eccos@uninove.br
www.uninove.br/revistaeccos

ECCOS
Revista Científica

UNINOVE
Universidade Nove de Julho
www.uninove.br

ISSN impresso: 1517-1949
ISSN eletrônico: 1983-9278

EccoS – Revista Científica	São Paulo	n. 33	p. 1-240	jan/abr.	2014

DOI: 10.5585/EccoS

UNINOVE
Universidade Nove de Julho
www.uninove.br

Reitoria
Eduardo Storópoli

Pró-reitoria Acadêmica
Maria Cristina B. Storópoli

Pró-reitoria Administrativa
Jean Anastase Tzortzis

Pró-reitorias de campus
Claudio Ramacciotti
Renato Rodrigues Sofia

Diretoria do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
José Eustáquio Romão

Diretoria de Pesquisa
João Carlos Ferrari Corrêa

AFILIADA
Abec
www.abecbrasil.org.br

MEMBRO
Clacso – Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
http://www.clacso.org

Fepae – Fórum dos Editores de Periódicos da Área da Educação, da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – Anped

BASES INDEXADORAS
BBE – Bibliografia Brasileira de Educação – MEC/Inep.
www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online

Credi – Centro de Recursos Digitais da Organização dos Estados Iberoamericanos (OEI):
http://www.oei.es/br110.htm

CSIC – Plataforma Open Access de Revistas Científicas Electrónicas Españolas y Latinoamericanas.
http://www.erevistas.csic.es/quees.php

Diadorim – Diretório de Políticas de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras.
http://diadorim.ibict.br/handle/1/183

DOAJ – Directory of Open Access Journals.
www.doaj.org/doaj

Edubase – Faculdade de Educação/ Unicamp – SP/Brasil.
http://143.106.58.49/fae/default.htm

Latindex – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Lartina, el Caribe, Espanã y Portugal.
www.latindex.unam.mx/

Proquest (EUA)
www.proquest.com

Qualis Periódicos
www.capes.gov

Redalyc – Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, Espanã y Portugal.
http://redalyc.uaemex.mx/

Sumários – Base indexadora de periódicos científicos brasileiros.
http://www.sumarios.org/

© 2014 – Universidade Nove de Julho (Uninove)

ECCOS
Revista Científica
eccos@uninove.br
www.uninove.br/publicacoes

Editores
Antonio Joaquim Severino
Carlos Bauer

Conselho Editorial
Adriana Marrero – Universidad de la República [Uruguai]
António Teodoro – ULHT [Portugal]
Benno Sander – ANPAE [Brasil]
Bernadete Angelina Gatti – FCC, PUC-SP [Brasil]
Betânia Leite Ramalho – UFRN [Brasil]
Brazão Mazula – Universidad Eduardo Mondlane [Moçambique]
Carlos Alberto Torres – UCLA [Estados Unidos da América]
Carlos Roberto Jamil Cury – PUC-Minas [Brasil]
Carlos Rodrigues Brandão – UNICAMP [Brasil]
Claudia Barcellos Moreira Abreu – UFPR [Brasil]
Danilo Streck – UNISINOS [Brasil]
Dermeval Saviani – Unicamp [Brasil]
Diana Soto Arango – UPTC [Colômbia]
Guilhermo Arias Beaton – Universidad de Havana [Cuba]
Iria Brzezinski – UCG [Brasil]
José Beltrán – Univ. de Valencia [Espanha]
José J. Queiroz – PUC-SP [Brasil]
José Rubens Jardilino – UFOP [Brasil]

E17 Eccos: revista científica, n. 33
São Paulo: Universidade Nove de Julho, 1999- v.; 22,5 cm.

1º quadrimestre.
ISSN 1517-1949

1. Educação – Periódicos. I. Universidade Nove de Julho.
CDD 370.5

REPRODUÇÃO AUTORIZADA, DESDE QUE CITADA A FONTE
A instituição ou qualquer dos organismos editoriais desta publicação não se responsabilizam pelas opiniões, idéias e conceitos emitidos nos textos, de inteira responsabilidade de seu(s) autor(es).

Luis Evelio Alvarez Jaramillo – CADE-CAUCA [Popayan, Colombia]
Manuela Guilherme – ULHT [Portugal]
Maria da Glória Gohn – Unicamp [Brasil]
Maria Dilnéia Espíndola Fernandes – UFMS [Brasil]
Menga Lüdke – PUC-RJ [Brasil]
Moacir Gadotti – FE-USP, IPF [Brasil]
Sílvia Liomovate – Universidad de Buenos Aires [Argentina]
Sílvio Donizetti de Oliveira Gallo – Unicamp [Brasil]
Thérèse Hamel – Université Du Laval [Canadá]
Walter Esteves Garcia – PUC-SP, CNPq [Brasil]
Wiel Veugelers – Universiteit voor Humanistiek [Holanda]

Comissão Editorial
Celso do Prado Ferraz de Carvalho
Jason Mafra
Jose Eustáquio Romão
Manuel Tavares Gomes
Marcos Lorieri
Maurício Silva

Analista editorial Juliana Aparecida Cezario
Projeto gráfico e diagramação João Ricardo M. Oliveira

Eccos – Revista Científica é publicada sob a responsabilidade do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), São Paulo, Brasil.

Eccos – Revista Científica é uma publicação científica que se propõe a ser um veículo de divulgação da produção em Educação. Busca contribuir para a inovação do conhecimento nessa área. Esta publicação também está disponível em formato eletrônico: no portal Uninove, acesse www.uninove.br/publicacoes.

Sumário / Contents

Editorial / Editor's note

Eccos e a diversidade da pesquisa acadêmica educacional ... 11
Antônio Joaquim Severino
Carlos Bauer

Artigos / Articles

A Escola de Viticultura Ferreira Lapa e o associativismo regional em Torres Vedras: suas organizações e objetivos nos finais do século XIX 17
The School of Viticulture Ferreira Lapa and regional associations in Torres Vedras: their organizations and objectives in the late nineteenth century.
António Francisco Baixinho

Arte-educação como disciplina: experimentos formativos com estudantes do curso de pedagogia da Uece/Facedi..... 43
Art-education as discipline: formative experiments with students course pedagogy of Uece/Facedi
Ana Cristina de Moraes
Rogério Adolfo de Moura

Arte-educação: uma proposta metodológica para o ensino médio 61
Art education: a methodological proposal for high school
Eduardo Mosaner Jr.
Mônica Piccione Gomes Rios

As relações entre a Escola Profissional *Mixta* de Sorocaba e a Estrada de Ferro Sorocabana – EFS (1929-1942)..... 77
The relationship between Escola Profissional Mixta de Sorocaba and Estrada de Ferro Sorocabana – EFS(1929-1942)
José Roberto Garcia
Wilson Sandano

As atividades experimentais no ensino de ciências: construindo caminhos em busca da profissionalização docente..... 95
The experimental activities in the science education: ways building in search the professional formation of the teacher
Suely Alves da Silva
Analice de Almeida Lima
Sandra Rodrigues de Souza
Virgínia Maria Loureiro Xavier Cordeiro

Formação docente, educação e sociedade: lições da estética e da bioética..... 109
Teacher training, education and society: lessons of aesthetics and bioethics
Ada Augusta Celestino Bezerra
Elaine Duarte Santos
Liz do Nascimento Andrade

Formação de professores em Angola: o perfil do professor do ensino básico 125
Angola teacher's training: the primary teacher's profile
Francisco Caloia Alfredo
Jussara Cristina Barboza Tortella

El tropiezo del investigador y la imagen que ve. Percepción y saber 143
The setback of the researcher and the image that sees. Perception and knowledge
Cynthia Farina
Marcos Villela Pereira

Políticas de formação inicial de professores, tecnologias e a construção social do tempo.....157
Policies of teacher training, technology and the social construction of time
Lucila Pesce

Licenciatura em educação do campo: desafios e expectativas..... 173
Teaching education in rural Brazil: challenges and expectations
Maria da Conceição Calmon Arruda
Lia Maria Teixeira de Oliveira

A autonomia do educando na pedagogia de Dewey..... 187
The learner's autonomy in Dewey's pedagogy
Armando Lourenço Filho
Samuel Mendonça

Currículo: perspectivas de análise e de transformação 205
Curriculum: view of analises and transformation
Patrícia Aparecida Bioto-Cavalcanti

Resenhas / Reviews

Linguagens e culturas infantis, de Adriana Friedmann 221
Ligia de Carvalho Abões Vercelli

Marxismo e Crítica Literária, de Terry Eagleton 225
Maurício Silva

Instruções para os autores / Instructions for authors

Diretrizes para autores.....233

Editorial

Editor's note

DOI: 10.5585/EccoS.n33.4900

Eccos e a diversidade da pesquisa acadêmica educacional

É preceito constitucional a garantia de que os brasileiros tenham o direito a um ordenamento educacional que lhes proporcione um processo de formação pleno e integral. Mas todos sabem que não é bem assim que as coisas se desenvolvem.

Ocorre que as recentes manifestações que eclodiram por todo o Brasil, com efetiva participação dos jovens, trouxeram o inequívoco questionamento das instituições e dos representantes dos três poderes do País. Essas mobilizações desvelaram para muitos o impressionante abismo existente entre a maioria da população e um número significativo das autoridades e instituições do Estado brasileiro.

Esse cenário é preocupante e nos sinaliza que algumas mudanças estruturais são imprescindíveis para que possamos avançar socialmente, consolidar a democracia e, com ela, criar condições para o atendimento das necessidades fundamentais e mais sentidas da sociedade, como é o caso da educação de qualidade, mas também aquelas que dizem respeito às reformas agrária, urbana, tributária, política e do judiciário, além da melhoria do sistema de saúde e do transporte público.

Num quadro como esse, também de muitas lacunas, incertezas e debilidades na esfera educacional, os pesquisadores acadêmicos, entre outros setores da sociedade, têm produzido uma gama enorme de estudos e reflexões que têm como principal objetivo compreender e disseminar, criticamente, a importância de a educação ser assumida como uma prioridade permanente da cotidianidade dos cidadãos e do fazer político das autoridades e governantes do Brasil.

Nesse contexto extremamente dinâmico e rico em interpretações e propostas que procuram analisar e apontar a superação dos dilemas enfrentados pela sociedade brasileira, em relação ao trabalho editorial executado por *Eccos – Revista Científica*, temos assumido a modesta responsabilidade de contribuir com o processo de aglutinação dos autores em torno de dossiês temáticos e efetivar a ampla, irrestrita e gratuita divulgação dos seus estudos e pesquisas na área da educação. Para se ter uma amostra da dimensão e o vigor dessa atividade, vejamos alguns dados:

1) *Eccos – Revista Científica* completou, em 2012, treze anos de circulação ininterrupta, com uma produção relevante na área educacional, garantindo a publicação regular de dois números anuais, totalizando 26 números publicados, com a colaboração de 456 autores, nesse período.

2) A Revista manteve, em todos esses anos, a publicação mínima de dezoito artigos por ano, ampliando a diversidade institucional dos autores, evitando o caráter endógeno, com pelo menos 75% das autorias provenientes de autores de cinco instituições diferentes daquela que edita o periódico.

3) Ao longo desse período, garantiu em seus números a presença de artigos de pesquisadores filiados a distintas instituições estrangeiras e de instituições de todas as regiões do Brasil.

4) A Revista filiou-se a uma rede de Bases de Dados, com sete indexadores (BBE, Edubase, Diadorim, DOAJ, Latindex, Redalyc, Sumários), sendo três desses de alcance internacional.

5) Manteve um quadro expressivo de paraceristas *ad hoc* de instituições de pesquisa em educação com representantes de todas as regiões do Brasil.

6) Há sete anos, desde 2007, obteve e manteve a qualificação no extrato B2, do Sistema Qualis de avaliação.

7) Na mesma oportunidade, integrou-se à modalidade de publicação aberta, por meio da adoção do Sistema de Editoração Eletrônica de Revistas Acadêmicas (Seer), paralelamente à versão impressa que se mantém desde o seu primeiro número.

8) Desde sua criação, o periódico contou com financiamento integral da própria Instituição mantenedora da Universidade Nove de Julho.

9) Em 2012, a Revista passou por profunda reformulação em seu projeto editorial, destacando-se os seguintes elementos: a) reformulação

no projeto gráfico; b) adoção da periodicidade quadrimestral, com a publicação de três números anuais, totalizando 36 artigos e a presença de 65 articulistas; c) ampliação de seu Conselho Editorial e do quadro de pareceristas, com representantes nacionais (de todas as regiões do Brasil) e internacional (América Latina e do Norte, Europa, África e Ásia) no campo da educação.

Em 2014, face ao grande número de submissões recebidas, em média 120 anuais, decidimos não fazer quaisquer chamadas públicas de dossiês temáticos, quebrando assim uma tradição de *Eccos – Revista Científica,* mas, com esse procedimento, criando condições para um melhor aproveitamento dos artigos já recebidos e aprovados para publicação.

O presente número da revista foi constituído pelos seguintes trabalhos e seus respectivos autores: A Escola de Viticultura Ferreira Lapa e o associativismo regional em Torres Vedras: suas organizações e objetivos nos finais do século XIX, de António Francisco Baixinho; Arte-educação como disciplina: experimentos formativos com estudantes do curso de pedagogia da Uece/Facedi, de Ana Cristina Moraes e Rogério Adolfo Moura; Arte-educação: uma proposta metodológica para o ensino médio, de Eduardo Mosaner Júnior e Mônica Piccione Gomes Rios; As relações entre a Escola Profissional *Mista* de Sorocaba e a Estrada de Ferro Sorocabana – EFS (1929-1942), de José Roberto Garcia e Wilson Sandano; As atividades experimentais no ensino de ciências: construindo caminhos em busca da profissionalização docente, de Analice Almeida Lima, Suely Alves Silva, Virgínia Maria Loureiro Xavier e Sandra Rodrigues Souza; Formação docente, educação e sociedade: lições da estética e da bioética, de Ada Augusta Celestino Bezerra, Elaine Duarte Santos e Liz do Nascimento Andrade; Formação de professores em Angola: o perfil do professor do ensino básico, de Francisco Caloia Hombo Alfredo e Jussara Cristina Barboza Tortella; El tropiezo del investigador y la imagen que ve. Percepción y saber, de Cynthia Farina e Marcos Villela Pereira; Políticas de formação inicial de professores, tecnologias e a construção social do tempo, de Lucila Maria Pesce; Licenciatura em educação do campo: desafios e expectativas, de Maria da Conceição Calmon Arruda e Lia Maria Teixeira de Oliveira; A autonomia do educando na pedagogia de Dewey, de Armando Lourenço

Filho e Samuel Mendonça e, finalmente, Currículo: perspectivas de análise e de transformação, de autoria da professora Patrícia Aparecida Bioto-Cavalcanti.

Boa leitura a todos.

Antônio Joaquim Severino

Carlos Bauer
Editores

Artigos

Articles

DOI: 10.5585/EccoS.n33.2952

A Escola de Viticultura Ferreira Lapa e o associativismo regional em Torres Vedras: suas organizações e objetivos nos finais do século XIX

The School of Viticulture Ferreira Lapa and regional associations in Torres Vedras: their organizations and objectives in the late nineteenth century.

António Francisco Baixinho
Doutor em Educação. Investigador Integrado do Centro de Estudos e Intervenção em Educação e Desenvolvimento (CeiED) da Universidade Lusófona de Lisboa
ant.baixinho@gmail.com

Resumo: Pretende-se com este artigo dar a conhecer a Escola de Viticultura Ferreira Lapa, o seu funcionamento e organização, bem como o associativismo agrícola local que surgem praticamente em simultâneo e em consequência da crise que o sector vinícola atravessou nos finais do século XIX. Os objetivos estabelecidos para esta pesquisa foram os seguintes: difundir o conhecimento; evocar a Escola de Viticultura Ferreira Lapa; conhecer a organização de uma escola profissional agrícola no final do século XIX; compreender as consequências da crise da filoxera; compreender as consequências do associativismo sobre o ensino agrícola. Nesta pesquisa foi utilizada uma metodologia qualitativa através da análise, seleção e tratamento de documentos e da recolha de informação em fontes bibliográficas.

Palavras-chave: Ensino agrícola. Viticultura. Filoxera. Associativismo.

Abstract: The intention with this article is to inform about the School of Viticulture Ferreira Lapa, its operation and organization, as well as local agricultural associations that arise almost simultaneously and in consequence of the crisis that the wine sector has gone through in the late nineteenth century. The objectives set for this research were: to spread knowledge; evoke the School of Viticulture Ferreira Lapa; understand the organization of an agricultural vocational school in the late nineteenth century, understand the consequences of the phylloxera crisis; understand the consequences of associations in the agricultural education. In this research a qualitative methodology was used through the analysis, selection and processing of documents and gathering information on bibliographic sources.

Key words: Agricultural Education. Viticulture. Phylloxera. Associations.

1 Introdução

A investigação teve como propósito os seguintes objetivos: difundir o conhecimento; evocar a Escola de Viticultura Ferreira Lapa; conhecer a organização de uma escola profissional agrícola no final do século XIX; compreender as consequências da crise da filoxera; compreender as consequências do associativismo sobre o ensino agrícola.

Nesta pesquisa foi utilizada uma metodologia qualitativa através da análise, seleção e tratamento de documentos e da recolha de informação em fontes bibliográficas. As fontes utilizadas foram os arquivos municipais e nacionais (espólio da escola) e as gazetas locais.

A "moléstia" na viticultura acabou por desencadear o associativismo local, cujo apogeu surge com o "meeting da Ribaldeira[1]", em 25 de novembro de 1888, onde estiveram presentes 200 pessoas, mas também a implantação do ensino agrícola que surge na sequência das reformas educativas do século XIX.

Costa Cabral estabelece uma reforma geral do ensino, promulgada em 1844, que, embora mantenha o ensino liceal de Passos Manuel, apesar de reduzir o conteúdo escolar – reduzindo o ensino científico –, amplia em dois graus a instrução primária. Com os "regeneradores" no Governo sobressai uma maior preocupação com os processos técnicos. De facto, a governação de Fontes Pereira de Melo reforça a necessidade de se criarem escolas de instrução profissional, no campo das actividades industriais, e inicia o ensino técnico industrial em três graus, elementar, secundário e complementar, em Lisboa e no Porto, pelo decreto de 30 de dezembro de 1852. Por sua vez, o ensino agrícola é criado pelo decreto de 16 de dezembro de 1852 (CARVALHO, 1986) e dividia-se em três graus. O ensino rudimentar correspondia ao primeiro grau, destinava-se a formar abegões, maiorais e quinteiros, e era ministrado em "quintas[2] de ensino" que deveriam existir, pelo menos uma, em cada província. O segundo grau, de ensino teórico-prático, seria proporcionado em escolas regionais. O terceiro grau, que constituía o ensino superior, funcionaria num instituto agrícola, a construir em Lisboa, e que teria uma "quinta exemplar" anexa.

O ensino agrícola foi iniciado no município de Torres Vedras em 1888, ou seja, passados 36 anos da criação, em Portugal, deste tipo de ensino. A Escola Prática de Viticultura, que posteriormente foi denominada

Escola de Viticultura Ferreira Lapa[3] e em seguida por Escola de Operários Rurais "Ferreira Lapa", funcionou na Quinta da Viscondessa – freguesia[4] do Turcifal –, tendo sido o seu primeiro director António Batalha Reis[5].

Por outro lado, a necessidade de uma escola agrícola na região desponta da circunstância de no mesmo local – Quinta da Viscondessa – ter funcionado em simultâneo "a estação ampelo-phylloxera do sul"[6]. No final de março de 1888, este organismo endereçou um convite, através de um aviso publicado num jornal local, a todos os viticultores e enxertadores para assistirem ou participarem nos trabalhos de enxertia das castas locais sobre cepas americanas.

O ensino ministrado na Escola de Viticultura destinava-se a formar técnicos para a cultura da vinha e produção de vinho, porque este sector agrícola se encontrava fortemente debilitado com a filoxera[7]. Este tipo de ensino correspondia ao primeiro grau do ensino agrícola, um ensino rudimentar e prático, e funcionava em propriedades particulares – quintas – cujos proprietários facultavam aos mestres e alunos através de uma convenção com o Governo de quem receberiam uma compensação financeira.

2 O ensino agrícola: a dinâmica da Escola Prática de Viticultura de Torres Vedras

A Escola Prática de Viticultura de Torres Vedras iniciou a sua actividade em 3 de novembro de 1888, com a admissão de alunos pensionistas e porcionistas, de acordo com o decreto orgânico de 30 de junho de 1887. Segundo o aviso de abertura que foi emitido pela Direção-geral de Agricultura, em 25 de setembro de 1888, esta escola habilitava operários vitícolas e vinícolas, de modo a poderem exercer a profissão de feitores e mestres práticos em diversos serviços, tais como: i) cultura da vinha; ii) vinificação, tratamento e conservação do vinho; iii) destilação do vinho, água-pé de bagaço para álcool e aguardente de copo; iv) utilização de bagaço, sarro, borra e rescaldo para tártaro, ácido tartárico e acetato de cobre; v) acondicionamento da uva para embarque, sua secagem artificial, preparação e conservação da passa e seu acondicionamento para exportação; vi) cultura das árvores frutíferas próprias da região; vii) culturas hortenses e

arvenses usuais na região; viii) montagem, funcionamento e conservação de máquinas, aparelhos e instrumentos usados nas especialidades da escola; ix) manutenção e higiene do gado de trabalho.

Os alunos distinguiam-se nas classes de internos e externos, e eram obrigados a frequentar o curso de operários, que incluía os exercícios no campo, durante três anos. As vagas eram de 35 alunos internos, dos quais quinze eram pensionistas do Governo. Os alunos externos tinham de declarar, no acto da inscrição, quais as especialidades em que se queriam habilitar. Os alunos eram obrigados a apresentar os seguintes documentos: a) certidão que comprove não terem menos de 14, nem mais de 18 anos de idade; b) atestado que comprove terem saúde e robustez para os trabalhos rurais; c) certidão de exame de instrução primária elementar; d) (para os pensionistas) certidão de pobreza passada pela Câmara Municipal, administrador do concelho, pároco ou regedor respectivo; e) (para os porcionistas) declaração dos pais, tutores ou benfeitores, em como se obrigam a pagar as mensalidades de 4$500 réis. Por sua vez, os alunos que não apresentavam exame de instrução primária elementar só seriam admitidos, depois de apurados, caso fizessem um exame especial na escola e ficassem aprovados[8].

Os recursos humanos da escola distribuíam-se por três categorias de pessoal: principal, subalterno e menor. O pessoal principal era constituído pelo diretor e subdiretor, agrónomos professores e professores auxiliares. Os regentes agrícolas, prefeitos, fiel de armazém e os mestres das oficinas constituíam a categoria de pessoal subalterno. O pessoal menor consistia no grupo de guardas e trabalhadores, serventes e todos os indivíduos contratados e pagos como jornaleiros.

O 1.º ano do curso de viticultores práticos e mestres de adegas era formado por uma componente prática com a aquisição/melhoramento de tarefas manuais (carpintaria, serralharia, adega, campo e gados), pela aprendizagem dos conhecimentos teóricos correspondentes ao curso (artes agrícolas, culturas gerais, laboratório) e pelo aperfeiçoamento da língua portuguesa. No 2.º ano eram privilegiadas as ciências (geometria, geografia, física e meteorologia, noções de química geral e agrícola), bem como ao estudo elementar dos animais, das culturas arbóreas e arbustivas, e da agrimensura. No 3.º ano era dado relevo às questões de organização e administração (contabilidade, economia e administração rurais) e às práticas

agrícolas (exterior e higiene dos animais, culturas diversas e prática no campo e na adega).

Das pautas de exame constatámos que as maiores dificuldades dos alunos eram em Agrimensura, no exame prático de Campo, no exame prático de Adega e nos exames de Economia e Administração Rurais e Tecnologia Rural, o que evidencia a exigência do curso na componente prática, quer ao nível da medição de campos e terrenos agrícolas, quer ao nível da aquisição de competências técnicas na produção, transformação, armazenamento e conservação do vinho.

Em 1892, a Escola Elementar de Viticultura Prática de Torres Vedras passa a denominar-se Escola de Viticultura Ferreira Lapa, por proposta do diretor-geral de agricultura, conselheiro Elvino de Brito, o que acabou por ser uma honra para a escola, porque recebeu "[…] o nome venerado do patriarca das ciências agronómicas, o tão incansável propugnador dos progressos agrícolas em Portugal"[9].

Em 1895 foram divulgados numa "gazeta local" os resultados dos exames efectuados aos alunos desta escola, e cujas classificações foram as seguintes:

> Curso de viticultores práticos e mestres de adega, 3.º ano, Caetano José de Sousa e António Amaro Correia, distintos; 2.º ano, Ricardo Júlio Augusto da Silva, aprovado; 1.º ano, Illydio Ferreira, distinto; José Lança Pereira, José Cipriano Picoto, João José França de Almeida, José Cypriano da Costa, Francisco Bettencourt Viana, Artur Augusto de Figueiredo Rego, Henrique Custodio Lima, Alberto das Neves e Joaquim José de Almeida, aprovados. Ficaram esperados cinco[10].

Em termos de pessoal técnico, esta escola teve como *Maitre de Chai* – mestre de adega (enólogo) – o francês Casimir Dignan, que era pago pelo Governo para "curar" e ensinar os diversos tratamentos de vinhos, conforme os seus tipos, aplicações, conservação e doenças.

Este mestre de adega, para além do ensino regular, ministrava conselhos aos produtores através de textos nas gazetas locais ou enquanto visitava adegas particulares. Num desses textos é feita a seguinte recomendação:

> Os vinhos novos devem ser postos em limpo quatro vezes no primeiro ano, desembaraçando-os assim dos fermentos e depósitos formados pelas borras. A primeira trasfega deve ser feita logo que acabe a fermentação insensível. A segunda antes do equinócio de março. A terceira em junho e a quarta em setembro.
> Estas quatro baldeações, ou *posturas em limpo*, devem-se fazer nos quartos minguantes, sempre que isso seja possível. Os vinhos assim tratados ficarão com bonita cor, viva e brilhante, com bom gosto e não sujeitos a uma segunda fermentação que os estrague.
> Tenho reparado que os vinhos de *tinta miúda* postos em limpo em dezembro conservam melhor a cor e o gosto do fruto. O tratamento regular dos vinhos no primeiro ano influi muito sobre a qualidade, conservação e aroma desses mesmos vinhos, quando velhos[11].

Por outro lado, estes conselhos eram reforçados com a difusão periódica de outras sugestões nas gazetas por parte dos produtores de vinho, tais como: "[…] o dizer-se que a borra ou *mãe* aguenta os vinhos é um engano; bastam as alterações do tempo, o muito calor, as tempestades, para *levantar* um vinho, ou antes a borra, estragando-o", sendo a melhor altura para a trasfega dos vinhos, quando "[…] o tempo estiver frio e seco, e quando os vinhos e borras estejam sossegados". Também deve ser dada muita atenção à limpeza do vasilhame, porque se houver desleixo com uma vasilha

> […] pode ser causa de se estragar um bom vinho; e não deve haver receio de a lavar muito bem, *mechando-a*[12] em seguida, porque o gás sulfuroso destrói os fermentos prejudiciais e contrários à boa conservação e qualidade do vinho[13].

O interesse no mestre de adega da Escola de Viticultura, por parte dos viticultores, foi de tal ordem que "[…] bastou que um proprietário desta terra o empregasse nas suas adegas, para dentro de pouco tempo todos conhecessem a utilidade que poderiam tirar dos serviços daquele homem, e muitos o encarregaram de trabalhos do seu ofício", porque os

próprios agricultores reconheciam que "[…] nós até aqui não fazíamos vinho; preparávamos a matéria-prima de que os negociantes nacionais, e sobretudo os estrangeiros, faziam vinho". A situação era de tal modo que os viticultores não se davam ao trabalho de trasfegar o vinho. As solicitações pelos trabalhos do mestre de adega foram de tal monta que forçaram a direção da escola a emitir uma circular, de modo a avisar os viticultores de que "[…] não podiam utilizar os serviços do mestre de adega; sem fazerem primeiramente as suas requisições por escrito à Direção-geral de Agricultura por intermédio do agrónomo chefe da região, ou do Diretor da Escola"[14].

De facto, os conhecimentos deste enólogo trouxeram um novo vigor para a região, uma mais-valia para a produção de vinhos de qualidade, visto que:

> Na escola se praticam e se ensinam os modernos processos vinários, fazendo os *clarettes*, imitações de marcas francesas próprias para consumo dos mercados estrangeiros; e tanto assim que dos vinhos arrematados por comerciantes, em leilão na Escola, a 700 réis o almude[15], foram alguns vendidos a 360 réis a garrafa em Hotel de primeira ordem em Lisboa, passando como vinho *Medoc*. […] Para tornar mais acessível a frequência dos alunos tenciona o Sr. Visconde de Chancheleiros instituir na Escola o curso de instrução primária elementar, como ponto de partida para o restante ensino agrícola[16].

Nesta escola desenvolveram-se várias actividades, que iam para além do regular ensino agrícola, como cursos práticos de formação profissional ou a venda em hasta pública da diversa produção que se obtinha nesta organização. Esta instituição possibilitava a realização de acções de formação profissional a todos aqueles que, desenvolvendo actividades na área da viticultura, desejassem receber novos conhecimentos e técnicas. A formação profissional ministrada nesta escola teve uma adesão, em 1892, de 40 indivíduos, mas no ano anterior esta iniciativa não se realizou por falta de inscrições. Assim, para que estas acções tivessem uma boa adesão, a instituição publicitava a sua oferta, nas "gazetas locais", da seguinte forma:

> Faz-se público que n'esta escola se ministra, durante o mês de Abril, a instrução prática para a enxertia e tratamentos das diversas doenças da vinha, a todos os indivíduos que dela se queiram utilizar. Ao indivíduo que ficar habilitado n'estas práticas ser-lhe-há passada, pedindo-a, uma certidão com a qual poderá autenticar a sua habilitação[17].

Por sua vez, todos os anos comercializavam-se os produtos agrícolas que eram produzidos nas suas instalações. Estes produtos eram diversificados e tornavam-se uma fonte de receitas para a instituição através da sua venda em hasta pública. Por exemplo, em 1894 foram colocados à venda, no mês de maio, "[…] 8.000 litros de vinho tinto, 624 litros de feijão, 350 litros de trigo e 408 litros de milho branco"[18] e no mês de junho foram postos à venda "[…] uma junta de bois de raça mirandesa, uma bezerra de sete meses e 81 velos de lã merino e churra"[19]. No ano de 1895 foram leiloados, no mês de abril, "100 cabeças de gado ovino"[20]. E, em 10 de setembro de 1900 foram colocados à venda em hasta pública os seguintes produtos: "[…] 30.000 litros de vinho tinto e 5.600 litros de vinho branco da colheita do ano anterior; 200 litros de aguardente de vinho preparada, género *cognac*; uma mula grande, 32 ovinos, 7 bovinos e 3 suínos"[21].

No entanto, com a reforma do ensino agrícola, em 1899, esta escola passa a ser denominada como Escola de Operários Rurais "Ferreira Lapa". Deste modo, esta alteração legislativa acaba por suprimir os cursos de ensino em diversas escolas agrícolas como as de Faro, Ponte de Lima e a de frutaria de Castelo de Paiva. Com esta alteração, as escolas agrícolas da Bairrada e de Torres Vedras passaram a ser destinadas ao ensino manual dos operários, por meio da exploração económica da cultura da vinha, sem prejuízo da cultura de outras plantas apropriadas à região[22].

3 A situação vinícola na região de Torres Vedras nos finais de oitocentos

Os interesses agrícolas eram defendidos e publicitados através dos órgãos de comunicação social, as denominadas "Gazetas", que foram surgindo ao longo do século XIX. Desta forma, os agricultores faziam a di-

vulgação dos seus vinhos, porque na altura existia uma grande procura por parte de negociantes estrangeiros que os pretendiam adquirir para misturar com os vinhos franceses (REIS, 1999), devido à crise em que se encontravam, principalmente, os vinhedos franceses.

Para uma melhor e mais abrangente divulgação dos vinhos recorria-se à publicação, na 1.ª página das "gazetas locais", de boletins vinícolas em língua francesa. Numa dessas divulgações foram salientados os seguintes fatos: i) devido à grande procura de vinhos já foram vendidos, nos meses de outubro e novembro, cerca de 100.000 pipas de vinho na vasta região torreana. Mas, agora só pelos vinhos muito bons é que pagam 250 francos o tonel[23], ou um pouco mais; ii) no entanto, ainda se encontra muito vinho por vender, tanto no município de Alenquer como nos do Cadaval, Sobral, Mafra e Torres Vedras, mas pouco no de Arruda dos Vinhos; iii) os vinhos de Alenquer e Torres Vedras são excelentes para lotes, tendo este ano muita coloração e uma graduação média de 12º; contudo, sendo menos ricos em álcool do que os de 1885 (que foram tão apreciados nos mercados estrangeiros) são iguais em cor, e alguns até são mais encorpados, visto que não é raro encontrar vinhos com um teor de açúcares de 30 g/l de extra-seco, enquanto nos de 1885 o teor máximo que atingiram foi 27 g/l; iv) na própria vila de Torres Vedras e nas suas imediações estão por vender adegas de vinhos muito iguais e muito bons, o que é de estranhar pelo facto dos negociantes poderem contar com a maior facilidade e economia para o seu escoamento através do caminho-de-ferro[24].

Segundo o mesmo semanário, em 1887, na freguesia de Dois Portos alguns dos vinhos foram comprados por um comerciante francês, Mr. Brou, de Bordeaux, a preços correntes (entre 8 e 10 libras o tonel), e que tinha como intermediário um proprietário muito conhecido dos Carvalhos. Na Ribeira de Maria Afonso, acabou por não se realizar o negócio entre o Sr. Quintão e o Sr. Jayme Carvalhosa. Quem acabou por comprar os vinhos foi o Sr. Joaquim de Belford, para Mrs. Andrieu & Boyreau, de quem é seu intermediário.

No entanto, a situação dos vinhos portugueses vem a ser alterada com a "praga que mortifica as vinhas". A incerteza política, as sucessivas reformas e a crise económico-financeira "flagelam" o país ao longo de todo o século XIX. Este panorama agrava-se, ainda mais, no final deste século, em Torres Vedras e na região[25], com a filoxera e no início do século

XX com a proliferação do míldio[26], o que acaba por se reflectir em muitos aspectos da sociedade torriense, nomeadamente, no encerramento da Escola Secundária Municipal, na redução das rendas dos edifícios onde funcionavam as escolas primárias e na diminuição dos vencimentos dos professores.

Esta situação levou a que os viticultores questionassem o Governo e as autoridades locais sobre o próprio financiamento municipal.

> A propriedade urbana e os impostos indirectos chegarão para manter o equilíbrio económico das localidades, nesta época em que os expostos, a instrução, as autoridades civis, a polícia urbana e campestre, a justiça, a viação, etc., etc., tudo isso dependem do cofre dos municípios[27].

Para combater a filoxera surgem, ao longo do tempo, alguns métodos e técnicas, como é o caso dos produtos químicos. Assim, o município de Torres Vedras providenciou o fornecimento de sulfureto, para o tratamento das vinhas, a todos os interessados, tendo feito a divulgação desta oferta através da publicação do seguinte anúncio.

> A Câmara Municipal do concelho de Torres Vedras anuncia que tendo deliberado estabelecer um depósito de sulfureto de carbono, satisfaz todas as requisições, sendo conveniente que os proprietários do concelho, declarem na secretaria da Câmara, até o dia 10 de março próximo, qual a quantidade aproximada de sulfureto de que precisarão para tratamento das suas vinhas, para assim habilitar a Câmara a prover convenientemente o seu depósito. A venda do sulfureto só se faz às segundas e quintas-feiras de todas as semanas, seguindo-se as instruções da Direção-geral de Agricultura[28].

Todavia, este tratamento químico tornou-se pouco eficiente devido à composição dos solos, que eram muito argilosos. Por outro lado, alguns agricultores eram cépticos a certas receitas, como é o caso dos

inseticidas, tendo um viticultor de Dois Portos narrado a situação nos seguintes termos:

> Amigo e Sr. Redactor. – No seu jornal «A Semana», n.º 48, de 19 de janeiro, diz o exmº Sr. José Joaquim Ribeiro que descobriu o verdadeiro inseticida regenerador das vinhas, remédio infalível para matar a filoxera. Não quero duvidar do que diz s. exª, só o que eu queria e os meus colegas era que o Sr. Ribeiro nos mostrasse uma vinha que tivesse sido atacada de filoxera e depois de curada pelo seu inseticida; não sendo assim, como acreditar na infalibilidade do seu remédio, pois têm sido tantos os remédios, e ainda até hoje não houve um que desse os seus resultados desejados.
>
> Ora se é certo que o Sr. Ribeiro descobriu o remédio para extinguir a filoxera, é digno de se lhe erigir uma estátua, como salvador de nossas vinhas, que são a maior fonte de receita deste concelho.
>
> Falta-nos só a evidência. (Dois Portos, 23-1-1888)[29].

Os produtos químicos utilizados no combate à filoxera foram ineficazes, o que conduziu ao desânimo e enfraquecimento dos viticultores. No que respeita ao combate das outras doenças da vinha passaram-se a utilizar algumas substâncias químicas, ou seja, contra o oídio[30], o enxofre e contra o míldio, o sulfato de cobre e derivados. O oídio passou a ser combatido com a cobertura das vinhas, por diversas vezes e em ocasiões oportunas, com pó de enxofre[31]. Por sua vez, para combater o míldio aconselhavam-se os agricultores a fazerem os tratamentos cedo, sem contudo indicar dias precisos, porque as épocas variam conforme os anos são mais ou menos húmidos, ou mais ou menos secos. O primeiro tratamento deve, sim, ser feito quando os rebentos tenham sensivelmente 6 centímetros.

Os tratamentos cupricos eram feitos através de preparos variados de *calda*, como *calda a 2%*[32]*, calda a 3%, calda Burgonhesa, verdete pardo, verdete neutro, calda assucarada e calda Burgonhesa amoniacal*, entre outros. Contudo, era com as *caldas a 2% e a 3%* que se obtinham melhores resultados contra o míldio. Para a aplicação do sulfato nas vinhas utilizavam-se

pulverizadores manuais que, embora de fabricação exterior, eram comercializados por 10$000 réis em 1898.

Mas a filoxera, ao devastar os vinhedos europeus, fez com que se utilizassem novas técnicas no plantio das vinhas, como a hibridação e a enxertia em bacelo americano[33]. Na enxertia unem-se, artificialmente, duas partes de plantas diferentes e, na grande maioria das espécies lenhosas cultivadas, será a parte aérea da nova planta que irá fornecer os frutos (variedade), sendo as raízes, a parte inferior (padrão), as responsáveis por proporcionar o suporte à planta. Na viticultura, a técnica do enxerto é muito mais recente do que em outras plantas, tendo sido iniciada, somente, devido à invasão da filoxera. Na realidade, a filoxera provocou uma profunda transformação no cultivo das vinhas, porque deixou de ser suficiente enterrar um sarmento[34], o qual fornecia uva passados dois anos. Assim, através da enxertia une-se a parte inferior da planta (que é constituída com a espécie da videira americana – bacelo, e que é resistente à filoxera), o chamado "cavalo", com a videira europeia, que é denominada por "cavaleiro" ou "garfo", a qual produzirá as uvas.

Para a divulgação dos bacelos americanos, foi utilizada a Escola de viticultura, a imprensa escrita, os intermediários locais e os comerciantes nacionais e estrangeiros, como se constata nas seguintes ofertas, em outubro de 1888:

> Os proprietários que desejarem adquirir plantas americanas podem-se dirigir a Francisco Elyseu Boaventura, da Quinta do Barreiro (Dois Portos), que as fornecerá nas melhores condições, tanto em preço como em qualidades; aceita qualquer encomenda, mesmo pequena que seja, para experiência dos Srs. Viticultores. Pede o obsequio de lhe participarem qual a qualidade e porção que desejam e para que mês as estimam plantar, para que cheguem aqui em bom estado de conservação, que é o principal.
> O Sr. F. Faudouas, de Dois Portos, tem a honra de participar aos proprietários portugueses que foi para França no princípio do presente mês para comprar cepas americanas utilizáveis na próxima época de replantação das vinhas destruídas pelo *phylloxera*. Quem quiser utilizar-se do intermediário do Sr. Faudouas poderá desde já enviar as suas encomendas para todas

> as castas ao Sr. Joaquim Lopes, da Bespeira (Dois Portos) seu agente em Portugal[35].

Na última década do século XIX, as variedades de plantas americanas (porta-enxertos e produtores directos) eram introduzidas através dos produtores franceses e da Escola Ferreira Lapa, tendo sido difundidas na região as seguintes plantas: *Riparias*, *Vialla*, *York-Madeira*, *Jacquez*, *Rupestris*, *Herbemont* e *Othello.*

Todavia, as mais divulgadas e utilizadas foram os porta-enxertos *Vitis Riparia* e as *Vitis Rupestris*, que foram desenvolvidos em França depois do ataque às vinhas pela filoxera. As *Viti Rupestris* também existiam em outras variedades como o *Rupestris Martin* e o *Rupestris du Lot.* Por seu lado, as *Viti Berlandiere* mereceram uma posição de destaque, por serem resistentes à filoxera, aceitarem facilmente a enxertia, resistirem bem à secura, proporcionarem o fornecimento de uvas em abundância e poderem ser utilizadas em solos com mais de 40% de teor calcário[36]. Desta variedade destacaram-se os porta-enxertos *Richter*, que foram desenvolvidos a partir de 1878, quando F. Richter, um jovem entomólogo[37], se instala em Montpelier e se dedica à investigação vinícola e às hibridações que o tornaram famoso.

Relativamente à hibridação das videiras europeias é de realçar o trabalho efectuado pelo francês Louis Bouschet de Bernard e seu filho Henri. O Sr. Bouschet iniciou os seus trabalhos nesta área ao criar videiras a partir das sementes, tendo obtido com o cruzamento entre Aramon e Tenturier du Cher uma videira que ficou conhecida por *Petit Bouschet*. Esta videira caracterizava-se por produzir uma uva muito negra, o que resulta num vinho carregadíssimo em cor. Anos mais tarde é efectuado pela família Bouschet o cruzamento entre o *Petit Bouschet* e a casta *Alicante*, de origem espanhola e já muito cultivada em França.

A divulgação e o fornecimento dos híbridos *Bouschet,* na região de Torres Vedras, passaram a ser efectuados, desde 1900, através da Escola de viticultura, que fornecia garfos para enxertia a todos os viticultores que o desejassem, sendo necessário, porém, que, antes de fazer o pedido, se estude um pouco, de modo a estabelecer um *símile* entre a região francesa em que predomina a casta e a região nacional, em que se pretende introduzir esta nova variedade[38].

4 O associativismo regional

No final do século XIX os viticultores começam a esboçar os primeiros sinais de organização corporativista. O "meeting da Ribaldeira" foi um desses primeiros sinais, tendo-se realizado nesta localidade por ser um ponto central (segundo os seus organizadores) e por ter sido nas vinhas da freguesia de Dois Portos, "que sendo ainda há pouco o jardim da vinha torreana, se via agora reduzida a um extermínio crescente, sendo a primeira freguesia onde os estragos (da filoxera) se fizeram sentir com maior intensidade"[39], mas também por estar ainda bem presente a energia de um Poder local que, até há 30 anos atrás, existiu nesta povoação.

