística curitibana, a instalação do Salão Paranaense de Artes Plásticas, em 1944, a publicação da Revista Joaquim, em 1946, e a inauguração da Escola de Música e Belas Artes do Paraná, EMBAP, em 1948.

Embora a década de quarenta estivesse vivendo sob as determinações do Governo Vargas e das carências criadas pela Segunda Guerra, a sociedade paranaense viveu avanços no setor da educação e da arte. Viveu, também, um favorável crescimento econômico graças à abertura de estradas para o escoamento da produção agrícola que, em razão do próprio conflito mundial, interferiu na reconfiguração de algumas formas de economia no mundo, no Brasil e no Paraná. O fortalecimento da indústria nesse período foi decisivo para o desenvolvimento da educação, da arte, da urbanização. (BOSCHILIA, 1995, p. 32).

As aspirações de formar o cidadão paranaense permaneciam latentes. Os anos quarenta emergiram com um novo aspecto histórico com a presença da segunda geração de imigrantes, descendentes já nascidos no Paraná, resultando no encaminhamento do equilíbrio de forças sociais e culturais. Apesar das investidas de Vargas, com severas restrições à presença imigrante, pode-se observar que essa repressão esteve mais atrelada às condições distintas e até limítrofes, em consequência do conflito mundial, do que às condições próprias das relações sociais entre as diversas etnias que se compunham em Curitiba e outras regiões do Paraná. Não se está pretendendo reduzir as intervenções ocorridas contra a presença do imigrante como resultantes da Segunda Guerra, mas se propõe uma avaliação das interações internas da população curitibana, visto que, nesse processo histórico, os imigrantes não eram mais tão italianos, tão alemães, tão poloneses, etc. Os imigrantes já haviam criado seus laços afetivos, na nova terra, com descendentes brasileiros. Assinala-se, portanto, que o imigrante estava fazendo parte da engrenagem social como um elemento paranaense, mesmo mantendo a cultura e tradições da pátria anterior. Dessa maneira, há de se concordar com Roseli Boschilia, quando afirma:

Apesar das dificuldades no campo, das diferenças étnicas e ideológicas existentes, a população, de maneira geral, obedeceu às determinações estabelecidas pelo governo e exército, procurando adaptar-se às novas condições de vida, de maneira consciente e solidária. (1995, p. 59).

Emma e Ricardo Koch enquadravam-se no perfil do imigrante instalado em Curitiba. Tinham uma pequena filha, nascida em Porto Alegre; portanto uma descendente brasileira. Assim como outros imigrantes, enfrentaram dificuldades e inseguranças geradas pelas determinações do governo, sem haver, entretanto, registro de grandes desalentos sobre as restrições ocorridas. Participaram ativamente dos trabalhos da Cruz Vermelha, angariando roupas e calçados para serem enviados para a frente de batalha. Ricardo organizava rifas e sorteava seus quadros.

Emma e seu marido começaram a dar aulas de pintura e, aos poucos, foram ampliando seu círculo de conhecidos entre os dedicados às artes. Com o final da Guerra, obtiveram sua naturalização, possibilitando a realização de atividades profissionais na condição de cidadãos brasileiros. Como brasileiros, prestaram concurso para o magistério público e começaram a trabalhar na disciplina existente na época, desenho geométrico. Tal como Viaro vivera a experiência frustrante, Emma também se depara com uma disciplina que nada tinha de ensino artístico.

Em 1948, quando ocorreu a inauguração da Escola de Música e Belas Artes do Paraná, congregaram-se, em torno dela, os apreciadores e amantes das artes no Paraná. O desenvolvimento da educação artística constituiu-se numa das repercussões positivas da criação da Escola, bem como o desencadeamento de vários acontecimentos ligados às artes, que contaram com a participação de personagens como Erasmo Pilotto, Guido Viaro, Poty Lazarotto, Emma Koch, Violeta Franco e outros que também colaboraram com publicações relacionadas às artes na Revista Joaquim e com as reformas educacionais. (SIMÃO, 2003, p. 83).

O primeiro contato de Erasmo Pilotto com Emma e Ricardo Koch deu-se por meio de uma exposição de aquarelas promovida pelos artistas. O encontro propiciou o conhecimento sobre a formação de Emma e suas aspirações educacionais, que tinham na arte o ponto comum com as aspirações de Pilotto.

O relacionamento nascido naquela oportunidade deu a Emma a possibilidade de empreender atividades ligadas ao ensino das artes plásticas, como era sua pretensão, diante da disciplina desenho geométrico, que pouca afinidade encontrava no espírito empreendedor da artista e educadora.

Na época, comenta Simão (2003, p. 87-88), Erasmo Pilotto, ocupando o cargo de Secretário de Educação e Cultura, e conhecedor do preparo, do talento e das aspirações de Emma, convidou-a para assumir a Direção da Seção Artística da Secretaria, onde conseguiu colocar em prática vários projetos, sobressaindo-se o da implantação das Escolinhas de Arte na rede oficial do ensino primário.

Dizia Erasmo, a respeito de Emma, palavras em que reconhecia sua firme formação pedagógica e a alta seriedade no trabalho:

Dado o fato de que toda a minha concepção pedagógica está fortemente impregnada de estetismo, e ainda pelo motivo de que sempre me pareceu mais fácil a reforma e a humanização da escola primária pelo ensino das matérias como Educação Física, Educação Estética e outras similares, chamei a professora Emma, [...], e incumbi-a da Direção do Ensino de Artes Plásticas nas escolas da Capital. Isso em 1949, ela iniciou seu trabalho fazendo uma inspeção em todos os grupos escolares de Curitiba, com o auxílio da professora Lenir Mehl. Com vistas nos resultados desse levantamento, realizou, primeiro, um curso de desenho para as professoras de nove grupos escolares, que apresentavam melhores condições para um trabalho inicial. E, a partir daí, selecionaram-se alunos e organizaram-se cursos centralizados em efetivas escolinhas de arte – as primeiras escolinhas de arte do Paraná – funcionando fora do horário escolar no Grupo Lysimaco Ferreira da Costa, Escola de Aplicação do Instituto de Educação, Grupo D. Pedro II, Júlia Wanderley (entre outras).(KOCH, Arquivo particular, texto original, 1974).

Erasmus adiantava, ainda, nesse depoimento:

A correspondência envidada pela School-Art – The Education Magazine de Stanford, Califórnia, à Sra. Emma Koch, relacionava-se aos trabalhos dessas primeiras Escolinhas de Arte. Devo acrescentar que vários trabalhos de nossos alunos foram publicados nesta Revista, com comentários elogiosos .(KOCH, Arquivo particular, texto original, 1974).

A atuação de Emma na implantação das Escolinhas de Arte tomou contornos que se expandiram para fora do âmbito das Escolinhas, em razão da distinta alteração na cultura escolar e no ensino artístico curitibano, conduzindo essas mudanças para a criação de ‘clubes infantis de cultura’.

Outro projeto bem sucedido foi a realização do primeiro Curso de Gravura. Simão (2003, p. 90-92) fala da preocupação de Pilotto em expandir outras modalidades de arte, em Curitiba. A presença de Poty Lazarotto, em Curitiba, em 1948, após seu retorno da Europa, trazendo sólida formação em gravura, possibilitou Erasmus realizar suas ideias de expandir o ensino da arte com a criação de um Curso de Gravura. Era outra oportunidade de se implantar a comunicação por meio da linguagem artística, como expressão plástica. O Curso, idealizado por Erasmus, mas realizado e dirigido por Poty, em 1950, contou com a participação de 19 alunos, a maioria deles artistas, dentre os quais Emma e sua filha, Teresa Koch Cavalcanti, cujos trabalhos foram expostos no Centro

Cultural Interamericano.

No ano seguinte, Poty, tendo que retornar ao Rio de Janeiro, ele e Erasmo convidaram Emma para dar continuidade ao Curso. A dificuldade em conseguir material para as aulas, em Curitiba, fez Emma recorrer a Poty, solicitando-lhe o envio dos materiais necessários à realização do Curso.

Após o Curso inaugural, os alunos Violeta Franco, Alcy Xavier e Nilo Previdi organizaram o Clube da Gravura do Paraná, em parceria com outros artistas que se formaram nos cursos subsequentes. Somente alguns anos mais tarde a Escola de Música e Belas Artes ofertou ensino de gravura.

Após deixar a Secretaria, Erasmo relata o trabalho de Emma com as produções de seus alunos, dizendo:

Dona Emma, ainda realizou duas exposições infantis , uma a 1º de setembro, por ocasião dos festejos do 30º aniversário do Instituto de Educação e outra a 7 de novembro. Em 1952, ainda realizou-se na Dinamarca um Concurso Internacional de Desenhos Infantis. O Ministério da Educação e Cultura selecionou 100 desenhos de todo o país; 27 premiados foram alunos orientados por Emma Koch. Eram ilustrações sobre os contos de Andersen. Com essa vitória, completou-se o notável trabalho de Dona Emma Koch à frente da educação nas artes plásticas. (KOCH, Arquivo particular, texto original, 1974).

O trabalho de Emma não parou por aí. Tanto assim, diz Simão (2003, p. 150), que o itinerário de Emma não se findou com sua saída da Secretaria; ao contrário, daquele momento em diante surgiram os mais variados convites para o ensino da arte. Em 1955, foi convidada para orientar as aulas de artes das normalistas do Instituto de Educação, até 1970. Também trabalhou com as normalistas do Colégio Sion e, concomitantemente, desenvolveu trabalhos artísticos com os alunos no Colégio Estadual do Paraná e na Escola Maria Montessori.

O programa de Desenho para a Escola Normal pontuava dois aspectos nos objetivos que eram o desenvolvimento de habilidades e competências que pretendia munir as normalistas daquele momento, futuras professoras, das condições que lhes permitissem difundir os ideais e as concepções pedagógicas tão bem estruturadas nas Escolinhas de Arte. As palavras de Emma, registradas à margem do Programa de Desenho, comprovavam a expansão de suas ideias e testemunham o valor e a expansão de seu trabalho.

[...] a pedido da Secretaria de Educação e Cultura fiz uma apostila e depois o meu Programa para normalistas foi distribuído, principalmente, no interior, de onde recebi muita correspondência, até visitas e pedidos de conselhos. (KOCH, 1955, p. 8).

A contribuição de Emma, em sua passagem pela Secretaria de Estado, foi não somente o legado artístico-pedagógico que realizou junto às escolas, mas a influência que determinou mudanças no próprio ensino de desenho, presente no elenco de matérias dos currículos escolares, transformando esse ensino, de mero ensino geométrico, em ensino de arte.

Reflexões sobre o trabalho de Erasmo Pilotto e Emma Koch

As concepções artístico-pedagógicas que regiam o ideário de Erasmo Pilotto consideravam fundamental o ensino da arte juntamente com as matérias escolares, numa soma de valores que despertariam a sensibilidade e a criatividade por meio da livre expressão que a linguagem artística permitia, de forma mais empolgante que a mera construção de textos, baseados em leituras nem sempre compreensíveis pelas crianças. Era a arte despertando a observação, a criatividade e o senso crítico. O conhecimento artístico, para Pilotto, conduziria o homem a uma melhor condição de vida.

A parceria das duas figuras marcantes no cenário educacional do Paraná, Erasmo Pilotto e Emma Koch, possibilitaram a efetivação do ideal do ensino artístico, a partir do lema ‘educar pela arte’. Este foi um dos princípios norteadores contidos nas propostas pedagógicas da Escola Nova, por meio da qual se processaram transformações sociais, cujas repercussões ainda se encontram presentes nos ideários de educadores defensores da educação como vida humanizada.

O trabalho realizado por Emma fez com que se deslocassem os princípios pedagógicos tradicionais do ensino artístico para as concepções da Escola Nova, da qual foi também partidária, aliando àquelas concepções os ideais de ‘Educar pela Arte’.

O pensamento pedagógico de Erasmo Pilotto e de Emma Koch direcionou-se, no ensino da arte, para a integração entre arte e vida, como forma de expressão daqueles que dela participavam. Dessa maneira, Emma valorizou a expressão individual e repudiou o ideal clássico de beleza para a produção pictórica infantil. Não visou encontrar na criança o artista, mas, na educação criativa, o desenvolvimento psíquico, motor e sensibilidade, cujos fundamentos estavam assentados nos ideais do filósofo e educador John Dewey.

O exame das relações artísticas, educacionais e políticas tiveram na escola primária pública o palco das divergências pedagógicas entre Ensino

Tradicional e a Pedagogia da Escola Nova e foi por meio dela que se processaram as transformações sociais, nas primeiras décadas de vida republicana.

A análise da realidade educacional de meados do século XX, em Curitiba, focalizando as relações da arte com a educação formal, num processo de estimulação da criatividade e da sensibilidade, pretendeu constituir-se em mais um degrau na construção do conhecimento histórico, ocupando um espaço na História da Educação do Brasil e do Paraná.

Considerações finais

O novo formato pedagógico e artístico ganhou força a partir da Semana da Arte Moderna, em 1922, e revigorou-se com o Manifesto dos Pioneiros da Educação, em 1932, articulando o diálogo entre o Movimento Artístico Moderno, a Pedagogia da Escola Nova e o Ensino Artístico. No campo cultural, foi na década de quarenta que se mobilizou o movimento literário, seguido do Movimento Renovador nas artes plásticas. Estes fatores foram relevantes para a instauração, no Paraná, de uma nova concepção para o ensino artístico na escola primária, com repercussões nos outros níveis de ensino.

Os princípios norteadores da Escola Nova estavam presentes em Emma e Piloto, por meio da ênfase à vivência do educando de sua realidade extraescolar. Se a educação formal se dava dentro da escola, a educação integral se dava fora dos muros escolares, no contexto social, na família, na cidade, enfim, nas experiências do dia-a-dia.

Salientar algum elemento da vida social foi o que Emma pretendeu realizar com a organização das Exposições Infantis, colocando em foco as novas práticas educativas, por meio dos rituais escolares, aos quais se amoldaram as Exposições, resultantes do trabalho nas Escolinhas de Arte. Emma conseguiu efetivar os desígnios que lhe foram confiados pela Secretaria e alcançou sobre o ensino artístico a visão de abrangência graças a sua singularidade teórica e aplicação prática.

O estudo delineou-se sob o aspecto do início do ensino artístico, sob o viés da Escola Nova, tendo a pretensão de impulsionar outros estudos sobre a expansão dos ideais escalonovistas no ensino artístico. Os mestres, agentes da difusão e da expansão do ensino das artes sob o impulso da Escola Nova, foram os precursores, no Paraná, das práticas docentes do ensino artístico, realizadas nos ambientes educacionais.

Referências

ARAÚJO, A. Emma e Ricardo Koch. Arte-educadores e Artistas Plásticos. **Revista da Secretaria de Estado da Cultura do Paraná**, Curitiba, p. 8-9, 1988.

BOSCHILIA, R. O cotidiano de Curitiba durante a II Guerra Mundial. **Boletim Informativo da Casa Romário Martins**, v. 22, n. 107, out.1995.

EBY, F. **História da Educação Moderna**. Teoria, organização e práticas educativas (séc. XVI – séc. XX). Porto Alegre: Globo, 1970.

FRAGO, A. V. Historia de la Educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **II Congresso Iberoamericano de Educação Latino Americana**, 1994. Conferência.

GINZBURG, C. **O queijo e os vermes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

JUSTINO, M. J. **50 anos do Salão Paranaense de Belas Artes**. Curitiba: FUNPAR, 1995.

KOCH, T. Arquivo particular. Texto original. Retrospectiva de Erasmo Pilotto, em 1974, referente ao trabalho de Emma Koch com as Escolinhas de Arte, na rede oficial de ensino primário, em Curitiba. Entrevista realizada em Curitiba, em 2003. Cópia deste original encontra-se no acervo do Museu de Arte Contemporânea.

KOCH, E. **Programa de Desenho para o Ensino Normal**. Curitiba: 1955. Texto datilografado.

LIMA, G. O indivíduo e sociedade nas perspectivas de J.J. Rousseau e de J. Dewey. **Revista da Faculdade de Educação**, Universidade de São Paulo, v. 2, n. 1, p. 52-67, jun. 1976.

MIGUEL, M.E.B. **A Pedagogia da Escola Nova na Formação do Professor Primário Paranaense, início, consolidação e expansão do movimento**. 1992, 230 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Cultura do Paraná. **Emma e Ricardo Koch, arte-educadores e artistas plásticos**. Curitiba: 1998. (Documento datilografado).

PILOTTO, S. S. D. **O ensino da arte na educação infantil**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação). 1997, 198 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba: 1997. (Trabalho digitalizado).

PILOTTO, E. **Apontamentos para uma pedagogia fundamental**, II. Curitiba: Imprimax, 1982.

PUGLIELLI, H. de F. **Erasmus Pilotto**. Curitiba: Editora da UFPR, 1996. Série Paranaense, n. 7.

RATACHESKI, A. A Lâmpada. **Revista do Instituto Neo-Pitagórico**, Curitiba, a. 60, n. 208, 211, jan./dez. 1992.

REVEL, J. apud LEVI, G. **A herança imaterial de um exorcista no Piemonte do século XVIII**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SIMÃO, G. T. **Emma Koch e a implantação das Escolinhas de Arte na Rede Oficial de Ensino: mudanças na cultura escolar curitibana**. 2003, 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba: 2003. (Trabalho digitalizado).

**A RELEITURA DE OBRAS DE ARTE NA EDUCAÇÃO
INFANTIL:
ATIVIDADE OU UM CAMINHO PARA A CRIATIVIDADE?**

**REREADING WORKS OF ART IN EARLY CHILDHOOD
EDUCATION: ACTIVITY OR A WAY TO CREATIVITY?**

Béldia CAGNONI¹

Maria de Fátima da Silva Costa Garcia de MATTOS²

***Resumo:** Apresentamos o resultado de pesquisa apoiada nos pressupostos teóricos de Vygotsky e que teve por objetivo verificar como a Releitura de Obras de Arte vem sendo trabalhada na Educação Infantil. Por meio de uma pesquisa qualitativa etnográfica, discutida a partir das concepções dos professores sobre a atividade de releitura em arte, das produções gráficas infantis e da compreensão das crianças, expressas na leitura visual da obra de arte, a metodologia desta investigação foi conduzida através de um curso de formação contínua com os professores, um grupo de estudos, além do trabalho direto dos mesmos com seus alunos, sob orientação dirigida para aplicação das atividades de produção artística. Os dados coletados possibilitaram perceber a existência de uma estreita relação entre a construção de conceitos, o processo de criatividade e a compreensão de uma obra de arte a partir da leitura visual, concluindo que, apesar de um exercício de releitura privilegiar um contato direto com a obra de arte, essa ação pode tornar-se mecânica, meramente uma produção de imagens alheias e sem significado.*

***Palavras-chave:** Releitura. Obra de Arte. Ensino de Artes. Educação Infantil.*

***Abstract:** We present the results of research supported by Vygotsky's conceptual framework that aimed to see how the rereadings of works of art have been dealt with in early childhood education. Using qualitative ethnographic research, discussed from the viewpoints of the teachers on the activity of rereadings in art of graphic productions for children and of*

¹ Graduada em Pedagogia e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto (SP). beldiacagnoni@bol.com

² Doutora em Artes pela ECA/USP e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto (SP). mffmattos@gmail.com

the children's understanding as expressed in the visual reading of artwork, the research method was conducted through a teachers training course, a study group in addition to direct teachers' work with their students, under guidance geared towards the implementation of art production activities. The data collected made it possible to realize the existence of a close relationship between the construction of concepts, the process of creativity and the understanding of a work of art from visual reading, concluding that although a rereading exercise favors direct contact with the artwork, this action can become mechanical, a mere production of images of others and therefore meaningless.

Keywords: Proofreading. Work of Art. Art Education. Early Childhood Education.

Este artigo se apresenta como um recorte da pesquisa realizada durante o Mestrado e tem como objetivo contribuir com uma análise teórica sobre como a releitura de obras de arte vem sendo trabalhada com crianças de Educação Infantil, em escolas da Rede Municipal de uma cidade do interior paulista, a partir do entrelaçamento entre criatividade e construção de conceitos, refletindo sobre o papel da prática pedagógica em Arte, na Educação Infantil.

Entretanto, pensar a criatividade na construção de conceitos e, mais especificamente, na infância, assume aqui um caráter de interação entre os princípios da percepção sensorial, o sentimento e a imaginação. Ou seja, a criatividade pensada enquanto ação sobre o plano emocional, compreendendo a Arte como um elemento significativo na constituição do sujeito. A Arte, neste enfoque torna-se um elemento mediador capaz de permitir ao sujeito atingir a sua vivência subjetiva, no momento em que ele, sujeito, tenha se deparado com a possibilidade de expressar sentimentos e compreensão do mundo que revelem aspectos da produção de seus sentidos inter-relacionados à sua própria objetividade. (VYGOTSKY, 1999)

Ao mesmo tempo, a construção de conceitos a que nos referimos, diz respeito ao fato de que as atividades criadoras vão além do favorecimento da expressão espontânea das crianças, focalizando emoções e sentimentos e, sobretudo, considerada a partir de sua relação num processo interativo na construção de conceitos mentais, operacionalizando assim uma organização de pensamento e linguagem, que ao serem trabalhados pelos professores, terão ampliado a sua prática educativa, canalizando intervenções mais significativas e transformando assim, esta atividade.

Pensar a atividade de releitura de obras de arte nos remete a questão de que para as crianças, a interpretação de uma imagem (composição) e a

interpretação além dela, têm origens muito diferentes e requer uma estrutura de pensamento mais elaborada. Inicialmente, a composição das formas é verbal e a interpretação é intelectual, muito embora suas trajetórias de desenvolvimento se cruzem, mas, somente em idade mais avançada.

Na idade pré-escolar, dificilmente, as curvas de desenvolvimento da leitura da composição das imagens e da interpretação se encontrarão originando o início a leitura conceitual genuína, em que a interpretação começa a se tornar verbal e a composição das imagens racional.

Inicialmente, a criança aparenta fazer a leitura das obras de arte, mas, isto ocorre apenas de maneira superficial. Só em idade mais avançada, tal exercício torna-se mais particularizado, constituindo-se em uma estrutura de pensamento que lhe permita chegar a um produto de releitura. Considerando esse processo, como a transformação de uma ação mental a partir de um contexto internalizado em um novo produto materializado, o seu produto expresso graficamente pode ser considerado, a solução de um conflito que lhe foi imposto. Na perspectiva de Vygotsky (2002), no que se refere à construção da linguagem, o autor apreende o tema partir de uma ótica sobre significado e significante. Comprovando uma possível correlação entre o desenvolvimento da linguagem estudada por Vygotsky (2002), com o desenvolvimento da linguagem visual por nós, construiu-se toda a análise da leitura visual expressa pelas crianças a partir de uma obra de arte. Assim, elaboramos a construção das referências pertinentes a elucidação da trajetória do trabalho prático dos professores nas atividades de apreciação e releitura de obras de arte, sendo possível depreender a elaboração dos conceitos formulados pelas crianças, a partir da obra “Futebol”, de René Magritte (1942).

A Professora apresentou a obra para o seu grupo de crianças, questionando-os sobre o que se tratava a imagem. Após um período de silêncio entre elas, a professora refez sua pergunta: “o que vocês estão vendo nessa imagem”? Uma das crianças do grupo adiantou-se dizendo, que tinham muitos passarinhos. Uma menina indicou com o seu dedinho um dos pássaros e disse: “eu esqueci o nome desse aqui”, tendo como resposta imediata de um amigo do grupo: “é o tucano”. Outra criança, referindo-se a outro pássaro, colocou: “esse aqui tem na minha casa, é tesourinha”.

Observa-se nessa situação o 1º estágio apontado por Vygotsky (1991) na construção dos conceitos: tentativa e erro. Esse estágio é o primeiro de três, que Vygotsky chamou de “agregação desorganizada”, sendo explicada pelo fato de que as imagens não denotam mais do que uma conglomeração sincrética e vaga das formas individuais e isoladas, narradas sob uma coerência incoerente, isto é, confunde as relações ao tentar explicá-las num contexto entre as suas próprias impressões com a relação entre as coisas, por exemplo, “os animais

moram num castelo” – se apóiam na “parede de tijolos”, pois ela sugere as paredes de castelos encontrados nas histórias infantis familiares para eles.

Junto com orientação da professora, as crianças vão tentando elaborar aproximações sucessivas, organizando assim o desenvolvimento do pensamento. As crianças passam a organizar as imagens de maneira puramente sincrética partindo do seu campo visual. Essa organização consta do resultado da contigüidade no espaço ou no tempo das formas isoladas ou pelo simples fato de que a percepção imediata as leva uma relação mais complexa: “tem a folha porque os passarinhos moram na árvore” ou “a folha está no vaso de areia”. Esta fase é considerada por Vygotsky (1991) como sendo o segundo estágio: organização do campo visual da criança.

Ainda sob questionamentos feitos pela professora, as crianças vão retirando elementos de diferentes grupos já constituídos por experiências anteriores e re combinando os elementos: “a cortina é para esconder os passarinhos do sol” ou “a cortina é para os ladrões não entrarem”. Esta fase que marca o terceiro estágio de construção de conceitos, estudados por Vygotsky (1991).

Em uma fase de pensamento um pouco mais avançada do que esta, explicitada anteriormente, encontramos as respostas de crianças quanto à compreensão da leitura visual da obra apreciada, agrupada em cinco estágios distintos, podendo ser explicitadas a partir da segunda fase chamada por Vygotsky (1991) de “pensamento por complexos”.

Esta fase é explicada por ligações concretas e factuais, e não abstratas e lógicas, num complexo, as formas individuais isoladas encontram-se reunidas no cérebro da criança não só pelas suas impressões subjetivas, mas também por relações realmente existentes entre elas. Nesta fase encontra-se coerência e objetivo, embora sem reflexão, a criança já não confunde as relações entre as impressões com relações entre coisas: “toda folha quando cresce, corta”.

Num primeiro momento ou primeiro estágio, chamado de associativo, as crianças basearam-se em todo e qualquer nexos entre as formas da imagem apresentada e suas experiências já dominadas, relacionando a cor amarela com algo já estabelecido para ela, como representação do sol e, portanto, “está de dia, porque o pintor pintou de amarelo o céu”.

O processo de leitura visual vai sendo orientado de maneira que as crianças elaboram uma relação dinâmica e seqüencial entre elementos isolados num único atributo que pode variar constantemente durante todo o processo. As crianças começam a fazer agrupamentos por cor, forma, linha, etc. Fica como ilustração, nesta fase chamada por Vygotsky (1991) de “complexo em cadeia”, as análises como: “os passarinhos estão juntos porque todos eles têm penas”.

As crianças vão elaborando argumentos associando-os a elementos de

suas experiências interiores que possam fundamentar suas respostas num complexo difuso, marcado pela fluidez do próprio atributo que une os seus elementos individuais. Formam-se grupos de imagens perceptualmente concretos por meio de ligações difusas ou indeterminadas. Essa fase pode ser ilustrada com a relação que as crianças fizeram quanto a imagem da folha em primeiro plano com os pássaros em suas nervuras: “a folha está solta e vai voar e os passarinhos vão voar com ela, por isso que eles estão nela, ... não, a folha está plantada num vaso e os passarinhos moram nela”.

No quinto e último momento desta segunda fase, encontramos as crianças produzindo um pseudo-conceito sempre que se cercavam de uma amostra com objetos que poderiam também ser juntados com base num conceito abstrato, por exemplo: “é um prédio, porque as árvores estão pequenininhas, quando a gente vê do alto do prédio, tudo fica pequeno”.

Neste estágio, podemos ver, nitidamente, uma transição entre a semelhança concreta visível, e o complexo associativo restrito a um determinado tipo de conexão perceptual. Também se aplica aqui um fenômeno peculiar a uma mesma imagem que pode representar em diferentes situações, significados divergentes ou opostos, desde que, haja qualquer nexos associativo entre estes significados. A leitura da obra de Magritte, pode ser compreendida com a seguinte observação de uma criança: a folha estava dentro do prédio, porque ela estava plantada, o artista não desenhou o vaso porque a folha – “papel” não deu, - mas a folha está no vaso e virou planta para os pássaros morarem nela”. A folha neste momento não é um elemento da árvore e sim uma moradia para os pássaros e pelo fato dela estar do lado de dentro do “prédio”, ela é vista como uma planta em um vaso.

Na terceira fase conceituada por Vigotsky (1991) como “pensamento por conceitos”, as crianças começam a realizar o máximo de abstração, síntese e análise, já não é uma seqüência narrada e agrupada a partir de impressões vagas, suas estruturas apontam uma atenção maior quanto a certos traços e detalhes que vai diferenciando aquele objeto em estudo dos demais, constituindo maiores detalhes de semelhanças. Esta fase também é marcada por três estágios, e as respostas das crianças não partiram de uma compreensão natural a partir de sua leitura visual da obra. Foi necessário um encaminhamento dirigido pela professora, contextualizando toda história social e cultural daquela obra às crianças, bem como, tentando facilitar uma leitura pautada em conceitos mais elaborados.

Marcando o primeiro estágio desta fase, as respostas das crianças à compreensão da obra são explicadas com base no agrupamento com o máximo de semelhança possível, embora os pseudo-conceitos sejam meros percussores dos autênticos conceitos. Retomando a leitura da obra de Magritte, pode-se

dizer que as crianças não a classificariam como uma “denúncia dos problemas da natureza” apenas pelo fato das imagens serem constituídas de aves, um riozinho e árvores, mas sim, pela relação e ligação de outros fatores como fizeram as professoras em suas leituras:

“nervuras lembram jaulas, grades; a cortina vermelha retrata uma cegueira; a janela retrata um olhar e o próprio tema sugere um olhar diferenciado não só para as imagens representadas na obra, mas, sobretudo, nos problemas existenciais da natureza; os pássaros dentro de um ambiente retratam a realidade de muitos animais que hoje só são encontrados em cativeiros, pois no seu habitat já estão extintos”. (Consenso das professoras no momento de apreciação da obra no grupo de estudo com a pesquisadora)

Avançando um pouco mais na compreensão da obra, encontramos as respostas das crianças explicitadas sob os conceitos potenciais, ou seja, conceitos resultantes de uma abstração isolante de natureza tão primitiva, podendo ser formado na esfera do pensamento perceptual, como na esfera do pensamento prático, direcionado para a ação mediante os significados funcionais. Há uma espécie de treino, como por exemplo, sendo a imagem constituída por aves, árvores e um rio, as crianças e até mesmo os adultos dão como resposta imediata que o tema é sobre a natureza, independentemente de qual seja a idéia do autor, se é retratar a beleza do ambiente natural, se os animais estão ou não inseridos no seu habitat real, ou se há uma mensagem subliminar além das linhas.

Outro exemplo seria o uso de símbolos como uma cruz vermelha em uma placa posta num alambrado ou num poste representando que pelas proximidades há um hospital; ou uma seta aguda para a direita fixada as margens de uma estrada, significando atenção para o motorista, pois logo à frente, há uma curva acentuada. Abstrair alguns atributos ou detalhes numa determinada situação não significa que estes ficaram perdidos, podendo ser incorporados em outras situações. Neste momento, a totalidade de atributos ou detalhes foi destruída pela abstração, ficando a possibilidade de recuperá-la numa base diferenciada. O domínio da abstração em acordo com o pensamento por complexos, uma vez desenvolvidos, são elementos primordiais que permitem as crianças avançarem para o próximo estágio.

O último e terceiro estágio colocado por Vygotsky, que referenda toda a nossa discussão, diz respeito à compreensão e a construção de conceitos pelas crianças frente a leitura visual de uma obra de arte.

As nossas investigações mostraram que um conceito se forma não através do jogo mútuo das associações, mas através de uma operação intelectual em que todas as funções mentais elementares participam numa combinação específica. Esta operação é orientada pela utilização das palavras como meios para centrar ativamente a atenção, para abstrair certos traços, sintetizá-los e representá-los por meio de símbolos”. (VYGOTSKY, 2002, p. 70)

Partindo das leituras realizadas pelas crianças sobre a obra apreciada, fica explícito a impossibilidade de ensinar conceitos de uma forma direta, o máximo que as professoras conseguiram foi uma descrição verbal de formas, uma simulação não intencionada de conhecimentos dos conceitos correspondentes, mas que não podem ser considerados como um conceito verdadeiro. Nessa fase de desenvolvimento das crianças, qualquer explicação quanto aos significados intrínsecos ou conteúdos, tornam-se explicações artificiais, podendo até tornar-se uma memorização compulsiva, de repetição de frases verbalizadas. É impossível explicar um significado intrínseco de uma obra de arte, o que leva a advogar a conclusão de que “reler” implica em compreender este significado, portanto, as crianças de Educação Infantil não realizam produções a partir de “releituras”.

Fundamentando esses estágios quanto à prática de releitura, pode-se encontrar toda a ação das crianças frente ao trabalho artístico. Em um primeiro momento, elas apreendem as propriedades físicas dos objetos, conseguindo sua aplicação prática: amarelo, traço grosso, cabeça grande, uso do pincel, exploração da tinta, etc.

Seguindo o seu desenvolvimento natural, elas apreendem a estrutura gramatical, mesmo antes de terem compreendido as operações lógicas que a representam: linha, ponto, luz, sombra, por exemplo. A utilização dessa gramática se dá num processo correto das formas, mas sem realmente dominar as relações causais, condicionais ou temporais. É um uso sem intenções programadas pelo pensamento, uso prático. Só depois de um bom tempo, é que as crianças aprendem a corresponder as operações mentais com a forma gramatical já utilizada há muito.

Falar de crianças de Educação Infantil é tratar de um momento em que há um predomínio pelos pseudo-conceitos sobre os demais complexos em seu pensamento, fato pelo qual, na vida real, os correspondentes ao significado das imagens são pré-determinados pelo significado que essas mesmas imagens recebem no seu meio social. A generalização nas crianças será formada a partir dos significados já incorporados na linguagem do ambiente; todavia, o seu pensamento seguirá um percurso peculiar ao seu desenvolvimento intelectual. Cabe a todos compreender, que não são transmitidos às crianças o modo de

pensar de um adulto, mas, é a partir dos significados já recorrentes a determinadas imagens que elas formarão um complexo incorporando nele,

[...] peculiaridades estruturais funcionais e genéticas do pensamento por meio de complexos, mesmo quando o produto do seu pensamento é na realidade idêntico, pelo seu conteúdo, a uma generalização que poderia ter sido obtida por meio do pensamento conceptual. A semelhança externa entre o pseudo-conceito e o conceito real, que torna muito difícil pôr a nu este tipo de complexos é um dos mais importantes obstáculos para a análise genética do pensamento (VYGOTSKY, 2002, p.59)

A idéia de que a criança aprende diante das informações que lhe são apresentadas, de que a aprendizagem se dá pela via dos sentidos e de que o conhecimento artístico pode ser aprendido como conhecimento social, gera uma prática corrente no trabalho em Artes, baseado na transmissão de uma prática ainda, alienada e descontextualizada.

É fundamental oferecer à criança uma escolha cujo argumento esteja não na passividade, na transmissão de uma ação desconectada e nem em atividades cujo cenário já esteja pré-determinado. As crianças têm um pensamento próprio, singular e criativo sobre tudo o que as cercam, muito maior do que se supõe, portanto, também devem refletir sobre o significado da sua criatividade (imagem, obra ou idéia) e ser questionada a cerca do assunto.

O estudo de Vigotsky (2002, p. 71) sobre a formação dos conceitos, responde que

[...] um conceito é algo mais do que a soma de certas ligações associativas formadas pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um complexo e genuíno ato de pensamento, que não pode ser ensinado pelo constante repisar, antes pelo contrário, que só pode ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança tiver atingido o nível necessário.

Portanto, informações, por melhores que sejam repassadas as crianças, só serão por elas apreendidas de acordo com o seu próprio desenvolvimento intelectual, seguindo um processo cada vez mais elaborado, chegando à formação dos verdadeiros conceitos na adolescência. Todo esse processo de desenvolvimento implica paralelamente, o desenvolvimento unilateral de outras funções intelectuais que não podem apenas ser dominadas numa aprendizagem inicial, como aponta Vigotsky: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar.

É primordial, para quem atua na Educação Infantil, a compreensão e o conhecimento das fases de desenvolvimento mental e a sua relação com a evolução da criatividade. Da mesma forma, é importante saber que a Arte é a manifestação máxima da humanidade e que, entendida como um meio ou linguagem poderá contribuir para a construção de um aprendizado e de um sujeito sensível, crítico, pensante e criativo.

As crianças precisam sim estar continuamente imersas em um universo heterogêneo de culturas, como precisam estar inseridas continuamente no processo de criação. Mas um processo de criação com espaço apropriado, para que elas possam criar a partir de pesquisas, descobertas, observações e estudos. Entretanto, sendo a Educação Infantil um meio sócio cultural favorável ao desenvolvimento das crianças, faz-se necessário fazer da sala de aula um ateliê artístico ou laboratório de experiências. Quanto mais oportunidades significativas forem proporcionadas às crianças de conviverem com o meio artístico, sejam elas no contato direto com museus, artistas, ou ainda, em um ambiente sofisticado de situações culturais, criado pela própria escola, mais elaboradas serão suas experiências concretas, servindo como referencial importante não só nos momentos do fazer artístico, mas, na sua formação cultural global.

O Referencial Curricular para a Educação Infantil (BRASIL,1988, p. 52) diz que:

[...] o trabalho com as Artes Visuais na educação infantil requer profunda atenção no que se refere ao respeito das peculiaridades e esquemas de conhecimento próprios à cada faixa etária e nível de desenvolvimento. Isso significa que o pensamento, a sensibilidade, a imaginação, a percepção, a intuição e a cognição da criança devem ser trabalhadas de forma integrada, visando a favorecer o desenvolvimento das capacidades criativas das crianças.

Gradativamente, as crianças vão buscando sinais externos por meio de operações externas como instrumentos de ajuda para resolver suas situações problemas, por exemplo: uso das obras de arte como base para criação de desenhos mais elaborados, ou seja, melhor interpretados.

Possibilitar a criatividade é permitir às crianças inferirem e desenvolverem aspectos como a percepção, imaginação, observação, raciocínio, mas, de acordo com as potencialidades da sua idade, lembrando de que este período escolar situa a criança na fase da inteligência prática.

Um processo de criação envolve situações que permite as crianças a utilização da própria emoção, liberação das tensões, ajuste e organização de pensamentos, sentimentos e demais capacidades psíquicas implícitas na

aprendizagem.

Valorizar uma obra de arte é valorizar a expressão de uma determinada cultura ou civilização. Criatividade implica emoção, sensibilidade, expressão, percepção, liberdade ou autonomia para buscar, experimentar, inventar, mesclar, coletar, e produzir. Para que isso ocorra de forma coerente na constituição do sujeito escolar é que entendemos a importância do entrelaçamento dos conteúdos na Educação Infantil, a partir de um conhecimento comum entre professores, sobre o significado da atividade artística nessa faixa etária.

A criatividade só cumprirá o seu papel na medida em que os objetivos do ensino de Artes, e principalmente na Educação Infantil, não se compuserem de atividades voltadas à atenção de interesses sociais e de promoção escolar que não garantam experiências formadoras, apropriadas à etapa evolutiva da criança, permitindo assim que elas explorem o seu contexto, reconheçam a família e a comunidade na qual vivem, e sintam-se estimuladas a resolver problemas, agindo e utilizando meios e recursos que consigam dominar.

Lembrando que a arte é vista como linguagem, expressão, construção, conhecimento, é mister esclarecer que desempenha seu principal papel ao favorecer o desenvolvimento da criatividade, da imaginação e da consciência crítica. Através da arte os sentimentos, as emoções são concretizados favorecendo uma compreensão mais abrangente. Mas isso só é possível, quando o professor detém um domínio artístico específico, pois o trabalho será realizado em profundidade. Esse professor identificando-se com determinada linguagem e trabalhando continuamente sua expressão, provavelmente será um dinamizador. Ele saberá ativar o processo perceptivo operatório dos alunos (FERRAZ E FUZARI, 1992, p. 89).

Pensar em Artes é pensar num processo pedagógico dinâmico entre o sentir, o pensar e o agir; é promover uma interlocução da prática relacionando-se com a história social, cultural e de vida; é possibilitar uma situação de aprendizagem ativa, onde a relação ensino e aprendizagem seja efetiva, revele experiências e traga para si a vertente lúdica de um processo em construção, que chegará a um resultado, com conteúdo e forma.

Trabalhar com Arte pode significar para a criança uma experiência fundamental de entrar na intimidade de suas próprias descobertas, de construir um elo que integre o lúdico, o simbólico e o operatório. Pode significar um jogo de emoções, de sentimentos – por isso de produção pessoal – em que podemos recortar papéis, misturar cores, inventar traços, juntar formas, desenhar expressões, mergulhar em um universo mágico.

Tais intervenções educativas devem ser feitas com o objetivo de ampliar o repertório e a linguagem pessoal das crianças e enriquecer seus trabalhos. Os temas e as intervenções podem ser um recurso interessante desde que sejam observados seus objetivos e função no desenvolvimento do percurso de criação pessoal do aluno. (BRASIL, 1988, p. 61)

Quanto maior o estímulo à capacidade criadora infantil, maiores serão as oportunidades para a criança reelaborar suas experiências vividas em seu meio social, transformando realidades amparadas por seus desejos, necessidades, motivações e emoções, favorecendo um entrelaçamento entre o que é real e o que é fantasia.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 35 – 45.

_____. Avanços no conhecimento etnográfico da escola. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.) **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995b, p. 99 – 110.

_____. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas. São Paulo: Papirus, 1995a.

BARBOSA, Ana Amália T. B. Releitura, citação, apropriação ou o quê? In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 143-149.

_____. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.

_____. **Arte-Educação: Conflitos/Acertos**. São Paulo: Max Limonad, 1984.

BERNARDO, Valeska. **Releitura não é cópia: refletindo uma das possibilidades do Fazer Artístico**. Florianópolis, dezembro de 1999. Disponível em: <www.ceart.udesc.br/Pos-Graduacao/revistas/artigos/valeska.doc>. Acesso em: 18 de maio de 2009.

BLAUTH, Lurdi. **Arte e ensino: uma postura educação estética.** In: Ormezzano, Graciela (org.). **Educação Estética: abordagens e perspectivas.** INEP – Ministério de Educação–nº77–Junho de 2007. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inesp.gov.br>> Acesso em: 18 de maio de 2009.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude, “**A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino**” Lisboa, 1970.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692. Brasília: MEC, 1971.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil. Volume III** — Brasília: MEC/SEF, 1998.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível.** UNICAMP (Campinas): FE, 2000.

FERRAZ, M.H.; FUSARI, M.F.R. **Metodologia do ensino de arte.** São Paulo: Cortez, 1999.

FORQUIM, Jean-Claude. **Educação Artística - para quê?** In: Educação artística luxo ou necessidade. Summus, São Paulo. 1992.

_____. **Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais.** Teoria e Educação. Porto Alegre, n.5, 1992, p.28-49.

FOUCAULT, Michel. **Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho.** In: DREYFUS, Hubert e RABINOW, Paul. Michel Foucault, uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 253-278.

FUZARI, M.^a Felisminda de Resende e FERRAZ, Heloísa. **Arte na educação escolar.** São Paulo: Cortez, 1992 - (Coleção Magistério 2.º grau - Série Formação Geral).

IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e a formação de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

MACHADO, Regina. **Ensino e Aprendizagem: Apreciação.** Anais da ANPAP – 1996 Disponível em: <http://www.arteducacao.pro.br/Artigos/ mesa_tematica.htm> Acesso em: 18 de maio de 2009.

MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vaconcelos. **Ensino de Arte: perspectivas com base na prática de ensino.** In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Arte/ educação contemporânea: consonâncias internacionais.* São Paulo: Cortez, 2005.
REDIN, Euclides. **O Espaço e o tempo da criança: se der tempo a gente brinca.** 3a ed, Porto Alegre: Mediação, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** 4ª ed, São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Psicologia da arte.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Imaginación y Creación en la Edad Infantil.** 1999.

_____. **Pensamento e Linguagem.** Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores, 2002. Versão para eBookeBooksBrasil.com Fonte Digital www.jahr.org, Copyright: Autor: Lev S. Vygotsky.

**A ESCRITA NO AVANÇO DO SENSO COMUM PARA O SABER
CIENTÍFICO**
**THE WRITING IN THE UPGRADE OF COMMON SENSE TO
SCIENTIFIC KNOWLEDGE**

Odisséa Boaventura de OLIVEIRA¹

Resumo: *Adotando-se algumas noções da Análise de Discurso e de Bachelard, analisaram-se textos de alunos da 8ª série do ensino fundamental, produzidos em aulas de Ciências. Buscou-se a influência das mediações produzidas, visando investigar os tipos de repetição ocorrida, empírica, formal ou histórica. Concluiu-se que a escrita pode possibilitar aos alunos a conscientização de suas ideias, bem como levá-lo a analisar, estruturar e até a apropriar-se de um pensamento mais abstrato, mas há que se ressaltar o gênero textual adotado, pois ele permite as manifestações do pensamento sem a preocupação iminente de atender unicamente às exigências do professor.*

Palavras-chave: *Escrita. Autoria. Gêneros.*

Abstract: *Adopting some conceptions of the Analysis of Speech and some of Bachelard's, texts by 8th grade students produced in Science classes were analyzed. It was attempted to seek the influence of the produced mediations, aiming to investigate the types of repetition occurred, be it empirical, formal or historical. It was concluded that the writing can enable the students to become aware of their ideas, to analyze, to structure and even to take to themselves more abstract thoughts, but it is important to point out the adopted text genre, once it allows the thought manifestations without the imminent concern of solely fulfilling the teacher's demands.*

Keywords: *Writing. Authorship. Genres.*

Apontamos o funcionamento da escrita no ensino de Ciências, tendo em vista propô-la como uma atividade contribuidora para a expressão do pensamento no ensino escolar.

Julgamos que escrever pode ser uma libertação para o indivíduo, pois,

¹ Doutora em Educação pela USP. Professora do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná - UFPR. Email: odissea@terra.com.br
PLURES - Humanidades, Ribeirão Preto, n.12 - 2009

além da comunicação, possibilita a expressão de sentimentos, como no caso dos poemas, dos contos e romances, da manifestação de opiniões, como vemos nas crônicas e críticas publicadas, do relato de fatos históricos observados nas biografias e textos políticos e mesmo a transcrição de vivências cotidianas que acontecem ao se escrever uma carta.

Diante disso algumas questões se colocam: A quem caberia desenvolver ou estimular a habilidade da escrita? De que forma? Qual é o papel da escola?

Sabemos de antemão que, caso a escola tenha alguma influência, não é da maneira como vem implementando as atividades escritas com seus alunos, pois comumente se pautam no exercício mecânico de reprodução de ideias e não de elaboração criativa, como deveria ser. Digamos que a escrita escolar geralmente acontece nos seguintes momentos: ao responder às perguntas do questionário, que exige apenas a mera transcrição do texto base; no preenchimento de lacunas dos exercícios propostos para reforçar o conteúdo; na cópia da lousa das sínteses colocadas pelo professor; ou na elaboração de textos, principalmente do tipo redação, que a nosso ver, é um gênero bastante impessoal de escrever.

Analisando as atividades escritas vislumbradas nos livros didáticos, observamos a reprodução em detrimento da construção. Quanto a isso, apesar de os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN) pretenderem desenvolver as competências e habilidades, enfatizando: representação e comunicação, investigação e compreensão, percepção sócio-cultural, somente na página 11 se refere a “produzir textos adequados para relatar experiências, formular dúvidas ou apresentar conclusões” (BRASIL, 1999, p. 11).

Também o PCN de Ciências Naturais do ensino fundamental (3º e 4º ciclos) menciona muito rapidamente a escrita a partir da leitura de outros textos. Um pouco mais de atenção é dada ao 1º e 2º ciclos quanto à “organização e registro de informações por intermédio de desenhos, quadros, esquemas, listas e pequenos textos” (BRASIL, 1998). Observamos que a preocupação é maior quanto ao estímulo à leitura, havendo destaque para essa prática nas orientações didáticas.

Assim, ao que parece, apesar de várias instâncias reconhecerem a importância da escrita, não há uma preocupação consistente em desenvolvê-la. Parece predominar uma visão de que esta se dê de maneira espontânea. Discordamos dessa posição e julgamos que mudanças na maneira de escrever só acontecem a partir de muita experiência, dedicação e, principalmente, consciência de sua contribuição. Não pretendíamos em nosso trabalho desenvolver escritores que tornassem artístico o uso da palavra escrita, mas acreditávamos que, ao estimular a escrita, poderíamos estar caminhando na direção do prazer e da valorização do ato de escrever.

Imbuídos dessa pretensão, buscamos, então, algo que pudesse proporcionar ao aluno maior satisfação ao escrever, principalmente por não haver a necessidade de reproduzir fielmente as palavras corretas e únicas do professor ou do material didático, mas permitindo a manifestação mais livre do pensamento. Esperávamos, com isso, contribuir para a demarcação de uma outra maneira de encarar o papel da escrita na escola e, principalmente, no ensino das ciências.

Para fugir dos trabalhos intuitivos e aleatórios envolvendo a escrita, julgávamos necessário um referencial de análise coerente com nossas preocupações e, para isso, recorreremos à Análise de Discurso (AD). Nessa visão, a escrita em nossa sociedade não é apenas um instrumento, mas lugar de constituição de relações sociais e, nesse sentido era plenamente cabível concebermos a escrita como uma atividade que poderia criar condições para a re-significação dos sujeitos, principalmente do aluno perante o educador.

Enfatizamos, ainda, que a pesquisa em questão, apesar de ter-se pautado numa proposta de ensino, não se resumiu em apenas delinear uma metodologia. Reconhecíamos que tal confinamento poderia expressar que os problemas de ensino-aprendizagem se limitam a questões metodológicas. Por isso, optamos por valorizar aspectos, como as condições de produção, que permearam a elaboração da escrita e sua análise.

Nas aulas por nós ministradas, como professora na 8ª série do ensino fundamental, foram requisitadas produções de textos escritos durante ou ao final das unidades estudadas. Parte desse material escrito foi analisada com o objetivo de identificarmos princípios de autoria na escrita, procurando vislumbrar mudanças no processo de pensamento dos estudantes. Também apontamos para as possibilidades da contribuição do escrever de maneira mais livre, indo além das respostas cobradas em momentos de provas.

Recorremos à análise de discurso para desenvolver tal objetivo, na perspectiva divulgada por Eni Orlandi (1996), quanto à ideia de autoria. Nesse sentido, buscamos indícios da passagem da repetição empírica (aluno exercita a memória para dizer aquilo que o professor já havia dito) para a histórica (há incorporação de sentido próprio do aluno à memória constitutiva, isto é, o aluno consegue esquecer quem disse e passa a assumir o discurso como seu $\frac{3}{4}$ autoria), passando pela repetição formal (o aluno explicita as mesmas ideias vistas nas aulas, mas com outra roupagem, ou seja, repete o que foi dito com outras palavras). Esse referencial será explicitado abaixo.

Procedimentos metodológicos

O material coletado para análise textos escritos pelos estudantes, entrevistas com os alunos, filmagem de algumas aulas, caderno de campo com

anotações de todas as atividades desenvolvidas em sala $\frac{3}{4}$ foi obtido ao longo de um ano letivo junto a duas turmas de 8ª série do Ensino Fundamental. Cada uma delas era composta por cerca de 28 alunos, de uma escola pública estadual, situada num bairro da periferia de Campinas – SP.

O curso de Ciências por nós ministrado procurou desenvolver uma visão mais abrangente da ciência; para tanto, foi proposto o trabalho com temas contemporâneos. Também procuramos abordar aspectos do conhecimento mais integrados entre as ciências Química, Física e Biologia e, na medida do possível, histórica da ciência, bem como do tratamento de dispositivos tecnológicos relacionados a conteúdos como: fibra óptica, laser, célula fotoelétrica, o micro-ondas, entre outros. A proposta de ensino priorizou textos de caráter mais abrangente que os presentes nos livros didáticos, como pode ser observada na bibliografia utilizada pelo aluno, citada no anexo.

O tema de estudo foi Energia, subdividido em subtemas, assim resumidos:

- Introdução sobre energia cinética, potencial, transformação física e química e fontes de energia (solar, nuclear e marés).

- Luz: reflexão, refração, natureza dual da luz (Newton e Huygens), lentes, espelhos, prismas, disco de Newton, instrumentos ópticos (lupa, microscópio, óculos, projetor de slides, luneta, retroprojetor, lanterna, ponteira a laser, lentes e câmera fotográfica), comportamento dos corpos em relação à luz, fibra óptica, célula fotoelétrica e raio laser.

- Fotossíntese: origem do amido, comprimentos de ondas da luz branca, histórico da fotossíntese e construção de terrário.

Energia Nuclear: histórico dos modelos atômicos, radiação ionizante e não ionizante, indivíduo contaminado e irradiado, meia-vida dos elementos radiativos, benefícios e malefícios das radiações, reação de fissão e de fusão nuclear, decaimento radioativo e lixo nuclear.

- Energia Térmica: espectro eletromagnético, formas de energia e suas transformações, formas de propagação do calor, histórico dos conceitos de calor e temperatura, funcionamento de aparelhos (forno micro-ondas, telefone celular, geladeira, motor de carro, chuveiro e forno a gás).

Resumidamente, ao longo do ano letivo as aulas foram ministradas por meio das seguintes estratégias:

- Textos (ver referências no anexo 1) com o objetivo de estimular a leitura, verificar o nível de compreensão e possibilitar o acesso às produções de caráter mais abrangente que o livro didático, além de apresentarem concepções históricas da ciência;

- Artigos de jornal sobre assuntos da cidade e do mundo, relacionados a incidentes nucleares que possibilitaram tratar a questão nuclear como algo muito próximo aos alunos;

- Vídeos objetivando a concreticidade dos fenômenos estudados, uma vez que relacionavam o conteúdo a exemplos passíveis de observação, a situações reais, ou ainda, enfocavam experiências dos quais não tínhamos acesso à realização;

- Apresentação de trabalhos em grupo, como forma de possibilitar o diálogo entre os alunos, incentivar a habilidade de síntese, além de ser mais uma forma de expressão oral;

- Atividades experimentais visando à obtenção de explicações dos fenômenos por meio de questionamentos e, também, com a pretensão de desenvolver maior interesse pelos conteúdos;

- Aulas expositivas, que procuravam fornecer informações além das contidas nos textos e tentar promover momentos de síntese;

- Palestra por profissional, como forma de mostrar a aplicabilidade do conhecimento em uma situação de trabalho;

- Questionário Inicial, aplicado antes do início de cada um dos temas abordados, tendo por objetivo conhecer o que os alunos já sabiam a respeito dos temas ou relações que estabeleciam. Geralmente, tais ideias eram posteriormente discutidas com eles ou apenas consideradas no desenvolvimento do conteúdo, e Questionário Final, contendo questões sobre todos os conteúdos estudados ao longo do ano, para observar a promoção de mudanças conceituais;

- Produção de textos em forma de carta, diário, relato ou conto, durante ou após o estudo de um subtema, ou de um vídeo assistido. Tinham por objetivo possibilitar que o aluno expressasse seu conhecimento conforme a ordem, sequência e critérios que ele próprio julgasse mais adequado manifestar.

Os textos foram produzidos pelos alunos ao final de cada tema estudado, valendo como nota de avaliação do bimestre, além de outras atividades realizadas, como tarefas para casa, questões respondidas em grupo ou individualmente, apresentação de trabalhos e duas provas aplicadas durante o ano. Cabe destacar que, para avaliarmos as produções escritas, considerávamos alguns critérios, como o envolvimento do conteúdo estudado, a profundidade com que abordavam esse conteúdo, a coerência do texto com o gênero escolhido e a criatividade ao desenvolver o enunciado.

Referencial para a análise

AAD é considerada um método de reflexão inscrito num quadro em que se articula o linguístico ao social, mobilizando questões referentes à constituição do sujeito, do sentido e as condições de produção dos enunciados. Essas condições foram levadas em conta para tratar as categorias presentes nos textos produzidos.

Acrescente-se, ainda, a noção de formação discursiva que remete à

paráfrase e à polissemia, conceitos contraditórios e complementares que constituem o eixo estruturante do funcionamento da linguagem. Esses conceitos remetem à repetição e à multiplicidade dos sentidos, o mesmo e o diferente, respectivamente, o que, nesse caso, é fundamental para um trabalho que almeja a resignificação dos conteúdos.

A AD é uma disciplina que se faz na contradição entre as ciências da linguagem e as ciências sociais e que tem como proposta considerar a relação da linguagem com a exterioridade $\frac{3}{4}$ suas condições de produção, isto é, o falante, o ouvinte, o contexto da enunciação e o contexto histórico-social (ideológico).