Neste "meeting" estiveram presentes agricultores do Sobral de Monte Agraço, Runa, Carmões e da própria freguesia de Dois Portos, e raríssimos das outras freguesias do município, mas nenhum viticultor de Torres Vedras esteve presente. O comício foi promovido pelos seguintes produtores: José Norberto Correia Lopes, José Carlos Palyarte de Clamouse, Eduardo Augusto Ferreira Rijo e João Manuel da Costa, de modo a encontrar a melhor forma para expor ao Governo o modo de regular a questão dos impostos, em face da crise que se instalou na viticultura da região. Neste comício é reclamado a isenção dos impostos, a distribuição gratuita de bacelos e barbados vindos de França, a distribuição de agrónomos pelas freguesias e pagos pelo Estado, para estudarem as condições do solo de forma a se aplicarem convenientemente as castas.

Os viticultores reclamam ainda, que

> […] em vez de escolas sem frequência, dêem-nos bacelos e barbados, desenvolva-se o campo dos viveiros e das experiências de enxertia, e assim poderemos conservar o equilíbrio possível, durante a crise que nos aguarda[41].

Este "meeting" viria a tornar-se o "balão-de-ensaio" para a criação do "Sindicato Agrícola Regional de Torres Vedras" em 1897. Os estatutos deste sindicato foram aprovados por um despacho emitido pelo Ministério das Obras Públicas Comércio e Indústria – Direção dos Serviços Agrícolas, datado de 13 de julho de 1897.

Assim, em conformidade com a carta de lei, de 3 de abril de 1896, é formada na região de Torres Vedras uma sociedade denominada "Sindicato Agrícola Regional de Torres Vedras"[41], composta por indivíduos de ambos os sexos, agricultores, proprietários ou rendeiros, ou profissionais em mais ou menos relações com a agricultura (art. 1.º). A sede do sindicato é na freguesia de S. Pedro de Dois Portos, e a sua duração ilimitada (art. 2.º).

Para uma plena concretização da sua atividade, esta sociedade propunha-se a atingir os seguintes objetivos: i) defender, auxiliar e promover os interesses agrícolas, facilitando aos associados a aquisição vantajosa de adubos, a compra e exploração em particular ou em comum de máquinas agrícolas, animais reprodutores, vasilhame e todas as matérias necessárias para combater as doenças vegetais ou animais; ii) obter mercados para todos os produtos agrícolas dos sócios; iii) celebrar com as empresas de transportes terrestres, fluviais ou marítimos contratos especiais por preços reduzidos para o transporte de tudo o que for destinado aos sócios com aplicação à agricultura; iv) indicar aos tribunais peritos e avaliadores, fornecendo-lhes esclarecimentos e ser árbitro entre quaisquer pleitos dos associados, quando estes assim o requererem; v) promover e auxiliar a criação de instituições de crédito agrícola[42], seguros agrícolas, caixas económicas, caixas de socorros mútuos, cooperativas, sociedades de seguros mútuos, frutarias e quaisquer outras instituições que tenham por fim o desenvolvimento agrícola (art. 3.º), tendo como zona territorial de actuação todas as freguesias do município de Torres Vedras e freguesias limítrofes (art. 4.º) (SARTV, 1987).

Os órgãos sociais desta sociedade estavam sob a liderança dos "homens de Dois Portos", isto é, Assembleia-geral – Presidente, José Carlos Palyart de Clamouse, Direção – dr. Hermínio Duarte Ferreira[43]. A primeira direção desta sociedade ficou constituída do seguinte modo: presidente, dr. Hermínio Duarte Ferreira; tesoureiro, Eugénio Libanio Nogueira Dias; diretores, Manuel Pedro Cardozo Júnior, António Botto Pimentel e Carvalhosa, João Carvalho de Oliveira; secretário, Silvério Botelho de Sequeira. Por sua vez, a Assembleia-geral foi constituída da seguinte forma: presidente, José Carlos Palyarte de Clamouse; vice-presidente, dr. João Gualberto de Barros e Cunha; secretários, Manuel Ferreira de Carvalho e Valeriano Francisco de Almeida.

Em setembro de 1898 este sindicato apresenta o seu primeiro relatório, divulga a lista dos seus 63 associados, e afirma-se defensor do espírito associativo, como sendo "[…] a forma mais natural, benéfica e eficaz das sociedades contemporâneas". Por outro lado, esta associação de agricultores pretendia permanecer independente, sem conotações políticas, contrariamente como alguns tinham salientado durante a altura da sua organização e constituição, pela circunstância deste sindicato ter coincidido com a eleição do deputado pelo círculo de Torres Vedras. Os dirigentes desta associação afirmavam que não deveriam existir preconceitos quanto a convicções políticas ou dissidências pessoais no seio de um sindicato agrícola, mas sim o espírito de "um por todos e todos por um". De facto,

> Passado pouco tempo, o nosso sindicato contava, como ainda conta, fatores importantes dos principais partidos políticos, reunindo-se em nosso grémio no mais fraternal pacto para a defesa em comum dos interesses agrícolas, regeneradores, progressistas, legitimistas e republicanos, sendo pois tão evidente a nulidade política da fusão de elementos tão heterogéneos quanto evidente o seu poderio e soberania como valiosa corporação agrícola[44].

No primeiro ano da sua existência, a direção desta associação conseguiu adquirir, no mercado nacional e estrangeiro, para os seus associados, adubos, sulfatos e enxofre a preços mais vantajosos. Apesar das grandes contrariedades provocadas com as garantias bancárias, os câmbios e os transportes, esta associação adquiriu 8.500 quilogramas de sulfato de cobre e 86 barricas (de 75 Kg) de enxofre sublimado da empresa Leverkus, Harms & Company, de Londres. Operação esta que se tornou vantajosa, visto que o sulfato de cobre foi distribuído aos seus associados "[…] a 112 réis o quilograma e o enxofre Brandram a 5$345 réis a barrica, quando é sabido que na ocasião se comprava o sulfato entre 120 e 140 réis e a barrica de enxofre Brandram a 5$600 réis". No mercado nacional foram adquiridas 260 sacas de enxofre em pó e 200 sacas de adubo à casa Domingos José de Moraes & Irmão, tendo esta operação também sido muito vantajosa, porque o enxofre foi distribuído "[…] a 1$580 réis, enquanto no mercado retalhista era vendido a 2$000 réis, subindo ainda depois de preço"[45].

Mas este sindicato, para além de se denominar como "[…] a classe dos lavradores emancipada comprando por suas mãos, vendendo por suas mãos, providenciando por suas mãos, sem a tutela de fornecedores, sem a exploração de comissários e sem o desprezo dos governos", tinha horizontes mais vastos como o de constituir-se como uma instituição financeira, isto é, "[…] não se limitará o nosso papel ao de comissário de comprar mas teremos o alento preciso para fundar um banco de crédito agrícola, cuja falta tanto nos tem embargado o passo à nossa riqueza local"[46].

Este sindicato promoveu muitas iniciativas em prol dos interesses, quer dos seus associados, quer da agricultura nacional. Assim, são realizados em Dois Portos diversos comícios, ao longo do tempo, nomeadamente em 12 de novembro de 1899, 21 de janeiro de 1900 e 24 de março de 1901. As resoluções apresentadas e aprovadas nesses comícios tiveram como destino os altos representantes do Estado, designadamente os ministros dos negócios estrangeiros e das obras públicas, quando em novembro de 1899, conjuntamente com a Real Associação Central de Agricultura Portuguesa, entregam uma proposta para "a obtenção de prontas negociações com o Governo brasileiro no sentido de nos serem aplicadas as taxas mínimas das pautas que vão ser postas em execução no princípio do futuro ano"[47].

Em 1900, novamente em conjunto com a Real Associação Central da Agricultura Portuguesa, o sindicato apresenta às duas câmaras do parlamento uma representação assinada pela sua direção, para que os Deputados se preocupassem e trabalhassem em prol das dificuldades no escoamento dos vinhos nacionais, ou seja,

> […] que todos vós Senhores, sem distinção de crenças políticas nem de afeições partidárias, não deixareis de cooperar na vossa honradíssima qualidade de representantes da nação para salvar a indústria vinícola, geradora da riqueza de todo o país[48].

Em 1 de novembro de 1899, esta agremiação reuniu-se na sala de sessões da Câmara Municipal do Sobral de Monte Agraço, com a finalidade de apresentar o relatório e contas da direção, bem como proceder à eleição dos corpos gerentes. As contas apresentadas pela direção, em réis, foram as seguintes: despesa, 7:432$173; receita, 7:800$807; dinheiro em cofre, 368$634; géneros armazenados, 61$620; dívidas ao sindicato,

139$316; saldo, 569$570. Por sua vez, foram reconduzidos nos seus cargos todos os anteriores elementos da direção e da assembleia-geral, à excepção do secretário deste último órgão, Valeriano Francisco de Almeida, que se encontrava em África, tendo, assim, sido substituído por João Reis.

Nesta reunião foi ainda relatada a aquisição, por parte da direção, de

> Uma porção de terreno junto à estação de Dois Portos, destinado à instalação definitiva do sindicato com a organização dos seus armazéns não só para depósito de materiais e alfaias, como para a provável fabricação de adubos por conta própria do sindicato no interesse dos associados. Esse terreno foi vendido pela quantia de 500$000 réis, incluindo o valor de 400 m^3 de pedra ali arrumada, atento o fim a que é destinado, e por amável condescendência de seu proprietário[49].

O sindicato levava a efeito junto dos seus associados várias iniciativas como o fornecimento de sulfato de cobre, enxofre e sementes, bem como possibilitava o escoamento de vários produtos produzidos pelos sócios para importantes instituições consumidoras de vinho, feijão, grão e batatas. E, em parceria com a Real Associação Central da Agricultura Portuguesa, ofereceu a todos os seus associados, em julho de 1899, os dois volumes do relatório do congresso vitícola nacional, que se realizou em 1895. Por sua vez, no final do ano de 1899, foi nomeado como representante do Sindicato Agrícola Regional de Torres Vedras, na comissão organizadora do congresso vinícola nacional de 1900, o associado João Perestrello de Vasconcellos.

No final do século XIX, o corporativismo agrícola reveste-se em variadas formas; uma delas foi a criação de uma agremiação para a região de Torres Vedras, no final do ano de 1897, que se denominava como *Liga Agrícola da Região de Torres Vedras*. Esta associação foi constituída por escritura notarial em Lisboa, no dia 27 de dezembro de 1899, e estatutariamente tinha as seguintes finalidades:

> Sociedade cooperativa de responsabilidade limitada, cujo fim é, além do auxílio mútuo aos associados, a colocação, crédito e pureza dos vinhos da região, fornecimento de matérias puras

> para o desenvolvimento da agricultura, aquisição de instrumentos agrícolas para alugar ou vender aos sócios, etc. A sua sede ficará em Torres Vedras, sendo o capital mínimo da sociedade composto por 100:000$000 réis. A sociedade teve como sócios fundadores: dr. Frederico Augusto Franco de Castro, dr. Ignácio Emauz do Casal Ribeiro, António Caetano Macieira Júnior, António Ribeiro Seabra, Ernesto Monnera, António dos Santos Bernardes, José Norberto Correia Lopes, José Luiz da Silva e Joaquim Nunes Borges de Carvalho. A direção era composta pelos sócios: dr. Igáncio Emauz do Casal Ribeiro, presidente, António Ribeiro Seabra, secretário e José Norberto Correia Lopes[50].

Entre o Sindicato e a Liga Agrícola foram criados e mantidos laços de cooperação, visto que "[…] o sindicato constituiu, em 1902, uma adega social e de seguida cedeu o direito de propriedade"[51] à referida Liga Agrícola. Em contrapartida, esta associação realizava as assembleias-gerais em Lisboa, o que facilitava os vínculos com a administração central, isto é, em março de 1902 é concedido "[…] pelo ministro das obras públicas a criação da adega regional torreana à Liga Agrícola da Região de Torres Vedras"[52], a qual teve como primeiro mestre de adega, Alberto Batalha Reis que era filho do enólogo António Batalha Reis.

Em 20 de junho de 1909, o Estado português adquiriu a Quinta da Almoinha e, a partir de 13 de fevereiro de 1910, as suas actividades passaram a ser administradas pela Estação Agronómica de Lisboa.

Depois da implantação da República é criado, nesta quinta, o Posto Agrário da Almoinha (1912), o qual passou a ser designado, no seguimento da legislação publicada em 9 de Agosto de 1913, como Posto Agrário de Dois Portos, estando o mesmo sob a alçada da 4.ª Região Agrária. Este posto passou a ter como finalidades

> […] o estudo e esclarecimento das práticas agrícolas, tanto de origem cultural como tecnológica, e muito especialmente as que dizem respeito à pomicultura e viticultura, e também com funções de instrução prática agrícola entre a população rural[53].

5 Considerações finais

O ensino agrícola regional, através da Escola de Viticultura Ferreira Lapa, teve uma curta duração, a qual coincidiu entre o aparecimento da Filoxera em Portugal e a regeneração dos vinhedos europeus, que conduziu a um excesso na produção mundial de vinhos, o que localmente não facilitou o interesse neste tipo de ensino.

A frequência desta escola teve uma dimensão diminuta. Porém, é de realçar a formação para jovens, operários e proprietários agrícolas que esta instituição possibilitou na região, o que permitiu uma rápida recuperação dos vinhedos e uma substancial melhoria na qualidade do vinho produzido, através da introdução de novas técnicas.

Comprovamos que o primeiro sindicato agrícola no município de Torres Vedras esteve instalado, em Dois Portos, na Quinta da Almoinha, a qual tinha sido comprada em 1894 por um importante negociante de vinhos da praça de Lisboa, Francisco Maria Bacellar[54]. Entretanto, nos derradeiros anos da monarquia constitucional, a situação vinícola encontrava-se numa crise permanente com a dificuldade do escoamento dos vinhos nacionais, a restrição ao plantio de novas vinhas e a concorrência dos vinhos estrangeiros, quando o Governo facilitou a importação do álcool ao baixar o imposto para este produto.

Através da Liga Agrícola da Região de Torres Vedras concretizou-se, depois de um pequeno "hiato de tempo", a substituição da Escola de Viticultura Ferreira Lapa, que não tinha uma grande frequência de alunos, pelo Posto Agrário da Almoinha; isto é, tentou-se recuperar o extinto ensino agrícola, embora noutros moldes, porque no início do século XX, para algumas individualidades locais, "[…] o ensino agrícola continua e continuará a ser entre nós uma verdadeira utopia. Mas não sucede o mesmo em outros países", nomeadamente em França. Contudo, em Portugal, "[…] o filho do trabalhador dos campos continua como há cem anos a aprender a ler, escrever e contar. Que inconveniente haveria em ministrar a esses alunos algumas noções de ciência agrícola?". Para além disso, o que se verifica, "tanto ontem como hoje", é um continuado desinteresse pelas questões agrícolas, visto que "[…] o descendente do proprietário mais ou menos abastado segue invariavelmente para a faculdade de direito ou curso das escolas médico-cirúrgicas"[55].

Na realidade, nos últimos "suspiros do regime monárquico", ou seja, em 1908 reclamava-se novamente, no município de Torres Vedras, por uma escola de ensino agrícola. Mas o que aconteceu foi que, com a criação do Posto Agrário em Dois Portos, o desejado ensino agrícola transformou-se em centro de pesquisa e, em simultâneo, extingue-se o Sindicato Agrícola Regional de Torres Vedras e a sua dimensão cooperativista de organização, divulgação e exigência, junto do Estado central, de mais apoios e menos impostos.

Notas

1 A Ribaldeira foi um município português até 24 de outubro de 1855, tendo sido depois desta data integrado no município de Torres Vedras. O município da Ribaldeira era constituído pelas freguesias de Dois Portos e S. Domingos de Carmões. Na freguesia de Dois Portos – Quinta da Conceição – nasceu, em 27 de junho de 1729, o 2.º Marquês do Lavradio, D. Luís de Almeida Portugal e Mascarenhas, que veio a ser Vice-Rei do Brasil, na cidade do Rio de Janeiro, de 4 de novembro de 1769 a 30 de abril de 1778.

2 Terreno adequado para agricultura com horta e árvores, murado ou cercado de sebes, e que geralmente inclui casa para habitação (GEPB, [195-]).

3 Ferreira Lapa foi um reconhecido agrónomo, professor e académico. Com origens modestas, iniciou a sua educação na Casa Pia de Lisboa, onde se distinguiu dos restantes alunos pela sua viva inteligência. Em seguida transitou para o Real Colégio dos Nobres e ingressou na Escola Médica Veterinária do Salitre. Como concluiu o seu curso com elevada classificação e distinção foi nomeado lente daquele estabelecimento de ensino, acabando por transitar para o Instituto Agrícola quando este foi criado em 1852, fazendo parte do seu corpo docente como professor das cadeiras de física e psicologia, tendo também sido director deste Instituto. É considerado o fundador da ciência agronómica em Portugal, ao publicar vários trabalhos, entre os quais, *Tecnologia rural e Química Agrícola*, e contribuiu bastante para o êxito da exposição dos produtos agrícolas portugueses, nomeadamente, na Exposição de Londres em 1862 (GEPB, [195-]).

4 Subdivisão administrativa do município. Cada município é formado por várias freguesias, as quais surgem a partir das reformas administrativas do território no século XIX, tendo tido como origem a divisão eclesiástica do país em paróquias. A freguesia corresponde, assim, à menor divisão administrativa do território e, sendo deste modo considerada uma autarquia local, possui órgão executivo e deliberativo, sendo este último democraticamente sufragado pelos eleitores recenseados na freguesia.

5 ESCOLA..., 1888, p. 2.

6 Estas estações tinham por finalidades o ensino e a divulgação dos tratamentos por insecticidas e a cultura e enxertia das vinhas americanas.

7 Doença da vinha que é provocada por insectos hemípteros – *Phylloxera vastatriz*. Estes insectos provocaram a devastação dos vinhedos na Europa, porque foram introduzidas na Inglaterra, entre os anos de 1858 e 1863, através de videiras importadas da América-do-Norte. Esta praga acabaria por ser confirmada em França em 1868 e em poucos anos dizimou os ricos vinhedos franceses, tendo em seguida alastrado para outros países como Portugal (GEPB, [195-]).

8 ESCOLA..., 1888, p. 2.

9 ESCOLA..., 1892b, p. 1.

10 ESCOLA..., 1895b, p. 1.

11 PRÁTICAS..., 1892, p. 1.

12 Mecha de enxofre que é queimada para defumar vasilhas de aduela.

13 PRÁTICAS..., 1892, p. 1.

14 A CIRCULAR..., 1892, p. 1.

15 Antiga medida de capacidade para líquidos, que variava de região para região, mas em média correspondia a 25 litros (GEPB, [195-]).

16 ESCOLA..., 1892a, p. 1.

17 ESCOLA..., 1899, p. 3.

18 ESCOLA..., 1894a, p. 3.

19 ESCOLA..., 1894b, p. 4.

20 ESCOLA..., 1895b, p. 4.

21 ESCOLA..., 1900, p. 3.

22 REFORMA..., 1899, p. 3.

23 Vasilha de aduelas para vinhos, de grande dotação, o equivalente a duas pipas (840 litros) (GEPB, [195-]).

24 BULETIN..., 1887, p.1.

25 O vinho era a principal produção de Torres Vedras, com 15% da área do município plantado de vinhas em 1903 e 60% em 1915 (o que correspondia a 6% do território nacional que estava ocupado por esta cultura) (REIS, 1999).

26 Nome de várias doenças das plantas, causadas por diversos fungos da família das *peronosporáceas*, que se manifestam geralmente por manchas (GEPB, [195-]).

27 AS VINHAS..., 1888, p.1.

28 SULPHURETO..., 1887, p. 4.

29 OS INSETICIDAS..., 1888, p.1.

30 Cogumelo parasita das uvas. Este fungo é denominado na região de Dois Portos como cinzeiro e noutras zonas como poeira, visto que, devido a esta doença, as uvas acabam por adquirir uma tonalidade cinzenta, o que leva ao rachamento dos bagos e consequente seca dos cachos.

31 VITICULTURA..., 1886, p. 2.

32 A *calda a 2%* era formada por 2 quilogramas de sulfato de cobre, 1 quilograma de cal gorda em pedra e 100 litros de água.

33 O que veio posteriormente a provocar uma excessiva produção, na Europa, para os mercados existentes e que originou uma forte concorrência dos países melhor colocados internacionalmente (França, Espanha e Itália) sobre os vinhos nacionais (REIS, 1999). Assim, em 1907 e 1908 são publicados normativos para impedir a plantação de novas vinhas. A imposição em Torres Vedras foi regulada e controlada pelo administrador do município sobre os regedores das paróquias, isto é, "por carta de lei de 18 de setembro de 1908 foi suspensa a faculdade de plantar vinha, e por isso o administrador do município enviou carta a todos os regedores para constar que na sua freguesia a partir de 24 do dito mês está proibida a plantação, devendo V. Sr.ª participar a esta administração, quando qualquer indivíduo ou proprietário esteja fazendo alguma plantação de vinha, e indicar sempre testemunhas que possam depor contra os transgressores desta lei" (PROIBIÇÃO..., 1908, p. 1). Situação que só foi alterada com o confronto bélico da I Guerra Mundial.

34 Vara que a videira dá em cada ano e que possibilita a criação de raízes nas suas articulações nodosas.

35 BACELLOS..., 1888, p. 3.

36 OS PORTA-ENXERTOS..., 1897, p. 2.

37 Que estuda os insectos.

38 VIDEIRAS..., 1900, p. 2.

39 O "MEETING"..., 1888, p. 1.

40 O COMÍCIO..., 1888, p. 1.

41 Os sindicatos agrícolas surgem em Portugal como resultado dos sindicatos profissionais que são constituídos em França e dos quais resultam os sindicatos agrícolas a partir de 21 de março de 1884; estes últimos, no final do século XIX, chegam a atingir quase dois mil. Em Portugal, o primeiro sindicato agrícola foi constituído em Montemor-o-Velho, por um alvará de 14 de dezembro de 1884 (RELATÓRIO...,, 1898, p. 1). Estes sindicatos constituíam-se como organizações corporativistas dos grandes produtores, que deste modo tentam junto do Governo encontrar soluções para a grave crise que atravessavam, nomeadamente com a filoxera.

42 Este tipo de crédito só foi permitido depois da implantação da República, ou seja, em 1 de março de 1911, através do decreto assinado pelo ministro do fomento, Brito Camacho. Todavia, as actividades das Caixas de Crédito Agrícola Mútuo só foram regularizadas em 1914 e, posteriormente, regulamentadas em 1919.

43 ESTATUTOS..., 1897, p. 2.

44 RELATÓRIO..., 1898a, p. 1.

45 RELATÓRIO..., 1898b, p. 1.

46 *Ibidem*, p. 2.

47 SYNDICATO..., 1899b, p. 1.

48 SYNDICATO..., 1900, p. 1.

49 SYNDICATO..., 1899a, p. 1.

50 JUÍZES..., 1899, p. 1.

51 ADEGA..., 1902, p. 2.

52 LIGA..., 1902, p. 1.

53 ESTAÇÃO..., 2010.

54 QUINTA..., 1894, p. 3.

55 O ENSINO..., 1898, p. 1.

Referências

A CIRCULAR da Escola Agrícola. *A Semana*, Torres Vedras, n. 298, p. 1, 24 nov. 1892.

ADEGA Social. *Folha de Torres Vedras*, Torres Vedras, n. 106, p. 2, 23 mar. 1902.

AS VINHAS phylloxeradas e os impostos. *A Semana*, Torres Vedras, n. 94, p. 1, 6 dez. 1888.

BACELLOS americanos. *A Semana*, Torres Vedras, n. 85, p. 3, 4 out. 1888.

BULETIN vinicole pour l'étranger. *A Semana*, Torres Vedras, n. 41, p. 1, 1 dez. 1887.

CARVALHO, R. *História do ensino em Portugal: desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.

ESCOLA agrícola de Torres Vedras. *A Semana*, Torres Vedras, n. 277, p. 1, 1 jul. 1892a.

ESCOLA de Operários Rurais «Ferreira Lapa» Torres Vedras. Anúncio. *A Vinha de Torres Vedras*, n. 345, p. 3, 30 ago. 1900.

ESCOLA de Viticultura Ferreira Lapa. *A Semana*, Torres Vedras, n. 301, p. 1, 15 dez. 1892b.

ESCOLA Prática de Viticultura de Torres Vedras. *A Semana*, Torres Vedras, n. 89, p. 2, 1 nov. 1888.

ESCOLA Viticultura Ferreira Lapa. *A Vinha de Torres Vedras*, Torres Vedras, n. 15, p. 3, 3 maio 1894a.

ESCOLA Viticultura Ferreira Lapa. *A Vinha de Torres Vedras*, Torres Vedras, n. 21, p. 4, 14 jun 1894b.

ESCOLA Viticultura Ferreira Lapa. *A Vinha de Torres Vedras*, Torres Vedras, n. 63, p. 4, 4 abr. 1895a.

ESCOLA Viticultura Ferreira Lapa. *A Vinha de Torres Vedras*, Torres Vedras, n. 80, p. 1, 1 ago. 1895b.

ESCOLA Viticultura Ferreira Lapa. *A Vinha de Torres Vedras*, Torres Vedras, n. 271, p. 3, 30 mar. 1899.

ESTAÇÃO Vitivinícola Nacional. Disponível em: <http://www.inrb.pt/fotos/editor2/inia/evn.pdf>. Acesso em: 10 out. 2010.

ESTATUTOS do "Sindicato Agrícola Regional de Torres Vedras". *A Vinha de Torres Vedras*, Torres Vedras, n. 190, p. 2-3, 9 set. 1897.

GEPB. *Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira*. Lisboa: Editorial Enciclopédia, [195-]. v. 1-37.

JUÍZES de Paz. *Folha de Torres Vedras*, Torres Vedras, n. 6, p. 1, 30 abr. 1899.

LIGA Agrícola da Região de Torres Vedras. *Folha de Torres Vedras*, Torres Vedras, n. 108, p. 1, 6 abr. 1902.

O COMÍCIO agrícola. *A Semana*, Torres Vedras, n. 93, p. 1, 29 nov. 1888.

O ENSINO Agrícola. *A Vinha de Torres Vedras*, Torres Vedras, n. 249, p. 1, 27 out. 1898.

O "MEETING" da Ribaldeira. *A Semana*, Torres Vedras, n. 92, p. 1, 22 nov. 1888.

OS INSECTICIDAS. *A Semana*, Torres Vedras, n. 49, p. 1, 26 jan. 1888.

OS PORTA-ENXERTOS americanos. *A Vinha de Torres Vedras*, Torres Vedras, n. 206, p. 2, 30 dez. 1897.

PRÁTICAS vinícolas. *A Semana*, Torres Vedras, n. 288, p. 1, 15 set. 1892.

PROIBIÇÃO do plantio de vinha. *Folha de Torres Vedras*, Torres Vedras, n. 449, p. 1, 18 out. 1908.

QUINTA da Almoinha. *A Vinha de Torres Vedras*, Torres Vedras, n. 11, p. 3, 5 abr. 1894.

REFORMA do ensino agrícola. *A Vinha de Torres Vedras*, Torres Vedras, n. 301, p. 3, 26 out. 1899.

REIS, C. *Cenas da vida de Torres Vedras*. Torres Vedras: Município de Torres Vedras/ Cultura/Linhas de Torres Vedras, 1999.

RELATÓRIO do Syndicato Agrícola de Torres Vedras na primeira época da sua existência, *A Vinha de Torres Vedras*, Torres Vedras, n. 242, p. 1, 8 set. 1898a.

RELATÓRIO do Syndicato Agrícola de Torres Vedras na primeira época da sua existência, *A Vinha de Torres Vedras*, Torres Vedras, n. 243, p. 1-2, 15 set. 1898b.

SARTV. *Estatutos/Sindicato Agrícola Regional de Torres Vedras*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1897.

SULPHURETO. *A Semana*, Torres Vedras, n. 2, p. 4, 3 mar. 1887.

SYNDICATO Agrícola Regional de Torres Vedras. *Folha de Torres Vedras*, Torres Vedras, n. 33, p. 1, 5 nov. 1899a.

SYNDICATO Agrícola Regional de Torres Vedras. *Folha de Torres Vedras*, Torres Vedras, n. 35, p. 1, 19 nov. 1899b.

SYNDICATO Agrícola Regional de Torres Vedras. *Folha de Torres Vedras*, Torres Vedras, n. 63, p. 1, 3 jun. 1900.

VIDEIRAS da collecção Bouschet. *A Vinha de Torres Vedras*, Torres Vedras, n. 316, p. 2, 8 fev. 1900.

VITICULTURA. *Jornal de Torres Vedras*, Torres Vedras, n. 78, p. 2, 24 jun. 1886.

Recebido em 20 jul. 2013 / Aprovado em 9 jan. 2014
Para referenciar este texto
BAIXINHO, A. F. A Escola de Viticultura Ferreira Lapa e o associativismo regional em Torres Vedras: suas organizações e objetivos nos finais do século XIX. *EccoS*, São Paulo, n. 33, p. 17-41, jan./abr. 2014.

DOI: 10.5585/EccoS.n33.3437

Arte-educação como disciplina: experimentos formativos com estudantes do curso de pedagogia da Uece/Facedi

Art-education as discipline: formative experiments with students course pedagogy of Uece/Facedi

Ana Cristina de Moraes
Doutoranda em Educação pela UNICAMP. Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará UECE, Itapipoca, CE - Brasil
anakrismoraes@hotmail.com

Rogério Adolfo de Moura
Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP, Campinas, SP - Brasil
hodgermour@gmail.com

Resumo: Este artigo apresenta um relato reflexivo sobre alguns dispositivos disciplinares impulsionadores da educação estética na formação de pedagogos do curso de pedagogia da Uece/ Facedi – e quais os sentidos que a arte-educação assume no currículo como elemento constitutivo desse processo. A escrita deste texto veio da ideia de sistematizar e socializar uma experiência de desenvolvimento da disciplina de arte-educação como forma de exercício e visualização da proposta triangular para o ensino de artes, junto com estudantes de pedagogia, no âmbito de sua formação inicial. Neste artigo, o foco recai sobre a disciplina de arte-educação no que se refere à descrição refletida sobre os saberes teóricos e práticos exercidos no decorrer do semestre, entrelaçando esses saberes com alguns autores estudados na disciplina mencionada e as falas dos estudantes registradas a partir de um questionário respondido pelos mesmos.

Palavras-chave: Arte. Educação. Disciplina. Currículo. Pedagogia.

Abstract: This article presents a report on some reflective devices disciplinary drivers of aesthetic education in training of teachers of the pedagogy course at the Uece / Facedi - and what the senses that takes art education in the curriculum as a constitutive element of this process. The writing of this text came from the idea of systematizing and socializing experience of development of the discipline of art education as a form of exercise and visualization of the triangular proposal for the teaching of arts, along with pedagogy students as part of their initial training. In this article, the focus is on the discipline of art education in relation to the description reflected on the theoretical and practical knowl-

edge exercised in the course of the semester, linking this knowledge with some authors studied the subject mentioned above and the statements of students registered from a questionnaire answered by them.

Key words: Art. Education. Discipline. Curriculum. Pedagogy.

Introdução

A disciplina de arte-educação ministrada (pela primeira vez) no semestre 2011.2, como parte do novo currículo do curso de pedagogia da Universidade Estadual do Ceará – Uece/Faculdade de Educação de Itapipoca – Facedi é referência empírica nas análises do presente trabalho. Fundamentada na proposta triangular para o ensino de artes – que se dá a partir da articulação entre produção, análise (histórica e estética) e fruição artísticas, buscamos ministrar essa disciplina exercitando o que lemos nos livros escritos e organizados por Barbosa (1985, 2003, 2008) e que achamos interessante para vivenciar no âmbito da formação de pedagogos na Uece, nosso campo de intervenção profissional.

Dadas as atuais demandas por uma formação de pedagogos que apreenda a educação estético-artística para o estímulo das sensibilidades e potencialidades humanas, é preciso questionar como a educação estética se manifesta na formação de pedagogos na Uece/Facedi e quais os sentidos da arte-educação no currículo do curso de pedagogia que viabilizem essa formação?

A Uece possui sete cursos de pedagogia, sendo um na Capital e seis nas unidades do restante do Estado (Facedi emItapipoca, Cecitec em Tauá, Faec em Crateús, Feclesc em Quixadá, Fafidam em Limoeiro e Fecli em Iguatu), representando, assim, um importante papel na formação inicial dos pedagogos de todo o Ceará. Todos os novos projetos político-pedagógicos desses cursos possuem, no mínimo, uma disciplina de arte-educação, o que nos remete a imaginar que esses projetos estão começando a se preocupar com a formação estética dos pedagogos, pois, a partir do momento em que um grupo de professores institui uma disciplina, ou qualquer outro componente curricular referente ao tema da arte-educação, pressupõe-se que se esteja refletindo ou mesmo atribuindo mais importância a esse campo de conhecimento que é, historicamente, relegado ao se-

gundo plano. E a Uece precisa, sim, se preocupar com isso, dados todos os argumentos e imposições legais pela instituição do ensino de artes nas instituições escolares. Afinal, se a universidade é lugar de análise, produção e experimentação de saberes, então, a arte, que é um tipo de saber criativo e estimulante da crítica e da transgressão, não precisa estar mais presente no espaço universitário? Em que sentido arte e ciência se contrapõem ou se complementam? Esse estudo é, nesse fértil contexto de aprendizagens, fundamental para o conhecimento de como acontece a formação estética dos educadores a partir da arte, para que se possa gerar e dotar de maior consistência as propostas arte-educativas desenvolvidas na Uece no âmbito da formação de pedagogos, pois, assim, a referida Universidade poderá direcionar, de modo contextualizado e problematizador (FREIRE, 2006), seus esforços de formação profissional, bem como as próprias práticas estético-pedagógicas.

É importante frisar que o ensino de artes não tem que se manifestar somente no "lugar" da disciplina de arte-educação; pelo contrário, quanto mais espaços e formas de exercício – como produção ou como apreciação – da arte melhor para o enriquecimento artístico-cultural das pessoas. Particularmente no caso da Faculdade de Educação de Itapipoca – Facedi – foco específico de análise, a educação estético-artística vem se exercendo de múltiplas formas: através de disciplina curricular obrigatória, atividades de pesquisa, projetos de extensão, eventos acadêmico-culturais e atividades complementares.

A disciplina de arte-educação no âmbito do novo currículo do curso de pedagogia na Facedi

Para um trato do objeto de estudo deste artigo, que é a disciplina de arte-educação, começamos este tópico trazendo uma, dentre tantas, tentativa de explicação do que seja disciplina. Aqui apreendo a noção apresentada por Lopes e Macedo (2011, p. 121):

> […] as disciplinas são construções sociais que atendem a determinadas finalidades da educação e, por isso, reúnem sujeitos em determinados territórios, sustentam e são sustentadas por

> relações de poder que produzem saberes. Como instituições sociais e históricas próprias do processo de escolarização, envolvem lutas, conflitos e acordos vinculados a essa instituição.

Ao vivenciar ativamente as elaborações do novo currículo do curso de pedagogia da Facedi (ocorridas entre 2003 e 2008), sentimos que a instituição da disciplina de arte-educação precisou ser permeada por argumentos que justificassem sua instauração. Não houve conflito ou oposição, mas também nesse período, pouco se refletia sobre a relevância de uma educação pela arte na formação do pedagogo na referida Faculdade, muito menos sobre educação estética. Assim, a mesma foi construída a partir dos discursos e de vivências em artes que estavam emergindo em forma de projetos de extensão – como, por exemplo, o Núcleo de Artes Cênicas da Faculdade (Nace), atuante desde 2006.

Compreendemos que a educação estética pode atravessar os saberes dos diversos componentes curriculares do curso de pedagogia, posto que ela produz um tipo de saber formador de atitudes permeadas pela sensibilidade não só para a arte, mas também para as diversas formas de atuação – participação social, visão crítica e criativa sobre a realidade, trato inter e intrapessoal, desenvolvimento das percepções visual, auditiva, tátil etc.

Segundo Barbosa (2003, p. 21), exercitar a crítica de arte, por exemplo, "[…] como eles têm sido percebidos, redefinidos, redesignados, distorcidos, descartados, reapropriados, reformulados, justificados e criticados em seus processos construtivos ilumina a prática da Arte […]". Com tal olhar, uma estudante de pedagogia discorre sobre a relevância dos saberes da disciplina em questão para sua formação crítica e estética:

> […] o meu espírito artístico foi moldado, com certeza. Inclusive aprendi a exercitar a ideia de criticar roupas, penteados e maquiagens de personagens de filme, novelas. Funciona também para criticar a educação, a política, a sociedade. (Arlene Guia, 2011).

Nesse contexto de aprendizagens para o ensino de artes, o pedagogo vivencia grandes desafios no âmbito de sua formação inicial, pois ele lida com um currículo generalista e polivalente tendo que aprender a articular

diversos saberes (LIBÂNEO, 2001). No âmbito da transmissão e assimilação de saberes na escola – séries iniciais – a atuação polivalente exige desse profissional um domínio múltiplo que abrange saberes em matemática, ciências naturais, português, história, geografia e artes, impondo a ele um grande desafio na produção e mobilização desses saberes, pois: "Sem professor competente no domínio das matérias que ensina, nos métodos, nos procedimentos de ensino, não é possível a existência de aprendizagens duradouras. Se é preciso que o aluno domine solidamente os conteúdos, o professor precisa ter, ele próprio, esse domínio". (LIBÂNEO, 2001, p. 174). As contribuições analíticas dadas por Libâneo (2001; 2002; 2005) acerca do campo da pedagogia como ciência e do pedagogo como um profissional que produz e exerce saberes teórico-investigativos e técnicos no âmbito educacional são fundamentais. Pedagogia, para ele "[...] é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa". (LIBÂNEO, 2001, p.158).

Assim, a priorização do campo de conhecimento das artes e sua apropriação por parte dos pedagogos precisam ser defendidas no âmbito das relações de poder (SILVA, 2007) na composição do currículo do curso de pedagogia, tornando-se elemento básico que permeie toda a política de valorização deste terreno do saber e, com isso, possibilitando uma realidade de educação integral – lúdica, estética, científica etc., na qual os diversos sentidos humanos se conectem.

No caso dos pedagogos, entende-se que eles precisam exercer uma percepção sensível sobre as coisas e se apropriar de saberes em artes sob pena de exercerem suas atividades docentes no nível da superficialidade e da improvisação neste campo de conhecimento nas várias etapas da educação básica.

Convivemos em todo o Brasil com um grande dilema: obrigatoriedade legal na oferta do ensino de artes *versus* escassez de profissionais habilitados para a área: "[...] a falta de uma preparação de pessoal para entender Arte antes de ensiná-la é um problema crucial, nos levando muitas vezes a confundir improvisação com criatividade". (BARBOSA, 2003, p.15). O enunciado do artigo 26, § 2º, da atual LDB (nº 9.394/96), infelizmente, por não amarrar a possibilidade de ampliação e aprofundamento do ensino de artes nas escolas em todas as etapas e anos de ensino, deixa-as livres

para legitimar a falta de prioridade sobre esse campo de conhecimento na escola. E, ante essa falta de prioridade, cabe questionar sobre o lugar das artes no currículo escolar, bem como no currículo do curso de pedagogia: "[…] de onde vem o poder de consagrar […]"? Quem atribui importância ou "reputação" a elas? (BOURDIEU, 2006, p. 23-25). Temos claro que qualquer organização curricular é permeada de relações de poder na definição de seus saberes. E o que faz as *reputações* é, segundo o referido autor,

> […] o campo da produção como sistema das relações objetivas entre esses agentes ou instituições e espaço das lutas pelo monopólio do poder de consagração em que, continuamente, se engendram o valor das obras e a crença neste valor. (BOURDIEU, 2006, p. 25).

As relações de poder que permeiam a elaboração curricular nas escolas e nas universidades, geralmente, ainda impõem ao saber artístico um lugar de pouco destaque ou de desprestígio (em detrimento de outros saberes como as ciências exatas, por exemplo), salvo em momentos contingenciais, como datas comemorativas ou alguns eventos institucionais como forma de "enfeitar" ou "alegrar" o evento: "Todo conhecimento depende da significação e esta, por sua vez, depende de relações de poder. Não há conhecimento fora desses processos". (SILVA, 2007, p.149).

O novo currículo do curso de pedagogia da Faculdade de Educação de Itapipoca (implantado em 2008) – Facedi/Uece – a título de exemplo, instituiu o campo da arte-educação como uma das temáticas de articulação curricular[I] e também como disciplina obrigatória (antes não existia nem como disciplina optativa) por se perceber a necessidade da formação de pedagogos neste campo de conhecimento frente às crescentes demandas escolares, bem como pela compreensão de que é essencial dar uma atenção e um aprofundamento maiores à formação destes profissionais que favoreça a compreensão, por parte deles, da importância das artes como área de conhecimento e para a educação da sensibilidade de seus educandos e de si mesmos:

> A finalidade da arte-educação deve ser, sempre, o desenvolvimento de uma consciência estética. E consciência estética, aí,

> significa muito mais do que a simples apreciação da arte. Ela compreende justamente uma atitude mais harmoniosa e equilibrada perante o mundo, em que os sentimentos, a imaginação e a razão se integram; em que os sentidos e valores dados à vida são assumidos no agir cotidiano. (DUARTE JUNIOR, 2011, p. 73).

Importantes reflexões foram feitas inicialmente no momento do diagnóstico dos problemas e potencialidades da Facedi realizada em decorrência da elaboração do projeto político-pedagógico do curso de pedagogia. Segundo esse diagnóstico,

> […] o Currículo vigente não é bem adequado à realidade local, não incorporando a perspectiva do ensino contextualizado, principalmente por não estar fundamentado em saberes construídos em torno da cultura da microrregião, bem como por não ser construído coletivamente. (UECE/FACEDI, 2008, p. 15).

Ao elaborar o novo currículo da pedagogia, tivemos o cuidado de instigar continuamente o debate coletivo para que o mesmo tivesse *a cara* da comunidade, no sentido de se propor uma formação profissional crítica e contextualizada, embasados na perspectiva das teorias curriculares críticas e pós-críticas (SILVA, 2007). Como instituição que tem a grande responsabilidade de contribuir na formação de educadores, houve a preocupação e a reflexão sobre o nível de rigor e de consistência dos saberes em arte-educação que estão sendo efetivados nas escolas de Itapipoca e em que sentido o curso de pedagogia da Facedi poderia contribuir para a ampliação desses saberes.

O desenrolar da disciplina de arte-educação: experimentações e descobertas

A disciplina de arte-educação desenvolvida no semestre 2011.2 (de agosto a dezembro) no curso de pedagogia da Facedi teve como propos-

ta geral presente em sua ementa: o estudo do contexto histórico-crítico e bases estéticas da arte-educação na perspectiva de educação integral; a compreensão da dimensão pedagógica das diversas expressões artísticas; o conhecimento das diversas linguagens artísticas e suas práticas na escola; o ensino de artes na escola: história, limites e perspectivas; práticas em arte-educação (Uece/Facedi, 2008). Consideramos a proposta triangular para o ensino de artes, tendência-guia desta experiência disciplinar, muito interessante, pois acreditamos ser ela uma proposição dotada de rigor, criticidade e dinamismo. A mesma foi inspirada no movimento da DBAE[2], bem como por outras referências elaboradas ao longo do tempo. Essa proposta incorpora e dá fundamento teórico-metodológico ao Parâmetro Curricular Nacional (PCN) de artes (BRASIL, 1997), que pode vir a ser uma das fontes (não a única) de produção de saberes dos pedagogos que ministram artes, posto que este é uma referência básica nacional.