Considerando dessa forma, ocorre o deslocamento das noções de social e de ideologia, sendo o social representado por relações imaginárias que funcionam no discurso (imagem que se faz de um professor, de um aluno, de uma mãe, etc.). Já a ideologia está representada no interdiscurso, que são os discursos já produzidos que o sujeito tem na memória, mas que estão esquecidos, dando a ilusão de que o sujeito é a origem de seu discurso. O efeito ideológico aparece na atividade interpretativa, pois, quando o sujeito fala, é como se os sentidos para ele estivessem nas palavras, apagam-se nesse momento as condições de produção e a exterioridade que as constituem. “Assim, na ideologia não há ocultação de sentidos (conteúdos) mas apagamento do processo de sua constituição” (ORLANDI, 1996, p. 66).

Devido à dimensão imaginária existe a ilusão de que linguagem - pensamento - mundo se relacionam termo a termo, o que produz o efeito ilusório de que a linguagem e os sentidos sejam transparentes, dando a impressão de que atravessando as palavras se chega a seus conteúdos, ignorando os deslizamentos e equivocidades próprias à linguagem humana.

Para a AD a língua não é abstrata (ideologicamente neutra) nem código (puramente informativa); ela não é transparente e nem totalmente autônoma. Desse modo, trabalhando com a relação sujeito-linguagem-história, a AD admite que a língua possui materialidade $\frac{3}{4}$ a história e o corpo simbólico. Assim também a história não é transparente, pois os fatos reclamam sentido, sendo este também um produto do deslizamento daqueles. Muito menos o sujeito é transparente, mas afetado pelo inconsciente. Portanto, a tarefa da AD é compreender como o material simbólico faz sentido, como ocorre seu funcionamento (sentido em relação à situação) e não como conteúdo.

Dessa maneira, fica entendido que o sentido não é dado *a priori*, mas constituído no discurso e considerado em “relação a”, pois as palavras mudam de sentido conforme a posição de quem as emprega, isto é, tomam sentido em referência às formações ideológicas; por exemplo, um operário falando do lugar de empregado é diferente de quando, por circunstâncias de promoção de cargo,

passa a ocupar em sua fala a posição de padrão.

O que a AD deixa claro é que a interpretação acontece, mesmo sem que se perceba, já que, para ela, a linguagem não é transparente, isto é, dizer um fato não é o próprio fato, pois, se fosse, significaria apagar o espaço da interpretação. A AD considera a linguagem opaca e incompleta, ou seja, não há sentido em si, naquilo que foi dito, pois a interpretação desloca sentidos, desconstruindo os efeitos do já dito em direção a uma outra significação. Segundo Orlandi (1996), o dizer é aberto, não tem começo nem fim, pois o sentido está em curso, embora os sentidos pareçam se fechar, serem evidentes, e mesmo a reflexão sobre o silêncio permite compreender a incompletude (como algo que não se fecha), que também é constitutiva da linguagem. Ou, ainda, “é pelo discurso que melhor se compreende a relação entre linguagem/pensamento/mundo, porque o discurso é uma das instâncias materiais (concretas) dessa relação” (ORLANDI, 1996, p.12).

Para justificar a importância de tais categorias em nosso trabalho, destacamos a autoria como sendo a principal delas que, na visão de Orlandi (1996), representa a função que se realiza toda vez que o produtor da linguagem se encontra produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não-contradição e fim. O autor responde pelo que diz ou escreve, pois, supostamente, está em sua origem; embora se constitua pela repetição, pelo interdiscurso, ele historiciza seu dizer. É na escrita que se tem a autoria atestada, por ser uma forma material da relação com o simbólico (ORLANDI, 1999).

Dessa forma, a autora distingue a repetição empírica, a repetição formal e a repetição histórica. Conforme já dissemos na introdução, a repetição empírica refere-se ao exercício mnemônico, em que o indivíduo repete exatamente da forma como leu ou ouviu. A formal trata-se do exercício gramatical, em que o indivíduo repete o que leu ou ouviu de maneira um pouco diferenciada, mudando as frases, isto é, diz a mesma coisa com palavras diferentes. E, na repetição histórica, ocorre a interpretação, pois o repetível aqui faz parte da memória constitutiva do sujeito; ele consegue formular e constituir seu enunciado no interior das repetições.

Orlandi coloca a noção de autoria para uso corrente como sendo uma função com a qual a escola deva se preocupar em desenvolver. Para ela, a posição-autor se faz na constituição da interpretação, pois o autor não pode dizer coisas que não tenham sentido, o que mostra sua relação com o interdiscurso e, além de fazer sentido, este deve ser para um interlocutor determinado, que faz parte de suas formações imaginárias.

Essa ideia é fundamental para nossa análise, pois, entender que os textos têm relações com outros textos existentes e imaginários leva-nos a entender que o autor não realiza o fechamento completo do texto. Assim, a interpretação

é o lugar do possível, dada a incompletude do discurso. Ao utilizarmos a Análise de Discurso procuraremos explicitar os mecanismos de funcionamento do discurso, o que equivale valorizar a construção de significados próprios dentro de uma trama de outros textos, falas, conceitos e definições.

Estamos valorizando também, por parte do aluno, a escolha do gênero carta, diário, pequenas histórias ou relato, conforme aponta Maingueneau (1989), sobre a dêixis e gênero discursivos. Esse autor estabelece contribuições da Pragmática, principalmente do teatro, quanto à ideia dos “**papéis**” que o locutor pode escolher para si ou para seu destinatário, estabelecendo a cenografia ou encenação de imagens que um remete ao outro no ato de comunicação.

Para Maingueneau (1989), a AD enfatiza o lugar da enunciação, a topografia social dos falantes, de modo que a instância de enunciação constitui o sujeito e o assujeita, melhor dizendo, o lugar de onde se fala determina a identidade de cada indivíduo, sendo que este, também, ao enunciar, submete-se às regras. Essa posição de onde fala o sujeito seria o lugar encenado no discurso, sendo a encenação uma das formas do real, o qual só é acessado por meio do discurso.

Trazendo as colocações de Maingueneau (1989) para interpretar o discurso presente no ensino fundamental, são apontados alguns elementos, como a posição do enunciador, a dêixis discursiva (espaço e tempo do discurso), o ethos do discurso (a voz, o tom) e o gênero deste, que possibilitam entender aspectos que permeiam ações e discurso dos professores, mesmo de forma não consciente. Por exemplo, percebe-se a importância de estar dando voz aos alunos por meio das mais variadas formas participativas (avaliações diferenciadas, debates, seminários, trabalhos em grupos, problematização, etc.) para manifestarem seus conhecimentos a respeito dos conteúdos, o que, apesar do papel do professor (EU) detentor do saber e legitimado por seus pares e interlocutores (TU), possa permitir um aceno à possibilidade de estar formando futuros autores.

É com esse cabedal que analisamos o material escrito pelos estudantes. Optamos por apresentar, aqui, uma amostra de apenas dois alunos, devido à restrição das dimensões do artigo.

Os textos dos alunos: processos e produtos

Foram selecionados textos de dois estudantes, escolhidos aleatoriamente, referentes a quatro solicitações feitas ao longo de todo o ano. O primeiro foi a resposta a uma questão formulada em situação de avaliação do tipo prova, o segundo refere-se a uma situação problemática e os outros dois contemplaram a exposição dos conhecimentos após os subtemas estudados. Esses três últimos textos foram solicitados em forma de carta, diário, relato ou conto (pequena

estória), e serão mais bem explicitados mais adiante.

Estamos utilizando, na análise, as respostas dadas ao questionamento sobre o que seria a luz, antes do estudo desse conteúdo (questionário inicial) e no último dia letivo (questionário final), conforme comentado nos procedimentos metodológicos.

Procuramos, como já dito anteriormente, elementos que relacionem a escrita com mudanças no pensamento dos alunos; para isso, apoiamos-nos na possibilidade de autoria, segundo a definição de Eni Orlandi, que está baseada nos tipos de repetição empírica, formal ou histórica.

Associada à repetição usamos na análise a ideia de Bachelard (1996) quanto à continuidade-ruptura, pois a continuidade denota certo movimento do pensamento do aluno entre sua concepção anterior rumo à superação, quando rompe com um possível obstáculo.

Para a análise, consideramos também os gêneros do discurso escrito utilizado pelos alunos, baseado no trabalho de Maingueneau (1989), pois, na AD, o gênero constitui em coerção, o que permite estabelecer hipóteses sobre o porquê de o aluno recorrer a um tipo de gênero ou outro. Por exemplo, o gênero depoimento exige um “falar popular”, o que possibilita um discurso imediato com reflexos da situação. No caso dos discentes deste estudo, admitimos a possibilidade de escrever carta, diário, relato ou pequenas estórias, pelas diferentes coerções que cada uma das modalidades impõe, podendo liberar o discurso do sujeito que ocupa a posição-aluno.

Juntamente à análise do material escrito pelos alunos procuramos olhar para algumas situações ocorridas em sala de aula, as quais possibilitaram entender o contexto em que se deram as explicações que fornecemos como professora e que, certamente, influenciaram a produção de tais textos. Assim como concebemos que um conhecimento se dá a partir de outro, as aulas, ainda que parcialmente, foram incorporadas ao material escrito pelos alunos.

O primeiro texto (I) foi resposta a uma questão formulada em situação de prova, dois meses após o início das aulas. A questão pedia que os estudantes montassem um pequeno texto referente à luz, usando as noções de reflexão, refração, onda, partícula, lentes, espelhos e instrumentos ópticos.

O segundo texto selecionado foi de trabalho realizado dois meses após o primeiro. Os alunos produziram o texto II a partir da seguinte situação:

Imagine que você é um dos últimos sobreviventes do planeta e precisa procurar outro lugar para viver, pois devido às inúmeras explosões atômicas durante a 3ª Guerra Mundial, o mundo se tornou inabitável. O cenário é caótico e desolador, pois o planeta está arrasado. Apesar disso, você está embarcando numa espaçonave, indo para um pequeno planeta que pode ser repovoado, pois encontra algumas condições parecidas com o nosso ex-planeta Terra, tais como temperatura e água líquida (metade de sua superfície é recoberta por água).

Além dessas características, o “novo” planeta não possui nenhum tipo de ser vivo. Devido à presença de gases em sua atmosfera, a luz do sol chega como se tivesse atravessado um prisma que decompõe a luz branca, refratando os diferentes comprimentos de onda em diferentes regiões da superfície. Desses gases presentes na atmosfera não há a presença do oxigênio.

O problema é que você precisa decidir qual a bagagem necessária, pois há um limite de peso e espaço para a carga da espaçonave (1 tonelada ou 1000 quilogramas).

Sua responsabilidade é muito grande porque depende de você o futuro da espécie humana, já que a decisão do que é preciso levar é importantíssima!!!!!! Além de seus objetos pessoais você deve levar coisas que possam colaborar para o repovoamento de um planeta.

Diante desse cenário imaginário, escreva um texto num estilo que você vai escolher, levando em conta seus conhecimentos. Você deverá utilizar sua imaginação e criatividade e poderá contar sua história de diferentes formas, escrevendo: uma carta a um amigo ou um artigo

No terceiro texto (III), elaborado três meses após o segundo, foram solicitadas noções a respeito de Luz, usando os conceitos revisados em aula, mas agora os estudantes deveriam redigir em uma carta, diário, conto, artigo de jornal, relato ou outro que eles preferissem, a critério de cada um. O texto IV foi produzido pelos estudantes dois meses depois, com características semelhantes ao anterior, mas sobre o conteúdo Energia Térmica.

A primeira aluna aqui analisada, que chamaremos pelo nome fictício Graça, no primeiro texto sobre luz, que era uma questão da prova, define vagamente os conceitos solicitados; por exemplo, diz que: “*lentes = que se vê*

¹ Essa situação foi produzida por Souza (2000). Ver anexo.

melhor.” Entretanto, os conceitos expressam sua compreensão, pois, na verdade, havia visto nas aulas que as lentes corrigem os problemas da visão ou são utilizadas nos instrumentos para melhor observação dos objetos. Também confunde refração com reflexão; para ela, “*refração = quando a gente olha e se refrete (sic) (espelha).*”

Já no texto III, também sobre luz, mas podendo ser em forma de carta, diário, conto ou relato, ela escreve uma carta para uma amiga contando seu entendimento sobre os conceitos e define reflexão e refração utilizando termos bastante próprios, mostrando sua compreensão, ainda que não consiga expressá-la coerentemente. Escreve, por exemplo: “*A reflexão é quando a luz é incidida em um certo ponto e retorna no mesmo ângulo parando no mesmo ponto.*” É possível observar, aqui, a influência do esquema da aula ministrada, da experiência realizada com projetor de fendas ou do vídeo assistido, em que se destacou a igualdade dos ângulos, em relação à Normal, dos raios incidente e refletido, mas que, para a aluna, coincidiriam no mesmo ponto. Sabemos que isso somente acontece quando o ângulo de incidência for 90°.

Prosseguindo, diz: “*no caso de refração, entendi que quando a luz for incidida em um certo ponto, ela se desvia devido à mudança da velocidade nos diferentes pontos.*” Em nosso entendimento, aconteceu a troca do termo “meios” por “pontos”, mas que não restam dúvidas quanto à compreensão do fenômeno em si, ou mesmo quando a estudante relaciona a luz à visão, afirmando que, “*sem a luz, não poderíamos encher (sic), porém a retina de nossos olhos precisa que a luz reflita sobre ela devolvendo a imagem ao cérebro.*” Essas falas representam uma forma de explicação bastante apropriada, sob seu ponto de vista.

No texto II, a respeito do povoamento do novo planeta, Graça fez um relato em que se preocupa com reprodução humana, envolvendo um rapaz bonito que veio buscá-la numa espaçonave. Eles se casam, posteriormente, e têm filhos. Junto, levaram mais um casal e um bebê, que imploravam por socorro, a família dela e o cachorro. Observamos um fato bastante comum nos textos dos alunos: a ocorrência de aspectos emotivos, como o salvamento do animal de estimação, dos pais e dos irmãos e, no caso, de um bebê.

Ela cita que no novo planeta tudo era maravilhoso: água limpa, animais soltos, pássaros voando, as pessoas reproduzindo, ar puro... A aluna esqueceu que, segundo o enunciado, não havia oxigênio no local; tal esquecimento pode ter se dado, conjecturamos, para facilitar a composição de seu mundo encantado.

A aluna não manifesta uma visão cíclica, mas, sim, linear, da história, pois escreve: “*Tudo um dia se acaba, foram sendo construídas as indústrias que causam poluição e o ar e a água estavam poluídos.*” Demonstra, também, uma visão negativa da ciência, ao afirmar: “*transformou meu planeta em um*

campo de pesquisas o que causaria guerras, fome, solidão e morte.” Então, para finalizar, questiona: “*Será mais uma vez o fim do meu planeta?*”

No texto IV, a respeito do tema calor, escreveu uma carta para sua professora, na qual fez um desabafo importante, apesar de já ser no final do ano letivo, mas que parece expressar certo grau de segurança e envolvimento pessoal com a figura do professor, uma vez que já consegue confessar: “*Às vezes tenho dúvida à respeito da matéria, mas me sinto envergonhada em fazer perguntas*”. Em seguida, enuncia os conceitos adequadamente e consegue aparentemente realizar o que Orlandi (1994) chama de repetição formal; ao criar alguns termos, por exemplo, substituiu a palavra “corpo”, utilizada pela professora, por “*ser ou objeto*”, como se observa nas seguintes definições: “*temperatura é o grau de agitação das moléculas de um ser ou de um objeto, e, também, a troca de calor no meu entendimento ocorre quando um ser ou objeto está em temperatura diferente [...].*”

Dessa forma, apesar de estar bastante próxima ao comentado em sala de aula, há certos deslizamentos de sentido. Foi observado, por exemplo, que a palavra corpo, para a maioria dos alunos, está relacionada ao corpo humano; possivelmente, por isso, a aluna Graça prefere utilizar “*ser e objeto*”, diferenciando aquilo que tem vida do que não a tem.

Continuando, ela conseguiu sintetizar muito bem os efeitos da troca de calor e o importante é que selecionou os conceitos segundo critérios próprios, dizendo: “*Nossa, professora! Ainda há itens que não entendi e outros que não considero muito importante. Nesse bimestre houve bastante conteúdo.*” Esta frase revela a possibilidade que o texto livre oferece, já que ela colocou as noções daquilo que julgou fundamental. No final, expõe seus sentimentos: “*Lembrando: Gosto muito de suas aulas, te admiro muito. Beijos e mais beijos.*”

Vale ressaltar as características que os gêneros textuais escritos, como carta, relato, diário ou conto oferecem aos alunos, pois é perceptível a abertura da possibilidade de se expressarem na ordem que julgarem melhor, emotivamente ou não, pois há um destinatário presente, concreto, escolhido por eles, e também há o professor no papel de destinatário superior, presente no imaginário, que acaba guiando em parte a redação.

Em entrevista, Graça afirmou algo muito interessante: “*Escrever cartas me ajudou, porque ao escrever estava desenvolvendo meus pensamentos. Na prova a gente decora mais do que entende, para escrever a gente aprende*”. Essa aluna conseguiu pensar na forma como ela aprende, ou seja, praticou metacognição. Talvez o fato de gostar de ler e escrever e ter dito fazer isso constantemente possa ter facilitado sua reflexão sobre sua aprendizagem.

Retomando a questão da autoria, é possível observar que essa aluna

desde o início já se apresentou dentro da repetição formal, na medida em que criou expressões próprias, ainda que não tenha enunciado noções totalmente adequadas, como nos textos I e III, principalmente. Vale a pena analisarmos suas próprias palavras na resposta da questão da prova (Texto I), em que escreve sinteticamente: “*Onda: movimento. Partícula: pequeno fragmento (luz)*”, ou quando, no texto III, troca a palavra “meio” por “ponto”, como dissemos anteriormente, ou, ainda, quando comenta que “*os espelhos são usados no processo de reflexão e refração*”, evidenciando certa fragilidade na compreensão dessas noções.

Nas outras produções (textos II e IV), transformou esquemas em palavras, explicitou discretamente sua visão de ciência e seu posicionamento linear diante da natureza. No entanto, não conseguimos vislumbrar em suas manifestações a repetição histórica. Quanto à incorporação de conhecimento científico propriamente dito, Graça demonstrou certo avanço em seu último texto: dentre vários conceitos estudados sobre energia térmica, fez uma síntese descrevendo adequadamente seu entendimento a respeito de temperatura, calor, efeitos da troca de calor e formas de transmissão de calor.

Essa aluna apontou no questionário inicial uma visão da luz pretendendo ser mais abrangente, e escreveu: “*Luz é iluminação provocada por um circuito de energia e até mesmo do sol. Luz é a ligação entre eletricidade, entre astros e contato com a terra, água e elementos químicos*”. Apesar de sua manifestação estar bastante próxima à ideia de claridade, procurou de certa forma relacioná-la ao espaço e a sua gênese. No questionário final, Graça procurou explicitar a dualidade onda-partícula da seguinte forma: “*Partículas luminosas que viajam através do vácuo e que se incide até onde estamos. Também pode ser representada por ondas*”.

Aliás, quase todos os alunos manifestaram essa visão ao término do ano. Mesmo aqueles que destacaram as fontes de luz ou sua importância acabaram mencionando que a luz tanto pode ser onda como partícula. A nosso ver é um grande avanço, pois as concepções iniciais estavam apoiadas naquilo que podiam observar sensorialmente, a claridade, o calor e os objetos luminosos, e depois passaram a caracterizá-la como modelo teórico, o que sugere uma possível ruptura com o conhecimento empírico, mesmo que não permita afirmar sua compreensão mais profunda desse modelo. Julgamos que o simples fato de admitir a dualidade já é um aspecto bastante interessante, pois indica a ideia de inclusão, admitindo que alguma coisa pode ser isso “e” aquilo, que diverge da tendência geral de excluir, ou seja, a de conceber que a coisa deve ser isso “ou” aquilo.

Geiza, a próxima aluna que analisaremos, fez um pequeno texto para responder à questão da prova sobre luz, procurando interligar os conceitos e

expressando bem a forma como os compreendeu, conforme podemos ver: “na reflexão a luz volta no meio em que se propagava e a refração que é quando alguma coisa (como a água por exemplo) atrapalha a luz e a desvia e deixando diminuir a velocidade”. Há indicação de repetição formal, pois Geiza produz uma definição bastante própria. É interessante a ideia de que a matéria seria um obstáculo à propagação da luz.

É perceptível a influência do texto de Weisskopf (1975) lido em classe, pois inicia sua redação exatamente da forma como o autor define luz; apenas substitui a palavra “através do vácuo” por “num vácuo”, ou seja, “A luz são sinais luminosos que viajam num vácuo em linha reta com uma velocidade de 300.000 Km/s”. Este trecho deve tê-la marcado muito, pois, em sua produção escrita posteriormente sobre o mesmo tema (texto III), cita-o novamente no início. Acreditamos que, por estar muito próximo às palavras de Weisskopf, trata-se de um caso de intertextualidade.

Nesse texto III, referente à luz, a aluna definiu os conceitos com as mesmas palavras utilizadas pelo professor nas aulas e também não caracterizou sua redação com a escolha dos gêneros solicitados (carta, diário, conto ou relato); apenas foi colocando conceitos tentando dar algum tipo de ligação entre os parágrafos, e terminou sem qualquer conclusão. Talvez tenha havido, aí, uma produção escrita apenas para cumprir tarefa, sem envolvimento pessoal da aluna, ou talvez ela efetivamente tenha se adaptado às formas de manifestação do saber em aulas de Ciências e tenha preferido continuar dessa maneira.

Lembremos que o texto I é resposta a uma questão de prova referente à luz, o texto II refere-se a uma situação abstrata sobre o tema fotossíntese (os alunos deveriam repovoar um novo planeta), o texto III foi solicitado a partir de uma revisão do conteúdo luz e o IV é sobre o tema energia térmica. Os três últimos deveriam ser escritos em forma de carta, diário, relato ou conto.

Geiza escreveu o conto “A salvação do planeta”, no texto II, narrando a destruição da Terra, mas que, num sonho, uma mulher enuncia a possibilidade de vida, relatando suas condições em um outro planeta. A aluna e sua família preparam-se para a viagem, levando plantas, animais, alimento e roupas. Termina fazendo um alerta: “Devemos preservar a natureza”. Em termos de conteúdo, ela somente enunciou o fato de lá não haver oxigênio, mas não apresentou proposta para solucioná-lo e, para isso, sua solução foi acordar do sonho. A situação proposta, ao mesmo tempo em que poderia ter facilitado a manifestação de significados das ciências, também possibilitou o silêncio, talvez por desconhecimento ou insegurança ou, ainda, por considerar que seu texto ficaria melhor construído se não citasse conteúdos que, para ela, diferenciavam da situação criada.

Já no texto IV, sobre energia térmica, escreveu para sua mãe com o título “*Uma carta sobre troca de calor*”. O termo calor também pode sugerir a palavra carinho, o que pode ser confirmado quando diz: “*apesar da distância, gostaria que a senhora ficasse por dentro da minha educação em termos escolares*”. Então, procurou explicar a troca de calor relacionando-a ao dia a dia e citando exemplos que haviam sido dados em sala de aula; mas mesmo assim podemos falar em repetição formal, na medida em que transformou a fala da professora (a diferença entre colocar os pés no ladrilho e num tapete de lã) em um texto explicativo, concluindo que o ladrilho é melhor condutor do que a lã.

Para comentar os demais conceitos, ela citou as várias atividades práticas realizadas (um termômetro foi encaixado em uma tampa de metal branca e outro em uma tampa preta com uma chama entre as tampas; explicação sobre o funcionamento da garrafa térmica; construção de gráfico Tempo por Temperatura, desde o derretimento do gelo até a fervura da água), fazendo referência, como, por exemplo: “*A professora de Ciências um dia também levou dois bolos de cenoura, um feito no fogão normal e o outro no micro-ondas, e vimos que os dois eram diferentes: para fazer um bolo no micro-ondas levaria menor tempo, mas parecia que ele ficou mais cru do que o bolo normal.*” Embora não entrando em explicações, seu texto constrói significado para a prática realizada e, no que se refere a esse significado, podemos falar em reconstrução histórica. Já no que se refere às expectativas de que a estudante “reproduzisse” a explicação dada, não podemos afirmar que, se questionada a respeito, indicaria ter ou não construído os significados esperados.

No final comentou que gostou muito das aulas com experiências e queria que continuassem. Quase todos os alunos comentaram sobre as atividades experimentais, sentiram prazer em participar delas, mas quase nunca manifestaram explicações para os fenômenos observados. Aliás, esse é um dos limites dos gêneros aqui utilizados. Devido à liberdade de manifestação daquilo que significou para o estudante, não é possível esperar que ele responda como num questionamento direcionado, em que se solicita: “O que é ...?”, “Por que ...?”, “Explique o que acontece ...”.

Em entrevista, Geiza disse que escrever muito a ajudou, porque pôde mostrar que aprendeu, mas que gostou mesmo das experiências, pois, em anos anteriores, não havia tido aulas práticas. Sua visão sobre o uso de leitura reflete o ensino que os alunos tiveram anteriormente, e afirma: “*Ao copiar da lousa você fica preocupada em copiar e nem lê o que escreve. Ter o texto para ler é bem melhor.*” Não há como negar que a cópia, infelizmente, ainda é uma característica marcante em nossas salas de aula, e isso pode colaborar para a repetição mnemônica, pois a cópia passa a ser o modelo tanto do professor

quanto do aluno, e as atividades de escrita organizadas na disciplina possibilitaram a manifestação dos significados para o próprio aprender, no caso dessa estudante. Geiza também procurou manifestar sua metacognição na medida em que expressou como a leitura pode colaborar em sua aprendizagem.

Ela fez uma síntese, em seu último texto, bastante interessante: *“Acima de tudo isso foi que eu entendi que, para a troca de calor, quando um sistema ou um objeto estão em temperaturas diferentes e entram em contato, há troca de calor entre eles.”* Esse fato nos parece uma base fundamental para que, futuramente, sejam abrangidos os conceitos envolvidos.

Essa aluna, como já havíamos dito, também fez referência ao modelo corpuscular e ondulatório no questionário final: *“Luz são sinais luminosos que viajam num vácuo, e podem ser considerados partículas ou ondas”*, quando no início havia dado uma definição relacionada a sua produção no sol, o que mostra a superação de um conhecimento geral do tipo: *“Luz é uma energia produzida no sol”*, como se isso fosse suficiente para defini-la.

Algumas considerações

No início deste artigo, indagamos sobre o papel da escola no estímulo à habilidade da escrita dos alunos, e aqui procuraremos enfatizar alguns caminhos.

Este trabalho procurou apontar que a ocorrência de evolução nos textos deve-se a considerações como, em que situação e condições a escrita se deu, ou seja, analisamos a produção escrita relacionada aos gêneros textuais, à ocorrência de progresso ao longo do ano letivo, observando a possibilidade da passagem da repetição empírica para a formal e a almejada repetição histórica discutida por Orlandi.

Destacamos que o fato de olharmos para as respostas escritas dos estudantes, com a preocupação voltada para “o quê” e “como” foi enfatizado nas aulas, é uma forma de observar a mediação dos textos e do professor; assim, pudemos constatar momentos em que o aluno transforma esquemas em palavras, usa o enfoque histórico adotado, expressa sua visão de ciência ou, ainda, incorpora a linguagem do texto lido.

Assinalamos que os gêneros textuais (carta, diário, relato e pequenas histórias) contribuem muito para a análise, mesmo que alunos tenham feito, por exemplo, apenas uma listagem dos conceitos. Isso é significativo, pois demonstra a tomada de posse dessa liberdade, ou seja, os alunos não se preocuparam se o professor julgaria correto ou incorreto.

Portanto, julgamos que nossos resultados mostram o papel da interpretação nas produções escritas dos alunos, na medida em que apontam a importância da incorporação das condições desta e nesta produção. Apontam, também, para a atenção que o professor deve dispensar aos significados e sentidos

particularizados por cada um dos alunos, havendo sempre a tensão entre a multiplicidade e a repetição. Como explica Orlandi (1996, p.67), “A interpretação, portanto, não é mero gesto de decodificação, de apreensão de sentido. Também não é livre de determinações. Ela não pode ser qualquer uma e não é igualmente distribuída na formação social. O que a garante é a memória”.

Nosso trabalho aponta um caminho para a aprendizagem em Ciências, pois permitiu as manifestações do pensamento, possibilitando ao aluno ordenar, hierarquizar e valorizar suas ideias, sem a preocupação iminente de atender unicamente às exigências e preferências do professor, o que pode ser confirmado pelas falas dos alunos nas entrevistas apresentadas.

Na análise do material escrito pelos alunos (ainda que não apresentados neste artigo), verificamos que a maioria atingiu, principalmente, a repetição formal, e a historicização foi distribuída de modo disperso ao longo dos textos. Evidenciamos, também, que as produções dos estudantes foram tornando-se cada vez mais longas e alguns deslocamentos qualitativos podem ser apontados nessas produções em relação às informações a respeito dos conteúdos trabalhados em Ciências. No início, elas eram bastante restritas, mas com a realização de vários textos os estudantes foram ganhando segurança e ficando mais à vontade para expressarem seus conhecimentos. Alguns alunos criaram pequenas histórias muito interessantes e a maioria optou pela carta. Isso se deve, provavelmente, ao fato de ser o gênero mais conhecido dos alunos.

Também foi observado que muitos escritos produzidos apresentaram apego à memorização mecânica, já que o aluno tentou repetir fielmente aquilo que foi discutido em sala de aula, o que dá a impressão equívoca de coerência racional. Para muitos professores talvez essa repetição representasse uma eficiência no ensino; para um professor que procurou se pautar na teoria de Bachelard (1996), trata-se de algo preocupante. No entanto, há que se reconhecer que, mesmo por meio da repetição de um trecho lido aqui, outro ali e ouvido outro acolá, a montagem dessa colcha de retalhos acaba ficando por conta do aluno.

Apresentamos um quadro bastante favorável à escrita, pois vislumbramos a possibilidade de conduzir o aluno à construção de manifestações próprias, ancoradas nos conteúdos apresentados pelo professor, mas utilizando-se de uma linguagem mais próxima do seu dia a dia, que acabou por promover a resignificação destes conhecimentos. Assim, o percurso desses alunos não se deu em linha reta, ininterrupto e linear, mas ascendente, muitas vezes com pequeninas rupturas.

O limite que percebemos em relação à escrita é que, para visualizar essas contribuições, faz-se necessário enfatizar todos os sentidos expressos e que, para isso, a melhor forma é a escrita livre, possibilitada pelos mais diversos

gêneros. Trata-se de interpretar fenômenos verbalizados, refletir na linguagem e por meio da linguagem. O professor precisa despir-se de certos pré-conceitos didáticos e valorizar outras atuações mais polissêmicas, em detrimento do que geralmente se almeja: atingir o considerado certo do ponto de vista da ciência escolar.

Os gêneros utilizados representam uma possibilidade para o aluno exprimir seu pensamento; no entanto, podem ser vistos também como um refreamento para explicações que estariam nas expectativas do professor. Portanto, se, por um lado, eles auxiliam nas mais variadas expressões de significados, por outro, eles também impedem algumas manifestações esperadas pelo professor, como as explicações dos fenômenos, por exemplo.

Percebemos que os alunos manifestaram mudanças no pensamento, mas não poderemos nunca afirmar com absoluta certeza até que ponto a escrita foi responsável por esse avanço. Podemos, no entanto, referenciar sua contribuição apoiando-nos em nossos dados empíricos e na literatura, que julga importante para o desenvolvimento da racionalidade e da abstração, dois aspectos, também fundamentais para os pilares da formação de uma visão científica do indivíduo. Assim sendo, a articulação senso comum – conhecimento científico mediada pela escrita pode ser um caminho para minimizar a ineficiência do ensino das ciências na escola, pois, ao colocar o aluno para produzir textos, poderá possibilitar a manifestação de suas ideias, levando-o a analisar, estruturar e até a apropriar-se de um pensamento mais abstrato.

Desse modo julgamos que, mesmo que os alunos continuem utilizando em seu cotidiano ideias que expressavam no início do curso, como: *“luz é vida, energia é força, energia nuclear é uma coisa muito ruim, calor é algo quente”*, não será da mesma maneira, pois eles tiveram contato com uma outra abordagem e, se questionados novamente, principalmente no ambiente escolar, provavelmente se expressarão com os conhecimentos adquiridos, o que foi observado nas respostas da maioria dos questionários no final do ano: *“Luz é uma forma de energia que se propaga por ondas ou partículas; Energia é a capacidade de produzir trabalho; Energia nuclear está relacionada ao movimento dos nêutrons do átomo, podendo ser usada para fazer bomba ou para tratar o câncer, e também acontece no sol; Calor é uma energia relacionada à agitação das moléculas que são transferidas de um corpo a outro quando há diferença de temperatura entre eles.”*

Notamos que muito se valoriza a escrita, embora pouco se pense sobre ela, talvez por uma deficiência na concepção de que a apropriação da linguagem e das práticas sociais se dá sempre mediado pelo signo e pelo outro; então, as funções mentais superiores, como abstração, memorização, associação,

planejamento e comparação são ações imprescindíveis ao desenvolvimento avançado da escrita e elas se desenvolvem nas relações sociais. Ou, como diz Orlandi (1999, p.21), “a relação com a escrita não é só a relação com a escrita”, é trabalho simbólico e sócio-histórico.

Esperamos ter demonstrado em nossa análise, que relacionou autoria e produção de significados em temas de aulas de Ciências, que os textos lidos, as falas do professor, os esquemas representados, os experimentos realizados, enfim todas as atividades escolares desenvolvidas produzem sentidos e significações bastante diferenciadas em cada um dos alunos. Assim, acreditamos que o alcance obtido com esses textos reforça a ideia de que muito pode ser feito para que o aluno assuma a função autor.

Referências

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise de discurso**. Campinas: Pontes, 1989.

ORLANDI, Eni. **Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. Reflexões sobre a escrita, educação indígena e sociedade. **Escritos**. Campinas: LABEURB, 5, 7-22, 1999.

WEISSKOPF, V. F. A luz. In: **Indagação e conhecimento**. São Paulo: Edart – Funbec, 1975.

Anexo 1: Bibliografia utilizada pelos alunos (ordem cronológica):

BOA NOVA, Antônio Carlos. Energia: o que é e o que implica. In: **Energia** *PLURES - Humanidades, Ribeirão Preto, n.12 - 2009*

e **Classes Sociais no Brasil**, 1990, p. 31-33.

WEISSKOPF, V. F. A luz. In: **Indagação e conhecimento**. São Paulo: Edart – Funbec, 1975

ALMEIDA, Maria José P. M. e RABONI, Paulo C. A. Sobre a luz: percepção e conhecimento. In: Textos de Apoio ao Ensino. FEd UNICAMP, p. 1-6, 1993

_____. O olho humano e problemas de visão. In: **Textos de Apoio ao Ensino**. FEd UNICAMP, p. 16-23, 1993

SOUZA, Suzani Cassiani. Leitura e Fotossíntese: proposta de ensino numa abordagem cultural. Textos Anexos: “Origem do amido”, “A natureza da luz”, “A nutrição dos vegetais”, “Iluminando o fenômeno da fotossíntese”. 2000. **Tese** (doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2000.

TERRAZAN, Eduardo. Radiações. **Revista de Ensino de Ciências**, Bauru, n. 20, nov. 1987

SILVA, Dirceu da. Estudo das trajetórias cognitivas de alunos no ensino da diferenciação dos conceitos de calor e temperatura. 1995. **Tese** (Doutorado). Instituto de Física, Universidade de São Paulo, 1975. Textos: “Diferenciação dos conceitos de calor e temperatura”, “Equipamentos e aparelhos aquecedores” p.73-76.

**A DISCIPLINA CIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II:
UM ESTUDO DE CASO COM ALUNOS DE UMA ESCOLA
MUNICIPAL DE CUBATÃO, SP**

**SCIENCES WITHIN THE SECOND CYCLE IN ELEMENTARY
EDUCATION: A CASE STUDY WITH STUDENTS AT A CITY
SCHOOL IN CUBATÃO, SP**

Fernando Santiago dos Santos¹

Resumo: A disciplina de Ciências é vista de forma antagônica tanto por alunos quanto professores, tendo sido reportada em diversos estudos, ora como uma área do conhecimento majoritariamente mecânica e com conteúdos memorizáveis, desmotivando alunos e professores, ora como um rico acervo de conhecimentos dinâmicos e interessantes. Uma pesquisa realizada com alunos de quatro salas de 7º ano e duas salas de 8º ano do Ensino Fundamental II, em uma escola municipal em Cubatão (SP), totalizando 110 questionários com perguntas abertas e fechadas, foi analisada qualitativamente para responder a três questões: qual é o nível de interesse e de comprometimento dos alunos em relação à disciplina Ciências no Ensino Fundamental II, que conteúdos mais lhes interessam, e que avaliação fazem de si mesmos em termos de aproveitamento e desempenho nessa área do conhecimento?

Palavras-chave: Ciências. Ensino Fundamental II. Cubatão-SP.

Abstract: Science is seen antagonically by students and teachers: in many studies, it has been reported as a mechanically taught knowledge area with merely memorizable content, and in others it is regarded as a dynamic and interesting area. A survey was carried out with students from four 7th-grade classrooms and two 8th-grade classrooms at the Second Cycle (Elementary School) within a municipal school in Cubatao (Sao Paulo State). A total amount of 110 questionnaires with open and closed questions were qualitatively analyzed so that the following questions could be answered: which is the level of interest and commitment that students have toward Science within the Second Cycle (Elementary School); which contents are more interesting to students; and, how do students evaluate themselves in terms of performance in Science?

¹ Doutorando em Educação (Faculdade de Educação, USP), professor titular de licenciaturas (Biologia e Pedagogia) e de pós-graduação (MBA em Gestão Ambiental para a Educação) no Departamento de Educação a Distância (Unimes Virtual) da Universidade Metropolitana de Santos (Santos, SP) e professor concursado titular de Ciências para o Ensino Fundamental II da Prefeitura Municipal de Cubatão (SP). E-mail:fernando.autor@yahoo.com.br

Keywords: *Sciences. Elementary School. Cubatão-SP.*

Introdução

A disciplina Ciências é parte integrante da formação integral que se pretende oferecer aos indivíduos, de forma que possam atuar como cidadãos críticos na sociedade atual. De fato, Krasilchik e Marandino (2004, p. 12) afirmam que “é inegável atualmente a forte presença da ciência e da tecnologia no dia a dia dos cidadãos, seja por meio dos seus impactos e das suas consequências na nossa vida cotidiana, seja através dos produtos que consumimos”. Seguindo esse raciocínio, Cachapuz et al. (2005, p. 23) pontuam com propriedade:

[...] dado que as sociedades estão cada vez mais influenciadas pelas idéias e produtos de ciência e, sobretudo, de tecnologia, os futuros cidadãos desenvolver-se-ão melhor se adquirirem uma base de conhecimentos científicos [...] a alfabetização científica permite aos cidadãos participar nas decisões que as sociedades devem adoptar (sic) em torno a problemas sócio-científicos e sócio-tecnológicos cada vez mais complexos.

A aquisição de uma base de conhecimentos científicos na escola, pontuada pelos autores supramencionados, esbarra em diversos obstáculos de ordem pedagógica, organizacional, estrutural e de cunho político, amalgamados em uma mistura complexa e de origens muito díspares. É notório, porém, que os obstáculos pedagógicos e das práticas educacionais merecem um olhar mais minucioso.

Silva e Cavalcanti (2000, p. 144) apontam os problemas enfrentados em sala de aula quando a rotina pedagógica, o uso único do livro didático e a descontextualização do conhecimento tomam conta do dia a dia escolar, ao transcrever a fala de um aluno adolescente em uma escola do município de Santos (SP): “nada do que ele [professor] fala na aula me interessa. Será que vou precisar disso algum dia?”. Esse questionamento parece ter eco nas perguntas feitas pelas pesquisadoras Krasilchik e Marandino (2004, p. 13): “Afim, aprender ciência para quê? Para ficar bem informado? Para decidir sobre o que comer, sobre o direito de identificar a paternidade ou sobre levar a cabo uma gravidez de risco? Para ampliar sua visão de mundo?”.

Apesar de sua importância na formação total do aluno durante sua permanência nos anos que integram o Ensino Fundamental, a disciplina Ciências é, muitas vezes, encarada pelos alunos como supérflua e desinteressante (VIEIRA et al., 2005). Além disso, o uso único do livro didático em sala de aula, desvinculado de desdobramentos contextualizados, decepciona professores e alunos de Ciências (TOLENTINO-NETO, 2002).

Vários trabalhos de pesquisa (ACEVEDO, 2005; AMORIM e FORNIMARTINS, 1999; CARVALHO e CLÈMENT, 2007; MOÇO et al., 2008; MOLINA, 1987; PESQUISA FAPESP, 2008) apontam Ciências como uma das disciplinas que não causam interesse nos alunos: de maneira geral, segundo tais estudos, a disciplina é vista como basicamente ‘técnica’ demais, e seu escopo acaba caindo, com muita frequência, sobre aspectos puramente memorizáveis, como a simples retenção mecânica de nomes científicos e outros aspectos taxonômicos, sem ou com pouca relação direta com a vida cotidiana. Nessa linha de raciocínio, Santos (2006, p. 223), ao abordar especificamente um conteúdo dentro das Ciências – o da Botânica –, afirma categoricamente que “[...]o que se vê, na prática, é uma tendência à simples memorização de nomes científicos [...] e um emaranhado de datas e sistemas classificatórios confusos. Tal procedimento parece desmotivar tanto alunos quanto professores [...]”.

Pensando nessas questões, a iniciativa de poder avaliar a opinião dos alunos em relação à disciplina Ciências partiu da preocupação do pesquisador em responder às seguintes perguntas: qual é o nível de interesse e de comprometimento dos alunos em relação à disciplina Ciências nos quatro anos do Ensino Fundamental II? Que conteúdos mais lhes interessam? Que avaliação fazem de si mesmos em termos de aproveitamento e desempenho nessa área do conhecimento?

Metodologia

Em abril de 2006, alunos de quatro salas de 7º ano vespertino e de duas salas de 8º ano vespertino do Ensino Fundamental II de uma unidade municipal de ensino do município de Cubatão (SP) responderam a um questionário avaliativo. Esses alunos, compreendidos entre 12 e 16 anos de idade, eram majoritariamente do sexo feminino (56% do sexo feminino, 44% do sexo masculino).¹

O questionário continha perguntas fechadas e abertas versando sobre os assuntos apontados na Tabela 1. A estruturação e aplicação dos questionários, assim como a análise qualitativa dos dados, seguiram modelos e discussões apresentados por Lüdke e André (1986), Guba e Lincoln (1994) e Crabtree & Mill (1992).

²Agradecemos à diretora da unidade municipal de ensino, prof. Marli Lima Silva, por ter permitido o desenvolvimento da pesquisa, e aos professores Dr. Manoel Oriosvaldo e Dr. Maria Lucia Vital dos Santos Abib, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, por indicarem bibliografia pertinente à análise dos dados.

Tabela 1 – Modelo de questionário avaliativo, com questões fechadas, aplicado a alunos de quatro salas de 7º ano e duas salas de 8º ano em uma unidade municipal de ensino da Prefeitura Municipal de Cubatão (SP), no período vespertino.

1. Do que você mais gosta em relação ao estudo de Ciências?
2. Avalie a disciplina de Ciências:
<input type="checkbox"/> Muito interessante <input type="checkbox"/> Interessante <input type="checkbox"/> Razoavelmente interessante
<input type="checkbox"/> Pouco interessante <input type="checkbox"/> Desestimulante <input type="checkbox"/> Ruim <input type="checkbox"/> Muito ruim
3. Faça uma autoavaliação em relação a seu desempenho em Ciências, aplicando uma nota:
<input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> 10
4. Faça uma avaliação do professor de Ciências, aplicando uma nota:
<input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> 10
5. Faça uma avaliação do livro didático de Ciências que você utiliza em sala de aula:
<input type="checkbox"/> Ótimo <input type="checkbox"/> Bom <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Ruim <input type="checkbox"/> Não utilizei
6. Que conteúdo de Ciências você considera mais difícil?
7. Que atividades você considera mais interessantes durante as aulas de Ciências?

Os questionários foram respondidos de forma anônima, durante três episódios em sala de aula, no período supramencionado.

Os questionários foram entregues aos alunos, individualmente, e foi-lhes pedido que respondessem de maneira sincera e direta. O pesquisador retirou-se temporariamente da sala nos três episódios, considerando que sua presença na sala poderia influir negativa ou positivamente nas respostas.

Em todas as tabulações apresentadas nas figuras da seção *Resultados*, o número de questionários tabulados (N) é igual a 110 unidades. Em todas as tabelas apresentadas, o número entre parênteses representa a porcentagem do número absoluto em relação à totalidade (N). O arredondamento das porcentagens foi feito de modo a preservar apenas uma casa decimal. Tanto nas perguntas abertas quanto nas fechadas, houve possibilidade de mais de uma resposta, havendo, portanto, sobreposição de resultados. Muitos alunos não responderam a todas as perguntas do questionário. Nas perguntas abertas, o pesquisador separou as respostas obtidas em categorias, de acordo com a metodologia sugerida por Lüdke e André (1986). Tais categorias são apresentadas e discutidas na seção *Resultados*.

A forma de apresentação dos resultados nessa comunicação segue o seguinte padrão: transcreve-se a pergunta do modelo (Tabela 1), seguida da tabulação dos dados. Breves comentários são apresentados antes ou após a apresentação dos dados, que são indicados graficamente em figuras e tabelas.

Resultados

A primeira pergunta, ‘Do que você mais gosta em relação ao estudo de Ciências?’, gerou dados muito amplos, que puderam ser agrupados nas categorias indicadas na Figura 1 e na Tabela 2.

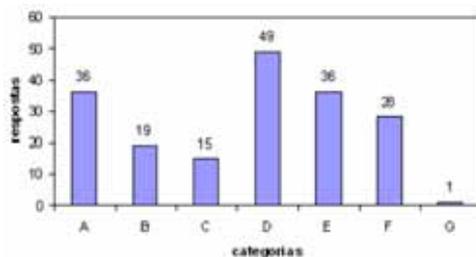


Figura 1 – Tabulação dos dados categorizados oriundos da pergunta “Do que você mais gosta em relação ao estudo de Ciências?”, da Tabela 1 (A = estudo dos seres vivos; B = compreensão dos fenômenos da natureza; C = tecnologia; D = corpo humano; E = saúde e medicina; F = sexualidade; G = nenhuma área em especial).

Tabela 2 - Dados categorizados na pergunta “Do que você mais gosta em relação ao estudo de Ciências?”, da Tabela 1.

Categorias de análise dos questionários	Respostas
Estudo dos seres vivos	36 (32,7%)
Compreensão dos fenômenos da natureza	19 (17,3%)
Tecnologia	15 (13,6%)
Corpo humano	49 (44,5%)
Saúde e medicina	36 (32,7%)
Sexualidade	28 (25,5%)
Nenhuma área em especial	1 (0,9%)

Nota-se que os alunos parecem estar mais interessados, de modo geral, em assuntos relacionados ao corpo humano (estendendo-se à medicina e à saúde) e ao estudo dos seres vivos. Sexualidade, apontada empiricamente como um dos assuntos de maior interesse entre o público discente adolescente, não é um dos assuntos apontados pelas respostas dadas como sendo um assunto-alvo

de interesse. Tecnologia e compreensão dos fenômenos da natureza foram dois assuntos que pareceram ter pouca influência no interesse dos alunos.

A segunda pergunta, ‘Avalie a disciplina de Ciências’, resultou em uma condensação de respostas em torno dos critérios *muito interessante* a *razoavelmente interessante* (Figura 2 e Tabela 3).

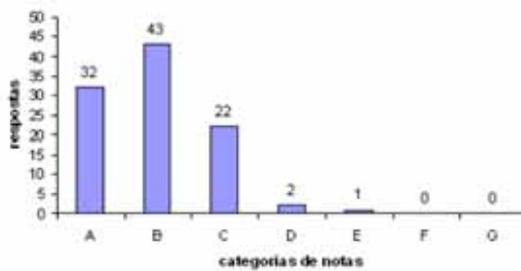


Figura 2 - Tabulação dos dados relativos à pergunta “Avalie a disciplina de Ciências”, da Tabela 1 (A = muito interessante; B = interessante; C = razoavelmente interessante; D = pouco interessante; E = desestimulante; F = ruim; G = muito ruim).

Tabela 3 - Dados relativos à pergunta “Avalie a disciplina de Ciências”, da Tabela 1.

Parâmetros de avaliação	Respostas
Muito interessante	32 (29,1%)
Interessante	43 (39,1%)
Razoavelmente interessante	22 (20,0%)
Pouco interessante	2 (1,8%)
Desestimulante	1 (0,9%)
Ruim	0 (0,0%)
Muito ruim	0 (0,0%)

Pelos resultados obtidos, apreende-se que a maior parte dos alunos considera a disciplina Ciências como sendo interessante, e boa parte considera a disciplina muito interessante. Apenas uma pequena parcela dos alunos considera-a desestimulante ou pouco interessante. Nenhum aluno considerou a disciplina ruim ou muito ruim.

A terceira pergunta, ‘Faça uma autoavaliação em relação a seu desempenho em Ciências, aplicando uma nota’, sugere que os alunos consideram seu aproveitamento nessa disciplina bastante significativo, uma vez que a maior parte das respostas recaíram sobre as notas 7 e 8, consideradas boas (Figura 3 e Tabela 4).

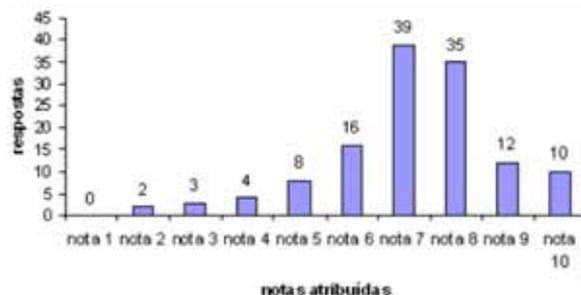


Figura 3 - Tabulação dos dados relativos à pergunta “Faça uma autoavaliação em relação ao seu desempenho em Ciências, aplicando uma nota”, da Tabela 1.

Tabela 4 - Dados relativos à pergunta “Faça uma autoavaliação em relação a seu desempenho em Ciências, aplicando uma nota”, da Tabela 1.

Notas	Respostas
1	0 (0,0%)
2	2 (1,8%)
3	3 (2,7%)
4	4 (3,6%)
5	8 (7,3%)
6	16 (14,6%)
7	39 (35,5%)
8	35 (31,8%)
9	12 (10,9%)
10	10 (9,1%)

A quarta pergunta, ‘Faça uma avaliação do professor de Ciências, aplicando uma nota’, gerou resultados interessantes (Figura 4 e Tabela 5): de forma geral, os alunos avaliaram o professor de Ciências de forma bastante positiva. Quase metade dos alunos (40%) considerou o professor de Ciências excelente, atribuindo-lhe nota 10, e 1/5 dos alunos considerou o professor muito bom, atribuindo-lhe nota 9. Não houve atribuições de notas inferiores a 3, e apenas 10% atribuíram nota 7 ao professor.

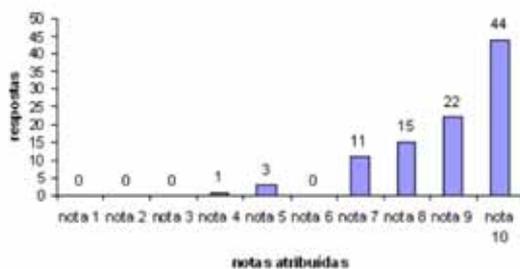


Figura 4 - Tabulação dos dados relativos à pergunta “Faça uma avaliação do professor de Ciências, aplicando uma nota”, da Tabela 1.

Tabela 5 - Dados relativos à pergunta “Faça uma avaliação do professor de Ciências, aplicando uma nota”, da Tabela 1.

Notas	Respostas
1	0 (0,0%)
2	0 (0,0%)
3	0 (0,0%)
4	1 (0,9%)
5	3 (2,7%)
6	0 (0,0%)
7	11 (10,0%)
8	15 (13,6%)
9	22 (20,0%)
10	44 (40,0%)

A quinta pergunta, ‘Faça uma avaliação do livro didático de Ciências que você utiliza em sala de aula’, gerou dados conflitantes (Figura 5 e Tabela 6): praticamente a mesma porcentagem de alunos (30%) considerou o livro didático adotado na unidade escolar como bom ou regular. Cerca de 9% dos alunos considerou o livro didático de Ciências como ruim, e a mesma porcentagem dos alunos não utilizou nenhum tipo de livro didático em sala de aula até o momento da pesquisa.

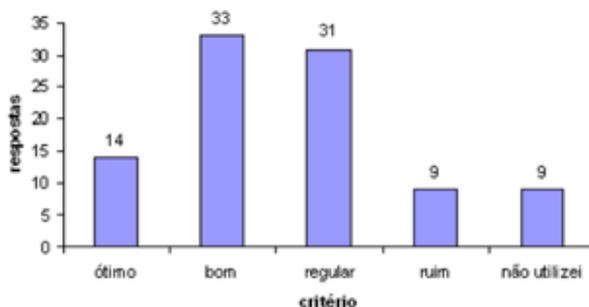


Figura 5 - Tabulação dos dados relativos à pergunta “Faça uma avaliação do livro didático de Ciências que você utiliza em sala de aula”, da Tabela 1.

Tabela 6 - Dados relativos à pergunta “Faça uma avaliação do livro didático de Ciências que você utiliza em sala de aula” da Tabela 1.

Parâmetros de avaliação	Respostas
Ótimo	14 (12,7%)
Bom	33 (30,0%)
Regular	31 (28,2%)
Ruim	9 (8,2%)
Não utilizei	9 (8,2%)

A penúltima pergunta, ‘Que conteúdo de Ciências você considera mais difícil?’, gerou o maior número de respostas, que foram categorizadas segundo o que se observa na Tabela 7. A Figura 6 mostra o comportamento desses dados.

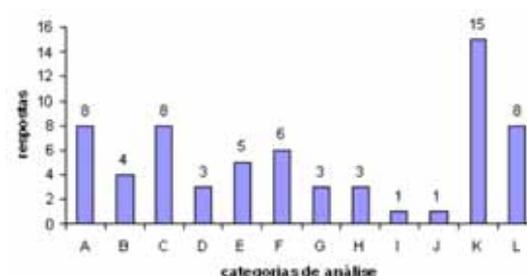


Figura 6 - Tabulação dos dados relativos à pergunta “Que conteúdo de Ciências você considera mais difícil?”, da Tabela 1. (A = seres vivos; B = reinos Monera e Protista; C = assuntos relacionados à água; D = densidade e cálculos relacionados; E = corpo humano; F = atmosfera e cálculos relacionados; G = natureza; H = solo; I = planetas; J = biomas; K = nenhum conteúdo; L = todos os conteúdos).

Tabela 7 - Dados relativos à pergunta “Que conteúdo de Ciências você considera mais difícil?”, da Tabela 1.

Categoria	Respostas
Seres vivos	8 (7,3%)
Reinos Monera e Protista	4 (3,6%)
Assuntos relacionados à água	8 (7,3%)
Densidade e cálculos relacionados	3 (2,7%)
Corpo humano	5 (4,6%)
Atmosfera e cálculos relacionados	6 (5,5%)
Natureza	3 (2,7%)
Solo	3 (2,7%)
Planetas	1 (0,9%)
Biomias	1 (0,9%)
Nenhum conteúdo em especial	15 (13,6%)
Todos os conteúdos	8 (7,3%)

Observa-se que os alunos parecem elencar dificuldades variadas em relação aos mais diversos conteúdos de Ciências. Não houve predomínio de respostas em nenhuma das categorias apontadas no questionário (Tabela 1). Curiosamente, a maior porcentagem (cerca de 14%) refere-se à não existência de quaisquer conteúdos que ofereçam dificuldade aos alunos. Houve poucas referências aos conteúdos relacionados a Biomias e Planetas (menos de 1% em cada categoria). As demais áreas de conhecimento foram extremamente diversificadas em termos de respostas e resultados, como evidenciam as diversas porcentagens da Tabela 7.

A última pergunta proposta, ‘Que atividades você considera mais interessantes durante as aulas de Ciências?’, gerou respostas que evidenciam claramente a preferência dos alunos por atividades audiovisuais (cerca de 29%) e, de certa forma e quase em mesma proporção (cerca de 25%), por atividades que envolvam duplas, trios ou grupos maiores (Figura 7 e Tabela 8). Curiosamente, discussões de textos (8% aproximadamente) foram atividades consideradas menos importantes que testes e provas (14% aproximadamente).

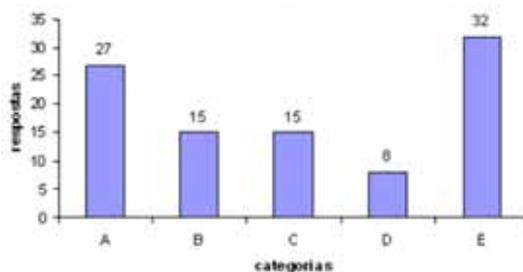


Figura 7 - Tabulação dos dados relativos à pergunta “Que atividades você considera mais interessantes durante as aulas de Ciências?”, da Tabela 1 (A =

atividades de discussão e/ou pesquisa em duplas/trios/grupos; B = pesquisas e trabalhos de pesquisa como tarefas de casa; C provas e testes; D = discussões de textos variados; E = aulas de vídeo/DVD).