Barbosa (2003) aponta para a necessidade de uma formação, tanto estética como técnica dos professores, como forma de fazer avançar o ensino de artes nas escolas. Esse avanço refere-se à própria valorização deste campo de conhecimento como algo essencial na formação dos indivíduos. Essa autora defende a chamada Nova Arte-Educação que diz respeito à sua proposta de promover o ensino de artes a partir da ação integrada entre produção artística, apreciação e contextualização das diferentes manifestações artísticas.

Ao começar a pensar o programa desta disciplina, buscamos experienciar a perspectiva triangular para ver mesmo o que daria, em que sentido essa proposta poderia trazer um diferencial na formação inicial dos pedagogos. Assim, trouxemos para a disciplina de arte-educação, elementos artístico-culturais diversificados e estimuladores da criatividade e do pensamento crítico e reflexivo e tal perspectiva foi essencial para dar esse direcionamento.

Mas, como implementar essa proposta sem nunca tê-la vivenciado? Partimos, então, do espírito aventureiro e curioso e nos lançamos nesse trabalho. Começamos fazendo uma pesquisa de autores que discutiam o tema da arte-educação e do ensino de artes para selecionar textos que, ao mesmo tempo contribuíssem para compreensão da história e das concepções sobre o ensino de artes e sobre as noções de educação estética e de história da arte. Não foi uma seleção fácil, dada a diversidade de au-

tores que pensam sobre arte e seu ensino desde a antiguidade. A seleção se especificou em Comenius em sua *Didática Magna*, onde ele traz um capítulo específico sobre o método para o ensino de artes que traz saberes que até hoje são exercidos como o ensino através do exemplo de modelos e experimentações; em Schiller (1991) – que discorre sobre a ideia do artista-pedagogo e a necessidade de um estado estético; em Barbosa, como já citada, dentre outros textos.

Para cada aula – que somaram dezessete momentos, sendo três deles não-presenciais para estudos e pesquisas de campo – buscamos articular saberes teóricos e práticos; realizamos momentos de reflexões conceituais e históricas (sobre tendências artísticas, biografias de artistas, ensino de artes, conceituações diversas sobre o que seja arte, artesanato, arte popular e erudita, educação estética etc.) a partir das leituras textuais que cada um fazia previamente e também vivenciamos experimentações envolvendo apreciações – pintura, música, etc. – e produções artísticas como, por exemplo, cenas teatrais e pintura.

Em algumas aulas, trabalhamos com *slides* e momentos mais expositivos, situando os temas, dadas as demandas dos estudantes por saberes que, segundo eles, tiveram muito precariamente em sua formação na educação básica. Nos depoimentos que se seguem, constatamos um teor denunciativo das deficiências da formação escolar dos alunos; uma grande precariedade no ensino de artes é percebida em meio a um desejo de "recuperar" essa formação negada anteriormente, quando de sua época de estudante na educação básica:

> Esta disciplina é indispensável. Através dela o pedagogo pode recuperar seu tempo perdido em arte, suprimido na educação básica. Ainda através desta, poderá pensar e aperfeiçoar sua prática educativa, proporcionando momentos de pura vivência da arte a seus alunos (Arlene Guia, 2011).

> Com certeza é uma apresentação do futuro educador à arte de fato, tendo em vista que muitos de nós nunca tivemos a oportunidade de conhecer de verdade a arte, e limitava seu conhecimento às aulas frustrantes de pintar ou recortar desenhos representativos em datas comemorativas (Sanny Ramos, 2011).

> […] hoje tem muitos professores que ensinam arte, mas nunca tiveram contato com a arte. (M. Socorro Santiago, 2011).

Tentando trazer estímulos variados que demonstrassem as possibilidades de ensino, por parte dos pedagogos, das diversas linguagens artísticas em sala de aula, facilitamos alguns exercícios como: criação de imagem cênica a partir de uma arte visual ao pedir que escolhessem uma fotografia ou pintura, observasse-a e a reproduzisse numa cena congelada, depois inserisse sons na cena, seguida de breve diálogo. Fizemos produção de desenho (em cartões) a partir de uma vivência onde, ao ouvir uma música instrumental, fechasse os olhos e fizesse uma "viagem pela ponte do imaginário" até se chegar ao lugar da arte. Como seria esse lugar? Qual o caminho para se chegar nesse lugar? Era preciso passar por uma ponte. Como ela era? Qual a forma, as cores? Quais as sensações vivenciadas? Após essa "viagem" as pessoas abriram os olhos e reproduziram sua ideia numa pintura de quadro (em papel) para posterior exposição. Também foram construídos esquetes teatrais e maquiagens escolares a partir de temas dados. Fomos apreciar a peça teatral "Brincando com Veríssimo"[3], na Casa de Teatro D. Zefinha (importante espaço cultural da cidade). Com a parceria de alguns artistas locais convidados, apreciamos ainda duas apresentações no auditório da Faculdade: uma de dança, com o grupo da escola de dança da Cia. Ballet Baião no dia em que o diretor do Grupo, Gerson Sousa, ministrou para nós uma vivência de africanidade; e uma apresentação de percussão com o grupo de percussão de uma escola pública local, também no dia que fizemos uma oficina de percussão com o Maninho Batera, baterista da banda D. Zefinha. Para uma das aulas, convidamos duas alunas do curso de pedagogia que tinham experiência com produção de brinquedos de sucata para ministrar uma oficina, o que foi muito significante, pois alguns alunos da turma observaram que os saberes das alunas foram assimilados e valorizados nesta disciplina. Produzimos ainda uma vivência com movimentos corporais a partir da música *As árvores*, de Arnaldo Antunes, com o intuito de sentirmo-nos árvores, saindo, assim, do nosso lugar-comum cotidiano numa tentativa de gerar estranhamentos e novas sensações.

Como uma das atividades avaliativas, pedimos que os estudantes realizassem e apresentassem em sala duas pesquisas, uma sobre a biografia de um artista (escolha livre), outra sobre ensino de artes numa escola local, o

que gerou debates muito instigantes no dia das apresentações. Nas falas, os alunos disseram ter descoberto coisas surpreendentes sobre certos artistas e sobre a realidade de ensino de artes nas escolas. Outro exercício instigante para eles foi a produção coletiva de fotonovelas onde eles mesmos seriam os atores e os roteiristas. Essas fotonovelas também foram expostas na sala de aula. Produzimos ainda uma "colcha de retalhos temática", que eles fizeram coletivamente a partir da junção de partes de tecidos fornecidos a cada um para que elaborassem algo artisticamente, com o tema "A educação pela Arte". Marcamos um dia de aula para trazerem as peças de tecido e apresentarem sua produção. Recolhemos todas as partes e pedimos para uma costureira compor a colcha.

Marcamos um último dia de aula para encerramento e avaliação dos trabalhos, bem como para uma mostra pública de todas as produções da disciplina. Organizamos a sala coletivamente para a exposição de trabalhos (brinquedos artesanais, pinturas, colcha de retalhos, fotografias das maquiagens e das peças teatrais realizadas, fotonovelas impressas, textos, poemas) e convidamos os alunos e professores de outras turmas para a visitação. A exposição foi muito visitada e, após essa visitação pública fizemos uma avaliação falada e escrita, encerrando a disciplina. As produções do grupo foram distribuídas entre os estudantes e a colcha de retalhos foi doada à Faculdade pelo grupo e ficou exposta na sala de estar da secretaria.

No decorrer do semestre, pedimos aos alunos que, sempre que possível, registrasse tudo junto comigo, seja através de fotografias, textos escritos etc., pois isso poderia ser fundamental para a memória das experiências em arte-educação na Facedi, principalmente a turma em questão, que era pioneira de tal disciplina.

Os sentidos da arte-educação na formação inicial de estudantes de pedagogia

A partir de relatos significativos dos alunos do então sétimo período que cursaram a disciplina de arte-educação no semestre 2011.2, tecemos algumas considerações tentando costurar os sentidos destes, a respeito da referida disciplina, permeando essa tessitura com o olhar de alguns autores sobre o tema. Como instrumento de registro desses relatos, pedimos que

os mesmos respondessem a um questionário de quatro questões ao final da disciplina. Para o presente trabalho, são trabalhadas principalmente as respostas de uma das questões, que é a seguinte: *Os saberes trabalhados na disciplina de arte-educação foram importantes para a sua própria educação estética? Explique isso*. Começamos apontando uma impressão inicial – e equivocada – sobre as expectativas dos estudantes: a de que as leituras de textos (clássicos, inclusive) não iria ser algo estimulante ou agradável; no entanto, defrontamo-nos com diversos alunos, num universo de vinte e nove matriculados, desejosos de fazer leituras e pesquisas sobre o assunto da disciplina, o que nos deixou radiante. Em diversos relatos, percebe-se a necessidade que os alunos sentem, como futuros pedagogos, de aprender a fazer os *links* entre os saberes acadêmicos adquiridos na formação inicial e os saberes da experiência profissional cotidiana, podendo, assim, gerar enriquecimento do arsenal de saberes profissionais destes.

> […] o ensino de arte nos dias atuais está resumido em tarefas pouco criativas e repetitivas. E na disciplina de arte e educação aprendi que ensinar arte é garantir ao aluno liberdade de imaginação e edificar as propostas artísticas pessoais ou coletivas (Maria Erivânia, 2011).

> A disciplina de arte-educação no currículo de pedagogia desenvolve no indivíduo um olhar mais atento sobre a sociedade. Trata-se de um ser que analisa o mundo que o cerca e age de modo consciente sobre as mais diversas situações (Juliana Barbosa, 2011).

> A disciplina nos direciona para um novo olhar no ensino da arte-educação, além de ampliar nosso conhecimento e de nos causar uma paixão maior pela arte (Rafael A. Ferreira, 2011).

Os relatos acima expõem a contribuição dada por esta disciplina à educação do olhar. Uma explicitação da contribuição efetiva que estes saberes disciplinares vêm proporcionando a futuros pedagogos. Além disso, os alunos expressam os sentidos e as funções atribuídos à disciplina:

Em suas aulas, cedo ou tarde, o pedagogo vai ensinar arte e nesta disciplina tivemos uma grande aprendizagem. Eu estou em sala de aula e com esta disciplina melhorei, e muito, em minha prática docente e até os alunos perceberam (Ana Sheila Teixeira, 2011).

Possibilita ver a disciplina de arte-educação de forma diferente não como produções vagas, sem sentido ou direção, fazer por fazer (Luciana S. Sousa, 2011).

Essa disciplina foi bem gostosa de ser realizada. Foi uma arte no sentido real da palavra! Aqui aprendemos que a disciplina de arte-educação tem um valor riquíssimo, que na maioria das vezes não é valorizada, aproveitada e ensinada (Quileana, 2011).

A valorização da arte nas escolas muda o viés da sociedade sobre o ensino de arte. Quando estudamos arte, aprendemos a valorizá-la (Evanice Araújo, 2011).

[…] essa disciplina, a meu ver, é essencial para se trabalhar em sala de aula, pois é uma disciplina que dá entusiasmo aos alunos. Os alunos gostam de assistir aulas que lhe fazem ser participantes (J. Valmir Teixeira, 2011).

[…] fortalece a formação e a atuação do pedagogo enquanto arte-educador. As experiências em sua formação inicial são muito importantes para sua futura prática docente (F. Freires Lima, 2011).

[…] a disciplina proporciona uma maior interação entre aluno e professor; levar atividades de arte para a sala de aula contribuirá para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural do aluno (I. Denise Andrade, 2011).

[…] proporcionou novos momentos e possibilidades sobre o fazer arte. Momentos enriquecedores, trazendo uma outra visão

> do mundo artístico e diferentes ideias e concepções sobre a arte (Vicente Souza, 2011).
>
> […] proporcionou momentos enriquecedores, pois através dela, tenho um novo conceito sobre arte, a forma de ver e apreciar a arte no mundo contemporâneo. Foi uma experiência marcante que jamais esquecerei. (Marciel Ferreira, 2011).
>
> […] me ajudaram até num novo olhar para o mundo, a ter sensibilidade e apreciar a arte, o qual é algo tão belo (Maria Erivânia, 2011).

No que se refere à promoção da educação estética, tendo como canal instigador a disciplina de arte-educação, temos os depoimentos seguintes:

> Conheci materiais de pintura, instrumentos que constitui o fazer da arte, ajudaram no desenvolvimento de minhas habilidades, sensibilidades e contemplar a arte, a beleza que está em nossa volta (Luciana Sousa, 2011).
>
> Arte é imaginação, exclusividade, expressão humana, criação e tudo isso conheci e vivenciei através desta disciplina (Quileana, 2011).
>
> Cada conhecimento adquirido nos causam alguma modificação, assim como na disciplina, o modo de analisar as artes, a forma de escrita, preocupando-se em tecer um belo texto, a forma de falar e a possibilidade de analisar várias idéias antes de executá-las e, enfim, o modo de trabalhar com a arte (Rafael Ferreira, 2011).
>
> Consegui ver que, se trabalhar as artes na sala de aula, posso trazer do aluno o seu interesse na disciplina e fazendo com que ele seja participativo e atuante na disciplina. (J. Valmir Teixeira, 2011).

> Comecei a perceber que tudo em nossa volta tem arte envolvida, isso se dá através da sensibilidade estética que a disciplina permitiu que a turma experimentasse. Foi de grande valia para a minha formação (Francisco Freires Lima, 2011).

> Arte é algo deslumbrante que faz a gente se envolver, pois motiva o despertar da própria alegria (Arlete Santos, 2011).

> A disciplina teve grande importância para a minha formação, proporcionou um olhar mais sensível para a disciplina. Quando eu for atuar na escola terei uma melhor visão sobre arte e como trabalhar com os alunos (Brena Késsia, 2011).

> Aprendi que a arte sempre nos surpreende (Josélia A. Guilherme, 2011).

A valorização da arte e de seu ensino perpassa pela necessidade de seu conhecimento. Alguns relatos expõem a preocupação dos alunos com a ampliação do olhar sensível, para ver e sentir melhor o mundo e a própria arte. Expõem ainda como perceberam a manifestação da arte ao nosso redor, além da grande capacidade que a arte tem de alegrar, estimular e surpreender. Daí a importância de se defender a arte-educação como campo de conhecimento fundamental à formação humana, como realça Duarte Junior (2011, p. 65, grifo do autor):

> […] a revalorização da beleza e da imaginação encontrou, na arte e no brinquedo, dois aliados poderosos. Por que não se educar as novas gerações evitando-se os erros que viemos cometendo? Por que não se entender a educação, ela mesma, como algo lúdico e estético? Por que, em vez de fundá-la na transmissão de conhecimentos apenas racionais, não fundá-la na *criação* de sentidos considerando-se a situação existencial concreta dos educandos? Por que não uma *arte-educação*?

É, pois, com a perspectiva da defesa e da valorização da arte-educação nos currículos de formação de pedagogos e também das demais li-

cenciaturas, posta a relevância e a obrigatoriedade das artes nos currículos escolares, que guiamos nossos esforços de formação inicial de professores.

Considerações finais

No desenrolar desta disciplina, coletivamente aprendemos que para a efetivação do ensino de artes é preciso muita criatividade dos sujeitos nela envolvidos, tanto para a escolha e utilização de temas, como das formas de abordagem e materiais, pois muitas instituições educativas não possuem estrutura adequada ou materiais disponíveis. Assim, o professor de artes pode apoiar-se numa lógica multirreferencial, desenvolvendo ideias e utilizando-se de recursos materiais e linguagens que também fazem parte do cotidiano do alunado.

Muitos professores, ao que nos consta, por vezes reclamam da "falta" de estrutura e de materiais para o ensino de artes, mas isso pode ser também um grito de socorro por não saber como lidar criativamente com dispositivos alternativos ou a baixo custo voltado para esse ensino. Não podemos menosprezar esse impulso denunciativo dos professores sobre as precárias condições estruturais e de trabalho que esses profissionais enfrentam; esta é uma realidade cruel e que algumas vezes mina o desejo e a possibilidade destes desenvolverem um trabalho adequado e prazeroso, mas, ao mesmo tempo, essas limitações não podem paralisá-lo a ponto de não desenvolver nada ou esperar por uma política governamental que não tem previsões de chegada. Esses professores também precisam, individual e coletivamente, ter iniciativas, dar o primeiro salto com ideias criativas e instigantes, com o intuito de seduzir os alunos para a aprendizagem significativa e também os colegas de trabalho para disseminar ideias e parcerias estimulantes de uma cultura escolar mais rica de elementos culturais impulsionadores da crítica e da criação, pois o espaço escolar e universitário é destinado a isso.

No caso específico dos pedagogos, é importante que estes não percam de vista o sentido que pode haver na defesa e no fortalecimento da arte-educação como disciplina e também como prática pedagógica cotidiana, podendo ser exercido de diversas formas e em diferentes tempos e lugares. Essa defesa e fortalecimento podem contribuir significativamente

para uma formação estética de seus educandos, pois, a arte-educação não é mero treino para formar artistas. Ela apreende um processo educativo que mobiliza os sentimentos humanos criando sentidos para tudo aquilo que se aprende e se faz na vida (DUARTE JUNIOR, 2011).

A formação do pedagogo no campo das artes requer, além de saberes disciplinares, no âmbito da formação inicial, um enriquecimento cultural deste no sentido de uma construção contínua; um alimentar-se de cultura; uma apreensão múltipla de saberes que precisa sempre ser compartilhada na teia de relações sociais que compõe, dentre outros grupos, sua categoria profissional.

Diante das energias geradas no desenvolvimento da disciplina de arte-educação em foco, vimos o quanto é possível e relevante um trabalho permeado pela ação coletiva, pela diversificação de linguagens artísticas, de materiais e de formas de atuação em cada aula e, claro, pela criatividade e pelo desejo em querer ver ações pedagógicas sendo exercidas de modo a mobilizar aprendizagens significativas.

Notas

1 As temáticas de articulação constituem grandes temas que foram definidos mediante um planejamento participativo no processo de elaboração do projeto político-pedagógico da Facedi e são as seguintes: Arte-Educação, Educação Especial, Política Educacional, Trabalho e Movimentos Sociais, Educação Ambiental, Alfabetização e Letramento. Essas temáticas devem perpassar o currículo de modo transversal, sendo contempladas tanto em disciplinas obrigatórias como em diversas atividades acadêmicas – pesquisas, extensões, seminários, ações interdisciplinares etc.

2 Na década de 1980, um movimento norte-americano (através do *Getty Education Institute*) instituiu a arte-educação como disciplina, ficando conhecida como Discipline Based Art Education (DBAE). A DBAE é, para seus precursores, constituída de diversos saberes a serem acionados articuladamente entre si: a produção artística, a história da arte, a crítica da arte e a estética.

3 A autora deste artigo fazia parte do elenco como atriz e a referida peça foi uma adaptação de alguns contos do Luis Fernando Veríssimo.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. Teoria e Prática da Educação Artística. São Paulo: Cultrix, 1985.

_____. (Org.) Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. (Org.) Arte-educação: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BOURDIEU, Pierre. A Produção da Crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos. Porto Alegre: Zouk, 2006.

COMENIUS. Didática Magna. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

DUARTE JUNIOR, João-Francisco. Por que arte-educação? 22. ed. Campinas: Papirus, 2011.

_____. Fundamentos Estéticos da Educação. São Paulo: Cortez: Autores Associados; Uberlândia-MG: Universidade de Uberlândia, 1981.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e Pedagogos, para Quê? São Paulo: Cortez, 2005.

_____. "Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia". In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). Pedagogia e Pedagogos: Caminhos e Perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. "Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas". Revista Educar*, n. 17.* Curitiba. Editora da UFPR, p. 153-176, 2001.

LOPES, A. Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Teorias de Currículo. São Paulo: Cortez, 2011.

SCHILLER, Friedrich. Cartas Sobre a Educação Estética da Humanidade. São Paulo: EPU, 1991.

SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

UECE/FACEDI. Projeto Político-Pedagógico (Curso de Pedagogia). Itapipoca, Mimeo, 2008.

Recebido em 16 maio 2013 / Aprovado em 11 jan. 2014
Para referenciar este texto
MORAES, A. C.; MOURA, R. A. Arte-educação como disciplina: experimentos formativos com estudantes do curso de pedagogia da Uece/Facedi. *EccoS*, São Paulo, n. 33, p. 33-60, jan./abr. 2014.

DOI: 10.5585/EccoS.n33.3454

Arte-educação: uma proposta metodológica para o ensino médio

Art education: a methodological proposal for high school

Eduardo Mosaner Jr.
Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Docente do Programa de Pós-graduação do Centro Universitário Belas Artes de São Paulo. Docente de Artes Visuais e História da Arte para cursos médios e superiores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.
emosaner@gmail.com

Mônica Piccione Gomes Rios
Doutora em Educação: Currículo pela PUC/SP. Docente do Programa de Mestrado e do Curso de Pedagogia da PUC-Campinas. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa de Pesquisa de Políticas Públicas em Educação da PUC- Campinas.
acinompiccione@yahoo.com.br

Resumo: Este artigo é o resultado de uma pesquisa sobre metodologia de ensino de arte no ensino médio que apresenta novo paradigma para as aulas da referida disciplina. O objetivo foi aplicar a proposta triangular, enunciada por Ana Mae Barbosa, visando ao desenvolvimento de habilidades para a apreciação, contextualização e elaboração de propostas poéticas pelos alunos do ensino médio. O quadro teórico teve como referência a abordagem triangular, fundamentada em três componentes: *ler* (crítica e estética), *contextualizar* (história da arte) e *fazer* (educação artística). A metodologia utilizada foi a qualitativa, descritiva e exploratória, utilizando como base teórica a pesquisa-ação. Nela, partindo da leitura, análise e contextualização de obras do acervo da Pinacoteca do Estado de São Paulo, os alunos produziram respostas poéticas em artes visuais, reinterpretando e dando novas leituras às obras originais.

Palavras-chave: Arte. Abordagem triangular. Metodologia de ensino. Acervo da Pinacoteca do Estado. Currículo do ensino médio.

Abstract: This article is the result of a research about teaching methodology of arts in high school presenting a new paradigm for the lessons of that discipline. The objective of this research was to apply the triangular proposal, enunciated by Ana Mae Barbosa, aimed at developing skills for assessment, contextualization and elaboration of poetic proposals by high school students. The theoretical framework has had as reference the triangular approach, based on three components: read (criticism and esthetics), context (art history) and do (art education). The methodology used was qualitative, descriptive

and exploratory, using as a theoretical basis the action research. The students produced poetic responses in visual arts, reinterpreting and giving new interpretations to the original works based on the reading, analysis and contextualization of works from the collection of the São Paulo State Art Gallery.

Key words: Art. Triangular approach. Teaching methodology. Collection of the State Art Gallery. Secondary education curriculum.

1 Introdução

A educação tem sido permeada por duas vertentes de pensamento que se inserem nos paradigmas dominantes e emergentes. Na escola que reflete o paradigma dominante, prevalece a visão de homem pronto e acabado. O currículo rígido fragmenta o conhecimento e hierarquiza as disciplinas. Os alunos têm sua criatividade e liberdade de expressão inibidas, em razão de uma metodologia que privilegia a memorização, reprodução e cópia, por meio de aulas expositivas, exercícios de fixação e questões de múltipla escolha. As práticas educativas que se pautam pelo pensamento cartesiano-newtoniano, próprio do paradigma dominante, geram padrões de comportamentos preestabelecidos, decorrentes de verdades absolutas, o que implica a formação de cidadãos passivos.

O paradigma educacional emergente expressa o pensamento sistêmico que se caracteriza pela visão de totalidade e inacabamento do ser. Nesse paradigma, prevalece a visão interdisciplinar de currículo que se caracteriza pelo diálogo entre as disciplinas, tendo a verdade como transitória. Os alunos atuam como partícipes dos processos de ensino e aprendizagem que se caracterizam pela construção e reconstrução do conhecimento, em que a interação entre professor-aluno e aluno-aluno é considerada fundamental. Tendo como horizonte a transformação, esse paradigma contribui para a formação de cidadãos participativos.

Nossa atuação na educação contribuiu para que nos encontrássemos em um curso de especialização oferecido a professores da rede municipal da região do ABC, São Paulo, na condição de coordenadora do curso, doutora em educação, e professora do curso, especialista em administração escolar. Esse encontro incentivou, na condição de especialista, à busca pelo mestrado em educação e, na condição de doutora, a acompanhar a dissertação. O que resultou no presente artigo, com o intuito de socializar uma vivência singu-

lar no ensino da arte para jovens do ensino médio, tema da pesquisa do mestrado intitulada *Arte-educação: leitura de obras e elaboração de propostas poéticas a partir do acervo da Pinacoteca do Estado de São Paulo*. A escolha dessa temática foi em razão da atuação de quase três décadas como professora de artes plásticas com alunos de nível médio e técnico e também na disciplina de história da arte para o curso superior de turismo, ambos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP)[1]. O ensino da arte necessita estar inscrito no paradigma emergente e que dialogue com as demais disciplinas que compõem o currículo escolar.

As aulas relativas à arte têm convivido com a metodologia tradicional ou acadêmica que, apesar de seus quase duzentos anos de Brasil, ainda resiste. No outro extremo, encontra-se a metodologia da Escola Nova[2] que surgiu a partir da fermentação das ideias de modernismo em arte, na segunda década do século XX. Se a escola tradicional primava pelo cognitivo, a escolanovista se preocupava exclusivamente com a expressividade, não se importando sequer com o produto final. Assim, o ensino de arte passou por um processo gradual de esvaziamento de seu conteúdo específico, reduzindo-se, de maneira exclusiva, ao que se chama de *expressivo*. Entre esses dois extremos, o tradicional e o escolanovismo, é que se situa, com raras exceções e até os dias atuais, o ensino de arte. No pós-guerra, anos de 1950, começaram a surgir, na Inglaterra, as primeiras experiências no ensino de arte, pelas quais se tentava balancear a expressão e o conhecimento. Nos anos de 1970, essas propostas chegaram aos Estados Unidos por meio da *The Getty Foundation*[3] *for Educational in the Arts* que, após aclimatação, denominou-se *Disciplined Based Art Education* (DBAE), podendo ser traduzido como "Arte-educação baseada em disciplinas". Inicialmente, o DBAE foi implantado na área de ação educativa de museus e não em escolas.

Em meados da década de 1980, uma arte-educadora brasileira que havia feito o mestrado e o doutoramento nos Estados Unidos, professora Ana Mae Barbosa[4], trouxe essa semente ao Brasil. Ela modificou a proposta do DBAE, tornando mais consistente e mais completa na sua aplicabilidade quando propôs a abordagem triangular, englobando as várias disciplinas numa só, com o mesmo professor e baseada em três componentes: *ler* (crítica e estética), *contextualizar* (história da arte) e *fazer* (educação artística). Com os debates de sua proposta em congressos e simpósios de profissionais da área, a abordagem acabou influenciando a legislação

de ensino a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96), e, posteriormente, os Parâmetros Curriculares Nacionais[5], iniciando sua aplicação em escolas de educação infantil e ensino fundamental. O mais importante é que essa metodologia apresenta novo paradigma no ensino de arte. Por um lado, introduziu a imagem na sala de aula e, por outro, não está preocupada apenas no *fazer*, nos trabalhos de ateliê.

O objetivo desta pesquisa foi aplicar a metodologia triangular, enunciada por Barbosa (2005, 2007), visando ao desenvolvimento de habilidades para a apreciação, contextualização e elaboração de propostas poéticas pelos alunos de ensino médio. O material elaborado para o desenvolvimento e aplicação desta pesquisa é composto de textos e reproduções de imagens de obras brasileiras significativas dos séculos XIX e XX, pertencentes ao acervo da Pinacoteca do Estado de São Paulo[6].

A atividade didática foi desenvolvida nas aulas de arte em duas turmas da segunda série do ensino médio do IFSP, cerca de oitenta alunos, possibilitando que a fruição, análise estética, contextualização e produção de obras de arte tornem-se uma realidade possível no ambiente da sala de aula, como pressupõem os Parâmetros Curriculares Nacionais – Artes (PCNs-Artes) ao ensino médio, e de acordo com a abordagem triangular proposta por Barbosa. Os alunos constituíram os sujeitos da pesquisa e, para efeitos da análise, identificados pela letra inicial do seu prenome, acompanhada da respectiva idade, seguida da letra F, no caso do sexo feminino, e da letra M, do masculino, para a distinção de gênero.

Neste estudo, subentende-se que os pressupostos e propostas da abordagem triangular são os mais abrangentes para a educação da arte, uma vez que procuram englobar todos os aspectos do conhecimento artístico: *ler, escrever e entender* o mundo imagético. Justificamos a adoção dessa abordagem de ensino da arte aos alunos do ensino médio, já que, quando estes pretendem ingressar no mercado de trabalho ou se inscrever no vestibular, mergulhando em dúvidas, têm de optar por novas carreiras e profissões que, cada vez mais, estão relacionadas com imagens.

O caminho metodológico deste trabalho insere-se na pesquisa qualitativa da pesquisa-ação, desenvolvida no campo da arte-educação, no ambiente de sala de aula, na disciplina de arte, do ensino médio do IFSP. Barbier (2002, p. 117, grifo do autor) acentua uma das características fundamentais da pesquisa-ação:

> O espírito mesmo da pesquisa-ação consiste em uma *abordagem em espiral* que a todas utiliza. Significa que todo avanço em pesquisa-ação implica o efeito recursivo em função de uma reflexão permanente sobre a ação. Inversamente, porém, todo segmento de ação engendra *ipso facto* um crescimento do espírito de pesquisa. Nada de pesquisa sem ação, nada de ação sem pesquisa, como dizia Lewin. A abordagem em espiral supõe igualmente que, mesmo se nós nunca nos banhamos duas vezes no mesmo rio, segundo a fórmula heraclitiana, ocorre-nos olhar duas vezes o mesmo objeto sob ângulos diferentes.

Utilizamos como modelo pedagógico a abordagem triangular de Barbosa (2007), considerando sua experiência como diretora e arte-educadora do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo.

As atividades foram desenvolvidas a partir da seleção de cinco obras pertencentes ao acervo da Pinacoteca. A reprodução das imagens das obras foi feita por fotografia ampliada e impressa. Para cada obra, foi completado um ciclo de atividades a cada três semanas, com quatro aulas-hora seguidas por semana, para trabalhar com a mesma imagem. Esse ciclo de atividades foi repetido para as demais imagens, sempre apresentando três momentos correspondentes aos três passos da proposta de metodologia triangular: o "fruir" (apreciar ou ler a imagem), o "contextualizar" e o "fazer" (produzir uma obra poética). Ao final de cada bimestre, os alunos visitaram o acervo da Pinacoteca para ter contato com os originais das obras abordadas, completando-se, assim, o inventário de cada uma, tornando-o mais consistente quanto à leitura e análise destas.

2 O desafio do ensino de arte no ensino médio

A arte tem uma linguagem, uma história, um domínio próprio, isto é, com conteúdo próprio; tem, portanto, sua própria epistemologia. Para traduzir melhor essa realidade, nem sempre aceita por educadores e responsáveis pelos processos de ensino e aprendizagem nas escolas, convém compreender que:

> Arte não é apenas básica, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo. Como conteúdo a Arte representa o melhor trabalho do ser humano. [...] Não é possível uma educação intelectual, formal ou informal, de elite ou popular, sem Arte, porque é impossível o desenvolvimento integral da inteligência sem o desenvolvimento do pensamento divergente, do pensamento visual e do conhecimento presentacional que caracterizam a Arte. (BARBOSA, 2005, p. 4-5).

Para efeito deste artigo, retomamos a partir da década de 1970, a fim de demarcar os paradigmas, dominante e emergente, que coexistem na educação, ainda no novo milênio, tendo a educação no Brasil estado sob a égide da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 5.692/71 e da nº 9.394/96, em vigor.

A partir dos anos de 1970, começou a se destacar no campo do ensino de arte a tendência tecnicista. Tal postura é a pedagogia oficial do MEC no período que, sob o regime militar, editou nova lei para reger a política educacional em todo o país. Essa política se materializou na LDBEN nº 5.692/71, quando a educação artística foi implantada no ensino regular como atividade e não como disciplina. Nessa visão tecnicista e autoritária, a arte deveria estar atrelada à sociedade industrial, como chama a atenção Schramm (2000, p. 1):

> A tendência tecnicista firma-se nos anos 70, alicerçada no princípio da otimização: racionalidade, eficiência e produtividade. Com sua organização racional e mecânica, visava corresponder aos interesses da sociedade industrial. A semelhança com o processo industrial não ocorre por acaso, pois tal proposição atinge seu apogeu nos anos 70, período de forte presença do autoritarismo do Estado e do regime militar. É nesse período que o espírito crítico e reflexivo é banido das escolas.

Foi preciso esperar por mais vinte e cinco anos por nova LDB que valorizasse e atualizasse a presença de arte na educação, a LDB de 1996.

Esta alterou a nomenclatura do componente curricular "educação artística" para "arte" e, no artigo 26, reafirma a obrigatoriedade em todos os níveis da educação básica, porém designando-a corretamente como *disciplina* e não mais como *atividade*, como na Lei nº. 5.691/71.

A nova LDB/96 prevê dois níveis de ensino: o básico e o superior. Dentro do nível básico, temos as subdivisões de educação infantil, ensino fundamental e médio. Entre as finalidades específicas do ensino médio, incluem-se a preparação básica ao trabalho e à cidadania do educando, desenvolvidas por um currículo o qual destaca: educação tecnológica básica; a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; processo histórico de transformação da sociedade e cultura; língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.

Complementando a legislação, o MEC publicou os PCNs em 1998. Nas bases legais dos textos dos PCNs-Arte, tanto no ensino fundamental como no médio, é explicitado que eles foram elaborados visando contemplar as propostas e sugestões reivindicadas pelos arte-educadores e suas associações, e também estabelecer contato mais estreito com os que estão na prática do processo – os professores.

Em todos os ciclos da educação fundamental, os PCNs dão à área de arte grande abrangência, propondo quatro modalidades artísticas: artes visuais, música, teatro e dança. O ensino da arte, da maneira como é proposto pelos PCNs-Arte, adquire importante função quanto à dimensão social das manifestações artísticas:

> entende-se que aprender arte envolve não apenas uma atividade de produção artística pelos alunos, mas também a conquista da significação do que fazem, pelo desenvolvimento da percepção estética, alimentada pelo contato com o fenômeno artístico visto como objeto de cultura através da história e como conjunto organizado de relações formais [...] Ao fazer e conhecer arte o aluno percorre trajetos de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre sua relação com o mundo" (BRASIL, 2000, p. 44).

Encontram-se nos PCNs-Arte as propostas para as diversas linguagens artísticas, isto é, as quatro modalidades previstas ao ensino médio:

artes visuais – correspondendo a artes plásticas, englobando artes gráficas, vídeo, cinema, fotografia e novas tecnologias, como arte em computador; música; teatro; dança. Nas competências e habilidades a serem desenvolvidas em arte aos adolescentes do ensino médio, discutidas nos PCNs, é possível perceber as concepções da abordagem triangular, com a proposta de fazer produtos artísticos e maneiras de desenvolver formas de apreciações e fruições em cada uma das linguagens da arte.

> Por meio de práticas sensíveis de produção e apreciação artísticas e de reflexões sobre as mesmas nas aulas de Arte, os alunos podem desenvolver saberes que os levem a compreender e envolver-se com decisões estéticas, apropriando-se, nessa área, de saberes culturais e contextualizados referentes ao conhecer e comunicar arte e seus códigos. Nas aulas de Arte, há diversos modos de aprender sobre as elaborações estéticas presentes nos produtos artísticos de música, artes visuais, dança, teatro, artes audiovisuais e sobre as possibilidades de apreciação desses produtos artísticos nas diferentes linguagens. (BRASIL, 2000, p. 46).

As indicações detalhadas nos PCNs-Arte consideram que o ensino médio deva basear-se na experiência da sensibilidade estética, cidadania e ética. Para Freire (2007, p. 32), "A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita a distância de uma rigorosa formação ética, ao lado sempre da estética". Os PCNs-Arte, apesar das várias críticas e questionamentos, constituem-se importante marco no fortalecimento da presença da arte na escola como disciplina, com possibilidades de integração e interação com as demais ciências que compõem os currículos, o que ressignifica o trabalho de arte na escola e convida os educadores a repensarem o projeto pedagógico.

3 A abordagem triangular

Barbosa (2005, 2007), principal referência no Brasil ao ensino da arte, é a responsável pela concepção e introdução da proposta triangular no país. Para ela, a função primordial da arte na educação é desenvolver

as diferentes inteligências que, segundo pesquisas, aumenta a capacidade cognitiva da criança e do adolescente de maneira que possam ser melhores alunos também em outras disciplinas.

A abordagem triangular está solidamente construída e apoiada no tripé *apreciar*, *contextualizar* e *fazer,* baseada nas disciplinas estética, crítica e história da arte, e numa ação, o *fazer artístico,* considerando a arte como objeto do saber, com construção, cognição, pesquisas e experiências próprias. A capacidade intelectual e a produção de conhecimento estão ligadas ao pensamento visual e divergente, considerando que a percepção, imaginação e reflexão levam à transformação social.

> Arte não é apenas básico, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo. Como conteúdo, arte representa o melhor trabalho do ser humano. (BARBOSA, 2005, p. 4).

Elucidando as características dessa nova abordagem pedagógica na arte-educação, a maior divulgadora desta nos meios educacionais do Brasil, reafirma:

> A Proposta Triangular é construtivista, interacionista, dialogal, multiculturalista e é pós-moderna [...] por articular arte como expressão e como cultura na sala de aula, sendo esta articulação o denominador comum de todas as propostas pós-modernas do ensino da arte que circulam internacionalmente na contemporaneidade. O grande guarda-chuva dewiano[7], a articulação entre a educação artística (criação) e a educação estética (apreciação), define o pós-modernismo em arte-educação, ou a contemporaneidade, se alguém, por horror à palavra pós-moderno, preferir. (BARBOSA, 2007, p. 41).

O ensino de arte necessita oferecer aos jovens oportunidades para criarem suas próprias identidades, estimular estudos e projetos interdisciplinares e trabalho em grupo, proporcionar adoção de uma posição multi-

culturalista, tomada de decisões participativas e compreensão e preservação de culturas minoritárias.

Na abordagem triangular, a leitura de imagens tem papel preponderante, mas é o elo fraco na formação dos docentes da área de artes visuais. Supomos que duas das competências interligadas por essa proposta de arte-educação – o *fazer* artístico e a *contextualização da obra* – estão sendo suficientemente discutidas e trabalhadas na graduação, pela prática constante nos ateliês e nos vários cursos de história da arte oferecidos no decorrer dos semestres. Todavia, a terceira competência, voltada à leitura de imagens, associada a sua fruição ou apreciação, que deveria ser desenvolvida nas aulas de estética e crítica, é trabalhada em um exíguo período de tempo, sem qualquer articulação com a prática do professor ou dos programas de ação cultural e educativa dos museus e centros culturais. É nesse contexto que se estabelece a importância do enfoque do uso das imagens na aula de artes.

3.1 Vivência da proposta triangular no ensino médio

Participaram da pesquisa oitenta alunos com idade média de 16 anos, de duas turmas da segunda série do IFSP. Planejada para um bloco de quatro horas-aula semanais e de uma professora arte-educadora auxiliar, esta pesquisa se desenvolveu tendo como base a disciplina optativa denominada "Projeto para ensino médio", durante o primeiro semestre de 2008. O Projeto recebeu o título de "Metodologia Triangular: Obras do Acervo da Pinacoteca". Os alunos formaram oito grupos, em cada turma, com cinco componentes. Os grupos foram orientados em relação aos procedimentos metodológicos.

Para cada uma das obras selecionadas, foi percorrido um ciclo completo de doze horas-aulas: o primeiro momento foi o de leitura da obra; o segundo, a contextualização da obra; o terceiro, a elaboração de uma proposta poética.

Os instrumentos de pesquisa e avaliação utilizados na coleta de dados durante o desenvolvimento da pesquisa foram: análise documental, incluindo inventários, sínteses e relatórios; questionário aberto; grupo focal; diário de campo; documentação fotográfica.

No processo de análise dos dados, considerando-se o aspecto qualitativo e o quantitativo, foi possível realizar a triangulação em face das diferentes técnicas e instrumentos utilizados. Os inventários foram totalmente preenchidos pelos alunos durante os momentos de leitura, análise e contextualização da obra. As sínteses, textos provenientes dos inventários, foram feitas em forma de dissertações, envolvendo a leitura da obra em todos seus aspectos e sua contextualização, e utilizadas para a construção do "Caderno de Obra".

O questionário foi aplicado ao final do primeiro semestre de 2008, quando todos os alunos já haviam passado por cinco ciclos completos de aplicação da abordagem, em cinco obras do acervo da Pinacoteca: três pinturas (Almeida Jr., Tarsila e Portinari) e duas esculturas (Brecheret e Franz Weissmann).

Ao serem questionados sobre se as atividades de observação, leitura da imagem e contextualização da obra limitam ou ajudam o processo de criação do respectivo trabalho plástico, 94% dos alunos responderam afirmativamente. A quase totalidade compreendeu que essas duas fases anteriores ao *fazer*, isto é, anteriores à elaboração de uma obra, são muito importantes no processo criativo, como ilustra esta fala:

> Essas atividades ajudam, pois, a partir da leitura da imagem, percebo detalhes da obra que irão me auxiliar na releitura (que, apesar do nome, não deve ser uma cópia). Esses detalhes, que tornam a obra única, é o que pretendo realçar. Além das informações históricas que adquirimos na contextualização, que serão utilizadas no trabalho prático. (L, 16 anos, F).

São esses dois momentos anteriores ao trabalho no ateliê que fazem a grande diferença da abordagem triangular das demais metodologias de ensino de arte. O aprendiz toma contato com fatos, situações e circunstâncias sobre um artista e sua obra, antes de iniciar a criação de um trabalho que reinterprete a mesma obra:

> A forma como a metodologia é abordada, permite uma conclusão e análise mais rápida e exata e uma compreensão mais

> "organizada" da obra, mostrando os "n" caminhos na qual podemos percorrer no trabalho prático. (K, 16 anos, F).

Apenas 6% dos entrevistados declararam que tomar contato com uma obra, efetuar sua leitura e conhecer mais profundamente seu autor e época não ajudam, pelo contrário, "limitam a criatividade", torna-se mais difícil ou cerceador partir de algo que já conhecem. Como alegado por um deles: "Limitam, pois você fica preso àquela obra, tendo que dar algum sentido a outra obra" (A, 17 anos, M). Esses alunos, sem saber, comungam da mesma teoria da Escola Nova, hoje completamente ultrapassada.

Ao serem interrogados sobre a importância da visita à Pinacoteca e o contato com as obras originais, com resposta acompanhada de justificativa, 93% responderam que consideram importantes – a visita e o contato –, 3% não consideram importantes e 4% não entregaram o relatório da visita. Esses dados evidenciam que é significativo o número de alunos que valorizaram o contato com a obra de arte original, pois, antes da visita, trabalharam com imagens fotográficas dos originais, que, por melhor que seja a sua definição, nunca chegam a captar todos os detalhes, texturas, brilho e demais qualidades.