Tabela 8 - Dados relativos à pergunta “Que atividades você considera mais interessantes durante as aulas de Ciências?”, da Tabela 1.

Categoria	Respostas
Atividades de discussão e/ou pesquisa em duplas/trios/grupos	27 (24,6%)
Pesquisas e trabalhos de pesquisa como tarefas de casa	15 (13,6%)
Provas e testes	15 (13,6%)
Discussões de textos variados	8 (7,3%)
Aulas de vídeo/DVD	32 (29,1%)

Discussão dos dados

A pesquisa mostrou algumas facetas interessantes da relação aluno-disciplina. Inicialmente, podemos verificar que os alunos preferem assuntos relacionados ao corpo humano e à saúde; assuntos relacionados aos seres vivos e à sexualidade foram menos mencionados. Curiosamente, o assunto sexualidade, geralmente considerado como alvo dos alunos adolescentes, não despontou como um dos assuntos de maior interesse pelos alunos entrevistados (BORGES, 1998; MEIS e FONSECA, 1992; TORMENTA, 1996). O assunto tecnologia foi um dos tópicos de menor interesse. Considerando-se o contexto socioeconômico dos alunos dessa unidade escolar, inserida em uma região de invasões sobre os manguezais e com uma população flutuante, que vive majoritariamente em barracos e em palafitas (FERREIRA e PASSERANI, 2005), não é de estranhar o fato de que questões tecnológicas não fomentem interesse, uma vez que necessidades mais imediatas, como as relacionadas à saúde e aos cuidados do corpo, sejam assuntos mais pertinentes entre alunos com realidades sociais tão complexas e com carências as mais diversas.

Houve um grande índice de aceitação da disciplina Ciências por parte dos alunos. As respostas ao questionário apontaram porcentagens significativas de notas atribuídas aos critérios *muito interessante* e *interessante*. Essa parte do questionário deve ser considerada com mais cautela, uma vez que revela dados bastante reflexivos. Pesquisas recentes, entre as quais as de Vianna e Escovedo-Selles (2000), Strieder (2007) e Pinheiro (2009) têm trazido dados que, de certa forma, contradizem os revelados nesta pesquisa. Para tais autores, a disciplina Ciências é tida, em geral, como algo desinteressante para os alunos devido à falta de conectividade com a realidade, falta de consistência nos conteúdos e excesso de memorização de nomes científicos, entre outros fatores.

Na presente pesquisa, porém, essa ideia não foi apontada, o que sugere que há de se repensar posturas e inferências que são feitas sobre a disciplina Ciências no Ensino Fundamental II. Mesmo em um contexto social tão desmotivante em relação à Ciência tradicional apontada nos livros didáticos e na prática pedagógica (SILVA, 2009; SOUZA, 2006), a pesquisa revelou que essa disciplina possui índices de aceitação bastante altos.

A autoavaliação também revelou dados interessantes. Boa parte das notas atribuídas pelos alunos a eles mesmos, em termos de aproveitamento geral em Ciências, concentrou-se entre as notas 7 e 8. Desconsiderando-se outros fatores que possam afetar a veracidade dos dados da autoavaliação – tais como falta de consistência entre interesse real e desempenho em provas de aplicação direta de conteúdos, superestimação de capacidades e habilidades, falta de consistência entre saber avaliar-se em relação a parâmetros preestabelecidos, etc. –, tais resultados demonstram que, de certa forma, os alunos parecem ter um comprometimento muito satisfatório em relação à disciplina Ciências que lhes é apresentada.

As notas atribuídas ao professor da disciplina também foram bastante encorajadoras. Praticamente, mais da metade das notas dadas ao professor concentraram-se no patamar 9 e 10. Não houve notas abaixo de 3, e poucas avaliações atribuíram notas 4 a 7. Mais uma vez, esse é um critério de grande interesse para a reflexão e para a reestruturação da prática docente. As notas próximas do máximo parâmetro revelam grande aceitação do professor por parte do corpo discente. Como todas as avaliações foram anônimas, esse fator torna-se ainda mais relevante, pois o mesmo revela que o trabalho docente tem atendido, de maneira geral e até então, às expectativas dos alunos.

O item *livro didático* também apresentou dados interessantes. Os alunos consideraram o livro didático como *bom* ou *regular*. Poucas avaliações o consideraram *ótimo* e *ruim*. Cerca de 8% das avaliações afirmaram que o livro didático adotado não havia sido utilizado em sala de aula, até o momento de aplicação dos questionários. A utilização ou não do livro didático constitui-se, igualmente, em um fator de reflexão por parte do corpo docente. Há que se ponderar sobre a qualidade do material didático adotado pelas escolas públicas (TOLENTINO-NETO, 2002), principalmente sobre as coleções de Ciências adotadas por várias unidades escolares da rede municipal de Cubatão, cuja qualidade (de conteúdo, de programa, etc.), muitas vezes, carece de análise mais aprofundada e séria, como propõem Fracalanza (1982) e Bizzo (2000). A utilização única do livro didático durante as aulas de Ciências vem sendo intensamente discutida na Academia a partir de observações e estudos de campo, mostrando que há uma lacuna muito grande para o professor em relação a materiais didáticos contextualizados de abordagem socioambiental e geográfica (PEREIRA, 2000; POLETTINI, 1998; SILVA e CAVALCANTI, 2000; STRIEDER, 2007).

Em relação ao conteúdo de maior dificuldade para o aprendizado, praticamente não houve respostas que apontassem para um ou mais conteúdos em especial, mas o que se obteve foi uma gama imensa de respostas com variadas porcentagens. Neste caso, é necessário esclarecer alguns pontos importantes. O conteúdo deve ser analisado, do ponto de vista da coerência, com a realidade do aluno, o que, muito frequentemente, tende a levar educadores a colocar um peso excessivo sobre a *matéria* muito mais que a *importância real do conteúdo em questão* (BIGOTTO, 2008; BIZZO, 2001). Vários autores, entre os quais Borges (1998), Carneiro et al. (2005), têm apontado para a relevância de se pesquisar a realidade socioeconômica dos alunos para, a partir daí, serem traçados planos de ensino adequados ao contexto educacional.

A questão das atividades realizadas em sala de aula é outro ponto a ser observado com cuidado. Na tabulação dos dados, fica nítida a preferência por atividades realizadas em grupo (duplas, trios, etc.) e por aquelas que envolvem recursos audiovisuais (vídeo e DVD, entre outros). O item *testes* apresentou uma pequena margem de respostas favoráveis; porém, *discussão de textos* foi o item com menor aceitação (aproximadamente 7%). Fica claro, pela análise dos resultados desta pesquisa, que a rejeição considerável dos alunos por discussão de textos pode ter correlações ainda não estudadas e/ou identificadas em relação ao planejamento de tais atividades.

Considerações finais

Conforme apresentado anteriormente, este artigo teve o objetivo de apresentar dados oriundos de um estudo de caso realizado em uma unidade escolar no primeiro bimestre de 2006, para a disciplina Ciências. Não se pretende, entretanto, aprofundar o assunto nem tampouco detalhar características específicas de áreas que completam o corpo de conhecimento das Ciências.

Espera-se que este estudo de caso fomente futuras pesquisas que possam fornecer dados mais detalhados e subsídios para a compreensão da dinâmica existente no ensino das Ciências para o Ensino Fundamental II, englobando frentes de trabalho e ação, como cidadania, estudos do ambiente e saúde, responsabilidades sociais, etc.

Referências

AMORIM, A.C.R.; FORNI-MARTINS, E.R. Práticas científicas na construção de novas metodologias para o Ensino Fundamental na área de Botânica. **Anais**. IV Congresso Aberto aos Estudantes de Biologia. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999.

ACEVEDO, N. et al. Naturaleza de la ciência y educación científica para la
PLURES - Humanidades, Ribeirão Preto, n.12 - 2009

participación ciudadana: uma revisão crítica. **Revista Eureka sobre Ensino e Divulgação de las Ciências**, v.2, n.2, p. 121-140, 2005.

BIGOTTO, A.C. Educação ambiental e o desenvolvimento de atividades de ensino na escola pública. **Dissertação** (Mestrado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.

BIZZO, N.M.V. A difícil tarefa de ensinar (e aprender) ciência. **O Estado de São Paulo**: 25 de nov. 2001, p. A12.

_____. A avaliação oficial de materiais didáticos de ciências para o Ensino Fundamental no Brasil. **Atas**. 7º Encontro de Pesquisa no Ensino de Biologia. São Paulo: FEUSP, 2000, p. 54-58.

BORGES, G.L.A. Produção de material didático sobre conteúdos de biologia e a formação do professor. **Anais I e Resumos**. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Águas de Lindóia, SP: 1998.

BRASIL/MINISTÉRIO DA SAÚDE. **O projeto saúde na escola**: texto de apoio. Brasília: MS/SPS/MEC, 2002.

CACHAPUZ, A.; GIL-PEREZ, D.; CARVALHO, A.M.P. de; PRAIA, J.; VILCHES, A. (Org.). **A necessária renovação do ensino das Ciências**. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

CARNEIRO, M.H. da S.; SANTOS, W.L.P.; MÓL, G. de S. Livro didático inovador e professores: uma tensão a ser vencida. **Revista Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências**, v.7, n.2, dez. 2005.

CARVALHO, G.S.; CLÉMENT, P. Historical analysis of Portuguese primary school textbooks (1920-2005) on the topic of digestion. **International Journal of Science Education**, 29 (2), fev. 2007, p. 173-193.

CRABTREE, B.; MILL, A. **Doing Qualitative Research**. Londres: Newbury Park, 1992.

FERREIRA, C.C.; PASSERANI, M. **Cubatão, a rainha das Serras**. São Paulo: Noovha América, 2005 (Coleção Conto, Canto e Encanto com a minha História).

FRACALANZA, H. O conceito de ciência veiculado por atuais livros didáticos de biologia. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Campinas, SP: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 1982.

GUBA, E., LINCOLN, Y.S. Competing Paradigms in Qualitative Research. In: DENZIN, N.K., LINCOLN, Y.S. **Handbook of Qualitative Research**. Londres: Thousand Oaks, 1994.

KRASILCHIK, M.; MARANDINO, M. **Ensino de Ciências e Cidadania**. 1.ed., 3. impr. São Paulo: Moderna, 2004 (Coleção Cotidiano Escolar).

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986 (Temas Básicos de Educação e Ensino).

MEIS, L; FONSECA, L. O ensino de ciência e cidadania. **Em aberto**. Brasília, Ano 11, n.55. p.57-62. jul./set., 1992.

MOÇO, A.; SANTOMAURO, B.; VICHESSI, B. Discurso vazio. **Nova Escola**. São Paulo, ano XXIII, n. 218, p. 45, dez. 2008.

MOLINA, O. **Quem engana quem: professor x livro didático**. Campinas, SP: Papirus, 1987.

PEREIRA, J.E.D. Projetos didáticos de pesquisa na prática de ensino de Biologia. In: MARANDINO, M.; AMORIM, A.C.; KAWASAKI, C.S. (Org.). VII Encontro “Perspectivas do Ensino de Biologia” – Simpósio Latino-Americano da IOSTE. **Coletânea**. São Paulo: FEUSP, 2000.

PESQUISA FAPESP. Estranho desinteresse inglês. **Ciência e Tecnologia no Brasil – Pesquisa Fapesp**. São Paulo, n. 154, dez. 2008, p. 23.

PINHEIRO, T. Bernard Charlot: aprender, mas só com sentido. **Nova Escola**. São Paulo, ano XXIV, n. 233, p. 34, jun. jul. 2009.

POLETTINI, A.F.F. Rompendo o isolamento: contribuições para a mudança na prática do professor. **Anais I e Resumos**. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Águas de Lindóia, SP: 1998.

SANTOS, F.S.dos. A botânica no Ensino Médio: será que é preciso apenas memorizar nomes de plantas? In: SILVA, C.C. (Org.). **Estudos de história e filosofia das ciências: subsídios para aplicação no ensino**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2006.

SILVA, A.J.; CAVALCANTI, D.R. (orgs.). **Vozes de Santos**. Santos, SP: Ed. Unisanta, 2000.

SILVA, E.L.da. Ensinando e aprendendo num programa de formação contínua: reflexos de um trabalho coletivo. **Tese** (Doutorado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009.

SOUZA, P.R. (org.). **Contextualizando a botânica**. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2006.

STRIEDER, D.M. As relações entre a cultura científica e a cultura local na fala dos professores: um estudo das representações sobre o ensino de ciências em um contexto teuto-brasileiro. **Tese** (Doutorado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.

TOLENTINO-NETO, L.C.B. de. A escolha do livro didático de ciências por professores do Ensino Fundamental de escolas públicas. **Atas**. 8º Encontro “Perspectivas do Ensino de Biologia”. São Paulo: FEUSP, 2002.

TORMENTA, J.R. **Manuais escolares: inovação ou tradição?** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1996.

VIANNA, M.S.; ESCOVEDO-SELLES, S. Correspondência/coerência na articulação dos PCN e das Matrizes Curriculares na definição do perfil dos livros didáticos de Ciências do Ensino Fundamental segundo análise dos conteúdos de botânica. In: MORANDINO, M.; AMORIM, A.C.; KAWASAKI, C.S. (Org.). VII Encontro “Perspectivas do Ensino de Biologia” – Simpósio Latino-Americano da IOSTE. **Coletânea**. São Paulo: FEUSP, 2000.

VIEIRA, V.; BIANCONI, M.L.; DIAS, M., 2005. **Espaços não-formais de ensino e o currículo de ciências**. Disponível em: <<http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php>>. Acesso em: 12 set. 2008.

ÉTICA E DIREITOS HUMANOS: REFLEXÕES SOBRE CONCEITOS E APLICAÇÕES

ETHICS AND HUMAN RIGHTS: REFLECTIONS ON CONCEPTS AND APPLICATIONS

Antônio Roberto GIRALDES¹

Resumo: *Um dos temas transversais propostos pelos novos Parâmetros Curriculares Nacionais é o ensino da Ética, vinculado com praticamente todos os campos do saber. No entanto, embora ela seja imprescindível para a construção de uma escola moderna, cidadã e justa, também é notório que se trata de um terreno bem perigoso de trabalho. O presente artigo busca, a partir de referências filosóficas (Platão e Tomás de Aquino) e Psicológicas (Piaget), auxiliar na produção de subsídios para melhor utilização desse tema, associando-o à Declaração Universal dos Direitos Humanos.*

Palavras-chave: *Ética. Direitos Humanos. Educação.*

Abstract: *One of the transversal topics considered by the new National Curricular Parameters is the education of Ethics, linked with practically all the knowing fields. However, although it is essential for the construction of a modern, citizen oriented and fair school; it is also well-known that it deals with a very dangerous work terrain. The present article attempts, from philosophical references (Plato and Saint Thomas Aquinas) and Psychological (Piaget), to help the production of subsidies for a better use of this topic, adding it to the Universal Declaration of Human Rights.*

Keywords: *Ethics. Human rights. Education.*

Introdução

A Ética é citada por muitos como algo extremamente importante, tanto para o desenvolvimento do indivíduo quanto da coletividade em que ele está inserido.

Contudo, hoje, há controvérsias sobre sua aplicação na Escola, pois existe

o argumento de que ela está relacionada a *caráter*, *brio* e *dignidade* aprendidos com os pais, em casa, ou à *índole* própria do ser humano: *Pau que nasce torto, nunca se endireita*, como se fosse impossível ensinar algo que já é inerente à pessoa.

Antigamente, no Brasil, dentro do currículo do Ensino Fundamental e Médio, havia a disciplina Educação Moral e Cívica, que se formulou, na prática, como muito mais Cívica que Moral, uma vez que reforçava no aluno noções de símbolos nacionais e hinos patrióticos no lugar de propostas mais reflexivas e filosóficas. Tal disciplina saiu do currículo por representar posturas pedagógicas ligadas à ideologia da Ditadura Militar, sem o devido cunho reflexivo que a matéria em questão pede.

O brasileiro, dessa forma, é, em termos escolares, órfão da Ética: por um lado, a catequese e o proselitismo de muitas religiões reforçam leis e códigos a serem seguidos; por outro lado, a tendência laica, tecnológica e social da Escola Básica forma alunos ora especialistas em fazer provas de múltipla escolha (vestibulares), ora técnicos nas áreas afins (mecânica, informática, contabilidade), ora indivíduos apenas timidamente socializados e alfabetizados (nas escolas de menor qualidade).

A Ética, como tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais, contribui para o aumento da reflexão crítica na Escola; no entanto, urge a

necessidade de pensarmos sobre as formas de aplicá-la, evitando exageros ideológicos ou desrespeito às minorias. Somente sua aplicação comedida e saudável provará aos céticos sua importância e desenvolverá metas, na Escola, que transcendam o tecnicismo conteudístico.

Referências Teóricas

Tendo como padrões desejáveis para a Escola brasileira o multiculturalismo, o respeito ao diferente e a liberdade de expressões e opiniões, vemos como forma plausível de trabalho da Ética na Escola os referenciais Platônico e Tomista e a Psicologia Piagetiana.

Tanto Platão quanto São Tomás de Aquino propõem a reflexão crítica como elemento que engendra a Ética. Essa reflexão, associada à Psicologia de Piaget, aproximaria a atitude crítica à atitude da dinâmica em sala de aula, um encontro da aprendizagem com o pensamento crítico.

Em Platão, o preâmbulo do Diálogo Mênon trata da possibilidade de se ensinar a Virtude a um homem. Uma possível interpretação à luz do modelo de pensamento moderno ocidental seria que a Virtude (entendendo-se Virtude como amar as coisas belas/boas, podendo consegui-las) pode ser adquirida pela **ciência** (logos) ou pela **opinião** (intuição).

Alguns descobrem pela lógica o que é virtuoso, honesto e digno. Um exemplo ilustrativo: para alguns, não devo **matar** o outro, pois esse outro pode me ajudar a conseguir alimento, sendo a colaboração mais razoável. Outros, intuitivamente, sem refletir, já acreditam que não se deve **matar** o outro, ou seja, quase como num dom divino, sabem da essência da dignidade sozinhos, sem a necessidade de reflexões que, para eles, seriam por demais óbvias.

Outro ponto interessante no Diálogo é a **Teoria da Reminiscência** (que também aparece em outros pontos da obra de Platão). Segundo essa teoria, numa outra existência, a alma possuiria uma ciência perfeita, pura do mundo. Sendo assim, os professores fariam com que os alunos se relembassem da Virtude, da Dignidade e da Perfeição humanas, valores escondidos em suas próprias essências. Essa ideia se repete em outras situações aplicáveis mais modernamente:

No fundo, os códigos morais, quando acertados, são explicações de afirmações sobre o próprio ser do homem. Quando se vê, por exemplo, consubstanciado num código Moral: não matarás, o que se diz é que matar é ferir um princípio do ser, do viver, da vida humana que,

¹ Mestrando pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. E-mail: argiraldes@usp.br
PLURES - Humanidades, Ribeirão Preto, n.12 - 2009

necessariamente, inclui a relação solidária com o outro e, automaticamente, quem agride o outro, atenta contra si mesmo, contra seu próprio ser, sua realização como homem. (GIRALDES, 2008, p.83)

Caberia ao professor, a partir da lógica, incitar essa descoberta no aluno sobre os valores escondidos não só no indivíduo, mas na coletividade; ser um facilitador nessa inserção do universo moral, estabelecer, pelas vivências do cotidiano escolar, contatos com esses princípios da própria humanidade.

São Tomás de Aquino, por sua vez, ao adaptar Aristóteles à filosofia cristã, acreditava que não bastava somente a lógica para a descoberta desses valores, mas também a **vontade**. Aqui entramos com mais um princípio a ser articulado.

Para São Tomás de Aquino, a Virtude é o hábito bom, uma facilidade em agir bem em alguma determinada direção. Dentre as quatro Virtudes Cardeais que ele apresenta na Suma Teológica, a principal é a Prudência, capacidade de se tomar a decisão certa (reta):

Se há hábitos que tornam reta a consideração da razão sem levar em conta a retidão da vontade, eles terão menos caráter de virtude, pois encaminham ao bem materialmente, isto é, àquilo que é bom, mas não por ter caráter formal de bem. (AQUINO, 2005, p.7)

São Tomás de Aquino considera voltar-se **materialmente** para o bem a **atitude** e voltar-se **formalmente** para o bem a **intenção**. Sendo assim, de nada adianta nós ajudarmos os outros sem a intenção consciente de fazer isso. Por exemplo, um dono de indústria pode gerar empregos, enriquecer famílias alheias, contribuir para o aumento do PIB do país, contudo, se sua intenção original for apenas enriquecer-se com seu negócio, não há nele Virtude efetiva.

Em outras palavras, uma atitude virtuosa e prudente é a **vontade** que discerne e, portanto, **racionaliza**. Há que se ter uma atitude racional associada a uma intenção: não é virtuoso aquele que faz o **bem** obrigatoriamente ou por acaso. Temos, dessa forma, em São Tomás a articulação da vontade com a razão.

Por esse segundo ponto de vista, a Ética constrói-se pelas reflexões produzidas pelos alunos e provocadas pelos professores, associadas à vontade. A Educação é pedra fundamental dessa construção e um trabalho nesse sentido, seguramente, trará um futuro bem mais promissor ao Brasil, que receberá um sangue novo, consciente e articulado. Porém, a partir daí segue-se o seguinte questionamento: E se o indivíduo não está disposto, não possui a vontade de

agir de forma mais Ética? Somente uma discussão racional o convenceria?

Por incrível que pareça, Piaget (nossa terceira referência) segue um caminho similar ao de Platão e São Tomás de Aquino quando descreve na criança a construção de valores morais e os articula com a **vontade**. Partindo da **heteronomia** (regras fora do indivíduo – “obrigatórias”) para a **autonomia** (regras dentro do indivíduo – “discernidas”), Piaget nos mostra como a **vontade** pode ser compreendida no universo psíquico da criança:

A vontade é uma função de aparição tardia e seu exercício real está precisamente ligado ao funcionamento dos sentimentos morais autônomos. [...] Mas a vontade não é, de nenhum modo, a própria energia a serviço desta ou daquela tendência. É uma regulação da energia, o que é bem diferente, é uma regulação que favorece certas tendências às custas de outras.”(PIAGET, 1967, p.59)

A vontade articula os valores que o indivíduo constrói ao deparar-se diante do mundo externo. Com o passar do tempo, esses valores são constituídos lentamente num outro sistema autônomo e direcionador de decisões. Cabe lembrar que é um sistema dinâmico e não uma estrutura estática:

“Um mesmo valor (por exemplo, ser honesto) pode ser central e/ou periférico na identidade do mesmo sujeito, dependendo do conteúdo e das pessoas envolvidas na ação. Ele pode ser estritamente honesto em relação à preservação do patrimônio de seus amigos, o que levará a sentir-se culpado ou envergonhado se furtar algo de uma pessoa próxima. E não se sentir da mesma maneira se furtar de um estranho ou se falsear em sua declaração de rendimentos para o governo.”(ARAÚJO, 2007, p.25)

No entanto, há que se descobrir em quais pontos ou circunstâncias esses valores deixam de ser psíquicos e se tornam morais/éticos, ou seja, quando saem das esferas internas do indivíduo e voltam-se para o **bem**, uma vez que vontades, sentimentos e valores podem ser projetados e apontados para várias direções:

É importante, no entanto, diferenciar o valor moral do valor psíquico. Enquanto o segundo tipo é inerente à natureza humana e todos os seres humanos constroem seu próprio sistema de valores com base nas interações do mundo, desde o nascimento, o valor moral depende de uma certa qualidade nas interações e não é, necessariamente, construído pelas pessoas. Vincula-se à projeção afetiva positiva que o constitui, ligada ou não a conteúdos de natureza moral.(ARAÚJO, 2007, p.25)

Se partirmos de uma reflexão transcendente de concepções religiosas, vinculada necessariamente à possibilidade de se ensinar ou não as virtudes morais, poderíamos associar tanto Platão quanto São Tomás de Aquino a uma introjeção moral, uma articulação entre o pólo valorativo (das esferas afetivas/optativas) e o pólo racional (do discernimento lógico/racional do indivíduo), Platão acredita que são duas formas distintas de se conseguir a virtude e São Tomás vê que ambas devem vir juntas para se ter uma pessoa virtuosa.

O passo seguinte de nossa reflexão pode ser dado pelo Construtivismo, que associa esses sistemas de regulação interna aos conteúdos expostos à pessoa, possibilitando a criação de valores positivos ou negativos, ligados à comunidade à qual o indivíduo pertence.

Essa interação com o coletivo, com a pólis, justifica até a própria origem no nome **Ethos** (Ética), que em algumas traduções gregas, significa **Morada**. Em outras palavras, uma pessoa se torna **Ética** quando adota os valores da coletividade, construindo sua **Morada** simbólica, renascendo para o **Outro** e se compreendendo como parte de **Todos (autonomia)**.

Nessa situação, essa pessoa será capaz de tomar as decisões **certas** (retas), pois estará com as regras da comunidade introjetadas. Isso também nos faz refletir sobre a questão inicial em Mênon em definir o que é a Virtude: a princípio, de acordo com o caminho de nossa reflexão, a Virtude está na Comunidade.

Essa concepção de pensamento nos mostra o quanto é forte a Educação dentro da vida de um indivíduo, uma vez que, durante muitos anos, ela expõe-no a situações que permitem construir valores virtuosos ou não referentes às atitudes tomadas. Cabe ao Educador, compreender e escolher esses valores.

Direitos Humanos

Todo esse instrumental traz a nós múltiplas possibilidades de trabalho sobre Ética na Escola, seguindo desde a discussão aberta e racional sobre situações sociais até um cotidiano embasado no respeito e no estímulo à vontade discernido em executar ações direcionadas para o **bem**. Resta-nos agora a questão sobre o que podemos entender como sendo o **bem**. O que é o **bem**?

As religiões em geral trazem em si códigos claros sobre como são os princípios e atitudes **corretas**, atrelam atos a conceitos e respondem, cada uma ao seu jeito, questões cruciais sobre a essência e existência humanas.

Numa sociedade multicultural como a brasileira, em que transpassam desde ortodoxias religiosas até hibridismos e sincretismos de fé, uma Educação Ética e Moral precisaria atingir certa imparcialidade laica, principalmente para efetuar aproximações entre esses diversos tipos de culturas e ideologias, possibilitando, pelo diálogo, a manutenção dessas identidades religiosas.

Se transcendermos os princípios jusnaturalistas e analisarmos o homem numa perspectiva culturalista, o que entendemos por virtude (**bem**) pode variar de uma cultura para outra. Nesse caso, talvez ser virtuoso de fato seja reconhecer que existem culturas diferentes das nossas e um valor que seja realmente universal deva ser a tolerância e o respeito à outra cultura.

A controversa questão da universalidade dos valores, no entanto, não se resolve facilmente. Há quem diga que os “Direitos Humanos” são universais, ligados à decência e à dignidade de qualquer homem do planeta:

Ao falar de direitos humanos, refiro-me aos direitos fundamentais da pessoa humana. Eles são ditos fundamentais porque é necessário reconhecê-los, protegê-los e promovê-los quando se pretende preservar a dignidade humana e oferecer possibilidades de desenvolvimento.(DALLARI, 2004, p.25)

Por outro lado, outros podem vê-los como uma ditadura ideológica, forma com que a cultura judaico-cristã, associada com o pensamento burguês pós-revolução francesa, vê o mundo; uma vez que se pode impor esses pensamentos e valores sobre culturas indígenas e aborígenes, que muitas vezes possuem conceitos diferentes sobre infanticídio, tratamento com as mulheres, respeito aos mais velhos, dentre outros.

Diante de tal panorama, um Educador não possui muitas opções. Mesmo que ele não queira, ele passa valores (sejam particulares ou universais) a partir de exemplos, de dinâmicas pedagógicas e dos comentários feitos aos acontecimentos ocorridos, desde as discussões racionais até os estímulos afetivos.

Uma atitude sadia é provocar no aluno o discernimento desses valores pela razão e incitar-lhe a capacidade e a vontade de tomar a decisão “certa” de acordo com o que se entende por “humano”. Cabendo ao aluno a responsabilidade da decisão tomada, seja boa ou má.

A esse tipo de postura vem imediatamente uma instintiva reação por parte de muitos, que alegam isso tratar-se de uma Ética individual ou relativizada. Ficamos, dessa forma, entre dois pólos:

Por um lado, podemos dizer aos alunos as atitudes corretas a serem seguidas com base nos Direitos Humanos, condenando qualquer pensamento que vá contra e impondo uma ideologia que consideramos desejável e mais próxima desses princípios universais do homem. Isso, talvez, da forma com que possa ser passado ao aluno, corre o risco de diminuir-lhe o discernimento sobre as regras, apenas fazendo com que eles as cumpram por obrigação e cumprir

sem compreendê-las distancia-se do princípio piagetiano de autonomia.