> Foi de uma grande importância, sempre que vemos uma obra ao vivo percebemos muito mais detalhes do que em foto, como dimensões reais, texturas, etc. Além de que, na Pinacoteca, podemos ver mais obras originais do mesmo artista. (L, 16 anos, F).

Conforme Benjamin (1969, p. 19), "[...] o que se perde na reprodução é a aura que só o objeto singular, único, original possui". De fato, os alunos perceberam a grande diferença entre o *slide* projetado durante as aulas e a obra original, independentemente da qualidade da reprodução, completando os inventários iniciais com nova leitura efetuada perante a obra na Pinacoteca.

O grupo focal teve a participação de quatorze alunos, sete de cada turma, além do pesquisador. As questões norteadoras focalizaram os benefícios e dificuldades encontrados com a aplicação da abordagem triangular no ensino de arte. Também foram debatidas as sugestões para solução das

dificuldades e o levantamento das principais mudanças e transformações vivenciadas pelos alunos, em razão da aplicação dessa metodologia.

Os principais benefícios para a aprendizagem de artes com a utilização da abordagem triangular foram discutidos e sintetizados pelos participantes, tendo vertido sobre o estímulo e o desenvolvimento da criatividade: possibilidade de se ter diferentes visões da mesma obra; liberdade de pensamento, interpretação e exposição de ideias; desenvolvimento de um olhar sensível para a arte; favorecimento da aprendizagem e integração entre os alunos.

Os ganhos destacados pelos integrantes do grupo focal reafirmam a assertiva de Barbosa (2007, p. 18):

> Por meio da arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, aprender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada.

Nessa perspectiva, o ensino de arte, no diálogo com as disciplinas que compõem o currículo do ensino médio, contribui para a formação do cidadão crítico, de modo que atue na sociedade em prol da transformação.

Quanto à questão formulada para discutir as mudanças dos alunos na maneira como observam e interagem com obras de arte depois de terem experimentado, algumas vezes, o ciclo completo da abordagem, e após a discussão, os participantes apontaram: aprendizagem relativa à análise de obra, incluindo todo tipo de imagem e arte; aprendizagem de nova linguagem de leitura de imagens; consideração do contexto histórico no processo de análise da obra; aplicação do aprendizado em diversos campos; estímulo à curiosidade acerca da obra; análise mais crítica e profunda da obra; articulação da teoria com a visão pessoal; desenvolvimento da visão técnica e sensível sobre a arte; valorização dos diferentes movimentos.

No diário de campo, foram anotados e registrados dados relativos à evolução do trabalho dos alunos no ateliê durante a fase de criação e produção da resposta poética. Foi a hora de revelar, por meio do *fazer*, todo o processo de construção de conhecimento que vivenciaram até aquele momento. Dessa forma, foram rediscutidas observações sobre a participação de alunos nas aulas práticas, técnicas utilizadas e materiais empregados.

Os relatórios foram preenchidos pelos alunos, no próprio local, imediatamente após o término das visitas feitas à Pinacoteca, visto que suas obras fazem parte do foco da pesquisa realizada. As visitas realizadas complementaram a análise e a leitura já elaboradas em aula e transcritas para os inventários com base na reprodução fotográfica da obra do acervo. Ao examinarem mais acuradamente e a pouca distância o original, os alunos perceberam os detalhes novos que se evidenciaram, assim como reavaliaram as impressões, às vezes traiçoeiras, lidas nos *slides* da sala de aula.

As propostas poéticas foram criadas e construídas em ateliê, utilizando-se cerca de oito aulas de duração (duas semanas) para cada obra analisada. Este foi o momento culminante de todo o processo, quando, com base na leitura e na contextualização, o aluno foi estimulado a produzir um trabalho plástico que refletisse a obra e as informações discutidas e sintetizadas na parte teórica. Essa etapa, nesse tipo de atividade, é uma reinterpretação particular do original, apresentando leitura diferente.

Decorrente dessas produções, em processo, surgiu a proposta de criar um caderno para cada obra analisada do acervo da Pinacoteca. Cada caderno conteria a síntese de todas as informações, compostas de textos e imagens, analisadas, discutidas e produzidas durante a realização da pesquisa de aplicação da abordagem triangular sobre aquela obra. A proposta teve como intenção propiciar a organização das produções realizadas no primeiro semestre de 2008, a fim de socializar o conhecimento construído pelos alunos.

Considerações finais

Ao analisarmos os resultados obtidos com a aplicação de instrumentos qualitativos e quantitativos, constatamos que o objetivo desta pesquisa – a aplicação da abordagem triangular, em seus três momentos propostos inicialmente – foi atingido por quase a totalidade dos participantes, alunos do ensino médio do IFSP. Durante o processo, houve o desenvolvimento das habilidades para a apreciação, contextualização e elaboração de propostas poéticas, tendo como base as obras do acervo da Pinacoteca. Essa afirmação torna-se visível e plausível ao examinarmos o material escrito gerado com cerca de seiscentos inventários, sínteses e relatórios ou a centena e meia de trabalhos plásticos, bi e tridimensionais, produzidos durante o semestre.

A maior parte dos alunos afirmou que as atividades de leitura e análise da obra, e sua contextualização por intermédio da história da arte, são práticas facilitadoras para a criação de respostas poéticas partindo de reinterpretações e intertextualidades da obra original. Os alunos também mencionaram, da mesma forma como os especialistas da área, que nenhuma cópia, por mais perfeita que seja, substitui completamente o original. Eles valorizaram as visitas à Pinacoteca pelo fato de poder examinar o original das obras estudadas e por ter a possibilidade de entrar em contato com outras produções do mesmo autor, de seus contemporâneos ou de mesma tendência artística.

O estudo de obras de arte por meio da história da arte – o que a princípio os alunos consideravam que seria enfadonho – tornou-se muito importante e interessante a todos. Mostraram-se tão receptivos que pleitearam para o ano seguinte um curso de história da arte como projeto para a terceira série do ensino médio, o que implica o potencial da pesquisa para reorientação curricular do ensino médio.

Esta pesquisa, considerando o aspecto de prática de uma metodologia de ensino na sala de aula, pode ser um caminho para renovar e arejar os conhecimentos do docente de artes e procurar adaptá-la e reaplicá-la com seus alunos. Não precisa a escola estar próxima da Pinacoteca ou de qualquer outro museu. Embora a visita a um espaço de arte seja uma ótima atividade, ela não é a única possibilidade de trabalho. Aliás, não há necessidade nem que as figuras tratadas sejam obras de arte. Pode ser qualquer imagem, como fotografias, publicidade em revistas ou *outdoors*. Talvez essa seja a maior contribuição desta pesquisa aos professores. A abertura no tratamento de imagens pode ser uma sugestão para novas abordagens do tema, novos trabalhos e futuras pesquisas.

Notas

1 O IFSP, nome atual do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo (Cefet), antiga Escola Técnica Federal de São Paulo, fundada em 1910, como Escola de Artífices e Artesãos, mantém hoje curso médio, técnico pós-médio, cursos superiores de tecnologia, licenciaturas e cursos de pós-graduação. Localiza-se na cidade de São Paulo.

2 Adota a tendência *à livre expressão* do aluno, baseada em estudos da psicologia, e que tem como parâmetros os trabalhos dos pedagogos norte-americanos John Dewey (1859-1952) e Viktor Lowenfeld (1903-1960).

3 O *J. Paul Getty Museum* foi aberto ao público em 1954 com foco em artes visuais. A *Getty Foundation* fornece auxílio a instituições e indivíduos do mundo inteiro, financiando uma gama bastante diversa de projetos que promovem o entendimento e a conservação das artes visuais.

4 Barbosa é a principal referência no Brasil para o ensino da arte nas escolas e a principal responsável pela concepção e introdução da abordagem triangular no país.

5 Documentos produzidos com base nos preceitos da nova LDB/96; doravante grafado como PCNs.

6 A Pinacoteca, inaugurada em 1905 no prédio do então Liceu de Artes e Ofícios, é o mais antigo museu de arte da cidade. Tem um perfil muito definido da arte brasileira do século XIX até a contemporânea. Seu acervo possui cerca de seis mil peças.

7 Refere-se ao filósofo e educador John Dewey, um dos fundadores da escola progressista norte-americana, conhecida também como Escola Nova.

Referências

BARBIER, René. A Pesquisa-ação. Brasília, DF: Líber, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____ (Org.). Inquietações e mudanças no ensino da arte. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte no tempo de suas técnicas de reprodução. In: VELHO, Gilberto (Org.). Sociologia da arte IV. Rio de Janeiro: Zahar, 1969. p. 15-47.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23/12/1996 Seção 1, p.27833.

_____ Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte: ensino médio. Brasília, DF: MEC/Semtec, 2000.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

OTT, Robert W. Ensinando crítica nos museus. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). Arte-educação: leitura no subsolo. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 113-141.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Cultura. Pinacoteca do Estado. Material de Apoio ao Professor: o olhar do colecionador. São Paulo: SEC/Pinesp, 2007. (Coleção Nemirovsky).

SCHRAMM, Marilene L. K. As tendências pedagógicas e o ensino-aprendizagem da arte. Arte na Escola. São Paulo: Instituto Arte na Escola, 2000. Disponível em: <http://www.artenaescola.org.br>. Acesso em: 15 ago. 2007.

Recebido em 21 jul. 2013 / Aprovado em 17 jan. 2014
Para referenciar este texto
MOSANER Jr., E.; RIOS, M. P. G. Arte-educação: uma proposta metodológica para o ensino médio. *EccoS*, São Paulo, n. 33, p. 61-76, jan./abr. 2014.

doi: 10.5585/EccoS.n33.3467

As relações entre a Escola Profissional *Mixta* de Sorocaba e a Estrada de Ferro Sorocabana – EFS (1929-1942)[1]

The relationship between Escola Profissional Mixta de Sorocaba and Estrada de Ferro Sorocabana – EFS(1929-1942)

José Roberto Garcia
Doutor em Educação. Professor da Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP - Brasil.
jrmfgarc@dglnet.com.br

Wilson Sandano
Doutor em Educação. Coordenador e Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP – Brasil.
wilson.sandano@prof.uniso.br

Resumo: Os resultados apresentados neste artigo fazem parte da pesquisa em andamento que investiga a Escola Profissional *Mixta* de Sorocaba nas quatro primeiras décadas do século XX. Examina-se neste artigo a importância da EFS tanto como participante no processo de ensino dos alunos como no destino dos egressos oriundos da Escola. Tal exame reporta-se aos momentos de predominância do *taylorismo-fordismo* e os métodos usados para a preparação de trabalhadores que deveriam estar prontos, e à disposição do capital,em curto espaço de tempo.A pesquisa foi efetuada nos acervosdo Centro de Memória da instituição, da Câmara de Vereadores, do Museu Ferroviário de Sorocaba, entre outros. Observou-se que no processo de ensino-aprendizagem a instituição fez uso das séries metódicas.

Palavras-chave: Ensino Técnico – Sorocaba (SP). Ensino Profissional – Sorocaba (SP). Estrada de Ferro Sorocabana – Sorocaba (SP).

Abstract: The results presented in this article are part of research that investigates the "EscolaProfissional*Mixta* de Sorocaba" in the first four decades of the twentieth century. This article examines the importance of the EFS both as a participant in the teaching of students as the destination of graduates from "EscolaProfissionalMixta de Sorocaba". This investigation refers to the moments of dominance of Taylorism-Fordism and the methods used for the preparation of workers who should be ready and available to the capital, in a short space of time. To develop this work were made periodic visits to the historical archives existing in the collections provided by the

Memory Center of the institution, by the Council Chamber,by the railroad museum in Sorocaba/SP. It was observed that in the teaching-learning process, the institution has used methodic series.

Keywords: Technical School – Sorocaba (SP). Professional Teaching – Sorocaba (SP). Estrada de Ferro Sorocabana – Sorocaba (SP).

Introdução

Este trabalho tem como ponto de partida a pesquisa sobre a Escola Profissional *Mixta* de Sorocaba, hoje Escola Técnica Estadual Fernando Prestes, abrangendo as quatro primeiras décadas do século XX. A pesquisa está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa "História e Historiografia: Políticas e Práticas Escolares", da Universidade de Sorocaba (Uniso).

Neste artigo se procura mostrar como ocorreu, historicamente e no que tange aos processos de ensino e aprendizagem, a relação entre a Escola Profissional *Mixta* de Sorocaba e a Estrada de Ferro Sorocabana, bem como, o destino dos egressos da instituição escolar.

Para entender aquela relação,analisamos documentos depositados no acervo do Centro de Memória da instituição, como livros de matrículas, livros de diplomados, livros de visitas de inspetores, boletins. Nos livros de matrículas foram encontrados dados referentes ao curso e turno escolhidos pelos alunos ingressantes. Os boletins contêm os dados dos alunos, notas, faltas, disciplinas, número e data de matrícula, e os valores pagos aos estudantes. Dados sobre a data da diplomação, o curso concluído e a média final foram extraídos dos livros dos diplomados. A pesquisa, nos livros de visitas dos inspetores e dos movimentos mensais, contribuiu para identificar o pensamento dos gestores da escola, visto que os dados constantes desses documentos eram enviados aos organismos estaduais responsáveis pela instituição e pelo ensino nela praticado.

As análises em jornais da época contribuíram com notícias e curiosidades; anais da Câmara de Vereadores, almanaques e livros históricos retrataram as articulações existentes entre a Escola Profissional *Mixta* de Sorocaba e a Estrada de Ferro Sorocabana. Estes documentos foram

pesquisados, entre outros locais, na Biblioteca Pública Municipal, na Biblioteca Pública Infantil Municipal, no Museu Histórico de Sorocaba, no Instituto Histórico e Geográfico de Sorocaba e no Gabinete de Leitura Sorocabano.

As pesquisas bibliográficas concernentes à Escola Profissional *Mixta* de Sorocaba estão centradas em alguns autores que escreveram sobre a história da cidade; no âmbito do ensino profissional, em historiadores que escreveram sobre a educação brasileira na citada área; e sobre a Estrada de Ferro Sorocabana, em autores, locais e nacionais, que publicaram pesquisas sobre a ferrovia.

Pesquisas efetuadas no Museu Ferroviário existente na cidade de Sorocaba (SP), forneceram, entre outros, dados sobre os funcionários e pensionistas da empresa, que, posteriormente, foram comparados com os dados dos alunos da instituição; esses dados constam do Livro de Registros de Funcionários e Pensionistas com data de 1965; forneceram, também, folhas de sequência de trabalho utilizadas pelos alunos constantes do material de séries metódicas.

Perfil econômico da cidade de Sorocaba e a Escola Profissional *Mixta*

Nas duas primeiras décadas do século XX, o quadro de trabalhadores das organizações sorocabanas era composto, notadamente, por operários originários do continente europeu, com alguma experiência em entidades que defendiam os interesses da classe trabalhadora.

Moraes (1990, p. 228) escreve que o

> […] "acelerado ritmo de progresso" das indústrias "aumentava cada vez mais a necessidade de obreiros dotados de técnica mais aperfeiçoada". E perguntava: "como atender, na medida do possível, essa carência de mão-de-obra especializada?" A resposta seria empreender a racionalização do processo de ensino aprendizagem, de modo a garantir que se pudesse qualificar, no menor tempo, o número e o tipo de trabalhadores requisitados pelo mercado industrial.

A criação da Escola Profissional *Mixta* de Sorocaba se insere num período de intensas transformações que aconteceram tanto em Sorocaba quanto na capital do Estado, após a abolição e o advento republicano, transformações essas motivadoras de um expressivo processo urbanizador que se iniciara em meados do século XIX, época áurea do tropeirismo em Sorocaba. As atividades urbanas, necessárias em função da feira de muares, tornaram-se a base da economia sorocabana, atraindo muitos comerciantes, manufatureiros, profissionais liberais, pequenos industriais, bem como atividades artísticas, culturais e de lazer.

O comércio de tecidos, área geradora de maior lucro, explorado por importantes personalidades da sociedade, proporcionava a acumulação de capital e permitiu, juntamente com outros fatores, a construção, em 1870, da primeira fábrica de tecidos da cidade - a Indústria Sorocabana.

O processo urbanizador se dá, também, com a criação da ferrovia - Companhia Sorocabana -através de Luís Mateus Maylasky. A Companhia Sorocabana recebeu autorização para funcionar através do Decreto nº 4.729, de 24 de maio de 1871, "[...] com o propósito de construir uma via férrea a partir da fábrica de Ipanema à cidade de São Paulo, passando por Sorocaba e São Roque, e não um ramal de Itu a Sorocaba" (GASPAR, 2003, p. 35). As construções da Indústria Sorocabana – fábrica de tecidos – e da Estrada de Ferro Sorocabana – Companhia Sorocabana – impulsionaram a vida urbana existente, demandando, consequentemente, novas profissões e um novo modelo de trabalhador. A construção das fábricas, inclusive de tecidos, é reflexo direto da mudança do perfil produtivo da cidade. Em 1914, segundo Bonadio (2004), o parque industrial de Sorocaba estava bastante desenvolvido, contando, entre outros, com fábricas de cerveja, fábricas de macarrão, de sabão, olarias, tipografias, serrarias, fornos de cal, moinhos de fubá e torrefação de café, fábricas de calçados, fábricas de chapéus, fábrica de óleo, fábrica de malhas, estamparias, fiação e tecelagem, usina geradora de eletricidade, ferrovia, jazidas de mármore e ardósia em Votorantim.Em 1929, Sorocaba possuía 7 mil operários trabalhando nas indústrias têxteis (SANTOS, 1929),e era, em 1936, o "[...] mais importante centro industrial do interior, em cujo parque 20 mil operários se dedicam às mais variadas e profícuas atividades fabris e ferroviárias" (SILVEIRA, 1936, p. 42).

O declínio da importação de mão de obra, a proibição pelo governo da continuidade de exploração do trabalho infantil e as reivindi-

cações ocorridas entre 1910 e 1920, pela redução da jornada de trabalho, pela melhoria dos salários e contra os abusos cometidos pelos empresários, motivaram a classe dirigente a preparar cientificamente, isto é, através de escolas diferenciadas nas estruturas, no tempo e no método escolar, a mão de obra necessária.

Neste contexto, amplia-se a quantidade de escolas técnicas, remodelando-se as existentes. Contando com o poder dos seus industriais e com o respaldo de seus representantes políticos, nas esferas estadual e federal, Sorocaba obtém, através da Lei nº 1.860, datada de 30 de dezembro de 1921, a autorização para o funcionamento da Escola Profissional *Mixta* de Sorocaba.

Apesar de existir a autorização para funcionamento, a escola só iniciou suas atividades em 1929. Um dos possíveis motivos para a demora de quase oito anos da instalação da escola pode ser a reforma da instrução pública ocorrida em 1925. Conforme Moraes (1990, p. 226), a reforma promovida pelos "tradicionalistas", no governo de Carlos de Campos, introduziu algumas modificações no funcionamento das escolas profissionais, que são extremamente criticadas pelos educadores "reformadores", entre eles, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Ramos de Azevedo e Roberto Mange. Outra razão para a não instalação de muitas das escolas criadas seria a falta de verbas.

Pode-se supor, também, que interesses políticos em aspirações mais amplas, como, por exemplo, a eleição para Presidente do Estado ou da República, no caso de Julio Prestes, fizessem com que a notícia da implantação da escola esperasse pelo momento mais adequado.

A instalação da Escola Profissional *Mixta* de Sorocaba aconteceu durante o mandato de Julio Prestes como governador do Estado, época em que o grupo de reformadores atuava em São Paulo e era favorável às ideias de Roberto Mange relacionadas à qualificação do trabalhador, e que, além de criticar a não instalação das escolas já criadas, também enfatizava a necessidade de criar e instalar outras. Mange tinha ligações com Horácio da Silveira com quem já havia trabalhado e que era diretor da escola feminina da capital; mantinha relações com Gaspar Ricardo Junior, diretor da Estrada de Ferro Sorocabana além de outros empresários ligados à Confederação das Indústrias do Estado de São Paulo (Ciesp).

A escola foi instalada em 09/06/1929, na Rua Barão do Rio Branco, nº 228/280, esquina com a Rua Álvaro Soares, ruas centrais da cidade, contendo dois andares. A casa possuía duas entradas, sendo uma reservada ao setor masculino, pela Rua Barão do Rio Branco, e a outra, reservada ao setor feminino, pela Rua José Bonifácio, atrás da escola. Em 1930, a seção feminina foi transferida para a Rua Monsenhor João Soares, no "sobradão" do "Barão de Mogi Mirim enquanto a masculina permaneceu no prédio original" (MORAES; ALVES, 2002, p. 150).

A Escola Profissional *Mixta* de Sorocaba, inicialmente funcionando como primária, foi criada em 1921 e instalada em 1929, articulava-se com o ensino primário e forneceu cursos industriais básicos e de aperfeiçoamento. Destacam-se os cursos de mecânica, marcenaria, tecelagem, iniciados desde o começo da escola; o curso de aperfeiçoamento da EFS e o curso ferroviário, iniciados a partir de 1931, em acordo firmado pelo Estado com a EFS. Entende-se que a escola foi instalada já adequada às exigências do mercado e da política, porque os cursos oferecidos estavam estreitamente ligados à indústria, permitindo que, em pouco espaço de tempo, a partir de 1933, obtivesse o *status* de secundária, sendo sua denominação alterada para Escola Profissional Secundária Mista de Sorocaba, alterando-se também a grafia.

A Escola Profissional *Mixta* de Sorocaba e a Estrada de Ferro Sorocabana

O funcionamento da instituição estava atrelado principalmente aos interesses da ferrovia. Os primeiros passos do ensino profissional ferroviário no Brasil, segundo Galli (1962, p. 46), foram dados em 1924, quando os diretores da Estrada de Ferro Sorocabana sentiram "[...] a necessidade de pessoal melhor preparado para as mais diversas funções, principalmente no setor das Oficinas".

Para se entender a necessidade da Escola Profissional *Mixta* de Sorocaba para a ferrovia é importante examinar a forma de preparo aplicado pela Sorocabana aos seus aprendizes. O recrutamento dos funcionários da ferrovia, no período anterior à escola, era efetuado por indicação, frequentemente contemplando filhos dos próprios operários desejosos de

> […] fazerem dos filhos seus ajudantes. Os garotos lá iriam levar almoço, lanche ou recado. Ao se ambientarem com os afazeres dos pais, auxiliando-os esporadicamente, ou, aos poucos, descobrindo suas próprias e diversas vocações, seriam encaixados, ganhando modestos ordenados e fazendo horário integral (OLIVEIRA, 1995, p. 14).

À ferrovia caberia treinar seus operários arcando com todos os encargos decorrentes desse treinamento pouco eficaz e pouco eficiente. Detectada a ineficácia e ineficiência na forma de preparo dos operários, seria necessário, segundo Galli (1962, p. 46),

> Dar uma formação profissional metódica aos aprendizes… A Sorocabana passou a enviar, anualmente, aqueles que possuíam melhores qualidades à Escola de Mecânica anexa ao Liceu de Artes e Ofícios (LAO) de São Paulo. Os resultados devem ter sido muito animadores, pois pouco depois (1927), o então Diretor da E. F. Sorocabana, Dr. Gaspar Ricardo Junior, estabeleceu um projeto para a criação de uma Escola Preparatória de Aprendizes, e de um Curso de Aperfeiçoamento para os funcionários já existentes.

Gaspar Ricardo Junior, segundo Galli (1962, p. 46-47), no Relatório Anual da Estrada de Ferro Sorocabana de 1931, explicita a necessidade da Escola Profissional *Mixta* de Sorocaba servir à ferrovia, dizendo que

> Às oficinas de Sorocaba, as maiores e mais modernas da América do Sul, era indispensável prover de pessoal habilitado, capaz de manejar e de tirar de seu moderníssimo maquinário, toda a eficiência de que são dotadas. Para não recorrer à pessoal estrangeiro e, socorrendo-nos exclusivamente de elementos da própria zona Sorocabana, criamos a Escola de Aperfeiçoamento, junto às Oficinas de Sorocaba, para o pessoal já pertencente à Estrada, e a Escola de Aprendizagem para os futuros candidatos à entrada nas Oficinas. Em benefício da economia, procuramos as aulas teóricas e de caráter geral mi-

> nistradas pela Escola Profissional já existente em Sorocaba e com a qual entramos em entendimento de modo a cooperarem assim entre si, sem desperdícios de esforços.

Assim, deduz-se que a instalação da Escola Profissional *Mixta* de Sorocaba começou a ser gestada alguns anos antes de 1929, tão logo se comprovou a eficácia das séries metódicas aplicadas pelo Liceu de Artes e Ofícios (LAO). Gaspar Ricardo Junior completa, no Relatório Anual da Estrada de Ferro Sorocabana (1932, p. 206), que "[…] era natural que uma Escola Profissional Estadual, como o é a de Sorocaba, prestasse seu concurso em primeiro lugar às empresas industriais estaduais, portanto, à Estrada Sorocabana".

O acesso dos alunos à escola, segundo Oliveira (1995, p.13), "[…] que viera em hora certa, não exigindo vestibular, nem grande preparo, bastando que o aluno fosse alfabetizado", promoveu a consolidação do projeto dos industriais em preparar cientificamente a mão de obra necessária às fábricas, além de retirar desta os ônus do treinamento. Nesse sentido, a Estrada de Ferro Sorocabana se responsabilizava exclusivamente pelo pagamento das diárias, muito inferior ao salário pago aos funcionários, referentes aos trabalhos efetuados pelos alunos na reparação de locomotivas e no desenvolvimento de novas peças necessárias à ferrovia. Alunos qualificados profissionalmente, moralizados e higienicamente preparados sempre foram bem-vindos à ferrovia. Oliveira (1995, p. 16) escreve que

> […] os alunos da Fernando Prestes recebiam "Cartas de Chamada", que obedeciam à ordem das notas consignadas no Diploma. E o ingresso era direto. Não no quadro de oficiais, o que viria criar injustiça ou discriminação. Mas, provada a competência, logo viriam as promoções.

O curso ferroviário

No início da década de 1930, desenvolve-se uma experiência significativa

> […] envolvendo a Escola Profissional Mista de Sorocaba, a Estrada de Ferro Sorocabana e o IDORT. Técnicos do IDORT vinham desenvolvendo estudos e experiências em torno da idéia de "conjuntos profissionais", que surgiriam a partir da junção de diversas profissões consideradas "vulgares" de um determinado ramo industrial. Constituída a partir de um meio termo entre o tradicional "ofício individual" e dos pressupostos da organização do trabalho taylorista, surgiu a idéia dos "conjuntos profissionais", que envolvia uma série de atividades ligadas a uma determinada base industrial. Em 1931, a partir de um "conjunto profissional", se desenvolveu a experiência no Curso de Ferroviários da Sorocabana, que em razão de seus resultados, considerados excelentes por seus promotores, passou a ampliar sua esfera de ação, ampliando seu alcance para as demais ferrovias do Estado de São Paulo, utilizando-se para isso do Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional (FERRETTI; SILVA JUNIOR, 2006, p. 19).

O Curso de Ferroviários da Sorocabana, mantido pela Estrada de Ferro, teve início em 1931; o Núcleo de Ensino Profissional entrou em funcionamento em 1935; ambos funcionaram junto à Escola Profissional Mista de Sorocaba (FERRETTI; SILVA JUNIOR, 2006).

Com Relação ao curso de ferroviários, segundo Weinstein (2000, p. 96),

> […] desde a época em que fundou seu curso de Mecânica no Liceu de Artes e Ofícios, Roberto Mange vinha mantendo estreito contato com empresas ferroviárias de São Paulo, as maiores empregadoras de mecânicos qualificados para serviços de operação e de manutenção. Posteriormente, Gaspar Ricardo Junior, diretor da Estrada de Ferro Sorocabana e defensor entusiasta da racionalização, convidou Mange para colaborar mais ativamente em sua firma.

O engenheiro Roberto Mange, professor de desenho de máquinas na Escola Politécnica de São Paulo, crítico severo da forma como os apren-

dizes aprendiam seus ofícios, e Gaspar Ricardo Junior foram membros fundadores do Idort. Segundo Weinstein (2000), Mange viajou, em 1929 para a Alemanha, para inteirar-se dos últimos avanços no treinamento de aprendizes para o trabalho em ferrovias. Voltou em 1930 e fundou o Serviço de Ensino e Seleção Profissional (SESP) da Sorocabana. Os métodos de aprendizagem, através de etapas progressivas, utilizados nos cursos promovidos pelo Sesp, aliados ao uso da psicotécnica, que utilizava "[...] princípios da ciência psicológica e da psicometria [...]", conforme descrito por Salvadori (2007, p. 2), para a seleção e orientação dos aprendizes, tornaram-se a vitrine dos projetos de Mange. Com os resultados obtidos pelas experiências realizadas com alunos do Sesp, e amplamente divulgados, inclusive pela Revista do Idort, em poucos anos "[...] muitas outras ferrovias procuraram participar do programa de formação profissional de Roberto Mange, o que levou à formação em 1934, do Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional (Cfesp)" (WEINSTEIN, 2000, p. 98).

A criação do curso "Ferroviário" aconteceu através do Decreto estadual nº 6.537, de 4 de julho de 1934 e, no mesmo ano, conforme Weinstein (2000, p. 98), "[...] o novo interventor de São Paulo, Salles Oliveira, colocou o Cfesp sob os auspícios do Estado". Horácio da Silveira justificava, segundo a autora, que

> [...] essa iniciativa conjunta do poder público e da iniciativa privada, recebendo financiamento de ambos os setores, constituía um modelo para a futura expansão da educação profissional, considerando-se que o governo estadual, por si só, não poderia proporcionar formação profissional para todos aqueles que dela necessitavam (WEINSTEIN, 2000, p. 98).

O curso, segundo Laurindo (1962), foi extinto pelo Decreto nº 18.087, de 20/04/1948. Durante o período analisado (1929-1942), o curso "Ferroviário", iniciado apenas 18 meses após a instalação da escola, envolvia os aprendizes a ferroviários e o aperfeiçoamento dos funcionários da ferrovia, recebeu 1.352 alunos (25% do total de alunos da instituição). Considerando os cursos de "Mecânica", "Ferraria e Fundição" e "Cutalhe e Tornearia", potenciais formadores de mão de obra para a EFS, o número

de alunos sobe para 2.408, representando 44% dos estudantes da instituição (GARCIA, 2007, p. 91).

O método de ensino

Ao analisar o curso de mecânica do Liceu de Artes e Ofícios, Moraes (1990, p. 219) escreve que

> […] visava-se a formação integral do obreiro, capaz de dominar todas as elaborações da mesma matéria-prima – sua única especialidade – alternando-se apenas na aprendizagem das operações técnicas em que se apoiavam os exercícios fundamentais da arte escolhida. O método proposto por Victor Della Vos indica que os alunos deveriam executar, nos três anos de mecânica, todas as séries educativas e tecnológicas. Terminada a série preparatória, 'educativa e média', os trabalhadores começavam a produzir profissionalmente. Os trabalhos iniciais, baseados no sistema *Slojd,* tinham por objetivo iniciar os alunos no manejo dos instrumentos, de acordo com alguns princípios de ordem higiênica e fisiológica.

Com relação ao método de ensino praticado na Escola Profissional *Mixta de* Sorocaba, analisado através do material pertencente ao acervo da instituição, bem como em cadernos de séries metódicas existentes no Museu Ferroviário, percebe-se, a partir de 1940, segundo Ferretti e Silva Junior (2006, p. 67), "[…] a abundância de material didático a partir deste período, ao lado de uma escassez no período anterior, com início em 1929".

Em relação à função do professor, Ferretti e Silva Junior (2006, p. 71) escrevem:

> […] ao professor cabe a orientação e acompanhamento da evolução dos trabalhos, devendo dominar, ele próprio, cada uma das técnicas. O material, portanto, tem a característica de proporcionar ao aluno a execução, de modo individualizado, do passo a passo de cada uma das etapas necessárias à aprendiza-

> gem do ofício, tendo o professor o papel de corrigir, controlar e evitar erros no processo de execução das atividades do aluno.

Prosseguem explicando (FERRETTI E SILVA JUNIOR, 2006, p. 72):

> […] o uso das séries metódicas retira do mestre instrutor a centralidade do processo ensino-aprendizagem, se seguida à risca e supondo que a apropriação do professor mantenha um alto grau de identidade com o material didático, realizado nas oficinas de trabalho, enfatizando um processo menos industrial e mais escolar, sendo o professor um coordenador e controlador das atividades do aluno.

Ressaltando que, "[…] ainda que alguns dos textos didáticos não se baseiem nas séries metódicas o foco consiste no desenvolvimento de habilidades práticas" (FERRETTI E SILVA JUNIOR, 2006, p. 72). Os pesquisadores explicam também que

> […] uma das características marcantes da formação do trabalhador *taylorista* consiste na separação entre teoria e prática, ainda que a base científica (geometria, cálculos, conceitos), os quais levam à classificação, comparação, dedução, estão presentes no material didático (FERRETTI E SILVA JUNIOR, 2006, p. 78, grifo do autor).

Neste sentido, é interessante observar que os boletins referentes aos cursos noturnos só apresentavam avaliação para a disciplina *"Prática"* ou para aquela que tivesse o nome do curso, por exemplo, *"Plástica"*. A partir de 1939, os boletins só possuíam três colunas, uma para a "Teoria", outra para a "Prática" e a última para a "Média". A teoria nunca recebia avaliação e a nota pode ser encontrada ora na coluna "Prática", ora na coluna "Média".

A eficiência das séries metódicas (entendida como instrução racional) era destacada nos relatórios anuais da EFS. Para calcular o êxito obtido pelo método de ensino aplicado na escola no curso Ferroviário (CF), em 1931, a empresa estabeleceu comparações entre grupos de alunos do

LAO (23), do CF (28) e da Oficina de Sorocaba da EFS (21). Entre 20 e 30 alunos de cada instituição se submeteram a executar,

> […] em dia determinado, uma peça de prova adequada à capacidade de trabalho dos aprendizes, em condições de igualdade para todos, e procedeu-se a uma avaliação minuciosa do valor do trabalho, levando em conta os elementos : precisão, perfeição, acabamento, tempo e compreensão. Dessa avaliação resultou a classificação profissional objetiva, expressa em uma nota e baseada sobre o valor do trabalho propriamente dito, deixando de lado os diversos outros aspectos profissionais, que dificilmente poderiam ter sido expressos numericamente (ESTRADA DE FERRO SOROCABANA, 1936, p. 259).

Na primeira prova aplicada os alunos tinham os seguintes tempos de estudos: do LAO 9 meses de instrução racional; da EFS 3 anos e 6 meses de instrução comum; do CF 6 meses de instrução racional (ESTRADA DE FERRO SOROCABANA, 1936, p. 259). As notas atribuídas para cada grupo foram as seguintes: LAO 60,2; EFS 50,4; CF 50,4. Com apenas 14,2% de tempo de estudos sobre o ensino comum proporcionado pela ferrovia, os alunos da Profissional *Mixta* obtiveram a mesma nota do curso da EFS. Os resultados "[…] justificam sobremaneira a adoção do ensino profissional racional na Sorocabana, como medida eficiente e econômica" (GALLI, 1962, p. 47).

O método foi utilizado anualmente até 1937, sendo que, a partir de 1932, os alunos submetidos à prova tinham 9 meses de estudos.

A aplicação da psicotécnica na Escola Profissional *Mixta* de Sorocaba foi iniciada em 1930 de forma experimental e consolidada definitivamente em 1935. A partir de 1931, sua aplicação foi estendida a todas as séries e a todos os cursos, sendo ela, segundo diretores da ferrovia, a responsável pela melhora do valor médio obtido pelos alunos nas provas aplicadas.

Nota-se, ainda, que os desenhos das séries metódicas foram exaustivamente aplicados durante os cursos da Escola Profissional *Mixta* de Sorocaba: em 1931, eram usados 80 desenhos; em 1937, esse número sobe para 208. O uso das séries metódicas foi crucial no processo de preparação dos operários, modelo que fornecia aos alunos folhas de instrução que continham etapas,

modelos e medidas de como desenvolver as tarefas solicitadas, reduzindo expressivamente o tempo de aprendizagem desses mesmos alunos.

Os concluintes e a evasão escolar

Durante o período pesquisado, 8.476 matrículas (65% masculinas) foram efetuadas na instituição de ensino e menos de 10% (817) destas concluíram os cursos, representando 90% de evasão, valor elevadíssimo mesmo para aquele período. Evidentemente que este cálculo não reflete fielmente a relação ingressante-egresso, pois o mesmo aluno deve estar sendo contado várias vezes nas diversas séries do curso até o concluir. Uma análise, considerando apenas os alunos ingressantes nas primeiras séries de todos os cursos no mesmo período estudado (5.922 matrículas – 63% masculinas), revela que a taxa de evasão diminui apenas 6 pontos percentuais, caindo para 84%, número ainda considerado alto. Refinando a análise, foram eliminados os alunos ingressantes do curso *Vocacional* (masculino e feminino – 1.333 matrículas); neste caso, o índice de evasão atinge 80%, entendendo-se ser este o valor mais próximo da realidade daquela época para os cursos profissionalizantes naquela instituição.

Um dos principais motivos para a evasão escolar encontra-se na própria gênese da instituição, ou seja, formar mão de obra qualificada, em curto espaço de tempo, utilizando métodos de ensino e aprendizagem que acelerassem acentuadamente a absorção, pelos alunos, do conteúdo fornecido nas classes, mão de obra esta destinada a serviço do capital, sendo este o fomentador da própria instituição.

Nota-se que, mesmo os cursos sendo gratuitos, a maior evasão estava concentrada entre as 1ªs e 2ªs séries – 69%, considerando os cursos Vocacionais, e 59%, excluindo os mesmos, podendo-se hipotetizar que, com apenas seis meses iniciais do curso, os alunos estariam minimamente preparados para pleitear vagas no mercado de trabalho, optando por este acontinuar na escola. Outro motivo, considerando o curso de ferroviários, pode estar na repetência dos alunos. Segundo o Relatório Anual da Estrada de Ferro Sorocabana (1936, p. 411-412), referente a 1935, "[…] de 1931 a 1934 eram reprovados, em média 20% dos alunos dos 1ºs anos". Justificando o valor das provas seletivas, a psicotécnica, segundo o mesmo

relatório, em 1935 a repetência foi de 7,2% do 1º para o 2º ano, porém, outros 11% se referem a alunos eliminados por limitação do tamanho da classe; 21,5% foram eliminados durante o ano, "[...] por causas acidentais (excesso de faltas, ocupação lucrativa, etc.)" (ESTRADA DE FERRO SOROCABANA, 1936, p. 412).

Considerações finais

A análise das 8.476 matrículas efetuadas durante o período analisado revela que 80% dos alunos não concluíam os cursos, motivados pela necessidade do trabalho e oferta de empregos existentes, principalmente disponibilizados pela ferrovia. Mesmo após o ano de 1934, com a introdução do curso "Vocacional", o número de concluintes pouco aumentou. Neste sentido pode-se deduzir que o curso não foi criado como forma de evitar a evasão, mas de adequação do interessado ao curso que exigisse as características demonstradas pelo aluno. E, mais, o curso desenvolvido em cooperação com a Estrada de Ferro Sorocabana, como era o curso "Aperfeiçoamento de Ferroviários", destinado aos funcionários da empresa, conseguiu diplomar apenas 15% dos alunos matriculados. Apenas 817 alunos foram diplomados em seus respectivos cursos.

A análise dos diplomados no período estudado conclui que acima de 55% dos alunos tinham como destino final de emprego a Estrada de Ferro Sorocabana; revela que acima de 75% dos cursos oferecidos, mesmo aqueles destinados às mulheres, forneciam mão de obra para a ferrovia; ou seja, a ferrovia foi, ao mesmo tempo, fomentadora da existência da instituição e assimiladora da mão de obra preparada pela escola, fosse ela diplomada ou não.

O uso das séries metódicas, exaustivamente aplicadas durante os cursos da Escola Profissional *Mixta* de Sorocaba, atendeu exclusivamente aos interesses da ferrovia! Esta pagou, aos aprendizes, diárias infinitamente menores que os salários dos funcionários, minimizando os custos; reduziu significativamente o tempo de preparação dos futuros operários; recebeu operários melhor habilitados, mais comportados e dispostos a servir fielmente à empresa; fez da escola uma oficina onde os aprendizes desenvolveram e reparam peças, recuperando também locomotivas. Aos aprendizes

restava tentar acreditar na proposta da empresa sem nenhuma garantia de aproveitamento: a repetência, a falta de vagas nas séries seguintes por limitação do tamanho das classes, a eliminação por sugestão da psicotécnica, e, ainda, aqueles que, com apenas seis meses de aprendizado, se sujeitavam a interromper os estudos sucumbindo aos desejos dos empresários. Aqueles que conseguiam superar essas barreiras e, finalmente, após 4 anos de "trabalho dirigido", completar o curso

> […] recebiam "Cartas de Chamada", que obedeciam à ordem das notas consignadas no Diploma. E o ingresso era direto. Não no quadro de oficiais, o que viria criar injustiça ou discriminação. Mas, provada a competência, logo viriam as promoções! (OLIVEIRA, 1995, p. 14-15).

Nota

1 Texto desenvolvido com base em pesquisa apresentada na ISCHE33, de 26 a 30 de julho de 2011, San Luis Potosí, S.L.P., México.

Referências

BONADIO, Geraldo. *Sorocaba:* a cidade industrial. Sorocaba: Linograf Gráfica, 2004. 300p.

FERRETTI, Celso João; SILVA JUNIOR, João dos Reis. *Competências e Prática Social:* o trabalho como organizador e estruturador das reformas educacionais brasileiras no Ensino Médio e na Educação Profissional de Nível Técnico e sua concretização nas instituições escolares nos primeiros anos do século XXI. Fapesp - Relatório Técnico e Científico Final: Processo 03/01563-7. 2006. 179 p.

GALLI, Hamilton. *Origem e evolução do ensino profissional ferroviário no Brasil.* Álbum da Estrada de Ferro Sorocabana: 1871- 1961. Disponível no Museu Ferroviário Sorocabano. Sorocaba: [s.n.], 1962.

GARCIA, José Roberto. *A Escola Profissional Mixta de Sorocaba:* uma contribuição para o estudo de seus alunos e grade curricular (1929-1942), 2007, 163 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba (Uniso), Sorocaba, 2007.

GASPAR, Antonio Francisco. *Histórico do início, fundação, construção e inauguração da Estrada de Ferro Sorocabana:* 1870 – 1875. Sorocaba: Paratodos Gráfica e Editora, 2003. 241 p.

LAURINDO, Arnaldo. *50 Anos de Ensino Profissional – Estado de São Paulo:* 1911-1961. São Paulo: Editora Gráfica Irmãos Andrioli, 1962. v. 2.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. *A socialização da força de trabalho:* instrução popular e qualificação profissional no estado de São Paulo – 1873 a 1934. 1990, 230 p. Tese (Doutorado). Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

_____; ALVES, Júlia Falivene (Org.). *Contribuição à pesquisa do ensino técnico no estado de São Paulo:* inventário de fontes documentais. São Paulo: Centro Paula Souza, 2002.

OLIVEIRA, Afonso Celso de. *Tudo começou na Escola Profissional*: o ensino industrial em Sorocaba como matriz da formação para o trabalho no Brasil e na América Latina. Sorocaba: Academia Sorocabana de Letras - Prefeitura Municipal de Sorocaba – SEC - FACED: Conselho Municipal de Cultura, 1995. 50p.

SALVADORI, Maria Ângela Borges. *Educação, trabalho e juventude:* Os Centros Ferroviários de Ensino e Seleção Profissional e o perfil do jovem ferroviário. Disponível em: <http://www.historica.arquivoestado.sp. gov.br/materiais/anteriores/edica011/materia02/texto02.pdf>. Acesso em 16 mar. 2011.

SANTOS, Alexandre Guimarães dos. *Relatório dos Serviços executados pelo Posto de Higiene de Sorocaba:* 1929. Disponível em: <http://memoria.fua.org.br/intendencia_municipal_1929/>. Acesso em: 16 mar. 2011.

SILVEIRA, Horácio A da. *Relatório 1936.* São Paulo: Superintendência da Educação Profissional e Doméstica. Secretaria dos Negócios da Educação e Saúde Pública do Estado de São Paulo, 1937. (Publicação n. 9).

WEINSTEIN, Bárbara. *(Re)formação da classe trabalhadora no Brasil.* São Paulo, SP: Cortez Editora; CDAPH-IFAN – Universidade São Francisco, 2000. 460p.

Obras de apoio

ALEIXO IRMÃO, José. *A Perseverança III e Sorocaba:* 1889 – 1930. Sorocaba: Fundação Ubaldino do Amaral, 1994. v.2. 600p.

ALMEIDA, Aluísio. *Sorocaba:* 3 séculos de história. Itu: Ottoni, 2002. 416p.

AZEVEDO, Fernando. A descentralização e a dualidade de sistemas. In: *A cultura brasileira.* 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Brasília: Editora UnB, 1996, p. 607-652.

CARDOSO, Fernando Henrique. Dos governos militares a Prudente: Campos Salles. In: FAUSTO, Boris (Org.). *História geral da civilização brasileira*. Rio de Janeiro: Difel, 1977. T. III. Cap. II.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Reformas da instrução pública. In: *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 606p.

CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino de ofícios nos primórdios na industrialização.* São Paulo: Edunesp, Brasília: Flacso, 2000. 244p.

FONSECA, Celso Suckow da. *História do ensino industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: Escola Técnica Nacional, 1961, 2 v.

GASPAR, Antonio Francisco. *Vultos Fundadores da Estrada de Ferro Sorocabana*: esboços biográficos. Disponível no Museu Ferroviário Sorocabano. Sorocaba: [s.n.], 1958.

LOVE, Joseph. O poder dos Estados, análise regional. In*:* FAUSTO, Boris (Org*.). História geral da civilização brasileira*. Rio de Janeiro: Difel, 1977. T. III. Cap. II.

SCHWARTZMAN, Simon. *Tempos de Capanema*. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: Edusp, 1984.

Fontes documentais

ESCOLA PROFISSIONAL *MIXTA* DE SOROCABA. *Mapas de Movimentos*. Disponíveis no Centro de Memória da Escola Técnica Estadual Fernando Prestes. Sorocaba, 1929-1942.

ESCOLA PROFISSIONAL *MIXTA* DE SOROCABA. *Boletins de alunos*. Disponíveis no Centro de Memória da Escola Técnica Estadual Fernando Prestes. Sorocaba, 1929-1942.

ESCOLA PROFISSIONAL *MIXTA* DE SOROCABA. *Livro de Registros de Matrículas*. Disponíveis no Centro de Memória da Escola Técnica Estadual Fernando Prestes. Sorocaba, 1929-1942.

ESCOLA PROFISSIONAL *MIXTA* DE SOROCABA. *Livro dos Diplomados*. Disponíveis no Centro de Memória da Escola Técnica Estadual Fernando Prestes. Sorocaba, 1931-1942.

ESTRADA DE FERRO SOROCABANA. *Livro dos funcionários e pensionistas da Estrada de Ferro Sorocabana.* Disponível no Museu Ferroviário Sorocabano. Sorocaba, 1965.

ESTRADA DE FERRO SOROCABANA. Álbum da Estrada de Ferro Sorocabana: 1871-1961. Disponíveis no Museu Ferroviário Sorocabano. Sorocaba, 1962.

ESTRADA DE FERRO SOROCABANA. *Relatórios Anuais:* 1932-1936. Disponíveis no Museu Ferroviário Sorocabano. Sorocaba, 1932-1936.

Recebido em 26 jul. 2013 / Aprovado em 4 jan. 2014
Para referenciar este texto
GARCIA, J. R.; SANDANO, W. As relações entre a Escola Profissional Mixta de Sorocaba e a Estrada de Ferro Sorocabana _ EFS (1929-1942). *EccoS*, São Paulo, n. 33, p. 77-94, jan./abr. 2014.

doi: 10.5585/EccoS.n33.3479

As atividades experimentais no ensino de ciências: construindo caminhos em busca da profissionalização docente

The experimental activities in the science education: ways building in search the professional formation of the teacher

Suely Alves da Silva
Doutora em Ciências, Área de Concentração Físico-Química. Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, PE – Brasil e Professora do Curso de Licenciatura Plena em Química da UFRPE.
suelyalves@yahoo.com

Analice de Almeida Lima
Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, PE – Brasil e Professora do Curso de Licenciatura Plena em Química da UFRPE.
analice05@yahoo.com.br

Sandra Rodrigues de Souza
Doutora em Bioquímica. Professora do Departamento de Educação do Curso de Licenciatura Plena em Química da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, PE –Brasil.
souzz@bol.com.br

Virgínia Maria Loureiro Xavier Cordeiro
Mestre em Educação. Professora do Departamento de Educação do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, PE –Brasil.
virginiamlx@gmail.com

Resumo: Este trabalho teve como objetivo analisar as contribuições de uma formação continuada em serviço, planejada por meio da interação entre escola pública e universidade, numa perspectiva de re(construção) de saberes docentes referentes às atividades experimentais no ensino de ciências subsidiando a profissionalização docente. Participou da formação um grupo de dez professores que lecionavam ciências na rede municipal de Glória do Goitá (PE). A formação continuada consistiu em um momento inicial de aproximação entre formadoras, Secretaria Municipal de Educação e professores com o intuito de resgatar as necessidades para o desenvolvimento profissional do grupo e, assim, propor o processo formativo. Em seguida, houve discussões acerca da importância das atividades experimentais no ensino de ciências numa perspectiva ambiental e oficinas pedagógicas envolvendo atividades experimentais sobre o meio ambiente. Os resultados

apontam para a relevância das atividades realizadas na (re)construção de saberes relacionados ao conhecimento pedagógico do conteúdo e, dessa forma, contribuem com a profissionalização docente.

Palavras-chave: Formação continuada, Ensino de ciências, Atividades experimentais, Saberes docentes.

Abstract: This work had as objective to analyze the contributions in the continued formation in service, and to delineate by means of the interaction between public school and university, in the perspective of construction and reconstruction of the experimental activities regarding the professors in the instruction of sciences to assist it its professional development. A group of ten sciences professors from the city of Gloria de Goitá, situated in the State of Pernambuco. - Brazil entered into the training. This continued formation consisted of an initial time of rapprochement between instructors educational, City Department of Education and professors with the intention to rescue the necessities to the professional development of the group and, thus, to consider the formative process. After this, has realized discussion on importance of experimental activities in the science education in the ambient perspective and experimental activities that involve pedagogical workshop on half environment. The results point the relevance of the activities realized in the construction and reconstruction of the know related to the pedagogical knowledge of the content and, in this way contribute with the professional formation of the teacher.

Key-words: Continued education, Science education, Experimental activities, Teacher knowledge

Introdução

A profissionalização da docência tem se configurado como uma das questões-chave no contexto das reformas educacionais nos cenários nacional e internacional, partindo das considerações de Ramalho, Núñez e Gauthier (2003), nas quais apoiamos nossa perspectiva teórica.

Para estes autores, o movimento de profissionalização se fundamenta tanto na ação quanto nos conhecimentos especializados. Representa, então, um processo que, acima de tudo, busca a integração de saberes na atualização das competências profissionais. Além de ser entendida "[...] como uma forma de representar a profissão como processo contínuo/descontínuo ao longo da história da docência" (NÚÑEZ; RAMALHO, 2008, p. 1).

A profissionalização envolve duas dimensões: uma interna – a profissionalidade – e uma externa – o profissionalismo (RAMALHO; NÚÑEZ; GAUTHIER, 2003). A profissionalidade estaria relacionada com conhecimentos, saberes, técnicas e competências necessárias à atividade profissional e o profissionalismo expressaria a dimensão externa da profissão (dimensão ética dos valores e normas, das relações, no grupo profissional e com outros grupos).

Na atualidade, a formação de professores de ciências, seja inicial ou continuada, vem tendo destaque na pesquisa na área educacional em diversos trabalhos (JUSTI; GILBERT, 2002; MONTEIRO, 2000; LIMA, 2007; MALDANER, 2003; entre outros) como uma maneira de subsidiar a prática cotidiana desses profissionais, por meio de uma reflexão dos saberes necessários a essa prática, corroborando, dessa forma, com a profissionalização docente.

Neste trabalho, relatamos os resultados de um processo de formação continuada realizado, vivenciado no desenvolvimento de um projeto de extensão intitulado: Laboratório Itinerante para Ensino das Ciências. Trata-se de uma proposta de experimentos utilizando materiais alternativos para o ensino fundamental II e médio, que tinha por objetivo analisar as contribuições de um processo formativo de professores em serviço por meio da interação entre a escola pública e a universidade em uma perspectiva de re(construção) de saberes docentes que norteiam e fundamentam a prática do professor.

Dessa forma, tivemos interesse em debruçar-nos – sobre questões relacionadas à profissionalidade de docentes de ciências, ressaltando a temática dos conhecimentos ou saberes necessários à profissão docente, destacando a categoria – "conhecimento pedagógico do conteúdo" (CPC), apresentada por Shulman (1986, 1987).

O CPC estaria relacionado com o tratamento dado pelo professor ao conteúdo específico para que ele seja ensinado. Contempla, então, a utilização de procedimentos didáticos como explicações, elaboração de modelos, uso de analogias etc. As atividades experimentais surgem nesse contexto como elemento do CPC que subsidia a abordagem de conteúdos de ciências de forma contextualizada e representa uma questão importante a ser discutida na formação inicial e continuada de professores já que se constitui como um saber importante à prática do professor de ciências.

As discussões sinalizadas anteriormente nos remetem a questões importantes, como: que saberes são necessários ao exercício desta profissão? Como os professores constroem estes saberes? Em particular, neste trabalho: como proporcionar um processo formativo que subsidie a construção de saberes numa perspectiva da profissionalização docente relacionados à realização de atividades experimentais que contribuam com a aprendizagem dos alunos?

Formação continuada de professores de ciências: as atividades experimentais como elemento na construção da profissionalização

Ao refletirmos sobre o ensino de ciências, em especial química, é notória a importância das atividades experimentais como subsídio na construção dos conceitos de ciências, embora alguns professores e alunos costumem atribuir à experimentação um caráter motivador, lúdico, essencialmente vinculado aos sentidos. Não é incomum ouvir de professores a afirmativa de que a experimentação aumenta a capacidade de aprendizado, pois funciona com meio de envolver o aluno nos temas em pauta. (GIORDAN, 1999).

Para Hodson (1994), as atividades experimentais no ensino de ciências são ferramentas que podem ter grande contribuição na explicitação, problematização e discussão dos conceitos com os alunos, criando condições favoráveis à interação e intervenção pedagógica do professor de modo que eles possam discutir tentativas de explicação relacionadas aos conceitos.

Borges e Moraes (1998) discutem que a experimentação carrega uma série de significados: demonstrar uma verdade, conhecer pela experiência, testar uma hipótese ou solucionar um problema. E que cada significado reflete uma concepção de ciência, de sua natureza e de sua forma de proceder.

A concepção de ciência neutra, objetiva, linear, cumulativa, característica do empirismo, influencia de modo significativo as atividades de muitos docentes ao planejarem e trabalharem em sala com atividades experimentais. Esta visão colabora, segundo Silva e Zanon (2000), com

um processo de ensino-aprendizagem, baseado em um método de transmissão-recepção, em que o aluno é visto como isento de conhecimentos, neutro e passivo.

Apesar da forte influência positivista que permeia as atividades experimentais no ensino fundamental, médio e até mesmo no ensino superior de química, como de outras ciências, a experimentação tem uma importância significativa nas aprendizagens dos alunos, uma vez que propicia inter-relações entre os saberes teóricos e práticos inerentes ao conhecimento químico veiculado nas escolas (SILVA; ZANON, 2000).

Mas, para que isto de fato aconteça, é preciso que se supere a forma predominantemente mecânica, técnica e repetitiva em que estas atividades vêm sendo realizadas, sem que haja uma reflexão, uma interação com os saberes teóricos que são trabalhados de maneira isolada pelos professores.

Nesse sentido, Hodson (1994) discute que é necessário que se reveja a maneira de conceber as atividades experimentais, de forma que possam propiciar condições para que os alunos estejam ativos durante a sua realização. É importante, também, que essas atividades surjam como questões problematizadoras levando os alunos a explorarem, modificarem e desenvolverem suas ideias, ao mesmo tempo em que trabalham com procedimentos e atitudes necessários ao estudo das ciências e ao cotidiano.

Em relação à concepção que se tem de que as atividades experimentais são restritas aos trabalhos no laboratório, Silva e Zanon (apud SCHNETZLER e ARAGÃO, 2000) fazem uma importante colocação, no sentido de que muitos dos fenômenos práticos do ensino de ciências estão no dia a dia dos alunos. Assim, segundo as autoras, inúmeras situações do cotidiano dos alunos podem ser trabalhadas, pois envolvem relações entre teoria e prática, em interação com atividades complementares realizadas em laboratório.

A importância do professor durante todo este processo de negociação de significados, construção de conceitos relativos ao conhecimento escolar de química, física, biologia nos remete a uma preocupação: será que os cursos de formação inicial ou continuada estão propiciando momentos para que o professor possa vivenciar e refletir sobre o que representa a experimentação para a aprendizagem dos alunos e qual o seu papel durante este processo?

As questões discutidas anteriormente nos levam a repensar o processo de formação vivenciado pelos professores de química, física ou biologia, iniciado na graduação e que continua ao longo da sua vida profissional, uma vez que é preciso que se resgate a prática, a vivência cotidiana desses professores, a realidade dessas disciplinas no ensino fundamental e médio, para que, a partir disto, se possa refletir sobre e nestas práticas, recriando-as, contribuindo, assim, para a profissionalização docente.

Os cursos de formação de professores, na avaliação de Garrido e Carvalho (1995), tanto aqueles destinados à sua preparação como aqueles voltados para a sua atualização, vêm sendo considerados insatisfatórios. Portanto, é necessário que a formação do professor em serviço se construa no cotidiano escolar de forma constante e contínua.

As propostas de formação continuada são frequentemente concretizadas por meio de cursos, conferências, seminários, e outras situações pontuais em que os docentes desempenham o papel de ouvintes, nas quais se desconhece que eles têm muito a contribuir e não só a aprender. É necessário que a formação do professor em serviço se construa no cotidiano escolar de forma constante e contínua.

Krasilchik (1996) aponta algumas condições que podem aumentar a possibilidade de êxito dos cursos de aperfeiçoamento de professores. São elas: participação voluntária; existência de material de apoio; coerência e integração conteúdo-metodologia.

Contexto do processo formativo e professores participantes

O processo formativo foi realizado na cidade de Glória do Goitá localizada a 46 km da capital pernambucana. A escolha pelo município se justifica pela carência de recursos materiais, fragilidade na formação cíclica do professor no que diz respeito à construção de saberes inerentes à prática profissional do docente e o difícil acesso às escolas e às inovações educacionais que os municípios mais afastados da capital enfrentam frequentemente.

Participaram da formação dez professores que lecionavam ciências no ensino fundamental II no referido município. Em relação à forma-

ção inicial, cinco desses professores eram formados em pedagogia, quadro em licenciatura em ciências biológicas e um em licenciatura em história. Nenhum dos professores tinha participado, anteriormente, de um processo formativo relacionado ao ensino de ciências.

Procedimento metodológicos

Inicialmente, foi realizada uma visita à Secretaria Municipal de Educação de Glória do Goitá para se estabelecer uma aproximação entre as formadoras e o município, além de observar o interesse da prefeitura em propiciar um espaço formativo em serviço para os professores de ciências do ensino fundamental II.

Em seguida, foram vivenciadas as seguintes atividades com os professores de ciências do município de Glória do Goitá, perfazendo um total de 32 horas:

a) aplicação de questionários com a finalidade de identificar as necessidades formativas dos professores em relação à realização de atividades experimentais no ensino de ciências, bem como de outras questões inerentes ao ensino desta disciplina, focando conceitos químicos relevantes;

b) discussão do vídeo produzido pela Divisão de Ensino da Sociedade Brasileira de Química que tratava da temática água abordando aspectos físico-químicos e ambientais;

c) discussão dos fundamentos teórico-metodológicos relacionados à utilização da experimentação em conteúdos das ciências no ensino médio e fundamental II numa perspectiva ambiental, enfocando os diferentes papéis das atividades experimentais no ensino de ciências, fundamentando-se em Borges e Moraes (1998). Para essa discussão foram planejadas diferentes sequências de atividades experimentais relacionadas às questões discutidas no referencial teórico adotado;

d) oficinas pedagógicas envolvendo atividades experimentais que contemplavam conteúdos de química para o ensino fundamental II numa perspectiva ambiental, utilizando métodos alternativos para monitoramento da qualidade da água, por meio da análise dos seguintes parâmetros:

- pH: utilizando como indicador o extrato de repolho roxo;
- turbidez: utilizando um turbidímetro solar para medidas em NTU;
- temperatura;

e) oficinas pedagógicas envolvendo a reutilização de garrafas PET onde foram atrelados os conceitos químicos relativos à composição deste material e a produção de artefatos.

Interação da Universidade com a escola pública: uma realidade possível

No contato inicial, dialogamos com a Secretaria Municipal acerca de temáticas relevantes a serem abordadas de forma integrada com as atividades experimentais, as quais eram foco do nosso projeto de extensão. Foi colocada a importância de que fosse discutida a questão ambiental, pois além de ser uma fragilidade, em termos de discussão no currículo, constituía um problema que o município estava enfrentando. O processo formativo, portanto, foi planejado tendo como contexto a questão ambiental.

Entendemos que as propostas de formação continuada de professores não devem ser momentos pontuais e desatreladas de realidade cotidiana dos professores e do município. Nesse sentido, essa aproximação se configurou tanto em um momento de negociação de condições favoráveis para a participação dos professores (alimentação, transporte, organização de horários para não comprometer suas aulas) quanto em um subsídio para o planejamento de atividades que fossem relevantes para o contexto.

O resgate das necessidades dos professores para a construção de um processo formativo continuado

A análise dos questionários revelou, inicialmente, a importância da discussão específica relacionada aos conteúdos de ciências, já que a metade dos professores participantes não tinha a formação na área de ensino de ciências e nenhum dos professores tinha participado de uma formação continuada para o ensino de ciências. Este é um dado que sinaliza fragilidades em relação à – profissionalização relacionada à sua dimensão externa, ou seja, o profissionalismo. Outra questão preocupante a ser salientada é que no 9º ano do ensino fundamental são abordados conceitos físicos e químicos, mas nenhum dos professores teve durante a formação inicial ou continuada, discussões nesse sentido.

Apesar de cinco professores não terem a formação específica para ensinar ciências, apenas um professor indica que tem dificuldades em ensinar esta disciplina atrelando as dificuldades a sua formação inicial em outra área.

As questões indicadas anteriormente são preocupantes visto que, para o desenvolvimento do CPC, faz-se necessária uma articulação entre os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos específicos (SHULMAN, 1986). Entretanto, é um dado importante para que se possa propor um processo formativo em que as questões específicas relacionadas ao ensino de ciências possam ser discutidas.

Em relação à importância das atividades experimentais no ensino de ciências, quatro dos dez professores não realizam este tipo de atividade. A motivação é apontada por quatro professores como o principal objetivo das atividades experimentais ratificando a posição de Giordan (1999). A construção de habilidades atreladas à investigação, possibilidades de interação entre teoria e prática são apontadas por dois professores como objetivos das atividades experimentais no ensino de ciências.

A partir das considerações acima, é sinalizada a necessidade de discussões teóricas que revelem a importância das atividades experimentais no ensino de ciências, de modo a evidenciar que estas vão além do aspecto motivacional como destacam autores como Giordan (1999), Silva e Zanon (2000) e Hodson (1994).

No tocante a sugestões de temáticas relacionadas ao ensino de ciências a serem discutidas no decorrer do processo formativo, cinco professores não indicaram nenhuma temática; entre estes professores, apenas dois não tinham a formação específica. No que diz respeito a questões envolvendo a temática ambiental (sustentabilidade, poluição da água, poluição da água, reciclagem), realização de experimentos e discussão de conceitos relacionados ao ensino de ciências, quadro professores mencionaram algumas fragilidades e a necessidade de uma discussão envolvendo essas temáticas supracitadas.

Partindo das necessidades sinalizadas tanto pela Secretaria de Educação quanto pelos professores, a equipe elaborou uma sequência de atividades a serem vivenciadas, relacionando as atividades experimentais no ensino de ciências e enfocando a questão ambiental.

Construção e ressignificação dos saberes durante o processo formativo continuado

A discussão referente aos fundamentos teórico-metodológicos atrelados às atividades experimentais consistiu num momento significativo de reflexões críticas sobre a prática docente. As sequências discutidas com os professores proporcionaram uma reflexão de que a realização das atividades experimentais não representa um momento em que a teoria está desvinculada da prática, mas de interação entre elas. A visão de ciência que influencia a realização das atividades experimentais também foi um elemento importante, pois os professores puderam refletir sobre as visões de ciências que permeiam suas práticas (BORGES; MORAES, 1998).

Acreditamos, entretanto, que essas discussões iniciais não representam um momento de transformações de práticas arraigadas, mas sim uma sensibilização para as questões que foram discutidas e que em posteriores momentos da prática docente e de processos formativos vão sendo incorporadas ao fazer docente.

Desmistificar a ideia de realização de atividades experimentais apenas em laboratórios bem equipados, embora não tenhamos buscado superar a importância de um espaço bem estruturado para a realização deste tipo de atividade, constitui outra questão importante do processo forma-

tivo proposto. A realização de experimentos de baixo custo e no espaço da sala de aula proporcionou um espaço que indica a possibilidade de realização deste tipo de atividade, independentemente de se ter um laboratório equipado, além de indicar a importância de que os experimentos propostos estejam atrelados a um corpo teórico de conhecimentos, dessa forma, a realização de atividades experimentais no ensino de ciências supera o aspecto simplesmente motivacional.

Em relação à realização da oficina envolvendo as atividades experimentais, acreditamos que foi um momento importante para desenvolvimento do CPC, visto que questões conceituais relacionadas ao ensino de ciências são refletidas de modo a serem ensinadas aos alunos do ensino fundamental, o que constitui um elemento importante à profissionalização docente. Esta é uma das questões-chave que diferenciam o professor de um bacharel, já que o primeiro tem como foco de sua profissão o processo de ensino-aprendizagem.

A realização das atividades envolvendo a reutilização de garrafas PET proporcionou outro olhar em relação às atividades práticas no ensino de ciências, visto que essas atividades vão além das atividades de laboratório, envolvendo a resolução de problemas, construção de diferentes artefatos etc. Dessa forma, foi possível proporcionar aos professores uma possibilidade de discutir conceitos científicos e desenvolver conteúdos de natureza procedimentais e atitudinais que visam contribuir para a sustentabilidade, além de superar a ideia de que a teoria está desatrelada da dimensão prática.

Propostas futuras: um diálogo entre os professores em formação e os formadores

A partir das discussões e reflexões proporcionadas pelo processo formativo, foram sugeridas atividades para um novo momento de formação. As atividades propostas pelo grupo em formação visavam a uma aproximação da realidade escolar com as questões vivenciadas ao longo dos encontros com as formadoras.

A partir das considerações do grupo, foi proposto um 2º módulo de formação continuada numa perspectiva investigativa em que os pro-

fessores irão realizar uma pesquisa em suas escolas, em conjunto com seus alunos, de modo a levantar um problema e, a partir deste, construir um projeto de pesquisa atrelando a questão ambiental e os conteúdos de ciências. Os resultados de cada pesquisa serão apresentados, posteriormente, na UFRPE, em um evento anual desta instituição que integra ensino, pesquisa e extensão.

Considerações finais

O processo formativo proposto buscou a criação de um espaço que contribuísse com a profissionalização docente por meio da (re)construção de saberes relacionados às atividades experimentais no ensino de ciências partindo das necessidades formativas dos professores participantes.

As discussões referentes à importância das atividades experimentais no ensino de ciências, bem como a vivência das oficinas pedagógicas – que tiveram como temáticas: o monitoramento da qualidade da água por meio da utilização de experimentos de baixo custo e a reutilização de garrafas PET – subsidiaram o desenvolvimento de elementos relacionados ao CPC que podem contribuir na abordagem de conceitos relativos ao ensino de ciências nas aulas da educação básica.

Destacamos, ainda, a relevância do processo vivenciado no que concerne à necessária aproximação e articulação entre a universidade e a escola pública, visto que as questões trazidas pelas pesquisas no campo educacional devem emergir e interagir com a realidade dos professores e da escola pública.

Referências

BORGES, R. M. R.; MORAES, R. Educação em Ciências nas Séries Iniciais. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 1998. 76p.

GARRIDO, E. ; CARVALHO, A. M. P. Discurso em sala de aula: uma mudança epistemológica e didática. São Paulo: FEUSP, 1995. 80p.

GIORDAN, M. O papel da experimentação no ensino de ciências. Química Nova na Escola, São Paulo, n. 10, p. 43-49, 1999.

HODSON, D. Hacia um Enfoque más Crítico del Trabajo de Laboratorio. Enseñanza de las Ciencias, Barcelona, v. 12, n. 3, p. 299-313, 1994.

JUSTI, R. S. ; GILBERT, J. K. Modelling, teacher´s views on the nature of modelling, and implications for the education of modellers. Internacional Journal Science Education, London, v. 24, n. 4, p. 369-387, 2002.

KRASILCHIK, M. Formação de professores e ensino de Ciências: tendências nos anos 90. In: MENEZES, L. C. (Org.) Formação Continuada de Professores de Ciências. São Paulo: Nupes, 1996. p. 135-170.

LIMA, A. A. O uso de modelos no ensino de química: uma investigação acerca dos saberes construídos durante a formação inicial de professores de Química da UFRN. 2007. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais e Aplicadas, Natal, 2007.

MALDANER, O. A. A Formação Inicial e Continuada de Professores de Química: Professores/Pesquisadores. Ijuí: Unijuí, 2003. 424p.

MONTEIRO, T. L. O Papel da Experimentação de Química. 2000. 78f. Monografia (Licenciatura em Química) – Departamento de Química, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2000.

NÚÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L. A profissionalização da docência: um olhar a partir das representações dos professores do ensino fundamental. Revista Iberoamericana de educación,v. 9, n. 46, 2008. . Disponível em: < http://www.rieoei.org/2504.htm.>. Acesso em: 27 de out. 2008.

RAMALHO, B. L.; NÚÑEZ, I. B. ; GAUTHIER, C. Formar o professor, profissionalizar o ensino: – perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2003. 208 p.

SILVA, L. H. A ; ZANON, L. B. A experimentação no ensino de ciências. In: SCHNETZLER, R. P.; ARAGÃO, R. M. R. (Orgs). Ensino de Ciências: fundamentos e abordagens. Piracicaba: Unimep, 2000, p. 120-153.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. Harvard Educational Review, Cambridge, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

_____. Those who understand: knowledge growth in teaching. Educational researcher, Washington, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

Recebido em 28 jul. 2013 / Aprovado em 28 jan. 2014
Para referenciar este texto
SILVA, S. A. As atividades experimentais no ensino de ciências: construindo caminhos em busca da profissionalização docente. *EccoS*, São Paulo, n. 33, p. 95-107, jan./abr. 2014.

DOI: 10.5585/EccoS.n33.3485

Formação docente, educação e sociedade: lições da estética e da bioética

Teacher training, education and society: lessons of aesthetics and bioethics

Ada Augusta Celestino Bezerra
Pós-Doutora em Educação Universidade Tiradentes – UNIT; OBEDUC/UNIT/CAPES
Ada_Augusta@unit.br
adaaugustaeduc@gmail.com

Elaine Duarte Santos
Universidade Tiradentes – UNIT; Bolsista de Iniciação Científica
OBEDUC/UNIT/CAPES
elaine-duarte.se@hotmail.com

Liz do Nascimento Andrade
Universidade Tiradentes – UNIT; Voluntária de Iniciação Científica
liiz20@yahoo.com.br

Resumo: O artigo aborda a formação docente no trato do tráfico/exploração sexual de jovens/crianças, via pesquisa com 27 alunos em formação inicial na pedagogia, 6° período, em 2011/1 e 2011/2, na disciplina Seminários Integrados III. As categorias trabalhadas são: formação do professor, educação estética e bioética, pilares da educação contemporânea e triângulo pedagógico, com fundamento em Moran, Masetto e Behrens, (2000), Houssaye (2007), e Nóvoa (2007). Analisa a película *Anjos do Sol*, revê a literatura e legislação atuais. As representações, escritas e orais, tratadas à luz da metodologia da pesquisa qualitativa, estudos autobiográficos, evidenciam o caráter formativo da educação estética e da bioética e conduzem à clareza das relações escola/sociedade, necessidade de humanização individual e social. Elucida implicações sociais do analfabetismo e discute o lugar do morto nas relações sociais e pedagógicas. Enfatiza as crianças do sertão nordestino, frutos do semiárido no contexto capitalista, e seu direito à educação e vida digna.

Palavras-chave: Formação de professor. Prostituição. Pilares da educação. Triângulo pedagógico. Analfabetismo.

Abstract: The article discusses teacher training in dealing trafficking / sexual exploitation of youth / children, via research with 27 students in initial training in pedagogy , 6 th period in 2011 /1 and 2011/2 , the discipline Seminars Integrated III . The machined categories are : teacher education , aesthetic education and bioethics , pillars of contemporary education and pedagogical triangle on the ground Moran, Masetto and Behrens

(2000) , Houssaye (2007) , and Nóvoa (2007). Analyzes the Angels of the Sun film reviews the literature and current legislation. Representations , written or oral , addressed in the light of the qualitative research methodology , autobiographical studies , demonstrate the formative character of aesthetic education and bioethics and lead to clarity of relationships school / society need for individual and social humanization . Elucidates social implications of illiteracy and discusses the place of the dead in the social and pedagogical relations . Emphasizes children 's northeastern backlands , seafood semiarid in the capitalist context, and their right to education and decent life.

Keywords: Teacher training . Prostitution . Pillars of education . Pedagogical triangle. Illiteracy.

Introdução

A premissa fundadora deste artigo reside na convicção de que a educação estética frente às preocupações da bioética agrega novas aprendizagens à formação inicial do educador e um olhar mais analítico para sua formação profissional a partir da reconstituição da trajetória pessoal dos sujeitos, dos relatos de suas experiências de vida e análise de filmes (no caso, *Anjos do Sol*). O pressuposto teórico-metodológico, em função do contexto social contemporâneo, é que a prostituição é um tema transversal que deve perpassar o currículo da formação inicial do pedagogo, na busca da compreensão do profissional quanto aos seus determinantes e ação pedagógica requerida. A sociedade atual, com suas contradições regionais no âmbito dos avanços e benefícios da ciência e da tecnologia, exige uma requalificação contínua do educador e uma revisão radical dos métodos de ensino. Impõe-se a bioética, visando religar o saber das ciências, ética e uma estética humanista comprometida com a responsabilidade social de enfrentar o poder hegemônico que reifica as relações sociais e personaliza as mercadorias e tecnologias. Na crise de valores que se aprofunda a cada ano, são enfatizados os novos pilares da educação tão referidos na literatura educacional, porém pouco edificados na prática pedagógica: aprender a aprender, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a conviver e, até mesmo, aprender a empreender.

O filme exibido e a respeito do qual foi solicitada uma análise fílmica individual dos alunos, após amplo debate, foi um longa-metragem nacional, baseado em fatos reais, eleito no ano de 2006 o melhor filme pelo júri popular no Festival Internacional de Miami e utilizado pelo Clube de

Bioética e Educação Estética (CBE) da Universidade Tiradentes para ampliar a discussão a respeito da exploração infanto-juvenil que atinge milhares de crianças e adolescentes, especialmente no Nordeste do Brasil, bem como da função social e política da escola e das mazelas do analfabetismo.

O CBE/UNIT, experiência implantada há um ano sob os cuidados do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Gestão Socioeducacional e Formação de Professor (GPGFOP/UNIT/CNPq), tem-se revelado como uma alternativa pedagógica viável, centrada na perspectiva da bioética e da educação estética, a partir do cotidiano das relações sociais e pedagógicas instaladas na escola e na sociedade, como recurso de complementação de estudos, atualização permanente e superação da fragmentação presente nos modelos acadêmicos fundados na disciplinaridade.

Assim, configura-se como espaço não formal de educação, que penetra a formalidade da educação superior, oportuniza a participação de acadêmicos(as), alunos e professores livremente associados, desde os semestres iniciais do curso de pedagogia, oportunizando reflexões sobre a prática docente, ampliando os horizontes de atuação docente e incentivando a busca de um aprimoramento crescente e contínuo em sua formação, minando o paradigma cartesiano ainda forte na educação básica e superior.

A perspectiva é que tais reflexões contribuam para uma formação reflexiva do profissional da educação e sua atuação crítica e responsável, via exercício sistemático de questionamento em torno da vida – retroativo e prospectivo no seu percurso – e de suas próprias demandas formativas atuais, também no âmbito do autoconhecimento, como suposto das interações com o outro. A necessidade de revisão das representações e práticas pedagógicas é provocada diante de temas bioéticos na produção cinematográfica selecionada. Trata-se da estética da sensibilidade.

A investigação aqui relatada contempla parcialmente os produtos do CBE/UNIT. Prende-se, no momento, à análise de fichamentos fílmicos de alunos do 6º período da pedagogia desenvolvida por bolsistas de iniciação científica desse mesmo curso, sob a orientação da professora da disciplina Seminários Integrados III (doutora em educação). As discussões a respeito das temáticas, em GV e GO (Grupos de Verbalização e Observação), sob a moderação da professora, são registradas sistematicamente pelos pesquisadores e sempre incitam a participação de cada sujeito, desde a sugestão de temas que podem ser abordados na formação docente até o comparti-

lhar das experiências pessoais. É visível o amadurecimento acadêmico e pessoal na troca de aprendizagens, no apontar de encaminhamentos, no desvelamento de problemas pedagógicos e sociais, a exemplo da elucidação da prostituição como problema social, econômico e educacional. A emergência da clareza da responsabilidade social de cada um e do professor em particular é um diferencial na participação efetiva dos sujeitos na busca da construção de uma educação de qualidade e da qualidade de vida no país e, em especial, no Nordeste e em Sergipe.

O trabalho de pesquisa, a partir dos relatos pessoais, análise fílmica escrita e representações expostas em debates nos círculos com os acadêmicos de pedagogia, foi efetuado na perspectiva de evidenciar e questionar a exigência metodológica de um pensar ético acerca das relações educacionais na atualidade, do aprimoramento da reavaliação e reflexão quanto às nossas atitudes pedagógicas, com consciência política e profissional, a partir de uma descrição das transformações socioculturais nas vidas singulares.

O filme *Anjos do Sol* e as representações de discentes da pedagogia

Anjos do Sol é um filme brasileiro que trata da exploração sexual comercial de crianças e adolescentes no Nordeste brasileiro. No elenco, entre outros, destacam-se Antonio Calloni, Vera Holtz, Chico Diaz, Roberta Santiago, Otávio Augusto, Mary Sheyla, Darlene Glória, Bianca Comparato e a estreante Fernanda Carvalho, a protagonista, que tinha apenas onze anos quando da filmagem .

O filme teve lançamento no Brasil em 18 de agosto de 2006. *Anjos do Sol* tem um roteiro engrenado e pesado, com várias cenas eletrizantes de fugas em meio à Selva Amazônica e passagens dramáticas, friamente cruéis, que transmitem o conceito do "bicho" ser o homem que cuida do "bicho", mas que pensa ser homem.

No verão de 2002, um "recrutador" ou "produtor" de prostitutas faz uma viagem para o interior do Maranhão para examinar meninas com a finalidade de comprá-las. Maria (Fernanda Carvalho), uma jovem de 12 anos, filha de pescador e dona de casa, é cedida e vendida pelos pais, que

têm outros filhos menores para cuidar. Alienada como uma mercadoria e um excelente produto de pura qualidade, sem defeitos, ou seja, uma menina boa, "virgem" e que "não dá trabalho", Maria é informada pelos pais que terá uma vida melhor em um lugar onde vai ter um bom trabalho. Após ir embora é adquirida pelo dono de uma boate em um leilão de meninas virgens e, em seguida, é adotada e enviada a um prostíbulo de pequena cidade perto de um garimpo, na Floresta Amazônica. Forçada a trabalhar na região como prostituta, Maria sofre inúmeros abusos, aprendendo que sexo é domínio, dor e exploração. Após meses sofrendo no garimpo, a menina foge e passa a cruzar o Brasil através de caronas de caminhoneiros. Ao chegar ao Rio de Janeiro, tendo como única referência o endereço de uma senhora do Rio de Janeiro recomendada por uma das colegas de infortúnio do prostíbulo do garimpo, a prostituição se coloca frontalmente em seu caminho como única alternativa, também pelo fato de não ser escolarizada. Suas atitudes frente a si e aos novos desafios tornam-se inesperadas e surpreendentes. Sem opção, decide-se por sua morte como Maria e assume a identidade de uma morta, assumindo maioridade e o encargo que a vida lhe atribuiu.

Desde os tempos primitivos, por questões de sobrevivência, as mulheres sujeitavam-se aos favores sexuais; nesse filme podemos observar o quanto a dimensão ontológica do homem é distorcida; o ímpeto sexual e o valor econômico sobressaíram-se diante de quaisquer outros valores éticos e morais. A mulher é vista como uma imagem menosprezada e deionizada, submissa à ganância do homem que lucra com o sofrimento das meninas. Fica evidente o quanto a sociedade está destruindo valores humanos e morais, desde suas formas mais elementares. As pessoas – os próprios profissionais da educação – não mais ficam indignadas com os problemas da sociedade brasileira, naturalizando a violência e a exploração sexual por serem rotineiras.

Em um passado recente da história do Brasil víamos que o tráfico de negros era predominante. Hoje, apesar de ainda existir, o tráfico é feito com meninas ainda crianças que são escravizadas e vivem em cárceres privados, principalmente na região amazônica, local em que a fiscalização é mais rara. Sabemos que a prostituição infantil e a consequente violência sexual contra meninas estão presentes não só em garimpos, mas nas ruas e até dentro de casa, em todos os locais do Brasil: Norte, Nordeste, Centro-

Oeste, Sul e Sudeste. São inúmeros os casos de prostituição infantil ou exploração sexual, com meninas que são vendidas pelas próprias famílias, escravizadas ou assassinadas por donos de bordéis em áreas de garimpo ou exploradas por cafetões que atendem a estrangeiros em locais de luxo das cidades. A família torna-se, em muitos casos, um elo frágil no meio da miséria que assola o sertão e as periferias, que acaba determinando a oferta de suas filhas como moeda de troca por um local melhor para morar, por um porção de dinheiro ou por um "prato de comida" ou medicamentos. O analfabetismo está por trás de tudo isso, aumentando e evidenciando a fragilidade dos oprimidos, sobretudo pela desinformação.

Segundo a Unesco (2007), muitas crianças que estão fora da escola tendem a engajar-se em alguma forma de trabalho, na maioria dos casos, devido à pobreza crônica e, também em parte, à negligência dos pais fragilizados economicamente e pelo analfabetismo. Cerca de 126 milhões, entre as idades de 5 a 17 anos, estão envolvidos nas piores formas de exploração infantil: tráfico, escravidão, prostituição, endividamento e outras atividades ilegais. De acordo com pesquisas mais atuais (UNESCO, 2011), está havendo redução do número de crianças fora da escola, mas as disparidades regionais e de classes sociais ainda são um enorme empecilho para o progresso da educação. O Brasil carece da ação de uma consciente e organizada sociedade civil e de uma atenção especial da sociedade política, por parte de governantes e operadores das redes de atenção e defesa de crianças e de adolescentes para a implantação de um mais efetivo combate a esse tipo de crime.

A sociedade capitalista é extremamente ligada ao consumo exacerbado e, através do filme escrito e dirigido por Rudi Lagemann, *Anjos do Sol*, a trama é exposta para além do sofrimento das meninas, desmascarando as práticas das pessoas que lucram com esse mercado, como os cafetões e políticos, e também o regime de servidão, pelo qual as meninas passam a ser violentadas e ameaçadas caso queiram fugir. Vê-se a motivação econômica em jogo, nos homens que lucram com o "negócio" e também por parte dos pais da personagem Maria, que tentam sobreviver a esse custo; esses, incitados pela realidade econômica e cruel da sociedade capitalista, na qual o "ter" passa literalmente por cima do "ser".

O processo de globalização econômica favoreceu o aumento das desigualdades sociais, com a expansão do capital financeiro. Com isso, a

crescente miséria e a falta de apoio social das famílias contribuem para que os índices de tráfico para fins de exploração sexual cresçam e espalhem-se por todo o país: meninas ainda são obrigadas a oferecer seus corpos como possibilidade de melhorar sua expectativa de vida e mantidas em cárceres privados nas regiões de garimpos, "bares", na maioria ilegais, na Amazônia. O Decreto da Presidência da República nº 5.948, de 26/10/2000, que aprova a Política Nacional de enfrentamento ao tráfico de pessoas, declara o comércio de crianças e jovens como um crime reconhecido pela legislação. O artigo 1º do capítulo I desse Decreto estabelece, nas suas disposições gerais, que

> A Política Nacional de Enfrentamento ao Tráfico de Pessoas tem por finalidade estabelecer princípios, diretrizes e ações de prevenção e repressão ao tráfico de pessoas e de atenção às vítimas, conforme as normas e instrumentos nacionais e internacionais de direitos humanos e a legislação pátria. (BRASIL, 2006).

Dentre os princípios, diretrizes e ações destacam-se: "respeito ao ser humano" e "promoção e garantia dos direitos humanos". Trata-se de conhecimento necessário aos educadores em formação.

Os achados da pesquisa

Filmes como *Anjos do Sol* trazem à tona conhecimentos necessários aos educadores em formação; sendo trabalhados nas universidades podem alertar os estudantes quanto a questões éticas e morais que são temas significativos para a formação docente, inclusive na Universidade Tiradentes. Foram temas tratados em sala de aula os descritos no quadro 1 que segue, sob a provocação dessa película cinematográfica:

O quadro 2, a seguir, registra os resultados quantificados das análises das falas escritas e orais dos alunos presentes em sala de aula que tiveram a oportunidade de assistir o filme. destacando as categorias trabalhadas e respectiva incidência.

Triângulo pedagógico: a dinâmica do ensinar, aprender e formar.
A alternância do lugar do morto: professor, alunos e saberes.
Aprender a ensinar
A voz do aluno no triângulo pedagógico

Quadro 1: Categorias de análise aprofundadas pela professora e bolsistas de iniciação científica a partir do filme *Anjos do Sol*

Fonte: Bezerra, Santos e Andrade (2011, p. 5).