Por outro lado, podemos tentar explicar pela razão quais os motivos do aluno desejar seguir certas regras, procurando fazer com que ele mesmo as descubra. Isso pode causar sérios problemas:

- o próprio aluno pode discordar de certos valores;
- os pais podem condenar o professor, dizendo que ele alicia menores de idade para desvios morais;
- a comunidade acadêmica e os pares poderão julgá-lo moralmente como relativista e individualista.

Para nos salvarmos de mais uma armadilha criada por nós mesmos, talvez devamos refletir mais uma vez sobre o que é Educação e, dos vários princípios do que seja Educação, qual deles desejamos seguir.

Pediríamos auxílio aqui a uma quarta referência (Paulo Freire). Uma vez que o professor não deve possuir uma atitude bancária de simplesmente passar conteúdos prontos e ser o grande representante da verdade conteudística a ser passada aos alunos, ele pode, sem culpa, predispor-se a entender a Ética como algo construído de sua interação com o meio, com os alunos, com a comunidade.

O professor pode muito bem saber de sua religião, de seus princípios ideológicos, de sua forma de ver o mundo e compreender a comunidade com outras formas, outras visões e entendê-las como diferentes mas não como incorretas:

O preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética. É uma lástima qualquer descompasso entre aquela e esta. Formação científica, correção ética, respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e aprender com o diferente, não permitir que o nosso mal-estar pessoal ou nossa antipatia com relação ao outro nos façam acusá-lo do que não fez são obrigações a cujo cumprimento devemos humilde mas perseverantemente nos dedicar. (FREIRE, 2000, p.18)

O interessante então seria seguir os Direitos Humanos como desejáveis dentro de nossa cultura ocidental, fontes iniciais de referência, base para as discussões que poderão advir. Quando chegarem as discussões ligadas algumas vezes até à interpretação dos Direitos Humanos, caberia a postura de respeito de opiniões diferentes e aceitação das ideias do outro.

Mais do que tudo, o estudo da Ética é uma prática. A prática resolverá muitas questões do cotidiano e desenvolverá essa competência no indivíduo de estimular-se a pensar, compreender seus desejos e tomar suas atitudes diante de cada problema, que pode ser diferente de seu professor, de seus colegas.

Aplicação Prática/Metodologia

Dentro da estratégia metodológica que nos dispomos a seguir, a transversalidade se faz extremamente necessária, pois é o elo entre a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a matéria curricular propriamente dita e o cotidiano do aluno:

É nessa perspectiva que surgem princípios da transversalidade. Como a palavra nos leva a entender, a 'transversalidade' relaciona-se a temáticas que atravessam, que perpassam, os diferentes campos de conhecimento, como se estivessem em uma outra dimensão. Tais temáticas, no entanto, devem estar atreladas à melhoria da sociedade e da humanidade e, por isso, abarcam temas e conflitos vividos pelas pessoas em seu dia-a-dia. (ARAÚJO, 2006, p. 28).

Dessa forma, a transversalidade possibilitaria uma Ética aplicada à comunidade, aos Direitos Humanos e ao professor, que pode estudá-la e trazê-la para a sala de aula, independente de sua especialidade.

Na intenção de postular uma utilização prática das estratégias apresentadas atrás, escolhemos os **Jogos**, dentro da Educação Física como exemplo, pois acreditamos que essa disciplina nos ajudaria a ilustrar uma mudança de postura por parte do Educador.

Até 1980, o ensino de Educação Física possuía enfoque no condicionamento corporal. Principalmente nas turmas “masculinas”, treinavam-se corridas, alongamentos e esportes olímpicos, como se tentássemos preparar os alunos para o Exército, com fundamentação combativa e meritória: aos vencedores, medalhas e glória; aos perdedores, a vergonha pública.

Hoje, as novas Orientações Curriculares para o Ensino Médio contemplam, dentre outros valores, reflexões mais amplas sobre o lugar que a Educação Física deve ocupar na Escola, tirando-a do caráter exclusivo da cultura do corpo e inserindo-a na diversidade cultural e social a que a Escola pertence.

Dentro do trabalho de temas transversais a serem discutidos nas Estratégias Curriculares das Escolas, a Educação Física assume um interessante papel, ao lado do ensino de Língua Portuguesa e de Língua Estrangeira. Isso porque ela pode ser perfeitamente entendida como uma Linguagem, dessa forma, instância sócio-cultural, que pode produzir ou não preconceitos, construir ou não identidades grupais, aproximar ou não alunos, professores e Comunidade.

A partir exatamente desse caminho, podemos entender como se instaura a construção de **valores Éticos desejáveis** (PUIG, 2007, p.74) na Educação Física: o contato Físico torna-se um contato social, no qual o indivíduo se percebe no grupo e passa a compreender a si mesmo e ao outro, descobrindo espaços

coletivos e individuais a serem respeitados e compartilhados.

Um exemplo clássico desse contato Físico que se torna Ético e Étnico é a reflexão acerca do jogo/luta Capoeira, pois nela ocorre a ligação entre realidade e fantasia (uma *luta jogada*), disputa e *con-curso* (ao mesmo tempo em que se simula o golpe, tira-se o outro para dançar), enfim, um momento de encontro social, de festa, de aproximação com o diferente: um simples jogo de capoeira já é transversalidade Ética aplicada à linguagem corporal.

Outra forma de aplicação da Ética nessa área é a projeção dos Direitos Humanos sobre os jogos apresentados na mídia. Como a noção moderna de Educação Física é muito mais que fazer ginástica, pode-se simplesmente mostrar em vídeo, cenas apresentadas pela grande mídia e, a partir deles, introduzir questões relacionadas aos Direitos Humanos.

Por exemplo, o professor pode mostrar aos alunos algum caso de racismo no futebol, apresentar vídeos, abrir discussões interpretativas sobre os fatos e problematizar com os alunos como a rivalidade entre times de futebol pode fomentar o preconceito. Junto a tudo isso, apresenta-se o artigo da Declaração dos Direitos Humanos:

Artigo 7º: Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.

O Método está em usar a Ética na transversalidade a fim de dar um significado sócio-cultural ao componente curricular em questão, ou seja, pela Ética ampliaremos o sentido da prática corporal ao aluno e, conseqüentemente, poderíamos aproximá-la das outras disciplinas do currículo da Escola.

Essa constante dinâmica enriqueceria a reflexão do aluno, oferecendo-lhe a tão necessária noção de totalidade no currículo escolar, o que possibilitaria uma aprendizagem mais consistente, ligada com sua realidade de vida.

Considerações Finais

A falta de uma Educação promotora intensa de reflexões, reflexões estas sobre si próprio e seu lugar no mundo, produz uma multidão de formados brilhantes na técnica (mecanismo, técnica, arte de produzir), contudo, frágeis na epistémica (o saber reflexivo sobre os métodos de produção).

Para um Educador, quanto mais a matéria de trabalho se aproxime de caracteres subjetivos, mais aumentam a angústia e as questões sobre o que ensinar e como ensinar, como moldar-se para chegar até o aluno ou como esperar que o aluno se molde para o poder conviver com a coletividade.

Isso faz com que muitos se apeguem na técnica conteudista, mais segura e imparcial, não se envolvendo com problemas sociais, filosóficos e éticos. A grande justificativa dessa alienação é que há filósofos para tratar da filosofia, políticos para tratar da sociedade e líderes religiosos para tratar da Ética, não cabendo a um professor desnudar suas inseguranças sobre assuntos que ele não domina.

O Brasil está num momento sócio-cultural em que isso precisa ser discutido e evidenciado. Um momento em que todos precisam engajar-se nas suas próprias vidas, conscientizarem-se de seus próprios valores e inteirarem-se na comunidade em que participam.

Seguramente, isso não é tarefa fácil. Fomos treinados a não nos envolvermos com determinados assuntos a não procurarmos razões implícitas nas nossas atitudes, a não nos desgastarmos no contato com o *outro* diferente de nós. Mas como tudo tem um início, a reflexão sobre as formas de como fazer isso, aos poucos, torna um pouco mais viável o futuro de um país mais justo, plural e tolerante com as variantes individuais de seu povo.

Referências

ARAÚJO, Tomás. **A Prudência: A Virtude da Decisão Certa**. Tradução, Introdução de notas de Jean Lauand. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ARAÚJO, Ulisses F. Os caminhos da Transversalidade. In: **Temas Transversais e a Estratégia de Projetos**. São Paulo: Moderna, 2006.

_____. **Educação e Valores**. São Paulo: Summus, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DALLARI, Dalmo de Abreu. Um breve histórico dos direitos humanos. In: **Educação, cidadania e direitos humanos**. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2004.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GIRALDES, Antônio Roberto. Educação Policial e as Virtudes. in: **Filosofia e Educação – Estudos – 9**. São Paulo: Factash, 2008.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br>

PIAGET, Jean. **Seis Estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense-

Universitária, 1967.

PLATÃO Mênon In: **Dilálogos**. Tradução Jorge Paleikat. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1967.

PUIG, Josep Maria. Aprender a Viver. In: **Educação e Valores**. São Paulo: Summus, 2007.

**A ÉTICA N’ A EDUCAÇÃO ESTÉTICA DO HOMEM, DE
FRIEDRICH SCHILLER
ETHICS IN THE AESTHETIC EDUCATION OF MAN, BY
FRIEDRICH SCHILLER
Rosely A. ROMANELLI¹**

Resumo: *A Pedagogia Waldorf foi criada por Rudolf Steiner a partir das bases fundantes d’A Educação Estética do Homem, de Friedrich Schiller, e da cosmovisão científica, de Johann Wolfgang Goethe. Das idéias schillerianas surge a possibilidade de uma ética humana que nasce do equilíbrio entre o impulso sensível e o impulso racional que é atingido por meio do impulso lúdico. A sintonia da sensibilidade com a razão se estabelece com o nascimento do belo fruto da união da tendência sensível com a formal. A transformação do mundo material possibilita o alcance da liberdade por meio da arte criando o suporte para a liberdade política.*

Palavras-chave: *Educação Estética. Ética. Impulso sensível. Impulso racional. Impulso lúdico.*

Abstract: *The Waldorf Pedagogy was created by Rudolf Steiner from the basic foundation of The Aesthetic Education of Man by Friedrich Schiller and from the scientific “Cosmovation” of Johann Wofgan Goete. From the ideas of Schiller emerge the possibilities of human ethics born from the balance between the sensible impulse and the rational one which will be achieved by ludic impulse. The tuning of sensibility with reason is established upon the birth of the beautiful fruit of the union of the sensible tendency with the formal one. The transformation of the material world makes the reaching of freedom through art possible, creating the basis for political freedom.*

Keywords: *Aesthetic education. Ethics. Sensible impulse. Rational impulse. Ludic impulse.*

¹ Departamento de Letras – UNEMAT, Campus de Pontes e Lacerda. E-mail: roselyromanelli@yahoo.com.br

As bases fundantes do desenvolvimento cognitivo que sustentam teoricamente a Pedagogia Waldorf foram criadas por Steiner, a partir de seus estudos sobre Goethe e Schiller. Neste artigo, abordar-se-á a influência schilleriana nessa pedagogia. A contribuição Goethiana foi fruto da reflexão que se teceu em outro artigo que será em breve publicado em livro¹. Da leitura de Schiller ele absorve a importância do equilíbrio entre o impulso sensível (ligado aos sentidos) e o impulso formal (exercício da razão). De acordo com Veiga (1995), Schiller preconiza um equilíbrio entre a vida racional e o uso dos sentidos, que seria atingido por meio do impulso lúdico. É deste último que nasce o belo, através da união das duas tendências: a sensível e a formal. O despertar do impulso lúdico sintoniza a sensibilidade com a razão e permite a atuação de ambas numa interação geradora do estado de liberdade. Segundo Veiga, Schiller afirma que *a expressão da liberdade numa forma articulada e na matéria transformada é a beleza: forma expressa numa multiplicidade material e a multiplicidade material organizada e formada* (1995, p.5). Sendo assim, o nascimento do belo consiste na reunião de dois impulsos antagônicos e da combinação de dois princípios opostos.

Esse ideal de beleza presente no raciocínio de Schiller está profundamente ligado ao mundo material visando a sua transformação em expressão da liberdade. Essa liberdade realizada por meio da arte cria o suporte para a liberdade política, uma vez que a primeira é considerada por ele como o passo intermediário para que esta última ocorra. Para Veiga (1995: 6), trata-se de um raciocínio simples: *não se pode realizar o estado ético, ou seja, o estado de liberdade, se os seres humanos que constituem a sociedade não realizarem antes a libertação em si*. Isso acontece porque a essência dessa liberdade é antropológica e não política. A qualidade política passa pelo processo de evolução cultural dos indivíduos, pois a sociedade se torna ética quando o próprio homem se torna ético.

Na perspectiva schilleriana, a compreensão da transitoriedade da vida material é apontada como um elemento fundamental da evolução humana por meio do caminho assinalado pelos sentidos. Em vez de retornar a uma unidade perdida no passado, o homem buscará conquistar uma autonomia para superar a fragmentação da vida atual rumo a uma nova plenitude. Essa plenitude exige a transformação do mundo que pode ser obtida pela arte e suas extensões, como suporte para que o ser humano possa realizar-se e transformar a natureza rumo à liberdade. É nesse sentido que Schiller vê a beleza como a segunda

²O livro se encontra em fase de edição e está sendo organizado pela Profa. Dra. Tania Stoltz, da UFPR, e pelo Prof. Dr. Marcelo da Veiga, reitor da Alanus Hochschule

criadora do homem, tanto poética quanto filosoficamente (idem).

Veiga (1995) explica que esse impulso criador é chamado de lúdico por Schiller, em analogia com o brincar infantil: *A criança que brinca não se sente coagida nem pela sensibilidade (matéria) e tampouco pela razão (forma)* (1995, p.7). São as percepções dela que lhe permitem dar forma a um monte de areia e, segundo sua imaginação, transformá-lo num castelo, sem necessidade de seguir a lógica intrínseca e necessária ao conceito de castelo.

A intenção de Schiller é *defender a causa da beleza perante o coração que sente o seu poder e o exerce* (SCHILLER, 1995, p. 23). Segundo ele, existe uma relação entre a moralidade, o senso estético e a construção da liberdade política. Ele considera a arte como filha da liberdade que é legislada pela necessidade do espírito. Esta relação se atualiza por meio da comparação entre a experiência moral e o fenômeno da beleza (p. 25). É pela beleza que se vai para a liberdade, sendo possível, nesse caminho, buscar a solução para o problema político por meio da experiência.

Na concepção schilleriana, o juízo estético se vincula aos princípios da razão em seu uso mais sublime: o prático (SUZUKI, 1995). Pela razão prática podem-se dirimir as controvérsias existentes nas reflexões sobre a questão estética. Não existe um conceito empírico de beleza. As representações do belo são conflitantes com a experiência porque o que se sente como belo não é o belo absoluto. O belo é um imperativo, uma tarefa necessária para a natureza racional e sensível do homem. Na experiência real essa tarefa permanece inacabada porque, independentemente da beleza do objeto, o entendimento antecipador o torna perfeito ou o sentido antecipador o torna meramente agradável.

Por sua vez, a razão, na utilização predominante de sua faculdade analítica, *rouba necessariamente a força e o fogo à fantasia* (SCHILLER, 1995, p. 43). Isso torna frio o coração do pensador abstrato, pois *desmembra as impressões que só como um todo comovem a alma* (idem). Embora Schiller reconheça a necessidade dessa faculdade analítica para a criação da ciência moderna, ele vê o risco causado pela unilateralidade de pensamento que sacrifica a visão do todo, propondo o re-estabelecimento da *totalidade que foi destruída pelo artifício* (p. 45).

Schiller aponta a fragmentação em outros âmbitos das ações humanas, como o egoísmo e o individualismo na sociedade, as classes sociais diferenciadas e seus problemas, as políticas dos governos de sua época, a impressão que lhe foi causada pelos atos cometidos durante a Revolução Francesa, especialmente seus excessos. Todas essas cenas sociais lhe parecem fruto da concepção de arte e da erudição vigentes em seu tempo e permitidas pelo novo espírito de governo durante a referida revolução. A própria cultura evolui para a experiência

ampliada e os pensamentos mais precisos que conduzem à separação nítida das ciências. Ao mesmo tempo, o mecanismo mais intrincado dos Estados torna necessária a delimitação rigorosa dos estamentos e dos negócios. Schiller reconhece nesse quadro o rompimento da unidade interior da natureza humana que divide o entendimento intuitivo e o especulativo, colocando-os em campos opostos que geram entre si desconfiança e ciúme, limitando esferas de atuação e oprimindo potencialidades. Por um lado, a imaginação desenfreada devasta o entendimento; por outro, o espírito de abstração prejudica o sentimento e a fantasia criadora. Acredito que o autor se refira, aqui, à ruptura ocorrida na vida do homem acostumado ao ritmo da terra e das estações climáticas em seu trabalho no campo. Na vida urbana que se apresentava nesse período a harmonia desse ciclo foi rompida e substituída por uma rotina avessa a seus costumes. O homem não pode mais se identificar com o produto de seu trabalho. E o governo da época não apresentava soluções práticas para os problemas que surgiam com o novo estilo de vida.

Algumas profissões prestigiam somente a memória ou apenas a abstração de raciocínio, enquanto outras apenas as habilidades mecânicas, desconsiderando o caráter ou o entendimento pela valorização de um espírito de ordem ou pelo comportamento legal. Para Schiller (1995) *se vai aniquilando a vida concreta individual, para que o abstrato do todo prolongue sua existência precária, e o Estado continua eternamente estranho aos seus cidadãos, pois que o sentimento não pode encontrá-lo em parte alguma* (p. 42).

Schiller indaga se a solução dessas questões pode vir do Estado, mas ele mesmo responde que se este foi um dos causadores do mal, dificilmente apresentará um caminho melhor para ser trilhado. Embora crie leis, este não fornece o subsídio interno de que o ser humano necessita para cumpri-las. Existe um conflito latente entre o homem ético, apenas problematizado, e os impulsos cegos que ele deve acalmar em si para finalmente cumprir essas leis. Há um conflito de forças cegas, no mundo político, que impede a lei da sociabilidade de vencer o egoísmo hostil. A razão faz o que pode para encontrar e estabelecer a lei. No entanto, sua aplicação depende da vontade corajosa e do vivo sentimento. É pensando na harmonia entre essas forças que Schiller faz sua proposta para a educação estética do ser humano.

A verdade deve vencer o conflito contra as forças políticas e da produção, tornando-se uma força e apresentando um impulso que a estabeleça no mundo. Para Schiller, os impulsos são as forças motoras do mundo sensível. A verdade vai ocupar seu lugar, não apenas quando o entendimento souber revelá-la, mas quando o coração se abrir e receber o impulso que dela emana (1995, p. 49). É importante perceber que Schiller fala sobre a verdade, pois está considerando a evolução do conhecimento em sua época como um triunfo da razão que

descobriu conceitos e corrigiu distorções do conhecimento, destruindo ilusões que dificultavam o entendimento dos princípios práticos desse conhecimento. Nesse sentido, o acesso à verdade permitido pelo espírito da livre investigação purificou a razão dos sentimentos ilusórios e dos sofismas enganosos. No entanto, ele se pergunta por que o ser humano ainda se comporta como bárbaro (p. 50).

Schiller considera a possibilidade de existir algo nas mentes humanas que as impede de compreender a verdade, mesmo quando ela está claramente exposta à sua frente. Por que, às vezes, o homem não ousa ser sábio? Ele conclui que o ser humano que luta contra a privação se desgasta e se esgota nessa tarefa, não encontra depois novas forças para combater o erro. Abandona, então, sua capacidade de pensar e concede *a tutela de seus conceitos agarrando-se com fé ávida às fórmulas que o Estado e o clero têm reservadas em tais casos* (SCHILLER, 1995, p. 50). Outros homens, porém, apesar de libertos do jugo das necessidades, negam a si próprios a escolha de um destino melhor. A conclusão do autor é que a ilustração do entendimento refluí do caráter e dele também parte, em certo sentido, *pois o caminho para o intelecto precisa ser aberto pelo coração* (p. 51). Para tanto, a formação da sensibilidade é a necessidade premente *não apenas porque ela vem a ser um meio de tornar o conhecimento melhorado eficaz para a vida, mas também porque desperta para a própria melhora do conhecimento* (idem).

Na concepção schilleriana, arte e ciência são pertencentes ao que há de eterno e necessário na natureza humana, e não ao que é arbitrário, contingente, factual e histórico, gozando de imunidade em face do arbítrio humano. A arte torna-se para ele o instrumento por meio do qual se alcança a formação da sensibilidade que determina a eficácia do conhecimento adquirido. Schiller considera, ainda, as ligações da arte e da ciência com o que ele denomina de *espírito da época*. Filósofos e artistas se ocuparam em produzir conhecimento e arte em cada época. Alguns, porém, destacam-se pelo fato de conseguirem resguardar-se das corrupções de sua época: *“empenhando-se em engendrar o Ideal a partir da conjugação do possível e do necessário (...) moldá-lo em ilusão e verdade, nos jogos de sua imaginação e na seriedade de suas ações; (...) moldá-lo em todas as formas sensíveis e espirituais, e lançá-lo silenciosamente no tempo infinito.”* (SCHILLER, 1995, p. 54-55)

Para que o ser humano, seja qual for sua ocupação, não se distancie de seu propósito, nem pela rudeza, nem pelas vias opostas do esmorecimento e da perversão, o caminho apontado por Schiller é a beleza. *O sentimento educado para a beleza refina os costumes*, segundo o autor. Pela experiência cotidiana, o gosto cultivado propicia a clareza do entendimento, a vivacidade do sentimento e a liberalidade e dignidade na conduta. Embora a história encontre exemplos suficientes de que *gosto e liberdade se evitam e que a beleza funda seu*

domínio somente no crepúsculo das virtudes heróicas (SCHILLER, 1995, p. 60), a cultura estética é a motivação mais eficaz de toda a grandeza e excelência no homem, não podendo ser substituída por outra. Trata-se de um conceito de beleza que deve ser procurado por meio da abstração e deduzido da possibilidade da natureza sensível-racional, ou seja, a beleza como condição necessária da humanidade. Para isto, Schiller procura elevar-se ao conceito puro de humanidade, buscando nos modos de manifestação individuais e mutáveis o absoluto e permanente, mediante a abstração de todas as limitações acidentais, as condições necessárias de sua existência. Justifica-se, segundo o autor, o uso da abstração na busca por um fundamento mais sólido do conhecimento, pois é ousando transcender a realidade que se conquista a verdade (p. 61).

Seguindo esse caminho de abstração, Schiller chega à distinção do que é permanente no homem e daquilo que nele se modifica. Ao permanente ele chama de *pessoa*; ao mutável ele denomina de seu *estado*. Durante a existência de uma pessoa, alternam-se seus estados e mantém-se a pessoa. Passa-se do repouso à atividade, do afeto à indiferença, da concordância à contradição. O ser permanece inalterado somente no sujeito absoluto, porque todas as determinações já são parte de sua personalidade: *tudo o que a divindade é, ela é porque é; conseqüentemente, ela é tudo eternamente, pois é eterna* (p. 63).

Com essas proposições Schiller chega a um conceito de Eu: o ser humano não é porque pensa, quer e sente; e pensa, quer ou sente não porque é. Ele é porque é: sente, pensa e quer porque além dele existe algo, que lhe é diverso, que requer sua interação. Sendo assim, a pessoa tem de ser seu próprio fundamento, pois o que nela é permanente não pode provir da modificação; chega-se, então, à idéia do ser absoluto fundado em si mesmo, que Schiller denomina de liberdade. A modificação ou estado é causado, uma vez que não é absoluto e ocorre no tempo que é a condição de todo vir a ser. A pessoa que se revela no *eu* que perdura eternamente não pode vir a ser porque é nela que se inicia o tempo. O *eu* que perdura torna-se fundamento da alternância. Um ser infinito não pode vir a ser, mas a tendência que tem como tarefa infinita, a marca mais própria da divindade, a proclamação absoluta da potencialidade – que Schiller denomina de realidade de todo o possível – e a unidade absoluta do fenômeno – chamada por ele de necessidade de todo o real – pode ser qualificada como divina, de acordo com ele.

Schiller acredita na disposição que o ser humano tem para alcançar a divindade. O caminho para atingi-la é apontado pelos sentidos. A possibilidade de dar forma à matéria, por meio da sua sensibilidade e da atuação pessoal. Sua personalidade e sua força de espírito realizam a forma na matéria, modificando a realidade. Dessa dinâmica nascem as duas tendências opostas

no homem ou as duas leis fundamentais da natureza sensível-racional. A primeira lei determina que deve *tornar mundo tudo que é mera forma e trazer ao fenômeno todas as suas disposições* (p. 65). A segunda determina a formalidade absoluta: *aniquilar em si mesmo tudo que é apenas mundo e introduzir coerência em todas as suas modificações* (idem). Trata-se de exteriorizar aquilo que se encontra em seu interior e formar, a partir desse impulso, todo o exterior. Essas tarefas são pensadas por Schiller como recondutoras ao conceito de divindade citado anteriormente.

Dar realidade ao necessário em nós é o que Schiller (1995) denomina de impulso sensível, enquanto *submeter a realidade fora de nós à lei da necessidade* é denominado de impulso formal. O primeiro, parte da existência física do homem, de sua natureza sensível, submete-o às limitações do tempo e às modificações materiais da realidade. É esse impulso que permite a aparição da humanidade – enquanto qualidade – e torna impossível a perfeição desta, pois acorrenta o espírito ao mundo sensível, mesmo que ele se empenhe em voltar aos limites da abstração que marcha para o infinito. Essa ligação com o mundo sensível faz com que o sujeito se volte para a realidade, para utilizar seus conhecimentos para interferir nela.

O segundo impulso, denominado formal, parte da existência absoluta do homem ou de sua natureza racional que desejar ser livre e harmonizar-se em contraposição à multiplicidade dos fenômenos e afirmar sua pessoa em detrimento das alternâncias de estado. Ele responde por tudo que é permanente e constante nesse sujeito, concedendo-lhe poder de decisão e ordenação sem preocupação temporal, como se fosse possível manter-se necessário e eterno sempre. Segundo Schiller, o impulso formal exige a verdade e a justiça. O primeiro impulso constitui os casos e o segundo fornece as leis *para todos os juízos no que se refere a conhecimentos e para todas as vontades no se refere às ações* (p. 69).

À primeira vista, parece que impulso sensível e impulso formal estão tão distantes um do outro que nada poderia harmonizá-los. O primeiro exige modificação, enquanto o segundo ordena imutabilidade. No entanto, ambos parecem esgotar o conceito de humanidade sem permitir a reconstituição da unidade da natureza humana. Schiller esclarece que a modificação diz respeito ao que ele anteriormente definiu como *estado*, enquanto a imutabilidade concerne à *pessoa*. Os limites dos dois impulsos são determinados pela cultura, que deve resguardar a sensibilidade das intervenções da liberdade pelo cultivo da faculdade sensível; ao mesmo tempo, defender a personalidade contra o poder da sensibilidade pelo cultivo da faculdade racional. O desenvolvimento da percepção dos fenômenos permite a ampliação dos estados que o sujeito pode vivenciar. Quanto mais força e profundidade sua personalidade alcança,

mais se amplia sua concepção do mundo.

A cultura consiste na oportunidade da faculdade sensível obter contatos multifacetados com o mundo e deixar que ocorra ao mesmo tempo uma passividade do sentimento. Simultaneamente, a faculdade racional pode ter uma independência em relação à faculdade receptiva, ativando ao extremo a atividade da razão. Se ambas as qualidades se unificam, Schiller afirma que o homem atinge a plenitude de sua existência aliada à máxima independência e liberdade, *abarcando o mundo em lugar de nele perder-se e submetendo a infinita multiplicidade dos fenômenos à unidade de sua razão* (SCHILLER, 1995, p. 73).

Os dois impulsos se limitam caso sejam pensados como energias que necessitam de distensão. O impulso sensível não deve penetrar o âmbito da legislação, enquanto o formal não pode adentrar o âmbito da sensibilidade. No caso da sensibilidade, ela deve ser exercida na liberdade, como atividade do sujeito que equilibra a intensidade sensível pela intensidade moral. A razão deve ser moderada pelo vigor do pensamento e da vontade. O impulso sensível ou material é contido convenientemente pela personalidade, enquanto o impulso formal é moderado pela receptividade ou pela natureza (SCHILLER, 1995, p.75).