Quadro 2: Categorias de análise aprofundadas pela professora e bolsistas de iniciação científica a partir do filme *Anjos do Sol*

Categorias	Nº de alunos
Exploração sexual/prostituição/abuso/sexualidade/prostíbulo/assédio	29
Capitalismo/sociedade/vida/realidade	14
Família/pobreza/criança/adolescente	27
Identidade humana/natureza humana/ética/valores humanos	4

Fonte: Bezerra, Santos e Andrade (2011, p. 6).

Dentre as representações expostas pelos alunos da pedagogia podemos destacar algumas falas que embasam o pensamento da turma sobre o tema explanado e indicam necessidade de aprofundamento:

> Tema necessário para a nossa formação para vermos a realidade, que muitas das vezes temos em sala de aula e não sabemos. (SP043)

> O filme "Anjos do Sol" mostra uma realidade cruel de seres humanos sem ética e nem respeito pelo outro nos colocando diante de medos, diante das mais profundas vergonhas das pessoas. (SP045)

> Discutir sobre temas polêmicos é importante para sensibilizarmo-nos sobre essas realidades. (SP057)

Como se verifica nessas menções, o filme *Anjos do Sol* proporcionou a oportunidade de discussão e a emergência da preocupação dos formandos em torno dos temas como exploração sexual, sexualidade, valores e identidade humana, ética, capitalismo, dentre outros. Entretanto, ficou evidente uma ausência de preocupação para com a escola e a sua função social, o que parece não ser muita clara para os educadores. A escola é instância importante da sociedade civil; ela socializa a cultura e a organiza no sentido de tornar críticas atividades já existentes, como elucida Gramsci (1983). O professor precisa perceber e crer nisto. O filme aborda temas presentes no cotidiano que devem ser discutidos com mais frequência nas escolas; não podemos fechar os olhos para essas realidades. O pedagogo, em especial, está preocupado com a formação humana no sentido integral, zelando para não se perder nos meios, nos detalhes ditos exclusivamente pedagógicos e regimentais.

O triângulo pedagógico e os pilares da educação contemporânea

O filme *Anjos do Sol* traz à tona pautas "preciosas" que precisam ser tratadas desde a graduação à pós-graduação para que os futuros professores sejam capazes de guiar os ensinamentos e compartilhar valores éticos e morais com seus alunos. É importante debater temas, como as inúmeras explorações que ocorrem em todo o Brasil, diante das quais muitas vezes "fechamos os nossos olhos".

No filme podemos notar que Maria, apesar de não possuir instrução e valores éticos e morais que lhe desse noções do que é certo ou errado, aprende de forma penosa com as experiências que vivenciou, de maneira a construir certo saber. A personagem Celeste (Mary Sheila) que já vivia no garimpo foi como uma professora para ela, pois lhe deu conselhos e mostrou como era a realidade do lugar e como deveria portar-se. Outra personagem da trama também importante para Maria foi Inês (Bianca Comparato), sua melhor amiga. Expulsa de casa quando criança, a prostituição cruzou seu caminho. Uma das cenas mais fortes do filme e que mostra a realidade cruel das meninas é a sua morte, arrastada por um carro

na frente das outras para que soubessem que, se tentassem fugir do garimpo, teriam o mesmo destino.

A atriz que a protagoniza (Maria) explicou à Revista Enfoque, nº 64, de novembro de 2006, o quanto teve que estudar para o papel de protagonista do filme. Ela descreveu para a revista os seis meses de laboratórios de dramaturgia com ênfase no olhar, pois no filme, ela quase não fala e todo o sentimento tinha de ser passado através do olhar. Isso mostra que para uma atriz vivenciar um papel de um filme ela deve ter uma excelente preparação e estudar a personagem que irá protagonizar de modo a suprir expressões corporais, gestos, modos de falar e de agir. Assim é na educação, quando o professor irá assumir uma sala de aula. O professor precisa planejar e organizar ações, objetivos e metas sob uma totalidade educativa para incorporar no currículo as diversidades da turma, de acordo com os inúmeros aspectos culturais, comportamentais e emocionais. O educador é chamado a desenvolver sua acuidade diante do olhar e dos gestos de seus alunos.

Segundo Moran, Masetto e Behrens (2000, p. 13) "Educamos de verdade quando aprendemos com cada coisa, pessoa ou ideia que vemos, ouvimos, sentimos, tocamos, experienciamos, lemos, compartilhamos e sonhamos". No caso da personagem, ela aprendeu da pior forma possível, através das inúmeras violências que sofreu ao longo da vida infanto-juvenil.

Entre os fatores que contribuem para a efetividade da educação destacam-se a metodologia e a avaliação do desempenho dos alunos. Quando o que foi delineado para determinada aula não deu certo, não funcionou, o professor terá que rever o planejamento para que os resultados sejam positivos. Ele deve refletir sobre as suas práticas pedagógicas, adaptando-as ao desenvolvimento dos alunos de modo a superar as suas dificuldades, bem como aperfeiçoar suas interações, competências e habilidades. Dessa forma, dá-se a reconstrução do conhecimento e da própria identidade de educadores e educandos. De acordo com Nóvoa (2007, p. 16),

> A resposta à questão: *Porque é que fazemos o que fazemos na sala de aula,* obriga a evocar essa mistura de vontades, de gostos, de experiências, de acasos até, que foram consolidando gestos, rotinas, comportamentos com os quais nos identificamos como professores.

Aprender para conhecer supõe, antes de tudo, aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento. Portanto, antes de qualquer atitude adotada pela personagem do filme, Maria, foi imprescindível um autoconhecimento acerca da sua história de vida, com a finalidade de compreender o mundo. Saber ter o prazer de compreender, de conhecer e de descobrir o sentido crítico e desvelar o real e permitir compreender o real é papel da educação. Isto foi exatamente o que aconteceu quando ela chegou ao cortiço e, serena, observou tudo que estava ocorrendo e como as pessoas se comportavam. O fato de ela não aceitar a venda do seu corpo é sinal da sua sensibilidade, não obstante sua cultura geral estivesse imersa no senso comum. Sua amiga (Mary Sheila) que estava grávida do respectivo "dono" não fugiu juntamente com Maria, pois sabia que tinha uma outra cultura, pois para ela a melhor maneira de ter uma vida melhor e dar essa vida a seu filho, era a convivência com o pai do mesmo. Pelo fato de estar grávida dele ela tinha certa liberdade ao ser comparada com as demais. Dessa forma, fechando a sua própria ciência pelos riscos de se desinteressar pelo que fazem os outros. O conhecimento liga-se necessariamente à experiência vivida. A educação sistemática e o acesso à informação são imprescindíveis ao cidadão.

O aprender a conhecer e aprender a fazer são indissociáveis; a segunda é todo o trabalho de conhecimento colocado em prática. Quando a protagonista tenta fugir, a sua amiga lhe ensina algumas coisas para que ela consiga sair sem correr risco de vida: antes de fazer foi necessário analisar como, quando e por onde ela poderia desenvolver todos os conhecimentos adquiridos e estudados. Maria, naquele exato momento, aprendeu a fazer, desenvolvendo junto a sua reação física o seu aspecto cognitivo. Portanto, o aprender a fazer, não é simplesmente fazer o que foi ensinado, mas sim fazer quando tem significado com valor formativo que não é de desprazer.

> O capitalismo selvagem do ter superou a formação do ser, e este processo tem subsidiado conflitos relevantes sobre o direito dos injustiçados, que não são atendidos com dignidade para morar, alimentar-se e educar-se. Por isso, torna-se saber pensar, refletir, para não ser engolido pela obtenção material em detrimento da formação pessoal e grupal. (Moran, Masetto e Behrens, 2000, p. 84).

Diante de situações que Maria e as outras meninas passaram, evidenciou-se a socialização; aprenderam a viver de maneira a perceber o outro para que haja o desenvolver da percepção de interdependência. Com isso, viver sem violência física e verbal, ou para administrar os conflitos existentes, implica a busca não de verdades absolutas e inquestionáveis, do positivismo, da racionalidade e do pensamento convergente, mas o pensar coletivamente, o reconhecimento da complexidade e da dialética das relações sociais com suas contradições. Como Maria convivia com as outras meninas, se ela tomasse a decisão de mudar de vida, não só a vida dela ficaria em risco como a vida das amigas; embora aflorando a solidariedade, foi mais forte o seu instinto de sobrevivência: e ela tentou fugir. O seu dono (Antonio Calloni) sabia que poderia vir a perder não só Maria, mas as demais.

Após tantas tentativas de fuga, não apenas do cortiço no interior, mas também da cafetina Vera (Darlene Glória), no Rio de Janeiro, finalmente Maria consegue sua liberdade tentando superar a desumanização do mundo, tendo liberdade de pensamento e responsabilidade sobre seus atos, na busca de desenvolvimento dos processos de aprender a ser, embora limitada pela não escolaridade. Aprender a ser leva em consideração as inteligências múltiplas, as potencialidades do humano em plenitude, a possibilidade para criticar, para participar e criar. São esses aprenderes que devem ser tratados em sala de aula e fazer com que os sujeitos queiram aprender, acerca de temas éticos e morais, além da ciência e tecnologia acumuladas, da estética da solidariedade.

Sabemos que é difícil para o professor, diante do currículo escolar, com as diversidades que assinalam uma sala de aulas, que na maioria das escolas públicas acolhe 30 alunos, suprir essas dificuldades, o que leva à ênfase em atividades diversificadas, ao trabalho em grupos e atividades extraclasse, de modo a proverem a inter-relação entre a teoria e a prática, reconhecendo o primado da prática.

Na figura 1, podemos observar o triângulo pedagógico de Houssaye (2007), ao qual podemos relacionar o filme. As três retas que se encontram formando um triângulo equilátero e as seguintes coligações: a relação entre o professor e o saber no processo de transmissão e assimilação de conhecimento; a junção entre os professores e os alunos, que valoriza a troca

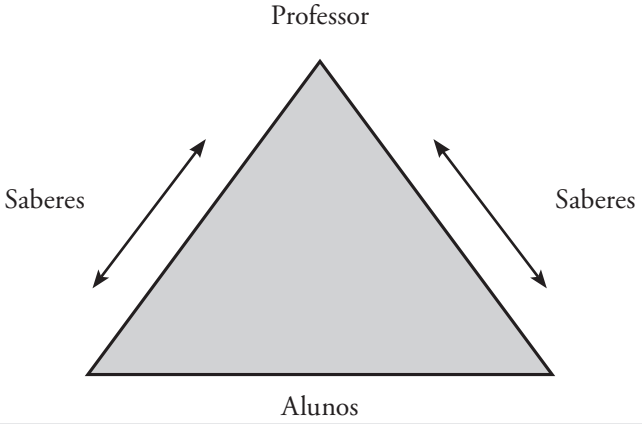

Figura 1

de saberes; a articulação entre os alunos e o saber, que favorece uma lógica de (auto) aprendizagem.

Ensinar, aprender e formar compõem o triângulo pedagógico , no qual o ato de ensinar depende de um aglomerado de fatores que abrangem metodologias utilizadas em sala de aula. Nesse triângulo diz-se que o lugar do professor é o "lugar do morto", termo explorado por Houssaye (1992) e Nóvoa (1999) para apresentar o lugar de coadjuvante que o professor ocupa na sociedade, que teve suas origens num processo de exclusão que vem se intensificando desde os anos de 1990, cujas funções e papéis que são atribuídos aos professores são sempre de modificar e construir uma sociedade melhor para o futuro.

Podemos relacionar essa denominação às personagens do filme, como o fato de elas aceitarem que o destino está traçado e não há outras formas de viver. Elas até se impõem no início, mas com o passar do tempo elas perdem o desejo de lutar por algo melhor em suas vidas. Maria, apesar de lutar por uma realidade melhor, não encontra outras saídas e aceita o fato de terminar sempre no caminho da prostituição, parecendo-lhe que nenhuma oportunidade melhor apareceria.

Muitas vezes o "lugar do morto" não é apenas o do sujeito da aprendizagem na escola que tem desconsideradas suas experiências anteriores. Essa questão é mostrada claramente na cena em que Maria é levada a um cemitério por Vera, para ser escolhida uma identificação, já que Maria

não tinha registro. Porém, a cafetina não precisava de apenas uma menina com registro, mas sim que fosse maior de idade, para facilitar em suas negociações de trabalho com turistas. Nesse momento em que a protagonista deveria ser o sujeito da aprendizagem, sua história de vida é deletada, excluída rapidamente e substituída por um alguém que nem ela mesma sabe quem era, ou seja, naquele instante ela toma o lugar do morto. Sua sensibilidade permitiu-lhe indagar da correção desse ato.

Considerações finais

O problema da exploração na sociedade capitalista não se extingue pelas vontades individuais. Ele clama por ações coletivas e orgânicas. O que pode ser feito nas instituições da sociedade civil é desenvolver a consciência de que esse quadro é uma construção humana e que, portanto, pode mudar, pode ser superado por movimentos da própria sociedade, no que se destaca o papel do intelectual, categoria teórica que contempla o professor.

Para isso é importante uma reflexão interdisciplinar sobre temas como a própria exploração sexual, a questão do preconceito e até do machismo, para que haja uma reestruturação da rede de enfrentamento ao tráfico infanto-juvenil, um maior fortalecimento na fiscalização nos locais de incidência e medidas educacionais que privilegiem uma mudança na educação e cultura dos povos. Fazer prevenção, nesse sentido, é também fazer uma educação de qualidade para todos, construindo uma nova ética que privilegie a vida humana e consolide a estética da solidariedade. Essa perspectiva implica alterações no currículo que levem em consideração os alunos e as suas especificidades através de novas práticas pedagógicas, assim como a formação de docentes como intelectuais comprometidos com o verdadeiro progresso de cada homem. Práticas que articulem teoria e prática por meio de novas tecnologias, análises de filmes, seminários, debates, trabalhos em grupos, pesquisas empíricas, têm natureza emancipatória, além do engajamento nos movimentos sociais pelo fim da violência contra a mulher.

Nos registros das representações dos graduandos em pedagogia foram relacionadas, com a mesma intensidade, a prostituição e a exploração econômica. Daí, a clareza que devemos ter dos (des)valores capitalistas e da função social e política da escola, que não mais se admite como reduzida à reprodução e sim como também capaz de contribuir para a mudança das relações sociais vigentes, sob nova ordem que não a exploração.

Desse modo, contextualizar a formação docente e intensificar o trabalho conjunto – professor e aluno – promoverá uma troca de saberes (experienciais, científicos, escolares, curriculares, familiares, etc.). Muitos temas polêmicos não são debatidos em sala de aula nem nos ambientes familiares. Que fazer diante de um aluno que ingressa ou é levado a seguir o caminho da prostituição? Ignorar? Considerar natural no contexto? E se for nosso filho? E como fica a questão da educação rural? Especial destaque é feito para o caso das crianças do sertão nordestino, pela estreita relação com o título e cenário do filme; frutos do semiárido, têm direito à mesma luz do saber, à socialização da cultura, à promoção humana que incide sobre segmentos privilegiados via educação nos centros urbanos.

A perplexidade aflige o estudante, os pais e educadores. Por isso é tão importante a discussão na formação dos graduandos do curso de pedagogia, com base nos pilares da educação, no triângulo pedagógico, ética e moral e educação estética. O desenvolvimento do pensar crítico pode fazer a diferença não apenas em sala de aula, mas na educação brasileira. O momento atual não mais comporta o expectador passivo, especialmente o professor!

Referências

BEZERRA, Ada Augusta Celestino; SANTOS, Elaine Duarte; ANDRADE, Liz do Nascimento. *Relatório final de iniciação científica – PROBIC/UNIT* - Projeto implantação do clube de bioética e educação estética (CBE): identificando categorias de fortalecimento da formação inicial de licenciandos em Pedagogia da UNIT. Aracaju, SE: GPGFOP/PROBIC/UNIT, 2011).

BRASIL. Presidência da República. *Decreto nº 5.948, de 26 de Outubro de* 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5948.htm>. Acesso em: 31jan. 2012.

ENFOQUE. Rio de Janeiro: Grupo MK de Comunicação, ed. 64, nov. 2006. Disponível em: <http://www.revistaenfoque.com.br/index.php?edicao=64&materia=581>. Acesso em: 31 jan. 2012.

FALEIROS, Vicente de Paula; FALEIROS, Eva Silveira. *Escola que protege*: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Trad. Carlos Nélson Coutinho. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

HOUSSAYE, Jean. *Prazer*. Tradução Nilda Alves. *Currículo sem Fronteiras*: Revista da Universidade de Rouen, França, v. 7, n. 2, p. 71-77, jul./dez. 2007.

_____. *Triangle pédagogique*: théorieet pratiques de l'éducationscolaire. Paris: Peter Lang, 1992.

MORAN, José Manuel; MASSETO, Marcos T.; BEHRENS, Maria Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000.

NÓVOA, António. *Vidas de professor*. 2. ed. Portugal: Porto, 1999.

_____.*Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo* : palestra USP E UFBA.SINPRO, SP : 2007.

UNESCO. *A crise oculta*: conflitos armados e educação. Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todo (EPT). Paris, França, 2011. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001911/191186POR.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2012.

_____. *Bases Sólidas*: educação e cuidados na Primeira Infância. Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos (EPT). Paris, França, 2007. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001477/147785por.pdf>. Acesso em 14 fev. 2012.

_____. *Escola que protege*: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes. 2. ed. Brasília, DF: MEC/Unesco, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escqprote_eletronico.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2012.

Recebido em 29 jul. 2013 / Aprovado em 3 fev. 2014
Para referenciar este texto
BEZERRA, A. A. C.; SANTOS, E. D.; ANDRADE, L. N. Formação docente, educação e sociedade: lições da estética e da bioética. *EccoS*, São Paulo, n. 33, p. 109-124, jan./abr. 2014.

DOI: 10.5585/EccoS.n33.3511

Formação de professores em Angola: o perfil do professor do ensino básico

Angola teacher's training: the primary teacher's profile

Francisco Caloia Alfredo
Mestre em Educação (Estudo em Avaliação) pela PUC-Campinas.
Doutorando em Ciências da Educação na área de conhecimento
de Política Educativa na Universidade do Minho - Portugal
prof.caloia@yahoo.fr

Jussara Cristina Barboza Tortella
Doutora em Educação. Professora do Programa de
Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, São Paulo, SP - Brasil
jussaratortella@gmail.com

Resumo: O texto resulta da pesquisa, apoiada pela Capes, sobre a avaliação da aprendizagem para formar professores para o ensino básico em Angola na reforma do sistema educativo de 2004. Em abordagem mista, analisou documentos, observações de aula, entrevistas e questionários dirigidos a formadores e formandos. Neste artigo, de carácter teórico, analisa-se o contexto, pressupostos definidores da formação de professores e o perfil do professor formador e formando, tendo como base documentos oficiais utilizados na reforma, articulados ao referencial utilizado. Conclui-se que a formação de professores não se distancia do contexto sociocultural em que ela ocorre. A prática educativa pode refletir a educação e formação que se pretende. Embora a formação de professores evidencie aspectos técnicos em seu processo, ela não se afasta da dimensão política e considera-se fundamental entender e valorizar os vários saberes, sem deixar de garantir uma formação de alto nível.

Palavras-chave: Formação de professores. Perfil do professor. Educação básica.

Abstract: The text is a result of the research, supported by Capes, about the learning evaluation to prepare teachers to the basic teaching in Angola, in the educative system reform of 2004. Through a mixed approach, it analyzed documents, classroom observations, interviews and questionnaires directed towards trainers and trainees. In this theoretical article, it is analyzed the context, the defining assumptions of the teachers training and the profiles of the trainer and trainee teachers, having as its basis official documents used throughout the reform, articulated to the used referential. It is

concluded that the teachers training is not far from the sociocultural context through which it happens. The educative praxis may reflect the education and the training that it proposes. Although the teachers training stresses technical aspects in its process, it does not go far from the political dimension and it is considered essential to understand and to valorize the multiple knowing, without forgetting to guarantee a high level training.

Key words: Teachers training. Profiles of the trainer. Basic education.

Introdução

O campo da formação de professores parece fértil no favorecimento de possibilidades de abordagens entranhadas na própria formação e profissão na atualidade, assim como na potencialização sócio-histórico da profissionalidade.

Partindo da posição de que o professor reflete determinado contexto sociocultural em que faz parte, a sua intervenção nesse contexto, incluindo o contexto pedagógico, se revela associada à maneira de pensar e agir diante de variados aspectos ou situações que se colocam. Com efeito, "[...] os professores possuem, como colectivo social, um certo *status*, que varia segundo as sociedades e os contextos, diferenciando-se em função do nível de escolaridade em que exercem" (GIMENO, 2008, p. 66). Porém, nisto tudo, parece mais realçado a formação técnica do professor e menos o compromisso da dimensão política. Ou seja, os procedimentos formais na formação de professores parecem predominar, cobrir e abrandar o tempo de questionamentos, reflexão e discussão sobre situações intrínsecas ou extrínsecas à formação de professores.

Autores como Barroso (2006) referem que as dimensões técnicas e políticas da formação de professor conferem pertinência pontual, embora possam parecer opostas e conflituais, pois seria equívoco pensar que tais dimensões se encontram fora da formação e da profissão de professor. Ademais, estar-se-ia a apontar para a desprofissionalização do professor na medida em que este se limite simplesmente em cumprir "orientações definidas exteriormente (por peritos e funcionários) [...]" (BARROSO, 2006, p. 124), como garantia do exercício da atividade docente.

Tem-se em conta que a formação de professores em Angola ocorre em dois níveis: 1) formação de nível superior, formando professor para o

exercício da atividade docente no ensino médio e eventualmente nas séries iniciais e, 2) formação de professor de nível médio para atividade docente no ensino básico (Lei n.º 13/01). Neste último nível, formam-se professores nas Escolas do Magistério Primário (EMP) e Escolas de Formação de Professores (EFP), outrora denominadas Institutos Normais de Educação (INE) ou Institutos Médios Normais (IMN), durante quatro anos. A abordagem deste texto repousa sobre o segundo nível de formação.

As características específicas de cada nível posiciona o escopo deste artigo à formação de professores de nível básico, embora o professor para este nível, seja graduado em nível superior, possuindo competências e saberes que o possibilitem atuar tanto no ensino médio quanto no básico e série iniciais. Ademais, o presente texto resulta da pesquisa que se circunscreveu no estudo da avaliação em sala de aula para formar futuros professores de nível médio para atuar no ensino básico.

Neste âmbito, o artigo analisa os fundamentos da formação e o perfil do professor formador e futuro professor para o ensino básico em Angola à luz de deliberações oficiais (Diário da República), assentes em abordagem documental embasada em referencial teórico de cunho qualitativo.

Assim, dos dois pontos elencados, no primeiro, sobre a formação de professores em Angola, faz-se um panorama descritivo seguindo-se-lhe a análise do cenário apresentado. Concomitantemente, ocorre no ponto subsequente, referente ao perfil do professor formador e formando.

Formação de professores em Angola

A formação de professores de nível médio em Angola, com destaque às Escolas de Formação de Professor (EFP), tem praticamente seu ponto de partida em 1978 com o surgimento dos ex-Institutos Médios de Educação (IMNE), com docentes nacionais e estrangeiros. Na época, além das EFP que formam professores em quatro anos para o ensino básico, num passado não muito longínquo, a formação de professores no país passa a assinalar formações intermediárias, isto é, Formação de Superação de Professores (FSP) e Cursos de Formação Acelerada (CFA).

Como lembra Peterson (2003), em 1977 e 1978/1979, Angola ainda formava professores nos CFA e em Centros Provinciais de Superação

(CPS), em menos de quatro anos, com objetivo, sobretudo, nos CFA, em pouco tempo, de formar professores para as séries iniciais.

Com o passar dos anos e, procurando atribuir outra visibilidade aos cursos criados para formar professores, Peterson (2003) ainda destaca que, em 1986, as anteriores e diferentes designações atribuídas sobre formação de professores de nível básico tomam o nome de Curso de Formação Básica Docente (CFBD). E a marcha do tempo parecia levar o sistema educativo angolano a "organizar-se" nos diferentes níveis por conta da cooperação e influência de países estrangeiros e organismos das Nações Unidas (Unesco e Pnud), Banco Mundial e outros, em projetos de formação de professores e modelos estruturais de organização.

Hoje, as modalidades para a formação de professores em menos de quatro anos, praticamente não se evidenciam, pelo que se forma professores de nível médio durante quatro anos nas Escolas de Magistério Primário (EMP) e Escolas de Formação de Professores (EFP), para, consequentemente, desempenharem a atividade docente no ensino básico.

Talvez esta realidade seja admissível pelo fato de querer-se conquistar avanços graduais na estruturação e definição de níveis precisos para formar professores já que, atualmente, os sistemas educativos apontam a garantia e configuração de formação de professores em nível superior. A este respeito, vale referir que a necessidade de formar-se professores em nível superior é fundamental, pois, pode "[...] diminuir radicalmente o número de educadores despreparados para a sala de aula. Para isso, o professor necessitaria de uma formação consistente, e com uma preparação intelectual muito aprofundada [...]" (SANTOS, 2008, p. 19). Nesta linha de pensamento, Tardif (2010, p. 247) coloca a questão da produção de conhecimentos especializados, pois são "[...] adquiridos através de uma longa formação de alto nível, na maioria das vezes, de natureza universitária ou equivalente".

Em Angola, segundo Peterson (2003, p. 42), parece haver algum otimismo no porvir, pelo fato de se "[...] reconhecer que no futuro, a partir de um plano estratégico, tal como acontece noutros países, o professor primário poderá ser formado no ensino superior ou universitário", porém, tal plano poderia ser realístico ou efetivado quando se investir "[...] seriamente no sector da educação e a sociedade civil ser encorajada a ter um papel cada vez mais atuante e envolvente na solução das tarefas educativas" (PETERSON, 2003, p. 42).

Repara-se que a escassez de professores qualificados em Angola levou a que concursos públicos à docência para o nível básico não apenas se abrissem para professores qualificados ao exercício da atividade docente, como também aos desqualificados ou mesmo não especializados para a atividade docente. Pelo que se denota haver desregulação da profissão de professor.

Além do referenciado, a formação de professores para o ensino de base em Angola também parece manchada de incertezas, pois

> […] pouca importância se dá à preparação dos alunos para o exercício da docência. Tal facto fundamenta-se, às vezes, também pela presença de turmas numerosas, pela presença de professores sem preparação psicológica e pedagógica, pela falta de professores especializados em áreas de metodologias nos institutos médios normais e nas escolas de aplicação, fundamentalmente nas primeiras classes, ou seja, no 1.º nível do ensino básico, pela falta de *escolas de aplicação próprias* em número suficiente em localidades *próximas*, pela falta de *rigor e selecção dos formadores experientes*, pela falta de *protocolo* entre as duas instituições interessadas e pela falta de *meios de transporte*, tanto para os alunos como para os formadores, *inviabilizando* a realização correcta das práticas educativas (PETERSON, 2003, p. 69, grifo do autor).

A fragilidade na seriedade de que se pretende da prática educativa em Angola se, de um lado, é apontada pela carência de professores qualificados ou especializados, do outro, as infraestruturas para ensino se mostram instáveis e exíguas. Instáveis porque pouco ou nada reúnem condições de trabalho para a atividade docente de formar futuros professores, e exíguas porque, geralmente, a demanda se sobrepõe à oferta.

Portanto, este quadro encaminha para um ensino meramente tradicional, aliás, segundo Peterson (2003, p. 33, grifo do autor), caracteriza-se a escola angolana

> […] essencialmente *transmissiva*, o ensino, por conseguinte, é fortemente *memorístico* por várias razões, tais como a tradição

> missionária, o dogmatismo, o fraco domínio da língua portuguesa e a falta de meios de ensino adequados.

Nesta conformidade, parece fundamental que a responsabilidade do professor e o significado da sua formação pressuponham,

> […]
> - maiores exigências em relação à qualificação e desempenho profissionais (formação, especialização, perícia técnica, qualidade, eficácia, motivação, empenho e criatividade);
> - alargamento de seu campo de intervenção e intensificação do seu trabalho (alunos, família, comunidade, ensino, gestão, inovação, tutoria, acção social, desenvolvimento local);
> - maior visibilidade, responsabilidade e controlo social pelo trabalho prestado (projecto educativo de escola, participação dos pais e outros elementos da comunidade de gestão, reforço dos mecanismos de prestação de contas, avaliação do desempenho) (BARROSO, 2006, p. 121).

Deste modo, é preciso não perder de vista que a formação e a profissão de professor aparecem na montra da sociedade. E o professor se parece mais reprodutor da mesma desvalorização que a sociedade faz dele, por conta da dificuldade que a própria formação tem na interpretação dos movimentos, sobretudo internacionais, e de sua influência e consequência na profissão (FREITAS, 2011).

Nesta perspectiva, o autor parece propor maior energia ao professor face às questões políticas óbvias no entendimento do impacto e compreensão da conjuntura envolvente à formação e a sua atuação. A ser assim, Freitas (2011) considera imprescindível ao professor a capacidade de leitura dos tempos amparando-se a outras áreas do conhecimento com vista a melhor se posicionar face aos fenômenos circundantes.

Vasconcellos (2007) considera que a formação de professores deve favorecer condições que possibilitem um envolvimento através do qual o conhecimento em todos os domínios não se apresenta simplesmente como acumulação de experiências de determinado período, mas que seja revelador da realidade a partir do momento em que se constitui ferramenta de

trabalho capaz de desmistificar situações que se apresentam na elaboração de significados.

A formação de professor deve proporcionar a capacidade de compreender o trabalho de humanização das pessoas, gestão dos processos de mudança no sentido de contribuir para a superação das contradições que se vão apresentando na sociedade. Deste modo, a formação de professor não pode deixar se inspirar em casos concretos e com base neles encontrar soluções apoiadas em conhecimentos teóricos. Tais casos podem ser do cotidiano social ou escolar e, neste último, exemplificam-se os problemas de insucesso escolar, de programas educativos contextualizados em processos históricos no exercício permanente de reelaboração (NÓVOA, 2011). Para tal, importa olhar sobre estes e outros fenômenos que atingem a formação e a profissão de professores de maneira esclarecida, ou seja,

> É preciso olhar corretamente o que se quer ver. Para ver tudo [...] tem que ter dois atributos principais: a lucidez e a reflexidade. Para ser lúcido, o olhar tem que se libertar, tem que admitir a reversibilidade, de modo que o olhar que vê possa por sua vez ser visto. Se essas características não estivessem presentes, não seria possível ver tudo, e com isso não ficaria atendido o objetivo máximo da visualidade esclarecida. Um olhar incompetente não daria acesso a todos os objetos; um olhar sem reversibilidade criaria uma distinção entre os que vêem e os demais, fazendo com que alguns indivíduos não fossem vistos, o que [...] contraria a meta da universalidade (ROUANET, 1997 apud GHEDIN et FRANCO, 2008, p. 80).

Parece fundamental não perder de vista a relação escola e sociedade numa visão política possibilitando maior entendimento desta complexa relação. Assim, esta relação não deixa de parte a questão da qualidade, embora não consensual entre autores. Porém, ela é imprescindível à profissão e à formação de professores na colocação e projeção de suas tarefas (IMBERNÓN, 2011a, 2011b). Ou seja, "[...] a sobrevivência da profissão depende da qualidade do trabalho interno das escolas, mas também da sua capacidade de intervenção no espaço público da educação" (NÓVOA, 2011, p. 47).

Para Imbernón (2011a, p. 10), a qualidade na formação de professor pode ser entendida no sentido daquela que "[...] se ajuste às necessidades profissionais em contextos sociais e profissionais em evolução e que repercuta na qualidade de ensino". Com efeito, o autor assinala que a qualidade na formação de professores não é entendida isoladamente pelo fato desta não se situar "[...] unicamente no conteúdo senão na interatividade do processo, a dinâmica do grupo, uso das atividades, o estilo do professor/a, o material que se realiza" (IMBERNÓN, 2011a, p. 11). Assim, na abordagem sobre formação de professores submete-se à análise de distintos propósitos que se julguem importantes.

Perfil do professor do ensino básico em Angola

A formação para futuros professores busca desenvolver algum perfil. Considerando tal pressuposto, a formação de professores em Angola estabelece, tanto para o professor formador quanto para o formando ou futuro professor, o mesmo perfil. Todavia, este perfil é colocado em evidência em níveis de atividade docente diferentes, ou seja, o professor formador coloca em relevo seu perfil a medida que atua no ensino médio e o futuro professor no ensino básico para o qual está sendo formado.

> O perfil do professor:
> a) conhecer a natureza fisiológica, psicológica e sociológica dos alunos do 1º ciclo do ensino secundário;
>
> b) possuir conhecimentos científicos fundamentais tanto no âmbito da(s) especialidade(s) que vai ensinar, como no domínio das ciências da educação;
>
> c) dominar os conteúdos programáticos, as orientações metodológicas e outros instrumentos relativos à educação e ao ensino nas instituições escolares, bem como a melhor utilização dos manuais escolares;
>
> d) conhecer as problemáticas mais relevantes do mundo em que vivemos cada vez mais complexos e em rápida mudança;

e) conhecer as perspectivas educacionais que enformam o currículo dos alunos do 1º ciclo de ensino secundário;

f) definir os objectivos específicos com base nos objectivos gerais e conteúdos dos programas estabelecidos, tendo em conta o contexto em que vai trabalhar, ou seja, as condições das instituições de ensino, do meio económico e sócio-cultural em que estas estão inseridas e as características e necessidades dos alunos que vai ensinar;

g) adoptar métodos e meio de ensino, bem como mecanismos de diferenciação pedagógica e de flexibilização dos programas, adequando-os à diversidade dos alunos a fim de promover o sucesso escolar, nomeadamente a nível dos objectivos específicos, conteúdos essenciais e do desenvolvimento integral do jovem;

h) preparar o adolescente para o enquadramento auspicioso nas classes e níveis de ensino subsequentes e para uma opção vocacional e profissional consciente e compatível com a inserção social e harmoniosa na comunidade;

i) proporcionar aos alunos a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escolha esclarecida das vias escolares ou profissionais subsequentes;

j) desenvolver valores e atitudes que contribua para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática;

k) colaborar com os colegas no sentido de articular estratégias que promovam o sucesso educativo dos alunos;

l) identificar o jovem necessitado em atendimento e cuidados especiais;

m) distinguir-se por um elevado sentido de responsabilidade, de idoneidade moral, cívica e deontológico, e saber transmitir estes valores aos educandos;

> n) assumir uma atitude de respeito pela importância da actividade docente na formação da personalidade humana, e no desenvolvimento sócio económico da sociedade. (ANGOLA, 2008).

O perfil de ambos, professor formador e futuro professor, está arrolado em decreto do governo angolano, Decreto n.º 3/08, estabelecendo níveis de atuação diferenciados, conforme destacamos anteriormente. Independentemente de ambos os atores se situarem em níveis de formação diferentes, presumivelmente, o professor formador (via de regra com habilitação acadêmica superior), estaria melhor posicionado em relação às características demandadas no exercício da profissão de professor em relação ao professor diplomado em nível médio (futuro professor).

Esta suposta vantagem do professor formador não se dá apenas pelo fato de ele possuir mais tempo de formação que o formando (futuro professor), no que refere ao apropriamento das competências que lhe são requeridas, mas também por, provavelmente, estar mais familiarizado e aperfeiçoado com as referidas características.

Com esta razão, não se pretende encontrar eventuais atenuantes ao futuro professor, já que ele terá a necessidade de colocar em evidência as características que lhe são requeridas para a atividade docente no ensino básico, mas salientar o seu empenhamento no intuito de estar em altura de seus deveres.

Outrossim, presumivelmente, as relações que se estabelecem no cotidiano escolar entre professor formador e futuro professor podem jogar um papel importante e influenciador ou mesmo fundamental no reflexo da imagem real do perfil de um professor.

Ora, a discussão a respeito do perfil do professor e/ou futuro professor remete Vidal et al (1992 apud PETERSON, 2003) a propor aspectos por apontar no processo de formação, notadamente, estilos da educação e de ensino e aprendizagem, política de gestão e formação.

1) *O estilo da educação*. Este caso pode significar que o sistema educativo tolera, por exemplo, *a co-educação, a integração, o espírito crítico, o respeito das diferenças e outros;*
2) *O estilo do processo de ensino-aprendizagem*. Este caso pode significar aquilo que é dominante num sistema, por exemplo, a relação entre

teoria -prática, *escola-vida, escola-trabalho, modo individualizado* e outros;

3) *O modo de gestão*, que pode ser democrático, centralizado, autoritário e outros;
4) *A preparação obtida ao longo da sua formação* (VIDAL et al, 1992 apud PETERSON, 2003, p. 32, grifo do autor).

Nesta senda, Menegolla e Sant'Anna (2010) ressaltam uma educação que permite a construção de processos de ensino e aprendizagem numa relação interligada ou de integração com espírito crítico e que de fato seja uma educação livre. Livre porque possibilita superar os impedimentos das relações que se estabelecem propiciando mecanismos para solucionar problemas. Trata-se, porém, de uma educação planejada, mas "[…] não planejada para formar um tipo exclusivo de homem, ao contrário para que o homem possa determinar as suas escolhas, a partir dos seus direitos e possibilidades" (MENEGOLLA; SANT'ANNA, 2010, p. 23). Para tanto, deve ser uma educação cujo objetivo não seja

> […] dirigir a aprendizagem à exclusividade de certos assuntos determinados, propostos por sistemas políticos ou por certas ideologias. Tal educação impediria o educando de tomar decisões e fazer suas opções pessoais (MENEGOLLA; SANT'ANNA, 2010, p. 23).

As características de construção do processo de ensino e aprendizagem na formação de professor deveriam no máximo ser clarificadas ao futuro professor (formando), de sorte a evitar-se dificuldades de "[…] articulação entre os objetivos da formação de que lhes é passado e os objetivos e atividades de aprendizagem propostos" (BERBAUM, 1998, p. 29, nossa tradução), pois o futuro professor precisa compreender que "[…] a aprendizagem tem como finalidade mudar a nossa maneira de fazer, nossa maneira de ver o mundo, no sentido de que o pensamos seja grande valia" (BERBAUM, 1998, p. 29).

Proposições teóricas (NÓVOA, 2011; TARDIF; LESSARD, 2009; FREIRE, 1996; DEMO, 2007) podem favorecer à compreensão do panorama sobre as características que atravessam não apenas o processo de

formação de professor, enquanto formação inicial, assim como as características presentes ou essenciais ao professor.

Ora, tomando elementos sinalizados por Nóvoa (2011) como descritores sobre os quais se destacam estas características do professor, no quadro que se segue são arroladas perspectivas focadas nos autores anteriormente destacados.

Os olhares e experiências dos autores partilhados no quadro construído representam perspectivas peculiares refletidas em respectivas realidades cujo rigor, provavelmente, se distancie de um ou outro autor, tendo em conta factores que influenciem o contexto das concep-

Autores	Conhecimento	Cultura profissional	Tato pedagógico	Trabalho em equipe	Compromisso social	Proficiência tecnológica e digital
Nóvoa (2011)	- Construção de práticas docentes para aprendizagem; - Conhecer, adquirir e compreender para construir educação da pessoa.	- Conhecer a escola, a profissão, aprender com os mais experientes; - Registo, reflexão e avaliação das práticas.	-Pesquisa (científica e pedagógica); - Conquistar o aluno para o trabalho escolar.	Intervenções conjuntas nos projetos educativos da escola.	- Princípios, valores, inclusão social, diversidade cultural; - Intervir no espaço público.	
Tardif; Lessard (2009)	- Cultura geral e disciplinar; psicopedagogia e didática.	- Conhecimento dos alunos, de seu ambiente familiar e sociocultural; - Conhecimentos das dificuldades de aprendizagem, do sistema escolar e suas finalidades; conhecimentos das diversas matérias do programa.	- Respeito aos alunos; habilidade de comunicação.	- Capacidade de empatia; habilidades de gestão de classes e nas relações humanas.	- Espírito de abertura para as diferentes culturas e minorias; habilidade de colaborar com sociedade e outros atores escolares.	- Conhecimentos das novas tecnologias de comunicação e da informação; - Modificação das formas de comunicação pedagógica, modo de ensino e de aprendizagem.

Quadro 1: Características do professor

Fonte: Autor.

Autores	Conhecimento	Cultura profissional	Tato pedagógico	Trabalho em equipe	Compromisso social	Proficiência tecnológica e digital
Freire (1996)	- Competência profissional; - Criar possibilidade para produção e construção do conhecimento; - Construir e desenvolver a capacidade de aprender pela curiosidade epistemológica.	- Reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão; - Cultura histórica, inacabado e consciência do inacabamento.	- Ensinar porque se indaga, se busca pela pesquisa; - Discutir com os alunos a razão de ser dos saberes construídos em relação ao ensino dos conteúdos; - Respeito à autonomia e à dignidade de cada um como valor ético.	Não descartar que a presença no mundo não se faz isoladamente, sem influências.	- Capacidade de intervir e conhecer o mundo; - Intervir para mudanças radicais na sociedade, na educação, na economia, na saúde, no direito, no trabalho.	- Mover com clareza em sua prática; - Capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar mas sobretudo para transformar a realidade e nela intervir, recriando-a.
Demo (2007)	- Construir conhecimento através da pesquisa; - Planejar meticulosamente as atividades; - Evitar entupimento curricular; - Desistir do pensamento de professor de ensino e abraçar profissionalismo da aprendizagem.	- Professor pesquisador ou pesquisador professor; - Saber teorizar a prática reconstruindo o conhecimento.	- Substancialmente fazer o aluno aprender; - Atualizar-se permanentemente por conhecimento sempre novo/renovado.	- Capacidade de unir e unir-se a outros profissionais em prol do conhecimento.	- Favorecer à sociedade o acesso ao conhecimento para a mudança.	- Afeiçoar-se com instrumentos eletrónicos.

Continuação Quadro 1: Características do professor

Fonte: Autor.

ções, sem no entanto deixar-se de observar as aproximações de abordagem entre os mesmos autores, do ponto de vista da dimensão globalizada das características de um bom professor em atenção às exigências da profissionalidade. Por esta razão, parece crível que os saberes sejam complexos porquanto não brotam unicamente de uma entidade pensante e outra executora.

Não parece menos importante referenciar que, hoje, ser professor se parece mais complexo e instigador na medida em que, segundo Demo (2007, p. 78), urge a necessidade de produzir conhecimento do mais baixo ao mais alto nível de formação, tendo em atenção a participação do professor e do aluno (futuro professor), pois "[...] olvida-se que, para o aluno aprender, tem de pesquisar, não só para produzir conhecimento próprio, mas principalmente para se formar de maneira adequada".

Considerando Altet (2001), depreende-se que, por um lado, os conhecimentos teóricos derivam do processo ou da apropriação oportuna do contato com as disciplinas e organização das condições de aprendizagem; por outro, os conhecimentos práticos são adquiridos em função das atividades na sala de aula. Assim, na linha de pensamento desta autora, a construção de competências do professor é progressiva a partir da prática e teorização das suas experiências.

A pertinência dos saberes assinalados depois ou durante a formação, ou ainda cotidianamente na prática docente, coroam a atividade do professor na medida em que a prática, segundo Tardif (2010, p. 297), se fundamente num conjunto de saberes:

> [...] o saber curricular, proveniente dos programas e dos manuais escolares; o saber disciplinar, que constitui o conteúdo das matérias ensinadas na escola; o saber da formação profissional, adquirido por ocasião da formação inicial ou contínua; o saber experiencial, oriundo da prática da profissão, e, enfim, o saber cultural herdado de sua trajetória de vida e de sua presença a uma cultura particular, que eles partilham em maior ou menor grau com os alunos.

Esses saberes recaem em saberes teóricos e práticos. Segundo Altet (2001), os saberes teóricos desdobram-se em saberes a serem ensinados e saberes para ensinar e os saberes práticos em saberes sobre a prática e da prática.

> 1) OS SABERES TEÓRICOS, da ordem do declarativo, entre os quais podemos distinguir:

- os SABERES A SEREM ENSINADOS, compreendendo os disciplinares, os construídos pelas ciências e os tornados didáticos a fim de permitirem aos alunos a aquisição de saberes construídos e exteriores;
- os SABERES PARA ENSINAR, incluindo os pedagógicos sobre a gestão interativa em sala de aula, os didáticos nas diferentes disciplinas e os saberes da cultura que os está transmitindo.
Estes saberes teóricos são indissociáveis.

2) OS SABERES PRÁTICOS, oriundos das experiências cotidianas da profissão, contextualizados e adquiridos em situação de trabalho, são também chamados de saberes empíricos ou da experiência. Também aqui nos parece necessário distingui-los, ao retomar as categorias da psicologia cognitiva:
- os SABERES SOBRE A PRÁTICA, isto é, saberes procedimentais sobre o "como fazer" ou formalizados;
- os SABERES DA PRÁTICA, aqueles oriundos da experiência, produto da ação que teve êxito, da praxis e, ainda os saberes condicionais de Sternberg (1985) (saber quando e onde): os savoirs-faire e os saberes da ação muitas vezes implícitos; situa-se neste nível o saber do professor profissional que permite distinguir o novato do especialista (ALTET, 2001, p. 29-30).

Portanto, a atividade docente e o processo de formação de professores são atravessados por uma amálgama de saberes. Para tanto, importa olhar a formação de professor como mobilizadora da pluralidade de dimensões inerentes à profissão.

Considerações finais

A formação de professores privilegia atividades que conduzem a construir determinado perfil através do qual se pode identificar o tipo de professor mediante o contexto e as necessidades pelas quais é formado. Todavia, o modelo ou perfil de professor que, por vezes, é desenhado ou

pretendido coloca em oposição os desígnios para uma formação crítica, indagadora, inconformada com as balizas estabelecidas.

Neste artigo, procurou-se trazer as possibilidades de reflexão e debate da realidade docente no contexto de Angola, através da análise de pressupostos definidores da formação de professores de nível médio e do perfil tanto do professor formador quanto do formando (futuro professor), a partir da análise de documentos regedores da formação de professores discutidos na base de um referencial teórico.

Embora, exista especificações ou níveis diferentes de formação de professores em Angola, não parece tão evidenciado o direcionamento de um recém-formado na área/nível ou disciplina de especialização.

Obviamente, a necessidade de se formar professores para o ensino básico em nível superior pode abrir ampliação do leque de percepção do professor, possibilitando maior e profícuas intervenções às incumbências do professor e que atingem a profissão docente. Outrossim, a seriedade no investimento à educação, não apenas favoreceria, de forma geral, o sistema educativo, como também favoreceria a formação e a atuação do professor de maneira mais específica. Esta perspectiva parece estar mais próxima da validação da vontade de Angola alimentar, evitando os equívocos das intenções e da realidade, a necessidade de figurar da lista de países que procuram investir e formar seus professores em níveis mais alto de formação. Portanto, a formação e o perfil do professor constituem riqueza pela capacidade do professor entender e tirar proveito dos diferentes saberes que se articulam com vista a enraizar o profissionalismo.

Referências

ANGOLA. Decreto n.º 3/08, de 4 de março de 2008, I Série – N.º 40. Aprova o Estatuto Orgânico da Carreira dos Docentes do Ensino Primário e Secundário, Técnicos Pedagógicos e Especialistas de Administração da Educação. Diário da República, Órgão Oficial da República de Angola, Luanda, 4 mar. 2008.

_____. Lei n.º 13/01, de 31 de dezembro de 2001, I Série – N.º 65. Lei de Bases do Sistema de Educação. Diário da República, Órgão Oficial da República de Angola, Luanda, 31 dez. 2001.

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne (Org.). Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências? Tradução Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-35.

BARROSO, João. A formação de professores e a mudança organizacional das escolas. In: FERREIRA, Naura Syria (Org.). Formação continuada e gestão da educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 117-143.

BERBAUM, Jean. Développer la capacité d'apprendre. 5. ed. Paris: ESF éditeur, 1998.

DEMO, Pedro. Professor do futuro e reconstrução do conhecimento. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, Nilda (Org.). Formação de professores: pensar e fazer. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 95-108.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia S. Questões de método na construção da pesquisa em educação. São Paulo: Cortez, 2008.

GIMENO, J. Sacritán. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). Profissão professor. 2. ed. Porto: Porto, 2008. p. 63-92.

IMBERNÓN, Francisco. Escola, formação de professores e qualidade de ensino. Tradução Ricardo P. Banega. Pinhais: Melo, 2011a.

_____. Formação docente e profissional: forma-se para mudança e a incerteza. Tradução Silvana C. Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

LIBÂNEO, José Carlos et al. Educação escolar: políticas, estruturas e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Matins. Por que planejar?: como planejar?: currículo, área, aula. 19. ed. Petropólis: Vozes, 2010.

NÓVOA, António. O regresso dos professores. Pinhais: Melo, 2011.

PETERSON, Pedro D. O professor do ensino básico: perfil e formação. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

SANTOS, Antônio Roberto dos. LDB 9.394/96: Alguns passos na formação de professores no Brasil. In: GRANVILLE, Maria Antonia (Org.). Teoria e prática de professores. 2. ed. Campinas: Papirus, 2008. p. 17-30.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____; LESSARD, Claude. O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais. 3. ed. Tradução Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2009.

VASCONCELLOS, Celso. Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação. 12. ed. São Paulo: Liberdad, 2007.

Recebido em 14 set. 2013 / Aprovado em 4 fev. 2014
Para referenciar este texto
ALFREDO, F. C.; TORTELLA, J. C. B. Formação de professores em Angola: o perfil do professor do ensino básico. *EccoS*, São Paulo, n. 33, p. 125-142, jan./abr. 2014.

doi: 10.5585/EccoS.n33.3513

El tropiezo del investigador y la imagen que ve. Percepción y saber

The setback of the researcher and the image that sees. Perception and knowledge

Cynthia Farina
Doutora em Ciências da Educação, Universidad de Barcelona, Espanha. Profesora Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação do IFSUL.
cynthiafarina@pelotas.ifsul.edu.br

Marcos Villela Pereira
Doutor em Educação, Professor Titular do Programa de Pós Graduação em Educação da PUCRS, Pesquisador CNPq PQ-1D.
marcos.villela@pucrs.br

Resumen: Volvamos a la actitud del investigador en las ciencias de la educación. Pero, no cualquier investigador, sino uno que va al campo. Tampoco, cualquier campo, sino el del arte. Este investigador trabaja con la formación de profesores, de ahí que observa su terreno y lo que pasa en él. No obstante, lo que no constaba de sus hipótesis de trabajo era ser atingido por la actividad de su mismo campo y componer con ella una figura inusitada. Este texto trae la experiencia de formación de un profesor investigador en el campo del arte, sorprendido en el ejercicio de su profesión, que se siente preparado para pensar una experiencia estética en el campo, hace algún tiempo. Para él, se hace en el campo de la estética y de las filosofías actuales para indagar la constitución del saber y de la percepción.

Palabras clave: Experiencia estética. Formación estética. Saber. Percepción.

Abstract: Back to the attitude of the researcher in science education. But not all researchers, but one that is going to field. Nor, any field, but theart. This researcher is working with teacher training, hence your lot and see what happens in it. However, what no record of his working hypothesis was to be affected by the activity of their field and write with it an unusual figure. This paper presents the experience of forming a research professor in the field of art, caught in the exercise of his profession, he feels prepared to think an aesthetic experience in the field, for some time. This is done with the field of aesthetics and contemporary philosophies to investigate the constitution of knowledge and perception.

Key words: Aesthetic experience. Aesthetic education. Knowledge. Perception.

La experiencia estética tiene que ver con maneras de relacionarnos que constituyen formas cotidianas de percibir y saber. Se trata de una experiencia colectiva, pues esas maneras generan determinadas tecnologías, instrumentos de formación de lo común. Hacemos comunidad a través de la experiencia estética de nuestro tiempo. La invitación que hace este texto es para que atendamos a una manifestación suya, mediante su colapso.

La experiencia estética se expresa en todos los ámbitos de nuestras vidas, incluso en el académico. A partir de la revisita a antiguos registros de campo se realiza aquí un ejercicio sobre el punto de vista del investigador[1]. Este ejercicio contempla el cambio de su mirada al enfrentarse a antiguos registros que ahora destaca lo que antes era demasiado sutil para ser visto. El material de investigación en cuestión abarca observaciones de prácticas pedagógicas desarrolladas en instituciones que se dedican al arte y la cultura actuales, tales como museos, centros de arte y un taller de arte para escolares.

La primera cuestión que abordaremos trata de las relaciones entre percibir y generar discurso, es decir, entre el ver y el saber. Trata de esa relación en la medida que problematiza la formación de las percepciones desde la producción de saber, y ésta, desde la formación de una determinada sensibilidad, de un determinado cuerpo. De ahí que la atención a las prácticas pedagógicas en los mencionados contextos haya pretendido reflexionar sobre la formación de una *política de las percepciones*. Con ello se han articulado las observaciones de actividades que relacionaban arte actual y formación estética, en el mencionado conjunto de instituciones que promueven la formación de lo común, mediante el arte y la cultura, con referencias teóricas que interrogan a esos procesos.

Políticas de la percepción

Partimos de la comprensión que estética no respecta a una teoría de lo bello o a una filosofía del arte, sino a un modo de existir que implica a un conjunto de atributos, valores y perspectivas, posibilidades de acción, sin que se reduzca a ninguno de los tres reductos. Eso vale decir que la estética concierne a la experiencia de percibir, saber y sentir como percibimos, sabemos y sentimos, en cada pequeño acto de nuestra cotidianidad.

Se nos presenta la necesidad de plantear la cuestión de la experiencia estética en términos una *política de las percepciones* (FARINA, 2005). La reflexión sobre esas políticas evidencia modos de ser sensibles a lo que pasa por el terreno subjetivo y lo afecta, pone de relieve los modos mismos de estar y producir conocimiento. Por él se dedica especial atención a la formación de dichos modos sensibles, puesto que se entiende que el saber se produce como experiencia de lo que el cuerpo es capaz de acoger y formular discursivamente, y que esa práctica está en relación a sus capacidades e incapacidades de abertura al que le afecta.

Parece importante introducir dos órdenes políticos distintos, pero no excluyentes, dos políticas de formación y sus respectivas pedagogías, que se implican y constituyen mutuamente. Una de ellas pertenece a la economía política institucional, a una macropolítica de las relaciones que tienden a instituirse, que tiene que ver con una pedagogía institucional y con los aparatos de educación y cultura a través de los que se constituye; mientras que la otra pertenece al orden de una micropolítica de las relaciones, de una microbiótica que compone las relaciones en cualquier espacio vital y sin voluntad de institucionalizarse.

Una pedagogía de este segundo tipo trataría de los conjuntos de dispositivos de formación que se abren a una cierta conciencia y lucidez, respecto a la naturaleza de las diferencias y de los distintos propósitos que la ponen en relación con la pedagogía institucional. Pues aquélla no se opone a ésta, como la macro y la micropolítica de las relaciones no se oponen entre sí. Se trata de los modos de hacer de una pedagogía que no pretende tomar el lugar de la pedagogía institucional, sino más bien de producir prácticas contingentes que se deslicen sobre lo institucional.

Una pedagogía que acoja las relaciones no institucionalizadas tendría que ver, más bien, con la constitución de una actitud, un pensamiento y un modo de decir, que aspiran a no desactivar lo paradójico y lo heterogéneo en la experiencia estética, que aspiran a la producción de dispositivos de formación capaces de potenciar la experimentación en las relaciones, en las percepciones y en los discursos. Por eso, una de las cuestiones transversales a todo el texto, y con la cual se trama esta pedagogía, es la componente ética como producción de principios que orientan las estrategias de acción. La producción de saber desde la conciencia de una política de la percepción y desde una pedagogía que se abre a la experimentación, con-

cerniría al desarrollo de unos principios que orientan la acción y dan sentido a sus formas. De ese modo, la posición política que configura y ocupa esta pedagogía es efecto de la naturaleza de sus prácticas, en la medida que se producen a través de elecciones de principios y criterios de acción éticos. De ahí que este orden pedagógico no consiste en ningún proyecto educativo o programa de formación estética, porque el posicionamiento político no significa, necesariamente, una normativización o prescripción de formas de acción, de programas estéticos o modelos educativos.

Recortes de superficie

Este texto vuelve sobre una investigación de campo realizada hace algunos años. En la estancia post-doctoral que ahora desarrollo ha surgido el momento propicio para volver a las notas y datos recogidos en aquel momento, como ejercicio de volver a lo vivido y al pensado, bajo una perspectiva más y menos distinta de la ya constituida, pues siguen bastante actuales en lo que dan que pensar sobre la formación de nuestra experiencia estética. Sin embargo, en esta oportunidad, lo que nos ha llamado atención en contacto con aquel material de investigación (registros) han sido las formas como el investigador mismo había sido 'intervenido' por una experiencia en el campo de observación. De ahí que, de lo que aquí se trata converge hacia una experiencia que altera la formación estética del investigador mismo en su campo de trabajo.

Vamos a tratar de un aspecto en el proceso de observación de un conjunto de experiencias de formación estética de niños y adolescentes en edad escolar. Nos va a interesar, principalmente, el proceso de constitución de una perspectiva y de los momentos de su pérdida, en el sentido de la formación estética de aquel que estudia los procesos de formación de los demás. Interesa tu formación, estimado lector, y la mía, las tensiones y el juego en el que nos formamos investigadores del cotidiano escolar y no escolar, mediante el arte.

Con la observación de actividades pedagógicas en el terreno estético se ha pretendido proporcionar una determinada materialidad y consistencia a las reflexiones sobre el tema en juego. De este modo, fueron observados diferentes aspectos de esa actividad, desde visitas guiadas en exposiciones

de arte a talleres de artes plásticas para niños y adolescentes. Las observaciones se realizaron tanto en instituciones de arte como la Fundación Tàpies, la Sala de Exposiciones del Ayuntamiento de Terrasa, talleres para niños del Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona (España), como en el taller de una artista que ofrece talleres de artes visuales para niños. Esas observaciones se desarrollaron a lo largo de cinco meses en la primavera-verano de 2004, con una regularidad sistemática, seguida especialmente en el taller de arte para niños.

La regularidad adquirida en el rumbo de las observaciones estuvo directamente relacionada con el tipo de actividades presenciadas, con la continuidad o no de las propuestas pedagógicas. Es decir, en las visitas guiadas a exposiciones, seguidas o no de talleres en función del tipo de propuesta, como actividad que se proporciona puntualmente a una clase de alumnos, las observaciones se sucedían en la medida que las visitas eran solicitadas por los maestros de esos grupos. Lo mismo ocurría con los talleres para niños, programados y ofrecidos por las instituciones a propósito de las exposiciones que presentaban, así como en algunos talleres para niños y adolescentes propuestos por artistas en sus espacios de trabajo, en el marco de "Talleres Abiertos" (un evento coordinado por el FAD de Barcelona – Fomento de las Artes Decorativas – que organiza la abertura de talleres de artistas al público, donde algunos proponen actividades puntuales). El caso de las actividades para niños y adolescentes en el taller de una artista[2] fue diferente, pues había una regularidad y los niños tomaban clase una vez a la semana. Se pudo hacer, de ese modo, un acompañamiento de sus actividades que se extendió durante tres meses.

La diversidad de las actividades, así como la regularidad de las observaciones, se mostró un factor relevante, tanto para la constitución de una mirada sobre lo observado y la problematización de esta misma mirada, como porque entre el tiempo de exposición y de observación pasan cosas que tienen que ver con esa temporalidad. La persistencia en el terreno de observación, tanto en las actividades puntuales con grupos de escolares a exposiciones de arte, en visitas guiadas ofrecidas por las instituciones de arte, como en los talleres de artes plásticas con clases semanales, suponía permanecer ahí, aun cuando tal vez no se viera nada, aun cuando la mirada observadora desconfiase de su rol, cuando desconocía a qué debía atenerse, o en qué consistía eso de 'observar' a personas, a sus actividades,

a sus relaciones y a los espacios que generan. Mantener la mirada, en este sentido, ha significado permanecer, persistir, aun cuando no se sabía qué es lo que se esperaba ver. Ha significado no desviar la mirada por falta de confianza, aun cuando se desconfía del propio papel de observador.

Los referentes para la observación tenían menos que ver con una búsqueda de identificación de determinados elementos o cuestiones específicas en los grupos observados, que en mantenerse en el campo estético pedagógico para lo que pudiera pasar por este espacio. Interesaba más la constitución y el funcionamiento de las formas de relación colectivas, pedagógicas e institucionales, en esos espacios, que las relaciones de comportamientos individuales entre los componentes de los grupos, aunque con la claridad de que unas se generan a través de las otras. De ese modo, la atención y el interés de observación pasaban constantemente por una puesta en cuestión de la percepción misma de esa acción. Antes de abordar un análisis sobre lo observado, pasado un tiempo significativo de él, parece hacerse necesaria una reflexión sobre lo que se pone en juego en el acto de observación, acerca de la percepción misma del que observa.

Distancia e inmersión

La imagen de ángeles recorriendo el cielo de Berlín, observando fragmentos de lo cotidiano y porciones de vida, de Wim Wenders, acoge resonancias del *flaneur* de Baudelaire (1995, 2000), de las "artes de la distancia" de Michel de Certeau (1996) y del aprendizaje del alpinista en Michel Serres (2011). En la célebre película *El cielo sobre Berlín* (1987) los ángeles observaban la vida de la ciudad condensada y dispersa en pequeños sucesos diarios, recogiendo imágenes sueltas, y las compartían entre ellos, a la caída de la tarde, con luz turbia, aceptando cada una de esas imágenes en sí misma. Pero los ángeles sólo accedían a esos fragmentos de vida cuando la vista dejaba de ser panorámica, cuando descendían y prescindían de la altura y, como el sujeto de Certeau que abandona el mirador de la torre, entraban en la confusión, en lo fragmentario, en la proliferación, en la permanente composición y descomposición de la ciudad. Esa mirada que percibe, a la altura de los ojos y ya no desde lo alto de la ciudad, se posa por todas partes, circula sobre las superficies de las cosas y se mueve con el movimiento de lo que ve. Como

la mirada *flaneur* de la que nos habla Baudelaire, que deambula, que pasea sobre las superficies, a la altura de la superficie. Las porciones de cotidiano de las que dan testimonio los ángeles observadores provienen de azares encontrados por esa mirada descentrada que deambula por la superficie de las imágenes y que, al mismo tiempo, se mantiene, en el territorio de la ciudad y a la altura de los ojos, afectada por lo cotidiano.

La mirada de los ángeles desciende a la altura de los ojos y se posa en la superficie de las imágenes cotidianas. A partir de ahí, en un gesto consecuente, los ángeles se alzan de nuevo a los cielos de Berlín a compartirlas: la distancia se hace inmanente a la narrativa que intercambian. De hecho, alguna distancia es necesaria para que los ángeles pongan en relación su testimonio, porque ese gesto de compartir se hace en alejamiento, en perspectiva. Parece ser que hay una proximidad que sólo es posible a distancia, que se produce en una especie de retroceso que acerca, porque el alejamiento de la imagen deja que la mirada se experimente en relación a lo que le fascina, en relación a lo que es presencia y testimonio en la mirada, porque el alejamiento de la imagen es lo que permite compartir esa experiencia de presencia y testimonio. De ese modo, la proximidad se afirma en la distancia, en la medida en que se hace experiencia compartida a través delo narrado.

Y si el descenso, la caída y la proximidad es inmanente al testimonio, de la distancia adviene la complicidad como ese algo que se puede compartir con palabras, como ese algo difuso que dibuja imágenes con palabras, que junta a más de uno en algún lugar distante de uno mismo. Frecuentar el descenso y la altura, la caída y la elevación, la inmersión y el alejamiento, trata de una práctica de las artes de la distancia a través de la inmersión, que permite ser en conjunto y en perspectiva, hacer conjunto a través de la perspectiva, colectiva y singularmente. Ser presencia como testigo y hacer conjunto como cómplice tiene que ver con un uso de la distancia, es decir, con una práctica de la percepción que permite constituir referencias en la forma, que permite poner en relación una forma con otra, una imagen con otra, distinguir diferentes tonos y, consecuentemente, constituir, romper o agregar conjuntos. Sin embargo, tiene que ver, como nos llama la atención Serres, con una entrega tras el ejercicio de la voluntad, con un abandono en el descenso, tras el querer. Belleza y pensamiento comienzan con un desposeimiento… Tan importante como las cumbres para el alpinista son los descensos.

Totalmente participantes, totalmente observadores, así se pliegan el cuerpo y la mirada de Agnès Varda en sus documentales *Los espigadores y la espigadora* (2000) y *Dos años después* (2002). Se pliegan para espigar imágenes practicando las artes de la distancia: observar con la punta de los dedos las porciones de vida que recoge y dejarlas sobre la superficie de montaje para que, en proximidad, se produzca alguna distancia entre ellas y la mirada. Varda deja en libertad las imágenes, aunque poniendo unas al lado de las otras. Pone juntas las imágenes para alejarlas de sí mismas, hace un conjunto con imágenes, pone atención en dejar que las imágenes se escojan para hacer un conjunto y, en la medida en que eso se produce, que se acercan entre ellas, se distancian de sí mismas, se tornan conjunción, se constituyen proximidad al extrañarse como individualidades. Varda, de hecho, ejerce su voluntad apenas en los intersticios. *Los espigadores y la espigadora* y *Dos años después* son ejercicios audiovisuales que practican el testimonio y la complicidad en los espacios que tensan, a través del movimiento constante de una mirada flotante. Así, la aproximación y el distanciamiento, la fascinación y la perspectiva, al conjugarse, proporcionan algo como un principio y una referencia de fuerza en la forma. La mirada participa totalmente de lo que ve y justo por ello necesita distanciarse narrativamente para dedicarse a la fuerza de lo que ve, a la fuerza desprendida por las imágenes que se ponen en conjunción y a la fuerza misma de su actividad de inmersión y de altura narrativa.

De ese modo, la fuerza se hace forma, la política se encarna en una estética, en la medida en que la fuerza generada por el movimiento constante de dislocación, de subida y descenso, constituye una determinada tensión formal. Dicha tensión se produce justo por el gesto de la mirada, por sus desplazamientos constantes que permiten la formación de un modo de ver, al mismo tiempo que la visión de un conjunto de imágenes. La tensión formal generada por ese movimiento da lugar a una determinada percepción, a un determinado modo de ser sensible. Es decir, emplaza a un cuerpo, a un modo de poner y disponer el cuerpo a lo que pasa, a un modo de percibir, de advertir las imágenes con las que se encuentra, por las que deambula y que experimenta. El modo perceptivo de disponer el cuerpo constituye esa fuerza que el cuerpo transita y por la que es transitado, constituye esa tensión formal con la que transita las imágenes, las formas y las relaciones. Por eso, la estética que atañe a un cuerpo está en relación a

una política de fuerzas y a un uso de la percepción: es decir, a una práctica del territorio de la complicidad y de la distancia.

Eventos de captura

Se hicieron varias observaciones a visitas guiadas y a talleres: en museos, salas de exposición, en talleres de artistas. Observaciones como procedimientos que requerían alguna distancia, la necesaria para una visión más o menos panorámica, que abarcase al grupo y la actividad que los reunía. Una tarde, en el taller de la artista donde las observaciones se daban regularmente una o dos veces por semana, comparecieron menos alumnos. Yo había llegado pronto. Una imagen se compuso de repente en la intimidad del taller. Tuve que sentarme rápidamente en la mesa de trabajo colectiva para que la imagen no se difuminara completamente antes de que la acogiera con alguna palabra. Sobraban sillas, y el taburete alto que normalmente me posicionaba cerca de la mesa, pero en un rincón de la sala, estaba ocupado por algunos papeles, así que no tuve inconveniente en sentarme en una de las sillas.

> […] Un momento que se hizo conjunto: una brecha de cielo se abría paso por el taller, fabricando una textura de luz tangible. Traspasaba las niñas de piedra del escaparate para acudir a las mejillas de las niñas de la mesa, a sus brazos y sonrisas, a sus espaldas y pinceles. Las niñas se hicieron superficie de espacio, niñas-tela, mujeres niñas, alrededor de sí mismas, del silencio de la pintura. Sencillamente, estábamos. Yo (o esa parcela de mi experiencia, viajaba entre lo que vivía y lo que advertía como capa luminosa pluridimensional. Ellas que observan esa presencia, que me introducen en la imagen, y yo que la adelgazo, frotándola con palabras. Nos miramos la película de los ojos, y ponemos de bruces una superficie sobre otra. Ellas que insertan paisajes ficticios en los retratos: hacen fábula la piel de la imagen. Yo que las invento. Ellas que me rozan fuera de contexto. Nosotras que fabricamos montajes. (Notas del cuaderno de observación).

Y érase una vez un espectador que fue absorbido por los poros de la pintura. Kurosawa ya lo había visto en *Sueños*: el observador acechado por el cuadro.

A partir de esa imagen, podemos pensar en un observador que se hace a partir de un contexto, como proceso, evento y duración. Dispone imágenes que le han capturado, unas al lado de otras, en una superficie de montaje, y ve. El observador novela y es novelado en un *site specific* y en un *time specific*[3], en la relación entre ambos, y produce un texto-montaje, un video-montaje, un artefacto audiovisual. Esa práctica evidencia un ejercicio espacio-temporal, un proceso desplegado en esta relación que se constituye a través de un montaje de acontecimientos, experiencias y perspectivas, que se forma como campo de observación, territorio de acontecimientos y provisionalidad. La formación de ese personaje tiene que ver con una especie de eventos constituyentes, de eventos de captura que se refieren a las imágenes que se forman no sólo en su presencia sino con su presencia, que sólo se hacen posibilidad en la captura de esta presencia, que se componen también de ella.

Un observador es una especie de interventor de tiempo y espacio, pero también aquél que padece un lugar y un tiempo, que padece las imágenes que se condensan en esa imbricación. No sólo participa del disparo de imágenes sino que las sufre: el observador vive imágenes, también es tragado por ellas, y compone su propio personaje como un artificio audiovisual, a partir de eventos de captura. Una imagen –puede ser un evento de este tipo – especie de agujero carolliano por lo que mira Alicia – en la medida en que abre en sí una exterioridad e incide sobre una superficie perceptiva. Una imagen se torna un evento de captura cuando ejerce una fuerza de atracción y absorción, que pasa de algún modo a componer tanto el espesor de la imagen que se impone, como de la percepción que se expone. Deleuze (2002) acudiría a ese evento, tarareando: *percepto*…

Cuando una imagen actúa como evento de captura, ya no se puede hablar del sujeto de la observación, porque lo que es succionado por la imagen es justo esa mirada, ese pliegue perceptivo que se ve alterado. Porque el observador no deja de ver cuando es tragado por la imagen, sino que justamente abandona el observar. "Ya no observo: compongo, pertenezco", constataba el observador desde dentro de la imagen, imaginado por la imagen. Porque la imagen de la que pasa a tomar parte no es una imagen

clara, analítica, una imagen de saber, sino una imagen de captura. La imagen como evento de captura no se forma como imagen de entendimiento, como imagen de aclaración para el observador, sino como imagen que ve.

La imagen ve. Por eso el observador deja de ser sólo lo que mira para integrar la imagen, porque es asimilado por la imagen que ve: que le ve como componente de claridad, como elemento de composición, como flujo perceptivo en composición. El observador, así, pasa a ser parte de un evento de claridad. La imagen bebe la mirada observadora para hacerla mirada participante, desde dentro de lo efímero de su configuración, en la medida en que no se condensa como conciencia de saber. De ese modo, el observador puede abandonar una perspectiva de saber desde la que da cuenta de lo que observa a distancia, para ver a partir de la claridad destilada por la imagen en su percepción, a partir de la claridad que hace que la imagen sea mirada y visión. El observador pasa a participar de la imaginación de la imagen, pasa a frecuentar, en lo que dura la imagen, la fuerza de una mirada que ve como pertenencia a un espacio-tiempo conjunto, que ve como imagen que se imagina, y que ve su propia percepción como conjugación colectiva y singular.

Se puede decir que las imágenes se forman con los ojos observadores, pero son siempre exteriores a esa perspectiva: se constituyen de forma independiente, justo en la caída del punto de vista observador. Las imágenes, como eventos, capturan la mirada observadora en su configuración de libertad, en la fuerza y en el impulso de exterioridad que la componen. La imagen, en su poder de imantación, desorganiza el horizonte de distancias y alturas, desubica el lugar de observación, provocando el descenso de esa mirada, para componer con la energía de esa caída la tesitura de su propia claridad. Es decir, la imagen compone, con la fuerza del descenso de la mirada ubicada, la duración del espacio de su libertad. La fuerza de la imagen proviene de ese descenso, de esas caídas que forman eventos de claridad.

De ahí que el proceso de formación de la imagen no se dé bajo una figura cualquiera del saber, la imagen no sabe lo que se puede saber o lo que hay que ver en la claridad que convoca: la imagen se forma como apertura de un espacio de formación. Es decir, la imagen incita un espacio que dura el tiempo afectado de una percepción y un saber. Con elo cual, ese espacio de formación atinge la percepción y el saber, no de un individuo

que las encarna, sino de un modo de subjetivación, de toda una estética colectiva, que se materializa en una experiencia sensible y saber comunes. La formación del observador, capturado por una mirada imaginada por la imagen, se procesa a partir de lo que se ha dado a percibir en su descenso, en la coincidencia con la imagen, cuya fuerza desarticula el andamio perceptivo. Tratar de la formación del observador caído, del ángel de Wenders, de aquél que ve desde dentro de la exterioridad de la imagen, implica a las formas de esta superficie sensible, a los modos colectivos de recepción y acción: implica tanto a la provisionalidad como a lo estable de estas formas. Por tanto, dicho proceso conlleva entrecruzamientos de *site-specificities* y de *time-specificities*, que se componen en la producción de modos sensibles y de saber sobre las cosas.

Tratar del acto de caída del observador, como del descenso del alpinista de Serres, conlleva una experiencia que se da en la situación desmarcada de un punto de vista, de la voluntad del 'yo'. Supone una experiencia de inmersión y de acción simultánea que atañe al saber, en la medida en que provoca y es provocada por la reflexión y el discurso. De hecho, la imagen no es creación del observador: se propone como un evento de fuerzas, se configura como una percepción de las intensidades que la contienen y que desorganizan esa actividad. Desordenado este modo observador y su forma de hacer discurso, se puede intentar favorecer experiencias de producción de saber menos amparadas en lo explicativo y en lo causal y más en consonancia con la naturaleza de la imagen. Y precisamente a partir de la experiencia con eventos de captura, que el observador caído puede dedicarse a ese movimiento o vértigo y, tal vez, producir figura.

Crear figura a partir de la entrada en la exterioridad de la imagen significa figurar una superficie de contacto con la fuerza de esa caída, teniendo y no teniendo en cuenta el hecho observador. Es decir, figurar a partir de una sobresaturación o encogimiento de la percepción tiene que ver con la tarea compositiva, a partir de la cual se juega con efectos de sentido y sinsentidos experimentados en la caída. La figuración es una especie de práctica activada por el padecimiento de la captura eventual. Aquí la acción es engendrada y constituye el gesto mismo de la pasión: del padecer como el mantener una mirada al sin lugar de la imagen, en el sin lugar discursivo.

De hecho, la caída provoca una especie de cúmulo confuso de fuerzas difícil de canalizar según el punto de vista anterior al descenso del observador. El figurar lidia justo con esas fuerzas, favorece con ellas formas capaces de amparar el enérgico movimiento de la caída, pero de ampararlo no como interrupción de ese movimiento, sino como gesto de acogida de su potencia. Y lo que se compone es una figura capaz de ofrecer superficie a esas fuerzas, de ser una superficie actualizada por tales fuerzas, y durante el tiempo que dure esta actualidad. La figura procede de la imagen en la medida que practica el movimiento de las intensidades imaginadas, es efecto de la actividad del observador caído, de la mirada aspirada por la imagen, que no se vuelve ciega, sino que es capaz de mantener la vista sobre lo que no comprende sin explicárselo, necesariamente.

El observador caído logra, poco a poco, una figura desprendida de lo irreconocible, una figura que sabe y percibe, pero que lo hace desde esta configuración en la que participan las intensidades confusas. La figura compuesta con la experiencia del observador caído es una figura audiovisual, una superficie sensible a la exterioridad discursiva de la propia experiencia que le constituye. El modo de saber de esa figura articula voz y visión en una forma de conocimiento que procura no sublimar o trascender lo que no se deja atrapar discursivamente, lo que no se comunica con explicaciones. El figurar considera y no considera el punto de vista investigador, pues parte de ello sin negarlo, pero para tomar otra dirección, para practicar otro sentido que no refuerza la altura, la profundidad y la anchura de la perspectiva discursiva.

La imagen no es una superficie coagulada por un actor bajo un artificio. La imagen se da como tesitura de claridad, y abre una duración en el espacio de la formación, de la figuración. De ahí que, en ese proceso, no se trate de encontrar un hilo retórico para evadir la imagen-laberinto, sino de hacer una figura con los laberintos que viven en la imagen. El figurar es acción y pasión de un observador caído, que se adentra en la exterioridad de la imagen para tornarse 'totalmente participante y totalmente observador' de una práctica de libertad. Practicar la figura forjada desde la imagen sufrida implica crear paisajes a través de sus orificios, en composición con otras figuras. Practicar paisajes trata de conjugar figuras, hacer conjunto con otras figuras que conjuguen espacios y tiempos habitables.

Notas

1 Los registros de campo fueran hechos para la investigación doctoral desarrollada en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación -Universidad de Barcelona, España, intitulada "Arte, cuerpo y subjetividad. Estética de la formación y pedagogía de las afecciones", dirigida por el Prof. Dr. Jorge Larrosa y presentada en el 2005.

2 La artista ha pedido para permanecer anónima en la investigación.

3 En las prácticas estéticas actuales el término *site specificity* se utiliza en relación a los trabajos, instalaciones y proyectos propuestos para un determinado lugar. Y el *time specificity* incorpora la discusión de la especificidad espacial de tales propuestas, para aplicarlas a las reflexiones sobre el tiempo, sobre su duración.

Referencias

BAUDELAIRE, C. *El pintor de la vida moderna*. Murcia: Colegio de Aparejadores, 1995.

_____. *Pequeños poemas en prosa y los Paraísos artificiales.* Madrid: Cátedra, 2000.

CERTEAU, M de. *Invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana, 1996.

DELEUZE, G. *Francis Bacon*: Lógica de la sensación. Madrid: Arena, 2002.

FARINA, C. *Arte, cuerpo y subjetividad*: Estética de la formación y pedagogía de las afecciones. 2005. Tesis (Doctorado) – Facultad de Pedagogía, Universitat de Barcelona, España, 2005.

SERRES. M. *Variaciones sobre el cuerpo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011.

Recebido em 30 jun. 2013 / Aprovado em 5 fev. 2014
Para referenciar este texto
FARINA, C.; PERIRA, M. V. El tropiezo del investigador y la imagen que ve. Percepción y saber. *EccoS*, São Paulo, n. 33, p. 143-156, jan./abr. 2014.

doi: 10.5585/EccoS.n33.3598

Políticas de formação inicial de professores, tecnologias e a construção social do tempo

Policies of teacher training, technology and the social construction of time

Lucila Pesce
Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Paulo – Unifesp, Guarulhos, SP - Brasil. Professora credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unifesp.
lucila.pesce@unifesp.br

Resumo: Das atuais políticas brasileiras de formação inicial de professores da educação básica, o artigo põe atenção nos documentos legais que refletem sobre o uso pedagógico das tecnologias da informação e comunicação (TIC), percebendo-os no contexto em que se inserem: a reforma educacional brasileira iniciada nos anos de 1990. É analisada a relação entre a formação docente para o uso pedagógico das TIC e a construção social do tempo. A análise relaciona, de um lado, a racionalidade instrumental com a hegemonia da concepção cronológica do tempo, o que corrobora com a coisificação do homem. De outro, o imbricar entre a racionalidade comunicativa e a atenção à concepção kairológica do tempo, em face da fecundidade de ambas para a educação voltada à emancipação humana. A partir dessa premissa teórica, o artigo considera sobre possíveis encaminhamentos, na área de formação afeita ao uso pedagógico das TIC.

Palavras-chave: Políticas de formação de professores. Educação e tecnologias. Construção social do tempo. Racionalidade instrumental. Racionalidade comunicativa.

Abstract: From the current policies of brazilian teacher training, this article highlights the legal documents that include the pedagogical use of information and communication technologies (ICT), seeing them in the context in which they operate: the brazilian educational reform initiated in the 1990s. It analyzes the relationship between teacher training for the pedagogical use of ICT and the social construction of time. On the one hand, the analysis relates the instrumental rationality to the chronological concept of time, which confirms the objectification of man. On the other hand, it indicates the lap between communicative rationality and the kairological concept of time, considering the contribution of both to the education focused on human emancipation. From this theoretical premise, the article considers about possible referrals in this area: the pedagogical use of ICT.

Key words: Teacher training policies. Education and technologies. Social construction of time. Instrumental rationality. Communicative rationality.

Introdução

Hoje em dia, os seres humanos têm se perguntado sobre a relação que vêm estabelecendo com o tempo, mormente no atual momento sócio-histórico, em que o *frenesi* ofertado pelas tecnologias digitais aufere aos homens e às mulheres outra relação com a temporalidade.

Considerando as atuais políticas brasileiras de formação inicial de professores da educação básica, de que modo essa nova relação com o tempo se manifesta nos processos de formação docente voltados ao uso pedagógico das tecnologias da informação e comunicação (TIC)? A partir de tal inquietação, o presente artigo tece considerações sobre a construção social do tempo. Nesse movimento, reflete sobre a relação entre tempo e formação docente, especificamente no que se refere à formação para o uso pedagógico das TIC.

Políticas de formação inicial de educadores e o uso pedagógico das tecnologias da informação e comunicação

A crítica de Habermas à racionalidade instrumental fundamentada no conceito de ação comunicativa consubstancia-se como importante fundamento teórico para as discussões, em diferentes campos do saber, incluso o da educação.

Habermas acena para duas racionalidades distintas: comunicativa e instrumental. De modo muito simplificado, a primeira se fundamenta na intersubjetividade do entendimento linguístico e se volta à emancipação humana, concretizando-se na materialidade histórica do contexto social e se manifestando nas relações cotidianas. A segunda se ampara no sujeito egologicamente constituído e em um agir estratégico, voltado aos fins de controle e dominação.

> Na medida em que os atores estão exclusivamente orientados para o *sucesso*, isto é, para as consequências do seu agir, eles tentam alcançar os objetivos de sua ação influindo externamente, por meio de armas ou bens, ameaças ou seduções, so-

> bre a definição da situação ou sobre as decisões ou motivos de seus adversários. A coordenação das ações de sujeitos que se relacionam dessa maneira, isto é, *estrategicamente*, depende da maneira como se entrosam os cálculos de ganho egocêntricos. O grau de cooperação e estabilidade resulta então das faixas de interesses dos participantes. Ao contrário, falo em *agir comunicativo* quando os atores tratam de harmonizar internamente seus planos de ação e de só perseguir suas respectivas metas sob a condição de um *acordo* existente ou a se negociar sobre a situação e as consequências esperadas. (HABERMAS, 2003, p. 164-165, grifo do autor).
>
> O agir comunicativo pode ser compreendido como um processo circular no qual o ator é as duas coisas ao mesmo tempo: ele é o *iniciador*, que domina as situações por meio de ações imputáveis; ao mesmo tempo, ele é também o *produto* das tradições nas quais se ancora, dos grupos solidários aos quais pertence e dos processos de socialização nos quais se cria. (HABERMAS, 2003, p. 166, grifo do autor).

Ao atentar para a relação entre lógica pedagógica e lógica do mercado, Morgado e Ferreira (2006) alertam que a formação do trabalhador tem assumido a tendência de buscar consonância com as demandas do ideário de seu tempo. Essa equação traz desdobramentos no universo educacional e ampara a percepção de que as políticas educacionais brasileiras têm auferido, à formação de professores, um acento na racionalidade instrumental (HABERMAS, 2002, 2003), conforme relatado a seguir.

Candau (1999) assevera que as reformas curriculares de diversos países da América Latina pautam-se em indicadores como eficiência, eficácia e produtividade, para atender ao projeto de inserção da educação dos países latino-americanos no mundo globalizado. A pesquisadora traz à tona uma categoria dialética, com o objetivo de tensionar uma importante característica dessas reformas curriculares. De um lado, emerge a "descentralização-centralizadora", por meio da municipalização do ensino; de outro, a "centralização-descentralizada", por intermédio da implantação de uma tríade: os sistemas nacionais de avaliação, os conteúdos básicos do currículo nacional e as estratégias centralizadas de formação de professores.

As atuais políticas educacionais brasileiras têm priorizado a educação básica, com destaque, nos últimos anos, para o ensino médio de caráter técnico, de modo a atender as demandas da educação nacional. Entretanto, apesar de contemplarem algumas especificidades nacionais, em muitos aspectos, as políticas educacionais brasileiras assumem tendências mundiais, conforme acenado por Candau (1999), Pacheco (2000) e Morgado e Ferreira (2006), dentre outros pesquisadores. No âmbito das políticas educacionais, Morgado e Ferreira (2006) advertem para a descentralização (mormente de recursos), a implantação de um modelo de gestão autônomo e participativo, o incentivo à participação da iniciativa privada e a implantação de sistemas nacionais de avaliação. Apesar do apelo à descentralização, o Estado continua a assumir uma posição centralizadora, nos aspectos curriculares basilares (MORGADO; FERREIRA, 2006). Nesse sentido, também Pacheco (2000) destaca que o Estado ainda mantém o controle técnico, ao cindir mentores e executores e ao definir as diretrizes curriculares, com destaque para os objetivos, a seleção e organização de conteúdos e atividades e o controle da avaliação.

De algum modo, o controle técnico do Estado sobre a educação manifesta-se como desdobramento do cenário macroestrutural do mundo do trabalho. Em relação às mudanças no mundo do trabalho, Catani, Oliveira e Dourado (2001) asseveram que o aumento da flexibilidade e da mobilidade colaborou com a consolidação dos processos de controle e de pressão sobre o trabalho.

Nesse sentido, também Oliveira (2004, p. 1.139) sinaliza:

> A rígida divisão das tarefas, característica marcante do fordismo, vem cedendo lugar a formas mais horizontais e autônomas de organização do trabalho, permitindo maior adaptabilidade dos trabalhadores às situações novas, possibilitando a intensificação da exploração do trabalho.

As atuais demandas do mercado de trabalho – usualmente denominadas de demandas toyotistas – concretizam-se em equipes enxutas, que, quando necessário, mobilizam outros profissionais para o desenvolvimento de um dado projeto.