Chega-se dessa forma ao conceito de reciprocidade entre esses impulsos. No momento em que o sujeito vivencia a dupla experiência de ser consciente de sua liberdade e sentir sua existência, percebendo-se tanto como matéria quanto como espírito, ele tem a intuição plena de sua humanidade. Nesse caso, um novo impulso é despertado porque os dois primeiros estão atuando conjuntamente. Esse novo impulso é oposto a ambos e é denominado por Schiller de impulso lúdico, o qual impõe a necessidade ao espírito física e moralmente a um só tempo; ele *suprimirá toda contingência e toda necessidade, libertando o homem tanto moral como fisicamente* (SCHILLER, 1995,p. 78).

O impulso lúdico funciona como um fator equilibrante entre os dois outros impulsos, atuando por meio do belo. A ideia de beleza, para Schiller, tem uma conotação particular diretamente relacionada com seu conceito de educação estética. O impulso lúdico toma a influência dinâmica das sensações e dos afetos, harmonizando-os com as leis e ideias da razão, despidendo-as de seu constrangimento e compatibilizando-as com o interesse dos sentidos. O objeto do impulso sensível é denominado por Schiller de *vida*, em seu significado mais amplo. O objeto do impulso formal ele chama de *forma*, tanto em seu significado próprio como no figurado. Ao objeto do impulso lúdico ele chamará de *forma viva*, um conceito que designa todas as qualidades estéticas dos fenômenos, ou *num sentido mais amplo, beleza* (SCHILLER, 1995, p. 81).

A beleza na ideia é una, indivisível; na experiência ela será eternamente dupla, variando em seu equilíbrio para aquém e para além. O efeito do belo pode ser dissolvente ou tensionante. O primeiro mantém em seus limites o impulso sensível e o formal. O segundo assegura aos dois impulsos sua força. Essa dinâmica recíproca garante que o produto seja a mais pura beleza. A tarefa da cultura é fazer das belezas a *beleza* (SCHILLER, 1995, p. 87-88).

O homem sensível é conduzido à forma e ao pensamento pela beleza. O homem espiritual é reconduzido à matéria e entregue de volta ao mundo sensível pela beleza. Ela parece proporcionar um *estado intermediário* para o qual o ser humano pode ser transportado porque a beleza liga os opostos da sensação e do pensamento, embora não exista meio termo entre ambos. Quando essa vinculação ocorre, a oposição se suprime, transmutando os dois estados num terceiro, denominado por Schiller de *estado estético*. O belo permite que se passe da sensação ao pensamento. No entanto, não se preenche o abismo existente entre passividade e ação ou entre sensação e pensamento. O pensamento é a ação que torna possível o surgimento de uma nova faculdade que se manifestará por meio dos sentidos. A beleza torna-se um meio de levar o homem da matéria à forma, das sensações às leis, de uma existência limitada à absoluta.

A liberdade, segundo Schiller, origina-se da ação dos impulsos opostos fundamentais que perdem seu constrangimento e, opondo suas necessidades, permitem seu surgimento. Isso significa que o homem livre só pode surgir depois que esses impulsos estejam desenvolvidos. O impulso sensível precede o racional na atuação, a sensação precede a consciência. Nessa prioridade do primeiro impulso reside a *chave da história da liberdade humana* (SCHILLER, 1995, p. 105). A sensação é poder no impulso vital, quando o homem ainda não está plenamente desenvolvido. No estado do pensar o poder é exercido pela razão. Ao atingir o estado estético, o homem atinge sua plenitude e o poder é exercido pela vontade. Nesse momento a sensibilidade e a razão são simultaneamente ativas, suprimindo seu próprio poder de determinação. Essa posição intermediária é uma disposição livre, o estado estético, de determinabilidade real e ativa (p. 106-107).

O estado de liberdade estética não decide sobre conhecimentos e intenções do sujeito, nem quanto ao valor intelectual e moral de seus atos. No entanto, é condição necessária para que se chegue ao conhecimento e à intenção moral. A beleza não fornece o resultado para o entendimento nem para a vontade, porque não interfere no pensar ou no decidir; ela apenas aprimora em ambos a faculdade efetiva em sua forma pura. O sujeito no estado estético emitirá juízos universais e agirá segundo os mesmos, pois quando ele atinge esse estado o conhecimento e as intenções morais dependem apenas das oportunidades de

colocá-las em ação.

É possível perceber que Schiller estabelece o surgimento do estado estético tanto enquanto fruição do belo como em sua criação. Esse princípio é aplicado por Steiner na metodologia de ensino criada para as Escolas Waldorf. Quando Schiller diz que a beleza é a segunda criadora do homem, porque deixa a vontade livre para realizá-la, ele menciona a natureza criadora. Quando o homem cria a imagem do que faz a natureza ele usa a determinação de sua vontade. É o que se busca ao utilizar a expressão artística na escola. Educar a vontade e, por meio dela, o sentir e a razão. Pode-se comparar impulso sensível, impulso lúdico e impulso racional, em Schiller, respectivamente com aquilo que Steiner define como querer, sentir e pensar. Esses três conceitos são fundamentais na Pedagogia Waldorf e estão ligados aos setênios, conforme já foi apresentado na pesquisa desenvolvida no mestrado.

A influência de Goethe no pensamento steineriano é também bastante marcante. Se *A Educação Estética do Homem*, proposta por Schiller, ajudou-o a encontrar o caminho que, no seu entender, ligava a arte ao conhecimento humano, a visão goethianística consolidou-o. O papel da arte na metodologia utilizada pelo professor Waldorf é mais bem compreendida quando se aprofunda o entendimento sobre Rudolf Steiner e sua busca por um caminho cognitivo, percorrido pelo ser humano, que indagasse qual seu papel no mundo. Segundo suas próprias crenças espirituais, havia uma relação estreita entre ciência, arte e religião¹ com a moralidade e o conhecimento adquirido pelo ser humano. Sua visão de mundo foi fortemente influenciada pelo idealismo alemão, especialmente por Goethe, como grande representante do imaginário germânico. Aliada à proposta de educação schilleriana, a visão científico-artística goethiana forma o arcabouço teórico que fundamenta a prática pedagógica numa escola Waldorf²². Conforme já foi dito na nota anterior, a visão goethianística é tratada em outro artigo, onde se aborda o uso da Teoria das Cores de Goethe no trabalho com aquarela desenvolvido durante todo o currículo de ensino básico da escola Waldorf.

Referências

DA VEIGA, Marcelo. **A Obra de Rudolf Steiner**. São Paulo: Ed. Antroposófica, 1994.

_____. **Experiência, pensar e intuição – Introdução à Fenomenologia Estrutural**. São Paulo: Editora Cone Sul/UNIUBE, 1998.

_____. **Imitação Simples da Natureza, Maneira e Estilo.** Anuário da Pós-Graduação em Literatura Brasileira e Teoria Literária da UFSC. Disponível em: <<http://www.cce.ufsc.br/he/profe/schiller.html>> Acesso em: maio de 1998.

_____. **Estética de Schiller – da “Teoria do Belo” à “Estética dos Sentidos” – Reflexões sobre Platão e Friedrich Schiller.** Anuário da Pós-Graduação em Literatura Brasileira e Teoria Literária da UFSC. Disponível em: <<http://www.cce.ufsc.br/he/profe/schiller.html>>. Acesso em: maio de 1998.

_____. **Fenomenologia – o problema da fundamentação do conhecimento. Uma abordagem fenomenológica.** Anuário da Pós-Graduação em Literatura Brasileira e Teoria Literária da UFSC. Disponível em: <<http://www.cce.ufsc.br/he/alemao/profe/feno.html>> Acesso em: maio de 1998.

SCHILLER, Friedrich. **A Educação Estética do Homem.** Ed. Iluminuras: São Paulo, 1995.

SUZUKI, Márcio. **O Belo como Imperativo in Schiller, F. A Educação Estética do Homem.** Iluminuras: S. Paulo, 1995.

³ Caberia elucidar que a visão de Steiner sobre religião seria mais sobre o caráter de veneração às coisas sagradas, à crença, à devoção, à piedade e à fé. Seria mais um sentido de religiosidade, um sentimento de religação com o aspecto divino, sem que haja, no entanto, uma submissão aos dogmas. (nota da autora)

⁴ Conforme já foi dito na nota anterior, a visão goethianística é tratada em outro artigo, onde se aborda o uso da Teoria das Cores de Goethe no trabalho com aquarela desenvolvido durante todo o currículo de ensino básico da escola Waldorf.

RESUMO DAS DISSERTAÇÕES

Índice por autor

M

MARIGHETTI, Luiz Roberto. **A EJA na perspectiva histórica das Diretrizes Curriculares Nacionais:** o Projeto Trocando Lições na ótica dos professores. Ribeirão Preto, SP: CUML, 2008. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda.

Autor: MARIGHETTI, Luiz Roberto.

Título: A EJA na perspectiva histórica das Diretrizes Curriculares Nacionais: o Projeto Trocando Lições na ótica dos professores.

Data da Defesa: Agosto/2008.

Banca Examinadora: Júlio César Torres (orientador), Filomena Elaine Paiva Assolini, Natalina Aparecida Laguna Sicca.

Esse trabalho teve por objetivo apresentar uma contextualização da Educação de Jovens e Adultos no âmbito das políticas públicas de educação e das reformas curriculares da escolarização básica. O trabalho é composto pela apresentação de um histórico da EJA no Brasil a partir de uma análise bibliográfica e da política curricular para o segmento, a partir de seu processo de descentralização nos anos de 1990 indicado em pesquisas relevantes. A pesquisa se enquadra em um estudo de caso, sendo que, a partir do estudo do processo de implantação de um programa de Educação de Jovens e Adultos no município de Ribeirão Preto - SP, observamos sua estrutura e proposta curricular, confrontado com a visão dos professores desse mesmo programa a fim de indicar a repercussão da política curricular na prática docente.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Política Pública de Educação. Políticas Curriculares. Práticas Curriculares.

MARQUES, Leandro dos Reis. **O perfil dos professores de Física da rede estadual do ensino médio do município de Ribeirão Preto e suas concepções sobre a contextualização no ensino.** Ribeirão Preto, SP: CUML, 2008. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda.

Autor: MARQUES, Leandro dos Reis.

Título: O perfil dos professores de Física da rede estadual do ensino médio do município de Ribeirão Preto e suas concepções sobre a contextualização no ensino.

Data da Defesa: Agosto/2008

Banca Examinadora: Natalina Aparecida Laguna Sicca (orientadora), Gláucia Maria da Silva, Silvia Aparecida de Sousa Fernandes.

Esta pesquisa localiza-se no campo do currículo e está voltada para a análise do processo curricular. Utiliza um referencial teórico próprio de autores ligados à teoria crítica do currículo e pesquisadores do campo de ensino de ciências, que se apoiam nos movimentos “Ciência, Tecnologia e Sociedade” (CTS) e “Alfabetização Científica e Tecnológica” (ACT).

Analisa documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) voltados para o ensino médio e nos mesmos busca identificar como é proposta a relação ciência-tecnologia por meio da contextualização, especialmente no tocante ao ensino da Física. Os documentos analisados foram: os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), PCN+ - Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais e Orientações Curriculares do Ensino Médio.

Em seguida busca identificar o perfil dos professores de física da rede estadual de ensino de Ribeirão Preto comparando dados dos anos de 2003 e 2007, quanto à formação acadêmica e atividade profissional. Culmina com a análise sobre a visão dos professores acerca da contextualização, em especial focaliza como é desenvolvido o tema biocombustíveis no processo curricular.

Palavras chave: currículo, contextualização e biocombustíveis.

MAZZEI, Adelita Maria Accácio. A questão da qualidade do ensino profissionalizante em enfermagem na perspectiva de alunos egressos de uma escola técnica do município de Ribeirão Preto - SP. Ribeirão Preto, SP: CUML, 2008. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda.

Autor: MAZZEI, Adelita Maria Accácio.

Título: A questão da qualidade do ensino profissionalizante em enfermagem na perspectiva de alunos egressos de uma escola técnica do município de Ribeirão Preto - SP.

Data da Defesa: Julho/2008.

Banca Examinadora: Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes (orientadora), Sônia Maria Villela Bueno, Natalina Aparecida Laguna Sicca.

A educação profissional tem promovido no mundo contemporâneo diversos debates, principalmente o de que o setor produtivo vem exigindo de todo trabalhador um processo de crescente qualificação. Atualmente, observamos na área de saúde, o argumento da necessidade de pessoal técnico de nível médio com domínio de tecnologias mais recentes. Por esse motivo a formação profissional tem privilegiado a atualização de técnicas e de metodologias, consideradas necessárias ao exercício da profissão. Apesar da existência de escolas que ofertam formação em saúde, procurando formar profissionais capazes de enfrentar e de lidar com as mudanças que ocorrem no mundo do trabalho, persiste ainda um ensino de visão taylorista, que objetiva atender às necessidades imediatas do mercado. Nesse sentido, este estudo tem por objetivos: analisar a percepção dos alunos egressos sobre a qualidade do ensino técnico profissionalizante em enfermagem. analisar a proposta curricular de um curso técnico, visando contextualizar o ensino técnico em enfermagem. analisar as contribuições do ensino técnico em saúde para a formação do aluno e identificar as principais dificuldades encontradas pelos alunos egressos para se inserirem no mercado de trabalho. Trata-se de um estudo quali-quantitativo, realizado através de questionários enviados inicialmente a todos os alunos egressos que concluíram o Curso Técnico em Enfermagem no período compreendido entre 2002 a 2004. Dos 190 questionários enviados, 27 questionários foram respondidos e devolvidos, constituindo então a nossa população de estudo. Tais resultados podem contribuir e orientar no incremento gradativo da qualidade e do modelo educacional vigente em Instituições de

Ensino similares. As análises e discussões advindas dos resultados deste estudo poderão ser relevantes para a formação dos futuros egressos, podendo também servir de subsídio ao corpo docente, coordenação e diretoria, para a criação de novas estratégias e melhor direcionamento dos alunos para o mercado de trabalho.

Palavras-Chave: Enfermagem. Profissionalização. Ensino Técnico.

MELLO, Janete de Araujo Silva. **Conhecendo as idéias das crianças sobre produção e destinação do lixo doméstico e escolar.** Ribeirão Preto, SP: CUML, 2008. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda.

Autor: MELLO, Janete de Araujo Silva.

Título: Conhecendo as idéias das crianças sobre produção e destinação do lixo doméstico e escolar.

Data da Defesa: Junho/2008.

Banca Examinadora: Carmen Campoy Scriptori (orientadora), Andréa Maturano Longarezi, Silvia Aparecida de Sousa Fernandes.

As atuais reflexões sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável, que exigem mudanças de comportamento de heteronomia coletiva para uma autonomia coletiva, passa pela compreensão do sujeito psicológico, em direção a uma consciência de participação social. Essa questão nos levou a estudar as concepções infantis sobre o lixo, buscando compreender as idéias das crianças sobre seu acúmulo e descarte, considerando a grande relevância do tema na atualidade. Investigar questões como essas que enfocam os desdobramentos e transtornos de tais problemáticas de nossa vida atual, mostra-se importante para sabermos quais tipos de conhecimentos escolares estão sendo construídos, para podermos desenvolver propostas pedagógicas que possibilitem uma re-significação de tais conhecimentos, com a finalidade de desenvolver atitudes Éticas, para que o sujeito localize causas e se comprometa com as conseqüências

pertinentes, bem como seja capaz de buscar qualidade de vida em seus múltiplos aspectos. O lócus da investigação se deu em uma escola do município de Sertãozinho, no interior de São Paulo, região de Ribeirão Preto, com 59 alunos de quinto ano (quarta série) do Ensino Fundamental. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujos princípios encontram ressonância nos estudos e pesquisas que destacam a função social da escola, a constituição do sujeito e o caráter formador do processo pedagógico escolar, visando ao desenvolvimento da autonomia no sujeito, aqui entendida numa perspectiva psicogenética. A coleta de dados se deu por meio de entrevista semi-estruturada, conduzida com base nos princípios do método clínico-crítico piagetiano. Os resultados apontam que os sujeitos participantes possuem razoável quantidade de informações sobre produção e destinação do lixo, tanto escolar como doméstico, utilizando com frequência termos aprendidos no contexto escolar, como reciclagem, aterro e coleta seletiva. Contudo, não demonstram atitudes que possam ser consideradas Éticas para com o meio e demais seres, o que nos leva a inferir que o conhecimento adquirido tem apenas função escolar, com ausência de uma tomada de consciência sobre o real.

Palavras-Chave: Conhecimento escolar. Educação Ambiental. Autonomia. Consumismo.

P

PÁDUA, Lilian Silvana Perilli de. **A influência do dogmatismo positivista nas diretrizes curriculares nacionais para o ensino jurídico.** Ribeirão Preto, SP: CUML, 2008. 133p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda.

Autor: PÁDUA, Lilian Silvana Perilli de.

Título: A influência do dogmatismo positivista nas diretrizes curriculares nacionais para o ensino jurídico.

Data da Defesa: Junho/2008.

Banca Examinadora: Alessandra David Moreira da Costa (orientadora), Antônio Alberto Machado, Maria Cristina Silveira Galan Fernandes.

O objetivo desta pesquisa é investigar o modelo positivista adotado pelo ensino jurídico, e as influências decorrentes na construção dos currículos na atualidade, que implicam numa formação legalista e desarticulada das demandas político-sociais. O conceito de currículo como um processo dinâmico e em permanente construção agregou ao trabalho o referencial teórico da área de História e da Teoria Crítica do Currículo, numa visão multidisciplinar e integradora com a Ciência Jurídica. Para compreender a trajetória das políticas curriculares, buscamos historicizar o processo de implementação dos currículos dos cursos jurídicos no Brasil, desde a sua criação, em 1827, em Olinda/PE e São Paulo/SP, até o advento da Resolução CNE/CES nº 09, de 29/09/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Direito. Com a opção pela análise do currículo dos cursos jurídicos de duas instituições de ensino no interior do Estado de São Paulo, uma de natureza pública e outra particular, procuramos identificar o modo pelo qual se processam as alterações curriculares frente às inovações propostas pela legislação vigente. Para tal, fizemos uso da análise documental e bibliográfica, por meio de pesquisa da legislação reguladora dos currículos dos cursos de graduação em Direito, constituída pelos Pareceres do Conselho Nacional de Educação. Instruções Normativas da Comissão de Ensino Jurídico do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, e Portarias do Ministério da Educação. Para análise dos Projetos Político Pedagógicos pesquisados, escolhemos o eixo de formação fundamental dos currículos, considerando a relevância em discutir o papel que as disciplinas de formação humanística têm na formação dos acadêmicos de Direito, e pela necessidade de integração dos conteúdos propedêuticos com a parte dogmática dos currículos, presente nos eixos de formação profissional e prática. Constatamos que as Diretrizes Curriculares do curso de graduação em Direito, ao elencar os conteúdos essenciais em eixos integrados de formação, possibilitou a flexibilização dos currículos. Entretanto, verificamos que esta normatização não foi suficiente para garantir-lhes a necessária interdisciplinaridade, como base para a transformação da realidade. Observamos que somente este conhecimento interdisciplinar permite compreender o fenômeno jurídico em suas múltiplas particularidades, vinculado a uma formação crítico-reflexiva que resgate a função social do Direito na sociedade contemporânea.

Palavras-Chave: Currículo. Ensino Jurídico. Positivismo. Diretrizes Curriculares.

PARREIRA, Lúcia Aparecida. **Práticas pedagógicas em contexto não escolar.** Ribeirão Preto, SP: CUMML, 2008, 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda.

Autor: PARREIRA, Lúcia Aparecida.

Título: Práticas pedagógicas em contexto não escolar.

Data da Defesa: Julho/2008.

Banca Examinadora: Maria Cristina da S. Galan Fernandes (orientadora), Mário José Filho, Júlio César Torres.

Esta pesquisa tem como tema as práticas pedagógicas em contexto não escolar e como objetivo analisar as práticas pedagógicas dos educadores dos Projetos “Futuro Certo” do município de Barretos/SP, visando contribuir para a compreensão sobre os prováveis motivos que levam a criança, o adolescente e o jovem à participação nos espaços de educação não formal. Considera-se, portanto, que a pesquisa possa oferecer subsídios para uma reflexão sobre a importância das práticas pedagógicas diferenciadas dos métodos tradicionais, possibilitando novos rumos para a educação e o aprofundamento teórico sobre as práticas pedagógicas atuais. A investigação foi realizada por meio de pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Foram utilizados como instrumentos da pesquisa dois roteiros de entrevistas semi-estruturadas, que permitiram, juntamente com o levantamento bibliográfico e documental, a obtenção de dados e a compreensão sobre as práticas dos educadores dos Projetos “Futuro Certo”. Os sujeitos da pesquisa foram sete coordenadores e vinte e dois educadores dos sete Projetos existentes no município. Os resultados da pesquisa revelam que tais práticas pedagógicas em contexto não escolar diferenciam-se das práticas formais porque valorizam a criança, o adolescente e o jovem como protagonistas de sua história. Também valorizam a afetividade que permeia todo o trabalho e os sujeitos envolvidos nos projetos, possibilitando a vivência concreta de valores, o crescimento pessoal e a busca pela auto-estima.

Palavras-Chave: Práticas pedagógicas. Educação não formal. Projetos. Afetividade. Auto-estima.

PEREIRA, Terezinha de Lourdes. **Desafios da implementação do ensino de Libras no ensino superior.** Ribeirão Preto. SP: CUMML, 2008. 94p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda.

Autor: PEREIRA, Terezinha de Lourdes.

Título: Desafios da implementação do ensino de Libras no ensino superior.

Data da Defesa: Agosto/2008.

Banca Examinadora: Tércia Regina da Silveira Dias (orientadora), Kátia de Souza Amorim, Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes.

A pesquisa teve como objetivo descrever e analisar o processo de implementação do ensino de Libras no ensino superior de acordo com o referencial teórico sócio-antropológico da surdez. A visão sócio-antropológica da surdez considera o surdo como bilíngüe e bicultural. De acordo com essa visão, o surdo deve adquirir como primeira língua a Libras e, como segunda, a língua majoritária do país, no caso a Língua Portuguesa, na modalidade escrita. O estudo, em outras palavras, permitiu observar o cumprimento de uma das proposições da Lei de Libras, isto é, o ensino de Libras que, nas escolas, visa auxiliar a criação de um contexto capaz de transformar o espaço escolar em um espaço de interações vinculares entre surdos e ouvintes, garantindo ainda o acesso dos surdos aos conteúdos curriculares. A pesquisa foi desenvolvida em oito instituições universitárias, circunscritas em cidades de uma região do interior de São Paulo e de Minas Gerais. Os dados foram coletados por entrevistas semi-estruturadas com 10 coordenadores de cursos de formação de professores, foram gravadas e transcritas. Os resultados indicaram que, dos 10 cursos, quatro implementaram o ensino de Libras e quatro apenas incluíram Libras em suas propostas curriculares. Observa-se que, nos quatro cursos que implementaram o ensino de Libras, dois deles são ministrados por professor surdo, com aprovação em exame de proficiência do Ministério da Educação e Cultura - MEC, e, os outros dois, por professor fluente em Libras atuando como intérprete. Ainda se discute no processo de organização a carga horária, em horas aulas, da disciplina, a qual os entrevistados vêem como um problema, pois não lhes parece suficiente para cumprir com todo conteúdo e desenvolver a disciplina de maneira satisfatória. Nessas mudanças, é necessária a presença de profissionais capazes de mediar as discussões e valorizar a cultura surda nos espaços em construção. Conclui-se que a implementação do ensino de Libras no ensino superior exige mudanças no Projeto Político Pedagógico das escolas, tendo em vista a atuação do professor surdo, do professor ouvinte fluente em Libras, do intérprete Libras-Língua Portuguesa e do professor de português como segunda língua.

Palavras-Chave: Ensino de Libras. Ensino Superior. Professor surdo. Professor ouvinte fluente em Libras.

PUPIN, Maria Cecília Nogueira Garcia. **Objetivos da Educação e Ensino Fundamental:** reflexões a partir do olhar de professores, pais e alunos de uma escola pública. Ribeirão Preto, SP: CUMML, 2008. 98 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Moura Lacerda.

Autor: PUPIN, Maria Cecília Nogueira Garcia.

Título: **Objetivos da Educação e Ensino Fundamental:** reflexões a partir do olhar de professores, pais e alunos de uma escola pública.

Data da Defesa: Junho/2008.

Banca Examinadora: Carmen Campoy Scriptori (orientadora), Célia Maria Guimarães, Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves.

O presente estudo foi realizado dentro da Linha de Pesquisa Constituição do Sujeito no Contexto Escolar, com o objetivo de investigar as concepções sobre os objetivos educacionais de alguns sujeitos que compõem a comunidade escolar, a saber, professores, pais e alunos do Ensino Fundamental de uma escola estadual do interior do estado de São Paulo. A fundamentação teórica está apoiada em autores como Piaget, Morin, Delval, Kohlberg & Mayer, Gusdorf e Scriptori, uma vez que cada um deles, considerando as diferenças em suas áreas de pesquisa, realizou estudos sobre os objetivos da educação. Trata-se de uma pesquisa qualitativa em que a coleta de dados foi levada a efeito por meio de entrevista semi-estruturada. Os dados coletados permitiram apontar os tipos de objetivos educacionais concebidos por cada um dos grupos de sujeitos. Em seguida, foi feita uma triangulação dos dados para evidenciar em que medida essas concepções se aproximam ou se distanciam. O universo da pesquisa foi composto de 24 sujeitos, sendo 8 professores, 8 pais de alunos e 8 alunos, não necessariamente filhos dos pais entrevistados. No discurso dos professores, constatou-se uma forte tendência progressivista a respeito dos objetivos gerais da educação, dado que foi evidenciada uma preocupação em se desenvolver, na escola, valores que num passado próximo eram restritos ao ambiente familiar.

Em contrapartida, poucos pais vêm a escola como uma forma de desenvolvimento humano, mostrando-se presos à idéia de que a escola precisa transmitir conteúdos. Os alunos, mais do que os pais, acreditam que vão à escola para que lhes sejam ensinados os conteúdos propostos pelo currículo.

Palavras-Chaves: Objetivos Educacionais. Concepções pedagógicas. Ensino Fundamental. Desenvolvimento Humano.

R

RODRIGUES, Alessandra. **O processo de municipalização do primeiro segmento do Ensino Fundamental em municípios que fazem parte da jurisdição da Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto:** currículo e formação continuada de professores. Ribeirão Preto, SP: CUML, 2008. 119 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Moura Lacerda.

Autor: RODRIGUES, Alessandra.

Título: O processo de municipalização do primeiro segmento do Ensino Fundamental em municípios que fazem parte da jurisdição da Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto: currículo e formação continuada de professores.

Data da Defesa: Agosto/2008.

Banca Examinadora: Natalina Aparecida Laguna Sicca (orientadora), Noeli Prestes Padilha Rivas, Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes.

Esta pesquisa, inserida no campo de currículo, estuda, no processo de municipalização do Ensino Fundamental, as políticas curriculares e de formação continuada de professores do primeiro segmento do Ensino Fundamental, em 14 municípios que fazem parte da jurisdição da Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto, interior do estado de São Paulo. Apoiando-se em teóricos críticos, buscou-se compreender as questões: Como foi construída a política curricular do sistema

municipal de ensino a partir da municipalização do Ensino Fundamental? Como tem sido a implantação dos currículos e a oferta de programas voltados para formação continuada de professores do primeiro segmento do Ensino Fundamental? Quais as estratégias? Para isso, foram realizadas entrevistas com os dirigentes de educação da rede municipal de ensino de 10 municípios que fazem parte da jurisdição da Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto. Focalizou-se especialmente o processo de municipalização de um dos referidos municípios que absorveu todas as matrículas do Ensino Fundamental de 1ª a 8ª séries, no período compreendido entre os anos de 1999 e 2007. Neste caso, os dados foram obtidos por meio de análise de documentos oficiais escolares, entrevistas e questionários. Os resultados da pesquisa demonstraram que nem todos os municípios elaboraram uma política voltada para a implementação do currículo e da formação continuada de professores com a participação dos seus agentes tendo sido transferida essa responsabilidade para empresas de sistemas de ensino da rede privada. Quanto à política de formação continuada de professores do primeiro segmento do Ensino Fundamental, verificou-se que dentre os municípios entrevistados a maioria não realiza investimento nessa área.

Palavras-Chave: Municipalização. Política curricular. Formação continuada.

RODRIGUES, Luzia Francisca dos Reis. **Representações Sociais de Professores sobre o projeto “Prevenção Também se Ensina”**: Uma abordagem psicossocial. Ribeirão Preto, SP: CUMML, 2008. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda.

Autor: RODRIGUES, Luzia Francisca dos Reis.

Título: Representações Sociais de Professores sobre o projeto “Prevenção Também se Ensina”: Uma abordagem psicossocial.

Data da Defesa: Agosto/2008.

Banca Examinadora: Rita de Cássia Pereira Lima (orientadora), Sônia Maria Villela Bueno, Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves.

Este trabalho tem como objetivo analisar as representações sociais de professores sobre Projeto “Prevenção Também se Ensina”, da Secretaria Estadual de Educação (SEE) de São Paulo. Adotou-se como referencial teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais (TRS) e estudos sobre saúde na escola e prevenção. O estudo foi realizado com 15 professores de ensino fundamental e médio de uma escola pública do interior de São Paulo. A pesquisa de campo realizou-se em duas etapas: a primeira constituiu-se de entrevistas individuais, semi-estruturadas e a segunda de reuniões com grupos de cinco professores cada um, nas quais foi utilizada a técnica de grupo focal. A técnica de análise de conteúdo temática foi utilizada para análise dos dados das entrevistas e posteriormente para análise das interações entre os participantes nos grupos focais. Na análise de conteúdo temática foram identificados três temas-chave: Escola, Projetos, Projeto “Prevenção Também se Ensina”. A Escola aparece como uma boa escola para a maioria dos entrevistados. Os projetos surgem como prática pedagógica ideal, mas difícil de ser realizável, devido às dificuldades em se trabalhar de forma interdisciplinar e em equipe. O tema Projeto “Prevenção Também se Ensina” revela que os professores, em sua maioria, conhecem o projeto, apontam-no como importante na escola, mas julgam-no difícil de ser aplicado por sentirem inúmeras dificuldades em desenvolvê-lo. Os resultados apresentados neste estudo evidenciam a necessidade de abertura de espaços para discussões sobre projetos na escola, especialmente O “Projeto Prevenção Também se Ensina”. Acredita-se que estas discussões possam oferecer possibilidades para a aplicação do mesmo pelos professores, possibilitando assim a efetivação de mudanças relevantes para a escola, para os professores e para os alunos.

Palavras-Chave: Representações Sociais. Projeto “Prevenção Também se Ensina”.
Professores.

S

SOUZA, Ludovino Lopes de. **A Adolescência dos Adolescentes**. Ribeirão Preto, SP: CUMML, 2008. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda.

Autor: SOUZA, Ludovino Lopes de.

Título: A Adolescência dos Adolescentes.

Data da Defesa: Junho/2008.

Banca Examinadora: Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves (orientadora), Maria Aparecida Mello, Rita de Cássia Pereira Lima.

A pesquisa teve como objetivo investigar os significados da adolescência para seis jovens adolescentes, na faixa etária de 15 anos, que cursavam a primeira série do ensino médio numa escola pública localizada no interior do Estado de São Paulo. Conhecer a forma como os adolescentes se apropriam da adolescência é conhecer, também, a maneira como compreendem a realidade que os cerca, e como eles lidam com a mesma. O referencial teórico-metodológico utilizado se baseia em Vigotski, sendo a relação do pesquisador com os sujeitos investigados fundamentada na epistemologia qualitativa de Rey. Foi utilizada a entrevista estruturada para possibilitar a expressão dos sujeitos no alcance dos objetivos da pesquisa. Como resultado, as análises das entrevistas mostraram que os adolescentes compartilham significados sociais semelhantes a respeito da adolescência e configuram perspectivas comuns. A adolescência pode ser entendida como algo significativo em direção ao futuro na vida dos jovens, possibilitando tanto uma integração na sociedade como também uma formação moral. As relações afetivas se mostraram relevantes no processo de produção dos significados sobre a adolescência, assim como o modo dos jovens investigados compreenderem a vivência de sua própria adolescência. A pesquisa mostrou as perspectivas dos adolescentes em relação a seus desejos e medos na sociedade contemporânea, mediados pelo trabalho e pela educação.

Palavras-Chave: Adolescência. Desenvolvimento. Vigotski.

T

TAHA, Geisa Gradela Gomes. **Contribuições da leitura e escrita para o desenvolvimento da fala.** Ribeirão Preto, SP: CUMML, 2008. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda.

Autor: TAHA, Geisa Gradela Gomes.

Título: Contribuições da leitura e escrita para o desenvolvimento da fala.

Data da Defesa: Dezembro/2008.

Banca Examinadora: Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves (orientadora), Filomena Elaine Paiva Assolini, Tércia Regina da Silveira Dias.

Esse trabalho tem como objetivo identificar e analisar em que medida a leitura e a escrita influenciam no aprimoramento da linguagem oral, focalizando a inter-relação existente entre a oralidade e a escrita na fase inicial de apropriação dessa última. A abordagem histórico-cultural (Vigotski, 1984) foi adotada como referencial teórico, e a análise microgenética foi realizada sobre dados obtidos através de filmagens de quatro crianças em sessões de atividades que envolviam escrita, leitura e fala. Os resultados indicam a importância da discussão sobre a aquisição de fala e escrita e suas relações, bem como uma proposta diferenciada de trabalho para os indivíduos que trazem uma alteração em sua fala. A leitura e a escrita, em crianças que passam pelo processo de sua apropriação, podem ser um recurso para o aprimoramento da fala.

Palavras-Chave: Fonoaudiologia. Pedagogia e linguagem.

TARDELLI, Raquel Terzoni. **A televisão, o surdo e a escola:** relações possíveis. Ribeirão Preto, SP: CUMML, 2008. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda.

Autor: TARDELLI, Raquel Terzoni.

Título: A televisão, o surdo e a escola: relações possíveis

Data da Defesa: Agosto/2008.

Banca Examinadora: Tárzia Regina da Silveira Dias (orientadora), Cristina Cinto Araujo Pedroso, Célia Regina Vieira de Souza Leite.

O estudo aqui proposto descreve e analisa a relação entre sujeitos surdos, a televisão e a escola. Para isso foram realizadas entrevistas com professores de surdos e alunos surdos que frequentaram a escola e a universidade que tivessem o hábito de assistirem a televisão. Os alunos foram indagados com o objetivo de analisar a existência de relações viáveis para um aprimoramento da qualidade educacional dos surdos através das produções televisivas. Isto é, se a escola pode usar a televisão para auxiliar o entendimento e a assimilação do conteúdo pedagógico pelos alunos relacionando com o cotidiano vivenciado fora da escola. Os dados receberam tratamento quantitativo e qualitativo. As entrevistas com os surdos foram mediadas por um intérprete da Língua de Sinais (LIBRAS) e filmadas. A partir das transcrições e da observação sistemática das filmagens foram analisadas as respostas e traçado um perfil de telespectador e aluno surdo e relacionado com os estudos sócio-antropológicos com foco na surdez. Os resultados do estudo mostraram que os alunos surdos não só assistem televisão, mas são capazes de reproduzir elementos das produções televisivas em suas vivências na escola e usá-las nas relações sociais e de aprendizagem. Dessa forma, concluiu-se que a televisão deve ser um instrumento da escola para melhorar a qualidade do aprendizado oferecido ao aluno surdo.

Palavras-Chave: Televisão. Educação de surdos. Inclusão escolar.

TAVARAYAMA, Rodrigo. **Professores de geografia e história do Ensino Médio público**: perfil e condições de trabalho. Ribeirão Preto, SP: CUML, 2008. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda.

Autor: TAVARAYAMA, Rodrigo.

Título: Professores de geografia e história do Ensino Médio público: perfil e condições de trabalho.

Data da Defesa: Dezembro/2008.

Banca Examinadora: Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes (orientadora), Paulo de Tarso Oliveira, Silvia Aparecida de Sousa Fernandes.

O objetivo desta pesquisa é identificar e analisar o perfil dos professores da área de humanas do Ensino Médio público, nas disciplinas de história e geografia de duas escolas do interior do estado de São Paulo, uma no centro da cidade e uma localizada na periferia, a fim de obter dados de diferentes realidades, compondo uma amostra significativa, bem como analisar as condições de trabalho dos professores e suas implicações na prática pedagógica. A justificativa para este trabalho se apóia na crescente desvalorização do profissional da educação e de suas condições de trabalho e devido à escassa produção de pesquisas em torno dos professores de história e geografia. Estando a educação no centro de discussões e debates, se faz necessário também pontuar questões como a valorização da carreira do magistério e da função docente, pressupondo que as mesmas venham contribuir para uma educação de qualidade. A pesquisa foi realizada em uma cidade do interior do Estado de São Paulo que recebe muitos professores de outras cidades, que no caso denominamos de “professores Itinerantes”. Os participantes da pesquisa são os professores de história e geografia do ensino médio público. A coleta de dados foi realizada através de entrevistas semi-estruturadas registradas por meio da técnica do gravador e transcritas. Ao todo foram realizadas 10 entrevistas junto aos professores. A pesquisa contou ainda com o levantamento bibliográfico em periódicos, livros, teses e bancos de dados virtuais. Quanto às análises e considerações finais apresentamos quem são os professores de história e geografia do ensino médio público, o que pensam sobre a educação, como enfrentam e interpretam as condições de trabalho a que estão sujeitos, aos perigos que correm nas estradas (professores itinerantes), a falta de recursos nas salas de aula, desmantelamento da educação pelo Estado e ausência da família na escola e suas possíveis

influências na prática de ensino.

Palavras-Chaves: Formação. Perfil. Condições de trabalho. Precarização. Prática docente.

TEIXEIRA, Lizete Paganucci Chueri. **O processo de Alfabetização:** entre o proposto e o vivido. Ribeirão Preto, SP: CUMML, 2008, 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto.

Autor: TEIXEIRA, Lizete Paganucci Chueri.

Título: O processo de Alfabetização: entre o proposto e o vivido.

Data da Defesa: Agosto/2008.

Banca Examinadora: Natalina Aparecida Laguna Sicca (orientadora), Noeli Prestes Padilha Rivas, Maria Cristina Galan Fernandes,

O objetivo desta pesquisa, inserida no campo do currículo, foi o de compreender a percepção dos professores sobre a alfabetização em relação ao currículo prescrito para essa etapa da escolarização que prevê uma matriz curricular com sete componentes e uma carga horária díspare entre eles. O lócus da pesquisa foi uma escola pública da rede estadual de São Paulo, localizada em um bairro periférico de uma cidade do interior, cujo critério de seleção se deu pelo fato de ser a única escola estadual de ensino fundamental de 1ª a 4ª série da cidade, uma vez que todas as outras foram municipalizadas. A discussão a qual permeou toda a pesquisa foi sobre a importância que os professores conferem aos componentes curriculares de História, Geografia, Matemática e Ciências, já que os outros dois componentes da matriz curricular, Educação Física e Educação Artística, são ministrados por professores habilitados na disciplina e, portanto, não foram avaliados nesse momento. Com o fim de promover o estudo realizou-se uma pesquisa de natureza qualitativa, em Minayo

e Bogdan & Biklen e como recurso metodológico para coleta de dados foram utilizadas levantamento de documentos, tanto oficiais como escolares, entrevistas e aplicação de questionários sendo posteriormente realizada a análise dos dados. Os resultados obtidos apontaram que os professores da escola pesquisada acreditam que os componentes de História, Geografia, Ciências, embora reconhecendo e valorizando sua importância, devam ser iniciados após a aquisição da leitura e da escrita. Interpretam, modelam e praticam o currículo que pouco se aproxima do oficial prescrito, oferecendo indícios de que suas práticas consistem mais em oferecer atividades de ler, escrever e contar do que da possibilidade de se valerem dos textos próprios de todos os componentes curriculares no processo de alfabetização. Dessa forma, confirma-se a hipótese inicial de que os professores restringem o processo inicial da alfabetização ao ensino da língua escrita, protelando, para depois desse período, a alfabetização, a partir dos demais componentes curriculares.

Palavras-Chave: Currículo. Alfabetização. Letramento. Componentes Curriculares.

TOMAIM, Valquiria Rodrigues Reis. **Representações sociais de professores do Ensino Médio sobre cotas para negros na universidade.** Ribeirão Preto, SP: CUMIL, 2008, 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda.

Autor: TOMAIM, Valquiria Rodrigues Reis.

Título: Representações sociais de professores do Ensino Médio sobre cotas para negros na universidade.

Data da Defesa: Agosto/2008.

Banca Examinadora: Rita de Cássia Pereira Lima (orientadora), Maria Suzana de Stefano Menin, Carmen Campoy Scriptori.

A presente pesquisa buscou analisar as representações sociais de professores do Ensino Médio sobre cotas para negros nas universidades, visando, principalmente, incitar discussões, reflexões e indagações sobre as relações étnico-raciais no contexto educacional. Parte-se do princípio que a escola é um espaço social propenso a tensões caracterizadas por situações que demonstram preconceito e discriminação ao negro, dentro e fora da sala de aula, seja em corredores ou na sala de professores. A pesquisa conta com o referencial teórico-metodológico dos estudos e pesquisas liderados por Serge Moscovici, no campo da Teoria das Representações Sociais, e também com o suporte de trabalhos sobre relações étnico-raciais no contexto educacional brasileiro. O estudo foi realizado em uma escola periférica de uma cidade no interior de São Paulo. Os participantes foram onze professores que lecionam disciplinas no Ensino Médio. A metodologia seguiu uma abordagem qualitativa e a coleta de dados se deu por meio de um questionário, de entrevistas semi-estruturadas e de uma atividade de associação livre de palavras. As entrevistas foram gravadas e transcritas. Primeiramente foi realizada análise de conteúdo temática em que foram identificados quatro temas principais articulados: professor e escola, aluno, relações étnicas e cotas. Em seguida, as entrevistas foram analisadas pelo programa informático ALCESTE (Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte), que dividiu o material discursivo em três classes, sendo inferidos os seguintes temas: “Possibilidade de acesso na universidade”, “Inclusão/exclusão do negro na sociedade”, “Condições sócio-econômicas dos alunos/ contexto da escola”. A associação livre de palavras foi realizada para complementar as entrevistas, visando maior aproximação dos processos formadores das representações sociais: a objetivação e ancoragem. No seu conjunto, a análise de conteúdo temática mostrou que os professores entrevistados possuem representações semelhantes diante das questões que envolvem o negro na escola e na sociedade: não reconhecem a necessidade de cotas para negros na universidade, e nem de outra ação afirmativa para negros. Assim, a qualificação dos profissionais da educação e a mudança de suas representações sociais se tornam imprescindíveis para que eles aprendam a lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e pela discriminação, atuando de forma a melhor conduzir a interação entre os diferentes grupos étnico-raciais no universo escolar.

Palavras-Chaves: Representação Social. Cotas para negros na universidade. Negro. Discriminação e Preconceito.

LISTA DE PARECERISTAS (2008 – 2009)

Alaíde Rita Donatoni (UFU - Uberlândia)
Alessandra David Moreira da Costa (CUMML – Ribeirão Preto)
Carmen Campoy Scriptori (CUMML – Ribeirão Preto)
Célia Vieira de Souza Leite (CUMML – Ribeirão Preto)
Clayde Regina Mendes (PUC – Campinas)
Daniel Clark Orey (California State University Sacramento - USA)
Edel Ern (UFSC – Florianópolis)
Eliane Teresinha Peres (UFPEL - Pelotas)
Fátima Elisabeth Denari (UFSCar – São Carlos)
Filomena Elaine Paiva Assolini (USP – Ribeirão Preto)
Helena Copetti Callai (Unijuí – Ijuí-RS)
Horácio Cerutti Guldberg (UNAM – México)
Ivan Aparecido Manoel (UNESP - Franca)
José Vieira de Sousa (UnB – Brasília)
Julio Cesar Torres (CUMML – Ribeirão Preto)
Leandro Osni Zaniolo (UNESP – Araraquara)
Marcos Sorrentino (ESALQ-USP - Piracicaba)
Marcus Vinícius da Cunha (USP - Ribeirão Preto)
Margarete Axt (UFRGS – Porto Alegre)
Margareth Brandini Park (UNICAMP)
Maria Alice Nassif de Mesquita (UNIFESP)
Maria Conceição Silva (UFG – Goiânia)
Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes (UFSCar – São Carlos)
Maria Cristina Vidotte Blanco Tárrega (UFG)
Maria de Fátima da S. C. Garcia de Mattos (CUMML – Ribeirão Preto)
Maria de Lourdes Spazziani (UNESP – Botucatu)
Maria Júlia Canazza Dall'Acqua (UNESP – Araraquara)
Maria Teresa Miceli Kerbauy (UNESP – Araraquara)
Maria Suely Crocci de Souza (UNAERP – Ribeirão Preto)
Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves (USP – Ribeirão Preto)
Miriam Cardoso Utsumi (USP – São Carlos)
Natalina Aparecida Laguna Sicca (CUMML – Ribeirão Preto)
Nelson Pirola (UNESP – Bauru)
Neuza Bertoni Pinto (PUC/PR)
Noeli Prestes Padilha Rivas (USP – Ribeirão Preto)
Pedro Wagner Gonçalves (UNICAMP - Campinas)
Regina Aparecida Cirelli Ângulo (CUMML – Ribeirão Preto)

Rita de Cássia Pereira Lima (Universidade Estácio de Sá – Rio de Janeiro)
Ronaldo Souza de Castro (UFRJ)
Sílvia Aparecida de Sousa Fernandes (CUML – Ribeirão Preto)
Sonia Maria Vanzella Castellar (FE-USP – São Paulo)
Sonia Maria Villela Bueno (USP – Ribeirão Preto)
Tárcia Regina da Silveira Dias (CUML – Ribeirão Preto)

ORIENTAÇÕES PARA COLABORADORES

A Revista PLURES - Humanidades é uma publicação semestral do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, do Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto-SP. Recebe artigos, relatos de experiência e resenhas cuja temática esteja relacionada à Educação Escolar. Conta com colaborações enviadas por professores, pesquisadores e acadêmicos da área de Educação, provenientes de instituições do Brasil e do exterior. Foi classificada no Qualis da Capes como B-4 na área de Educação.

Os trabalhos encaminhados para publicação deverão ser inéditos. Permite-se a publicação de trabalhos comunicados em eventos acadêmicos no Brasil ou no exterior, desde que não ultrapassem um ano de sua divulgação original.

A Revista receberá para publicação textos redigidos em Português, Espanhol e Inglês, que não refletem obrigatoriamente a opinião dos Editores, Conselho Editorial e/ou Conselho Consultivo, sendo de inteira responsabilidade dos autores.

Os trabalhos serão publicados após a apreciação do Conselho Editorial, que analisa sua pertinência de acordo com a Política Editorial da Revista e parecer de dois *referees* ou avaliadores, cujas áreas de competência estejam relacionadas com o tema do trabalho. Os nomes dos *referees* permanecerão em sigilo, omitindo-se também, perante estes, os nomes dos autores.

O envio de qualquer colaboração implica automaticamente na autorização de sua publicação na Revista Plures-Humanidades.

Trabalhos

Os textos deverão ser encaminhados diretamente ao e-mail da Revista, com identificação completa e acompanhados de ficha de identificação dos autores também em arquivo separado.

Os trabalhos devem ser apresentados em *word for windows*, em folhas de papel A4 (297 x 210mm), numa única face e em espaçamento 1,5 justificado, com margens esquerda e direita de 3 cm, margens superior e inferior de 2,5 cm. Devem ser digitados em fonte *Times New Roman*, tamanho 12 (doze). As páginas deverão ser numeradas no canto inferior à direita.

Os artigos deverão apresentar resultados de trabalhos de investigação e/ou de reflexão teórico-metodológica, não ultrapassando 20 páginas. Os relatos de experiência não deverão ultrapassar 10 páginas. As resenhas, de obras publicadas nos últimos 3 anos, deverão discorrer sobre o conteúdo da mesma na forma de um estudo crítico, com aproximadamente 3 páginas.

Na primeira página do trabalho deve constar:

- a) título do artigo e subtítulo (apresentar na língua do texto e em inglês, em caixa alta, Times 12, negrito e centralizado);
- b) dados sobre o(s) autor(es) (nome do autor- em Times 12 centralizado, com indicação em nota de rodapé do maior título universitário, a instituição a que pertence e endereço eletrônico que possa ser publicado) e, em folha separada, além desses dados completos, o endereço para correspondência e telefone para contato.

Resumo e Abstract (Times 12, espaçamento simples)

O resumo deve ser apresentado uma linha após o nome do autor, na língua do texto, e o *abstract* em língua inglesa (precedido de uma versão do título do trabalho em inglês). Para a redação e estilo do resumo, observar as orientações da NBR-6028 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Não ultrapassar 250 palavras (10 linhas).

Palavras-chave e Key words

Correspondem às palavras que identificam o conteúdo do trabalho. Em uma linha após o Resumo, apresentar no máximo 5 palavras separadas por ponto (.) (na língua do texto e em inglês), que permitam a adequada indexação do trabalho.

Após duas linhas, iniciar o texto do trabalho.

Referências

Seguir a normas mais recentes da ABNT (NBR-6023/2002; NBR-10520/2002)

Notas de rodapé e outras quebras do texto devem ser evitadas. Todavia, as notas que se fizerem necessárias serão realizadas em rodapé e suas remissões devem ser por números. Não incluir referências bibliográficas nas notas.

As citações deverão ser feitas no corpo do texto, quando citações indiretas ou diretas com até 3 linhas. O autor será citado entre parênteses, através do sobrenome em caixa alta, separado por vírgula do ano de publicação e seguida por paginação, como, por exemplo: (SOUZA, 1997) ou (SOUZA, 1997, p. 33), ou incorporado ao parágrafo em minúsculo, como, por exemplo: Segundo Souza (1997). As citações diretas com mais de 3 linhas serão apresentadas em parágrafo simples, digitados em fonte *Times New Roman*, tamanho 10 (dez) e recuo de 4 cm. As citações de um mesmo autor de diferentes obras, publicadas no mesmo ano, serão diferenciadas por letras. Exemplo: (GONÇALVES, 1996a); (GONÇALVES, 1996b).

A exatidão das referências constantes na listagem e a correta citação no texto são de responsabilidade do(s) autor(es) dos trabalhos.

Exemplos de Referências:

Livros

SOBRENOME, Nome (abreviado ou não). **Título da obra:** subtítulo (se houver). 2.ed. Local: Editora, Ano. n.º páginas. (série).

- **Livros com um autor**

WACHOWICZ, Lilian A. **O método dialético na didática.** 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001. 141p. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

- **Livros com dois ou três autores**

SACRISTÁN, J. G. e GÓMEZ, A. L. P. **Compreender e transformar o ensino.** Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

- **Livros com mais de três autores**

BASTOS, Lília da Rocha et al. **Manual para a elaboração de projetos e relatórios de pesquisa, teses, dissertações e monografias.** 5. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 2000. 128p.

- **Livros de vários autores com um ou mais organizadores**

DIAS, Tércia Regina da Silveira. SCRIPTORI, Carmen Campoy (Org.). **Sujeito e escola:** estudos em Educação. Florianópolis: Insular, 2008. 248p.

- **Capítulo de livro**

KRONBERGER, N. WAGNER, W. Palavras-chave em contexto: análise estatística de textos. In: BAUER, M. W. e GASKELL, G. (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p.416-441.

- **Artigos de periódicos**

SOBRENOME, Nome. Título do artigo: subtítulo (se houver). **Título da revista ou periódico,** Local, volume, número, páginas iniciais e finais, mês ou meses, ano.

SOUZA, José Lázaro. Água potável tende a escassez. **Expressão:** Revista

Científica da Fundação Educacional Guaxupé. Guaxupé, MG, v. 1, n. 1, p. 100-105, out. 2000.

· **Artigos de periódicos eletrônicos**

AUTOR. Título do artigo. **Título do periódico**. local, volume, número, ano, paginação ou indicação do tamanho (se houver). Informações sobre a descrição do meio ou suporte. Disponível em: <endereço eletrônico>. Acesso em: dia, mês abreviado e ano.

ARAUJO, H. R. de. Técnica, trabalho e natureza na sociedade escravista. **Revista Brasileira de História**. v. 18, n. 35, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/fbpe/revistas/rbh/iaboutj.htm>>. Acesso em: 4 jan. 2001.

· **Teses ou Dissertações**

SOBRENOME, Nome. **Título da dissertação ou tese**: subtítulo (se houver). Ano. n.º páginas. Indicações da dissertação ou tese.

SPAZZIANI, Maria de Lourdes. **Ouvindo Vigotsky... dialogando com crianças...**: possibilidade de uma prática pedagógica para o ensino da saúde. 1999. 203 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

· **Artigo de jornal assinado**

SOBRENOME, Nome. Título do artigo: subtítulo (se houver). **Título do jornal**, Local, dia, mês, ano. Caderno, n.º página.

CRUZ, Carlos H. de B. Quando o parâmetro é a qualidade. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 07 jan. 2002. Opinião, p.3.

· **Artigo de jornal não assinado**

GOVERNO federal acelera escola de nove anos. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 08 jun. 2003. Folha Ribeirão, p. 5.

· **Decretos e Leis**

JURISDIÇÃO (ou nome da entidade coletiva, no caso de se tratar de

normas). Título da obra: subtítulo (se houver). Numeração e data. Ementa (elemento complementar) e dados da publicação que transcreveu a legislação (**Título em negrito**). Notas informativas relativas a outros dados necessários para identificar o trabalho.

BRASIL. Decreto-Lei nº 2423, de 7 de abril de 1988. Estabelece critérios para pagamento de gratificações e vantagens pecuniárias aos titulares de cargos e empregos da Administração Federal direta e autárquica e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 8 abr. 1988. Seção 1, p.6009.

MINAS GERAIS. Lei nº 9.754, de 16 de janeiro de 1989. **Lex**: coletânea de legislação e jurisprudência, São Paulo, v.53, p.22, 1989.

- **Constituição Federal**

BRASIL, Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

- **Relatório Oficial**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Relatório 1999. Curitiba, 1979. (mimeo.)

- **Imagem em movimento: filmes e fitas de vídeo**

TÍTULO: subtítulo. Autor e indicações de responsabilidade relevantes (diretor, produtor, realizador, roteiristas etc.). Local: Produtora, data. Especificação do suporte em unidades físicas (duração): indicação de reprodução, som, indicação de cor; largura em milímetros.

BAGDAD Café. Direção: Percy Adlon. Alemanha: Paris Vídeo Filmes, 1988. 1 filme (96 min), son., color.

- **Trabalho apresentado em evento científico (congressos, simpósios, fóruns)**

SOBRENOME, Nome. Título do artigo: subtítulo (se houver). In: TÍTULO DO EVENTO, numeração do evento em número arábico, ano, Local de realização do evento. **Anais do Evento...** Local de publicação: Editora, ano

da publicação. n.º de páginas iniciais e finais do artigo.

FERNANDES, Maria Cristina da S. G. A discussão sobre a questão da qualidade do ensino superior nos Cadernos CEDES. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 10, 2001, Fortaleza–CE. **Programa e resumos...** Fortaleza, 2001, p. 133.

Tabelas e Figuras

As Tabelas deverão ser numeradas sequencialmente, com algarismos arábicos, na ordem em que forem citadas no texto (devendo o título precedê-las). Quadros são identificados como tabelas, seguindo uma única numeração em todo o texto.

As ilustrações (fotografias, desenhos, gráficos, etc.) serão consideradas Figuras. Também devem ser numeradas consecutivamente, com algarismos arábicos, na ordem em que foram citadas no trabalho, com o título imediatamente abaixo da figura.

As Tabelas e Figuras devem ser apresentadas em folhas separadas do texto e em arquivo à parte (nos quais devem ser indicados os locais de inserção).

Observações Gerais

Será fornecido gratuitamente um exemplar da Revista para cada autor (e co-autor) em que seu artigo foi publicado.

A Revista não se obriga a devolver os originais dos textos enviados. Informamos que a Revista encontra-se indexada no BBE - Bibliografia Brasileira de Educação (Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anízio Teixeira – INEP/ Ministério da Educação), de abrangência Nacional, na EDUBASE (UNICAMP – Faculdade de Educação), de abrangência Nacional, no DBFCC (Biblioteca Ana Maria Popovic - Fundação Carlos Chagas), de abrangência Nacional, e no CLASE – Base de Dados Bibliográficos de Revistas de Ciências Sociais e Humanas (Universidad Nacional Autónoma de México), de abrangência Internacional.

Endereço para correspondência

Revista Plures Humanidades

Programa de Pós- Graduação em Educação - Mestrado

Rua Padre Euclides, 995 - Campos Elíseos, Ribeirão Preto, SP, Brasil, CEP
14.085-420.

E-mail: revista_plures@mouralacerda.edu.br

Telefone: (16) 2101-1025

Silvia Aparecida de Sousa Fernandes - Editora

Tárcia Regina da Silveira Dias - Editora