Em face disso, cabe à educação subordinada ao mercado do trabalho, instrumentalizar o trabalhador para se inserir com êxito em um mundo do trabalho cada vez mais fugaz, volátil e desconstrutor das históricas conquistas trabalhistas. No âmbito dos parâmetros e das diretrizes curriculares nacionais, esse determinante circunstancial vale-se do conceito de "aprender a aprender", tomado na sua dimensão perversa. A educação subordinada ao mercado de trabalho deve formar o trabalhador para a empregabilidade, mediante a qual este ator social estará apto a mobilizar seus saberes, com agilidade, a depender do escopo do projeto de trabalho em que estiver envolvido. Nas palavras de Catani, Oliveira e Dourado (2001, p. 77), "[...] só a formação de profissionais dinâmicos e adaptáveis às rápidas mudanças no mundo do trabalho e às demandas do mercado de trabalho poderá responder aos problemas de emprego e de ocupação profissional".

A pujança de expressões, como "competências e habilidades", nos parâmetros e nas diretrizes curriculares dos distintos níveis de educação brasileira, demonstra como a racionalidade instrumental tem permeado tais documentos legais.

A reforma educacional brasileira iniciada nos anos de 1990 pretendeu colaborar com a formação do trabalhador aderente aos atuais processos de produção capitalista. Inscritas no contexto da aludida reforma, algumas políticas de formação docente buscaram colocar acento na dimensão gnosiológica, por intermédio de pragmáticas estratégias metodológicas de ensino. Esta tônica, se não for devidamente equacionada, pode provocar um esvaziamento na dimensão ontológica, igualmente relevante aos processos de formação.

Concebidos no contexto da reforma educacional brasileira iniciada nos anos de 1990, os documentos legais concernentes à formação inicial de educadores contemplam o uso pedagógico das TIC.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2001) destacam, no item 3.2.7, a frágil presença dos conteúdos relativos às tecnologias da informação e comunicação, em boa parte dos cursos brasileiros. Ao fazê-lo, o documento esclarece: a premissa de que o uso das TIC situa-se como importante recurso para a educação básica embasa o entendimento de que essa área do saber deve estar presente na

formação de professores. Nas palavras do documento, "Urge, pois, inserir as diversas tecnologias da informação e das comunicações no desenvolvimento dos cursos de formação de professores [...]" (BRASIL, 2001, p. 25).

Em convergência com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) salientam, no inciso VII do artigo 5º, que o egresso deste curso deverá estar apto a

> [...] relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias da informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas.

A fecundidade das afirmações de ambos os documentos legais sobre a importância de as licenciaturas contemplarem a formação para o uso pedagógico das TIC, em seus currículos, faz com que floresça uma preocupação com o teor auferido a essa área de formação, tendo-se em vista a racionalidade instrumental subjacente a vários aspectos da reforma educacional brasileira. Essa área de formação pode ser trabalhada sob o enfoque instrumental, quando se situa como mera preparação do aluno para o mercado de trabalho, como advertem Lucília Machado (1994) e Glaucia Brito (2006), dentre outros. Esse cenário contrapõe-se com a "formação de qualidade social" (CONAE, 2010). A formação docente voltada ao uso pedagógico das TIC que se erga em meio ao princípio da formação de qualidade social, por diferir significativamente da racionalidade instrumental, que visa ao treinamento do trabalhador para atuar nos atuais processos de produção capitalista, vai de encontro à fetichização da técnica (ADORNO, 1995).

A fetichização da técnica está também presente no imaginário de alguns estudantes de licenciatura, que adentram as aulas, com a expectativa de serem treinados para utilizar um ou outro *software*, uma ou outra plataforma virtual. Obviamente, o caráter de instrumentalização para a fluência tecnológica deve perpassar essa área do conhecimento, mas de modo algum deve se consubstanciar como eixo norteador do trabalho a ser desenvolvido; até porque a rápida obsolescência dos recursos hipermidiáticos tem sido a marca dos tempos atuais. Do mesmo modo como

a formação de educadores não deve se reduzir a treinamento, para lidar com a complexidade dos processos de formação na infância e na juventude (FREITAS, 2007), a formação para o uso pedagógico das TIC não deve se restringir à dimensão operacional, que visa, tão somente, instrumentalizar os estudantes de licenciatura para o uso das mídias digitais. No dizer do documento referência da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010, p. 25), é preciso que os cursos de licenciatura imprimam "[...] sentido educativo ao conteúdo das mídias, por meio da análise, da crítica, e da contextualização, que transformam a informação veiculada, massivamente, em conhecimento".

O projeto de lei relativo ao Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020 (BRASIL, 2010) sinaliza, em vários itens do anexo referente às metas e às estratégias, a relevância do trabalho com as TIC, nos distintos níveis, esferas e dimensões da Educação:

> 3.11 – Universalizar o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e aumentar a relação computadores/estudante nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação nas escolas da rede pública de ensino médio. (p. 6).
> 7.11 – Prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas de ensino fundamental e médio. (p. 9).
> 7.13 – Informatizar a gestão das escolas e das secretarias de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como manter programa nacional de formação inicial e continuada para o pessoal técnico das secretarias de educação. (p. 10).
> 12.15 – Institucionalizar programa de composição de acervo digital de referências bibliográficas para os cursos de graduação. (p. 14).
> 14.9 – Manter e expandir programa de acervo digital de referências bibliográficas para os cursos de pós-graduação. (p. 16).

Ao considerar sobre o modo como as TIC foram abarcadas no documento referência da Conae (BRASIL, 2010), documento este que se consubstancia como norteador do projeto de lei do Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020, Zuin (2010) destaca a ambiguidade das TIC, que podem,

a um só tempo, contribuir com o recrudescimento do controle social ou das práticas democráticas, a depender do tom auferido ao uso das TIC no espaço pedagógico. Outro apontamento do pesquisador (ZUIN, 2010) diz respeito ao incentivo do Sistema Nacional de Educação (SNE) e do documento referência da Conae para com o uso das TIC, na esfera educacional, inclusos os intercâmbios científicos das universidades e a pesquisa em rede.

O documento referência da Conae (BRASIL, 2010, p. 125), ao trazer à baila a política de formação e valorização dos profissionais da educação, assevera a relevância do domínio das TIC no capital cultural contemporâneo, tal como segue:

> No contexto atual há uma crescente demanda por elevação da qualificação do/da trabalhador/a, assim como por uma concepção de educação democrática e mais polivalente, que contribua para a formação ampla, garantindo, além de bom domínio da linguagem oral e escrita, o desenvolvimento de competências e habilidades para o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC).

Este sintético panorama do valor que as atuais políticas nacionais de formação de educadores auferem ao uso pedagógico das TIC, nas licenciaturas, delineia um contexto sócio-histórico do qual emana uma inquietação sobre o modo como esta área de formação deve trabalhar a dimensão ontológica, sobretudo na relação entre mídias digitais e constituição das identidades. Nesse movimento, é imperioso considerar sobre a relação que os sujeitos sociais vêm estabelecendo com o tempo, a partir da inserção das TIC no *modus operandi* das atuais organizações societárias.

A construção social do tempo e as tecnologias da informação e comunicação

Para melhor entender a relação entre a formação docente para o uso pedagógico das TIC e a construção social do tempo, nos cursos de formação inicial de professores da Educação Básica, é oportuno trazer à baila as ideias de Pesce (2008) sobre a problemática do tempo na contempora-

neidade, a partir dos escritos de Abbagnano (1998), Pineau (2003), Aguiar (2000), Glezer (1992) e Assmann (1998).

Abbagnano (1998) delineia a problemática do tempo, a partir de três concepções: tempo como ordem mensurável do movimento, tempo como movimento intuído, tempo como estrutura de possibilidades. O tempo concebido como ordem mensurável do movimento origina-se na Antiguidade, em que se destaca a dimensão cíclica do mundo e da vida humana. O teólogo medieval São Tomás de Aquino trabalha com esta concepção de tempo, a qual é retomada no conceito científico de tempo da Modernidade. A concepção de tempo como movimento intuído remete-se ao conceito de consciência, notadamente nas premissas de Hegel e de Santo Agostinho. O tempo vivido, em Bérgson, e o tempo fenomenológico, em Husserl, retomam, na Modernidade, a concepção de tempo como movimento intuído. O tempo como estrutura de possibilidades tem forte acento na filosofia existencialista, notadamente na obra heideggeriana *Ser e Tempo* (HEIDEGGER, 2005), em que o tempo articula-se à ideia de projeto.

Pineau (2003) relaciona tempo e poder, em uma análise histórica dos modos de produção. Ao fazê-lo, o estudioso deslinda as diferentes cronometrias sociais do tempo, em quatro dimensões: o tempo dos deuses, o tempo dos corpos, o tempo das máquinas e o tempo dos códigos. No tempo dos deuses (século XII), cuja referência de medida e os instrumentos de medida (relógio de sol e da ampulheta) imbricam-se ao movimento da natureza, os sacerdotes controlavam o tempo. No tempo dos corpos (século XII a XVII), os comerciantes urbanos assumem o protagonismo, no controle do tempo. No tempo das máquinas (século XVII a XX), cuja referência de medida é a moeda, os industriais assumem o protagonismo do controle do tempo livre dos trabalhadores. No atual momento sócio-histórico, denominado por Pineau (2003) como o tempo dos códigos, a cronometria social do tempo ancora-se na relação entre informação e formação. Nesse movimento, os sujeitos sociais buscam travar uma relação de informação e de formação com o meio que os constitui.

Aguiar (2000) assevera que o tempo da obediência a Deus permeou distintas culturas e se ergueu em meio à noção cíclica de tempo, concretizada nas tradições culturais e ritualísticas, em contrapartida à noção linear de tempo da tradição judaico-cristã. Segundo Aguiar (2000), ambas

as noções de tempo – circular e linear – conviveram até a Idade Média. Somente com o advento da burguesia mercantil, a noção linear de tempo torna-se hegemônica, embora a noção circular de tempo ainda resista, nas festas e nos rituais culturais e religiosos. Para Aguiar (2000), as tecnologias contemporâneas eliminam as distâncias geográficas e trazem à cena o instantâneo. Tal processo pode embotar a consciência dos sujeitos sociais contemporâneos, pela saturação de informação. Em contrapartida à alienação e à passividade geradas pela velocidade tecnológica, há que se atentar para a possibilidade desta mesma velocidade tecnológica articular relações sociais que vão de encontro à massificação. Ao lado de promover a coisificação do homem, pela saturação de informação a ser processada em tempo exíguo, a tecnologia do instantâneo também possibilita o recrudescimento das contracorrentes, que se valem das mídias digitais como importante veículo de mobilização de ações de resistência, como é o caso da "Primavera Árabe" e, no cenário nacional, da luta popular pela "Ficha limpa", só para citar dois exemplos recentes.

Ao mapear as cronometrias sociais do tempo, Glezer (1992) adverte que a volatilidade do tempo, na contemporaneidade, desrespeita o tempo subjetivo, o tempo vivido. Segundo esta historiadora, o capitalismo clássico baseou-se na expansão dos territórios; baseou-se, portanto, na expansão geográfica. Por sua vez, o capitalismo tardio ampara-se no tempo como indicador da sua expansão. A pujança do efêmero, do instantâneo e do presentismo são inerentes à sociedade do "tempo real". Esse ritmo frenético tem desdobramentos profundos na constituição dos sujeitos sociais contemporâneos.

Ao sinalizar que os diferentes modos de organização societária possibilitam aos seres humanos se relacionar com o tempo de formas distintas, Assmann (1998) distingue duas importantes dimensões do tempo, batizadas pelos gregos como *kairós* (tempo subjetivo, tempo vivido) *e chrónos* (tempo objetivo do relógio). Ao fazê-lo, Assmann (1998) alerta para a hegemonia do *chrónos*, no mundo capitalista. Segundo o autor, essa reflexão articula-se ao papel das TIC, no cenário contemporâneo, uma vez que elas, ao mesmo tempo em que permitem uma economia de tempo, também são cronofágicas.

No texto *O caos da esfera pública*, Habermas (2006) também tensiona o papel das TIC, nos atuais processos sociais. O filósofo aponta as

contradições inerentes a este aparato simbólico. Em um polo, as TIC colaboram com a ampliação da esfera pública midiática, com a condensação das redes de comunicação e com o aumento do igualitarismo. Em outro, as TIC colaboram com a descentralização do acesso à informação e com a fragmentação dos nexos de comunicação. Esta polaridade desdobra-se em outra tensão: de um lado, as TIC empoderam a subversão positiva, em regimes totalitários; de outro, enfraquecem as conquistas das esferas públicas tradicionais, em face do anonimato e da dispersão de informações.

Assmann (1998, p. 217) traz outro importante alerta, para se pensar a formação de educadores, quando assevera a tênue linha entre trabalhar os tempos de formação "na exatidão dos relógios", que não marcam o tempo vivido, e negligenciar o fato de que os seres humanos vivem em meio a tempos medidos.

As considerações teóricas sobre a construção social do tempo sustentam o entendimento de que, na sociedade capitalista, os seres humanos vivenciam a hegemonia do tempo cronológico. Com isso, os espaços de vivência da dimensão cíclica do tempo limitam-se às festas e aos rituais religiosos e culturais. O *frenesi* das organizações societárias capitalistas faz com que a dimensão kairológica seja negligenciada, na medida em que os sujeitos sociais contemporâneos estão à mercê das ingerências do tempo cronológico, tão afinado com a racionalidade instrumental. Os desdobramentos nefastos desta equação desequilibrada entre as dimensões kairológica e cronológica, na constituição das identidades, concretizam-se na hegemonia do presentismo, que solapa tanto a noção fenomenológica de tempo vivido quanto a noção existencialista de tempo como estrutura de possibilidades. Da hegemonia do *chrónos* sobre o *kairós* deriva a fugacidade das relações interpessoais, que se tornam cada vez mais aligeiradas. O rápido descarte dos bens culturais e de consumo ramifica-se na precipitada expulsão de homens e mulheres do mercado de trabalho, em boa parte das vezes, no auge da sua capacidade intelectual e produtiva. No dizer de Chauí (2006, p. 33): "Volátil e efêmera, hoje nossa experiência desconhece qualquer sentido de continuidade e se esgota em um presente sentido como instante fugaz".

Cada vez mais, o *frenesi* das atuais organizações societárias banaliza os espaços sociais nos quais os seres humanos se constituem como sujeitos históricos. Esse torpor também se faz presente nos espaços educacionais e na utilização pedagógica das TIC, em três instâncias: quando esta área de

formação docente colabora com a coisificação do homem, ao se restringir à mera instrumentalização para a fluência tecnológica; quando esta área de formação vai de encontro à emancipação humana, ao deixar de tematizar as contradições inerentes às TIC, como todo e qualquer aparato simbólico apropriado pelo capital; quando esta área de formação assume um caráter pragmático, ao voltar sua atenção para as questões gnosiológicas, sem auferir igual importância às questões ontológicas, nelas inclusa a relação entre a construção social do tempo e a constituição das identidades dos sujeitos sociais contemporâneos. O trabalho na área de formação docente para o uso pedagógico das TIC, tomado nesta esfera restrita, corrobora com o entusiasmo ingênuo para com a inserção das TIC na Educação e, por conseguinte, contribui com a apropriação acrítica do recurso tecnológico, pelo espaço escolar. Com isso, vai na contramão do recomendado pelo documento referência da Conae (2010) – imprimir sentido educativo ao conteúdo das mídias –, já que um dos desafios que se impõe ao uso pedagógico das TIC é contribuir para que os estudantes se tornem usuários criativos e críticos dos recursos tecnológicos, para muito além de se inserirem como consumidores compulsivos dessas novas representações (BELLONI, 2005).

Considerações finais

A partir do breve delineamento de como as atuais políticas nacionais de formação inicial de professores vêm acenando para a importância da formação docente para o uso pedagógico das TIC, e pautado na sucinta discussão sobre a construção social do tempo, o presente artigo buscou analisar o impacto destas questões no trabalho acadêmico desenvolvido na área de formação docente voltada ao uso pedagógico das TIC.

A racionalidade comunicativa (HABERMAS, 2002, 2003) ampara o entendimento de que cabe à formação docente para o uso pedagógico das TIC enfrentar três importantes desafios. O primeiro é trabalhar esta temática, para além da mera instrumentalização dos licenciandos para a fluência tecnológica, embora dela não deva prescindir. O segundo desafio é tematizar as contradições inerentes à inserção das TIC no espaço escolar. O terceiro, e não menos importante, é balizar as dimensões gnosiológica e

ontológica, no âmbito do trabalho a ser desenvolvido. Para além das contribuições das TIC à construção de conhecimento, é preciso trazer à baila a discussão de que as mídias digitais perpassam a constituição das identidades dos sujeitos sociais contemporâneos. Nesse sentido, é primordial a reflexão de que os atores sociais de hoje em dia submetem-se ao ritmo alucinado, que aligeira as práticas sociais, inclusas as práticas de formação de educadores e as práticas escolares. Os três desafios ora apresentados ensejam a busca de novas práticas, no âmbito da formação docente para o uso pedagógico das TIC. Práticas atentas aos oportunos apelos do documento referência da Conae (2010), por uma formação de qualidade social.

A dimensão cronológica do tempo tem perpassado os processos de formação docente, inclusos os vinculados ao uso pedagógico das TIC. A proposição de conceitos complexos a serem trabalhados em tempo exíguo põe às claras uma temporalidade desatenta às circunstâncias históricas de boa parte dos educadores em formação: repertório cultural distante do suposto pelas licenciaturas; algumas lacunas conceituais advindas do processo de escolarização; hegemonia de alunos trabalhadores, que têm que dividir a atenção entre os afazeres acadêmicos e o mundo do trabalho, quando também não os afazeres domésticos, como advertem Gatti e Sá-Barreto (2009) e Gatti, Sá- Barreto e André (2011).

Além de não se restringir à instrumentalização para a fluência tecnológica, a formação docente para o uso pedagógico das TIC deve contemplar a dimensão ontológica de formação, ao tematizar o papel das TIC na constituição das identidades dos sujeitos sociais contemporâneos, tendo-se em vista a fugacidade das relações, em face do ritmo frenético sustentado pelas TIC.

A atenção ao tempo kairológico, na formação docente voltada ao uso pedagógico das TIC, pauta-se na noção prospectiva de tempo como estrutura de possibilidades. Noção esta diretamente vinculada à ideia de projeto: conceito tão caro ao universo educacional. No âmbito da formação docente para o uso pedagógico das TIC, a atenção à dimensão vivencial do tempo pode contribuir com a construção significativa de saberes, pelos educadores em formação, de modo a imprimir "[...] sentido educativo ao conteúdo das mídias" (CONAE, 2010, p. 25).

Em suma, a discussão sobre a relação entre TIC e construção social do tempo parece ser oportuna, se a intenção é colaborar com a eman-

cipação humana, contemplando a dimensão ontológica nessa esfera de formação docente; se a pretensão é que os licenciandos, na sua vindoura prática docente, estejam atentos aos tempos de formação de seus alunos da educação básica. Tempos estes que também se efetivam na vivência da cultura digital.

O brevíssimo panorama das políticas nacionais de formação inicial de professores, com foco específico no uso pedagógico das TIC, e o sintético painel das distintas concepções de tempo respaldam as proposições iniciais ora alinhavadas. Longe de pretender esgotar o amplo espectro das ações atinentes à temática em questão, o presente artigo almeja, tão somente, mobilizar o leitor a refletir sobre os desafios que se descortinam a esta área de formação, com vistas à elaboração de propostas de ação, no atual momento histórico da formação inicial de professores da educação básica brasileira.

Referências

ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. 3. ed. Tradução A. Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: _____. *Educação e emancipação*. Tradução W. L. Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 119-138.

AGUIAR, R. A. R. de. O tempo paradoxal da contemporaneidade. In: _____. *Os filhos da flecha do tempo*: pertinência e rupturas. Brasília: Letraviva, 2000. p. 77-96.

ASSMANN, H. Tempo pedagógico: *chrónos* e *kairós* na sociedade aprendente. In:

_____. *Reencantar a educação*: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 189-236.

BELLONI, M. L. *O que é mídia-educação*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

(Polêmicas do nosso tempo).

BRASIL. *Parecer CNE/CP 09/2001, de 8 de maio de 2001*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: MEC, 2001.

_____. *Parecer CNE/CP 01/2006, de 16 de maio de 2006*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: MEC, 2006.

_____. *Plano Nacional de Educação*: Projeto de Lei n.º 8.035 de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2010.

BRITO, G. S. Inclusão digital do profissional professor: entendendo o conceito de tecnologia. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 30., 24 a 28 de outubro de 2006, Caxambu. *Anais…* Caxambu: Anpocs, 2006. p. 1-15.

CANDAU, V. Reformas educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, Antonio Flávio (Org.). *Currículo:* políticas e práticas. 4. ed. Campinas: Papirus, 1999. (Magistério: formação e trabalho pedagógico). p. 29-58.

CATANI, A.; OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L. F. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, ano 22, n. 75, p. 67-83, ago. 2001.

CHAUÍ, M. *Simulacro e poder*: uma análise da mídia. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). *Construindo o sistema Nacional Articulado de Educação*: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias. Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1.203-1.230, out. 2007.

GATTI, B. A.; SÁ-BARRETTO, E. S. (Coord.). *Professores do Brasil*: impasses e desafios. Brasília, DF: Unesco, 2009.

GATTI, B. A.; SÁ-BARRETO, E. S.; ANDRÉ, M. E. A. D. *Políticas Docentes no Brasil*: um estado da arte. Brasília, DF: Unesco, 2011.

GLEZER, R. O tempo e os homens: dom, servidor e senhor. In: CONTIER, A. D.(Org.). *História em debate*. São Paulo: Infour/CNPq, 1992. p. 257-268.

HABERMAS, J. *Agir comunicativo e razão descentralizada.* Tradução L. Aragão. Revisão D. C. da Silva. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

_____. *Consciência moral e agir comunicativo.* 2. ed. Tradução G. A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

_____. O caos da esfera pública. Tradução P. Naumann. Caderno Mais. *Jornal Folha de São Paulo*, São Paulo, 13 ago. 2006. Disponível em: <http://www.lainsignia.org/2006/septiembre/cul_003.htm>. Acesso em: 13 abr. 2012.

HEIDEGGER, M. *Ser e Tempo*. 14. ed. Tradução M. S. C. Schuback. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2005.

MACHADO, L. A educação e os desafios das novas tecnologias. In: FERRETTI, C.; ZIBAS, D.; MADEIRA, F.; FRANCO, M. L. (Org.). *Novas tecnologias, trabalho e educação*: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 169-188.

MORGADO, J. C.; FERREIRA, J. B. Globalização e autonomia: desafios, compromissos e incongruências. In: MOREIRA, A. F.; PACHECO, J. A. (Org.). *Globalização e educação*: desafios para políticas e práticas. Porto, Portugal: Porto, 2006. p. 61-86.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1.127-1.144, set./dez. 2004.

PACHECO, J. A. Tendências de descentralização das políticas curriculares. In: _____. *Políticas educativas*: o neoliberalismo em educação. Porto, Portugal: Porto, 2000. p. 91-107.

PESCE, Lucila. A problemática do tempo nos programas de formação docente online. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 31. Constituição brasileira, direitos humanos e educação, Caxambu, 19 a 22 de outubro de 2008. *Anais*..., Caxambu: Anped, 2008. p. 1-17.

PINEAU, G. Medida do tempo, medida do poder. In: _____. *Temporalidades na formação*: rumo a novos sincronizadores. Tradução L. P. de Souza. São Paulo: Triom, 2003. p. 67-74.

ZUIN, A. A. O Plano Nacional de Educação e as Tecnologias da Informação e Comunicação. *Educação e Sociedade,* Campinas, v. 31, n. 112, p. 961-980, jul./set. 2010.

Recebido em 27 jun. 2013 / Aprovado em 7 fev. 2014
Para referenciar este texto
PESCE, L. Políticas de formação inicial de professores, tecnologias e a construção social do tempo. *EccoS*, São Paulo, n. 33, p. 157-172, jan./abr. 2014.

doi: 10.5585/EccoS.n33.3719

Licenciatura em educação do campo: desafios e expectativas

Teaching education in rural Brazil: challenges and expectations

Maria da Conceição Calmon Arruda
Doutora em Educação
Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, RJ – Brasil
conceicaoarruda2010@hotmail.com

Lia Maria Teixeira de Oliveira
Doutora em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade
Professora Associada I
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ- Brasil
liamteixeira@bol.com.br

Resumo: Este artigo analisa as expectativas e concepções de um grupo de alunos matriculados no curso de licenciatura em educação do campo (LEC) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). A LEC tem como proposta político-pedagógica contribuir com as políticas públicas e os movimentos sociais em prol do fortalecimento das escolas públicas situadas no campo e do acesso à universidade de seus docentes. A LEC apresenta um desenho curricular baseado no regime de alternânciae seu público-alvo são alunos que comprovem vínculo efetivo com o campo. Os dados educacionais revelam que, apesar dos avanços das últimas décadas, nas áreas rurais, os índices educacionais ainda estão aquém dos mensurados nos centros urbanos. Isto ocorre tanto no que diz respeito aos anos de estudos da população quanto à infraestrutura da rede de ensino. Há, ainda, carência de professores aptos/dispostos a atuarem em escolas do campo.

Palavras-chave: Educação. Formação de professores. Educação do campo.

Abstract: This article analyses the conceptions and expectations concerning the Rural Education of a group of students registered in the High School on Educational Rural Teachers (LEC) from Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). The LEC has a political and pedagogical proposal to contributed to the public education politics and social movements to empower rural public schools and raise their teacher's level of education. The LEC is based on the Alternance Pedagogy and its target are students that have roots with rural areas. Although basic education is practically universalized, governmental data reveal that the educational performance of the public schools situated in rural area is still below the measured on public schools located in urban areas. Another problem is the lack of teachers in rural schools.

Key words: Teaching Education. High School teaching. Rural education.

A educação do campo no Brasil se constituiu e se constitui em meio às contradições da sociedade brasileira. Pois, apesar dos avanços socioeconômicos das últimas décadas, os indicadores governamentais apontam a persistência de assimetrias educacionais e sociais na comparação entre áreas urbanas e rurais. Do mesmo modo, a desigualdade fundiária, originária do modelo de desenvolvimento rural e de modernização do campo, ainda se faz presente.

Não obstante a atividade agrícola ter tido, historicamente, papel preponderante na história econômica brasileira, este protagonismo não se traduziu em políticas de Estado direcionadas para a consolidação de uma estrutura educacional pública no campo que correspondesse a sua estatura. Ações visando à profissionalização do trabalhador agrícola e à oferta de educação básica pública de qualidade para os que vivem em áreas rurais ainda estão extremamente comprometidas com uma política governamental e não com políticas de Estado, estas sim associadas a processos de longa duração. Os dados da Pnad 2009 indicam a premência de ações de Estado direcionadas para a melhoria do padrão socioeconômico educacional da população rural.

Não é objeto deste estudo discutir a problemática da assimetria campo/cidade, mas sim destacar sua permanência, sobre novas bases, e suas contradições, posto que, do ponto de vista educacional, a riqueza gerada pela produção agrícola do passado, e pelos processos com base no agronegócio hoje, não se traduziu, e nem se traduz ainda, em elevação do patamar educacional e/ou da infraestrutura adequada ao sistema público de ensino.

Dentro dessa dinâmica, não é fortuito que muitos projetos voltados para a educação do campo tenham sido gestados e/ou demandados pelos movimentos sociais do campo/rururbanos[1].

Vale salientar que de par em par com o protagonismo dos movimentos sociais, identifica-se o comprometimento de pesquisadores, de sujeitos institucionais, de gestores de universidades e instituições de pesquisa etc. na conformação e na execução de projetos direcionados à elevação da escolaridade da população rural e da melhoria da qualidade de ensino, em um movimento que se traduz em diferentes interseções e realizações, mas que tem como norte o aprofundamento da democratização do ensino.

A licenciatura em educação do campo (LEC) pode ser lida como uma dessas interseções. É um programa financiado pelo Incra/Ministério

de Desenvolvimento Agrário (MDA), mas ofertado por uma universidade federal vinculada ao MEC. A LEC prevê a formação de professores para atender educação básica e profissional dos jovens e adultos vinculados tanto ao meio rural, quanto ao que Graziano da Silva(2002) denomina de rururbanos do Estado do Rio de Janeiro, conforme preconiza a legislação vigente.

Para dar conta de nosso objetivo, dividimos este texto em quatro partes. Após a presente, de caráter introdutório, discorremos sobre as expectativas e concepções de um grupo de alunos matriculados na LEC ofertada pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Na terceira parte, nos debruçamos sobre os desafios encontrados na oferta de um curso de licenciatura no regime de alternância em uma instituição universitária e sobre as políticas públicas direcionadas para a educação do campo. Na quarta e última parte, a título de considerações finais, destacamos que a potencialidade da LEC reside na possibilidade de (re)pensar a escola do campo a partir da perspectiva dos povos do campo, assim como o tipo humano que se quer formar.

Licenciatura em educação do campo

A concepção e a implantação dos cursos de LEC no Brasil se articulam, a um só tempo, com o processo de democratização política do país, com a ampliação do acesso ao ensino superior e com a implementação de políticas públicas que aproximam planos e ações interministeriais, como o Ministério de Desenvolvimento Agrário e o MEC.

Na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), a LEC teve início em 2010 e tem como proposta político-pedagógica contribuir com as políticas públicas e os movimentos sociais, em prol do fortalecimento das escolas públicas situadas no campo e do acesso à universidade de seus docentes.

O acesso à LEC é realizado através de edital específico e se destina a jovens e adultos vinculados a assentamentos de reforma agrária. Após aprovado no processo seletivo, o candidato deverá comprovar, entre outros requerimentos, sua inscrição no sistema de cadastro do Programa de

Reforma Agrária (Sipra), através de declaração expedida pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra).

A LEC tem seu desenho curricular no regime de alternância, uma proposta socioeducativa que nasce nas comunidades da Península Ibérica, e como público-alvo alunos que comprovem vínculo efetivo com o campo. A organização curricular do curso, com base na pedagogia da alternância, possibilita que o processo formativo do futuro professor ocorra através do itinerário: tempo comunidade – tempo escola – tempo comunidade.

No caso específico da LEC, sua organização por territórios e por diversidade contribui para que os alunos aprofundem questões e demandas locais a partir da apropriação teórica ocorrida no tempo universidade. O curso tem um ciclo básico comum, após o qual o discente opta por uma de suas duas áreas de conhecimento: agroecologia e segurança alimentar ou área de ciências sociais e filosofia. Esta opção ocorre após o quarto tempo escola.

Durante o tempo comunidade, o licenciando deverá organizar sua proposta de auto-formação visando consolidar seus projetos de pesquisa e de extensão por núcleos. No retorno à universidade, tempo escola, o licenciando apresentará e discutirá com seus pares e professores seus avanços e limites. Um dos alunos entrevistados exemplifica este movimento:

> O curso tem uma relação de alternância, que seja assim… essa alternância que tem, que a gente estuda dois meses aqui e quatro meses nosso tempo na comunidade, que são dois tempo: tempo escola, e tempo comunidade, que seria no caso que a gente fica estudando sessenta dias aqui; e esses quatro meses que a gente faz o nosso tempo comunidade são através da prática, que temos nossa comunidade essas práticas são relacionados com os conteúdos que nós vamos e aprendemos aqui. E dentro da nossa linha de pesquisa que a gente vai fazendo, dentro da história local da nossa comunidade, nosso desenvolvimento, que vem através da Reforma Agrária, ocupação urbana, toda questão social de cultura que tem dentro da nossa realidade… a gente vai intervindo com esse nosso conhecimento para poder transformar um pouco mais[2] e dá essa identidade ideológica

> dentro da nossa realidade e poder de alguma forma poder ajudar e poder desenvolver.

Outro discente destaca a potencialidade da pedagogia da alternância para a construção do conhecimento:

> […] eu particularmente me sinto completamente contemplado com essa metodologia, por que eu volto para o campo e eu estou com esses conceitos, com essas teorias, eu vou aplicar e compreender e utilizar como método de análise inclusive da minha realidade. Eu vou ter tempo para construir, para formar, trocar conhecimento no campo, e também na universidade.

A singularidade da LEC não reside somente em sua organização curricular e seu público-alvo, mas na própria imbricação que propicia entre os sujeitos (alunos vinculados ao movimento social e/ou a uma história pessoal de luta pela posse da terra), a universidade e o reconhecimento da especificidade da educação do campo. Vale destacar que este reconhecimento é uma conquista dos movimentos sociais e tem sua origem nas lutas campesinas e não na academia.

É só no final do século XX que a legislação educacional brasileira passa a reconhecer a especificidade da educação do campo e, posteriormente, considerá-la uma modalidade de educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional afirma, em seu artigo 28, que os sistemas de ensino deverão promover, na oferta de educação básica, as adequações necessárias para se adaptarem às peculiaridades da vida rural e de cada região (BRASIL, 1996).

A questão que se coloca na contemporaneidade não se restringe a equalizar oportunidades educacionais, mas reconhecer a complexidade das populações rurais e as novas identidades formadas e, porque não dizer, forjadas pelas lutas sociais.

Segundo um dos alunos entrevistados, sua opção pela LEC foi norteada pela realidade observada em seu assentamento e a constatação da premência em promover uma reflexão coletiva, através da educação, dos valores e da vida do campo de modo a evitar não só o deslocamento dos jovens para os centros urbanos, como a perpetuação de preconceitos.

> […] o que me fez querer trabalhar na área da educação foi ver a realidade dos jovens do assentamento, (…) [a intensificação do] êxito rural (…), a gente se preocupa na área da educação ao ver que o jovem está deixando de dar continuidade(…) [ao que foi realizado por] seus pais e avós, de ficar no campo e ir para cidade; é importante trabalhar na educação para (…) mostrar seus valores culturais, fazendo que ele possa observar que é importante ele estar ali naquela área, mostrar também os valores deles até porque tem muito jovem que está no assentamento e tem vergonha de dizer que mora na área rural, muita vergonha, porque você sabe se alguém fala que mora na roça o povo vai te zoar[3]; então, escolher a educação para trabalhar com jovens e adultos… não, não foi de uma hora para outra isso, foi fruto de(…) minha vivência/observação no] (…) próprio assentamento […].

Isto nos faz conjeturar se, de par a par, com a luta/conquista pela posse da terra não se (re)colocaria uma demanda por um projeto educacional que tivesse como norte forjar o tipo humano adequado a uma sociabilidade e a uma identidade afinadas com os objetivos, metas e valores dos movimentos sociais.

Gramsci (2001) assevera que a realidade não surge por ato de magia ou da imaginação de alguém, mas é construída pelas ações dos atores sociais, sua alteração/modificação do mesmo modo é devedora da ação dos homens. No entanto, para atuar sobre a realidade, o homem deve compreendê-la. E isto só é possível mediante o aprofundamento de seu conhecimento sobre a realidade material.

A capacidade para desenvolver este conhecimento e um olhar crítico sobre a realidade pode e deve ser aprendida na escola, só que nas condições atuais, em que o sistema se polariza entre uma escola de qualidade para alguns e uma escola pobre para o conjunto da população. A perpetuação deste movimento não só esvazia o sentido da escola, como subtrai da maioria as condições necessárias para desenvolver a reflexão sobre a realidade vivenciada.

De acordo com os dados do Censo Escolar, nos últimos dez anos, 37.776 escolas situadas nas áreas rurais foram fechadas. Este processo tem

sua tradução conceitual na nucleação: escolas menores são fechadas e os alunos deslocados para escolas maiores. Isto implica que uma parcela dos alunos, para continuar estudando, deve percorrer longas distâncias, em estradas precárias. Reportagem publicada pelo jornal *O Globo* sobre este tema destaca a reclamação de um aluno sobre o fato de ter que "[...] viajar todos os dias para tão longe [...]" e sobre os enjoos que sente em virtude do "sacolejo do ônibus" (RODRIGUES; LINS, 2011).

Os resultados da Pnad 2009 revelam que, enquanto nas áreas urbanas a taxa de escolarização das crianças de 0 a 5 anos é de 38,1%, nas áreas rurais este percentual não chega a um terço das crianças desta faixa etária (28,4%).

Os indicadores de saneamento básico mostram que 39,4% dos alunos da educação básica brasileira estudam em escolas sem esgotamento sanitário por rede pública e que, em 13,6% dessas escolas, não há abastecimento de água por rede pública. O acesso à água filtrada também se revela problemático para cerca de 10% dos alunos da escola básica. Os dados indicam que 5,2 milhões de discentes não tem água filtrada na unidade de ensino que frequentam (IBGE, 2010).

É nesse sentido que a defesa de uma prática pedagógica comprometida com as singularidades e peculiaridades da educação do campo transcende os marcos restritos da educação dita regular, à medida que ela se volta para a problemática do campo e propõe a formação de sujeitos reflexivos, dotados de autonomia não só para decidirem seu futuro profissional/acadêmico, como também para se envolverem nos debates sobre as condições sociais, econômicas e políticas do país e de seu território e atuarem para transformá-las.

Logo, não é por acaso que os projetos governamentais que incentivam e viabilizam a oferta de licenciatura em educação do campo em instituições de ensino superior públicas se articulam com as reivindicações dos movimentos sociais. E os alunos da LEC têm consciência deste cenário:

> O curso [LEC] não vem no caso de uma política externa, uma política do estado. É uma política que vem... que parte, que vem partindo através da obrigações dos movimentos sociais que no caso buscou e conquistou esse curso, e através dessas bases sociais que conseguimos é... no caso, é... construir e formar

> esse curso, que são através de nós mesmos, nós do curso da LEC que decidimos igualmente entre todos, assim como encaminhar o curso da gente.

É dentro dessa dinâmica que universidades e escolas veem seu papel ser redimensionado. Estas instituições não são mais as únicas detentoras do saber e passam a se constituir como locais/espaços organizativos e estruturados para encontros acadêmicos, políticos e sociais de recontextualização de saberes e práticas, dos quais os atores sociais vinculados aos movimentos sociais são detentores. São representações simbólicas afirmativas que potencialmente podem contribuir para a formação de identidades emancipadas.

Assim, o componente ético e humano com o qual a educação superior e as instituições educacionais têm que estar afinadas não se esgota num código profissional, mas nas experiências e expressões de alteridade de grupos sociais unidos em projetos políticos e públicos.

Nesse sentido, além de contribuir para democratizar o acesso ao ensino superior público e gratuito e para ampliar o número de professores aptos a atuarem na educação básica, a LEC visa, a um só tempo, o estudo e o aprofundamento de questões locais e a responder a reivindicações da sociedade; leia-se: movimentos sociais.

Universidade e entrelaçamentos que se configuram a partir de novas relações/velhas demandas

A nosso ver, a implantação dos programas de educação do campo nas universidades representa um avanço não só do ponto de vista da democratização do ensino, como também do da epistemologia. Isto porque desde a intensificação das políticas públicas nesta área, de 2003 até os dias de hoje, estes programas lançaram, senão um desafio, pelo menos um novo olhar sobre a organização curricular dos programas de graduação.

Isto porque, apesar da presença combativa dos movimentos sociais e sua articulação em prol da educação do campo, aliada à implementação de um conjunto de políticas públicas em consonância com as reivindicações dos povos do campo, persiste na universidade uma enorme dificuldade

em estruturar uma simples aula e mesmo propostas de avaliações para um esquema curricular diferenciado, tal como preconiza a formação por alternância, base da estrutura curricular da LEC.

Observa-se que, nos trabalhos universitários, os enfoques de conteúdos e práticas têm se limitado, na maioria das vezes, à reprodução e/ou apropriação de saberes cientificamente validados pela academia, deixando de lado os vínculos e as possibilidades de construção de saberes oriundos das práticas sociais dos atores do campo, da relação entre demandas populares e contextos socioculturais específicos, da relação comunitária com a natureza que estes sujeitos protagonizam etc.

No trabalho em tela, consideramos os espaços de construção de conhecimentos a partir das experiências dos sujeitos e das redes de subjetividades que se estabelecem, mediadas pelos processos dos saberes construídos na diversidade de atividades produtivas, culturais e de sociabilidade.

Desde meados da década de 1980, vem se discutindo a questão da ruptura paradigmática e a emergência de paradigmas contra-hegemônicos. Contraditoriamente, o espaço onde estas discussões ocorrem com mais frequência e, porque não dizer, com mais intensidade – a universidade – não tem se destacado na incorporação do novo paradigma na sua organização curricular.

As referências científico-curriculares libertárias ainda se mantêm na periferia da organização curricular. E quando estas são incorporadas ao espaço acadêmico requerem um esforço hercúleo por parte dos docentes que advogam em sua defesa. Este esforço e os obstáculos encontrados podem representar um indicativo da dificuldade da academia em produzir conhecimentos de forma participativa e a partir da diversidade.

A proposta pedagógica da LEC é que todos compartilhem das experiências e dos questionamentos diante das dúvidas e incertezas sobre a função social e política da escola do campo. Qual o papel social desta escola? Que cidadão ela quer formar? As crianças e os jovens e os adultos formados serão os futuros protagonistas das transformações sociais e fundiárias?

As respostas a estas questões não estão dadas, mas o fato é que a concepção da LEC repousa em ações pedagógicas que constituam em práticas pedagógicas a partir da realidade dos atores que buscam a inclusão social na licenciatura em educação do campo. São expressões e falas populares que até então estavam ausentes no âmbito universitário, mas que, a partir de

uma proposta libertária e emancipatória, passam a ser incorporadas à universidade e são introduzidas e mediadas pelo conceito de autoformação. Em um movimento que propicia a geração de conhecimentos. Nesta perspectiva pedagógica, novos currículos são desenhados em tempos e espaços de formação que se associam como tempo universidade e tempo comunidade. A tríade produção-território camponês-atores políticos possibilita engendrar outra perspectiva de educação rural que corresponde política e culturalmente às expectativas dos atores pela preparação de homens e mulheres para atuarem no campo da educação e no campo social e ambiental pela luta por uma reforma agrária com sustentabilidade ambiental.

Estas ações tensionam política e pedagogicamente o campo de estudos universitários, na medida em que abre espaço não só para a formação de intelectuais orgânicos, como também para que o conhecimento produzido por estes atores sociais seja incorporado pelas IES.

Um exemplo desta articulação é o papel que o CNPq vem assumindo no financiamento de projetos vinculados à educação do campo. O Conselho, que desde sua criação até o início da década de 2000 vinha se direcionando prioritariamente à pesquisa científica e tecnológica, gradativamente vai incorporando as demandas sociais em sua política de financiamento, através da concessão de bolsas aos projetos ligados às ciências agrárias para capacitar sujeitos militantes em conhecimentos especializados[4].

De mais a mais, o governo federal vem desenvolvendo estratégias e políticas direcionadas para a educação de jovens e adultos das populações campesinas, indígenas, caiçaras, quilombolas, atingidos por barragens, agricultores urbanos etc.

O estreitamento de laços entre universidade e entidades/movimentos sociais vem sendo tecido, nas últimas décadas, por uma série de políticas públicas. De modo geral, podemos dividir estas políticas em três categorias: (a) as que foram transformadas em política de Estado (minoria), como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera); (b) as que permanecem ativas e/ou tiveram seu escopo redimensionado e (c) as que pereceram.

Vale salientar que muitas das políticas públicas que se mantêm ativas e/ou são ou criadas tem como *leitmotiv* atender/preencher lacunas identificadas pelo Estado, pela sociedade, movimentos sociais etc. Se tomarmos por base o número de políticas públicas direcionadas à educação do campo

e ao atendimento dos povos do campo, podemos inferir que as lacunas são significativas[5]. Como exemplo desse tipo de política pública podemos citar o ProJovem Campo[6], o Procampo[7] e o Pronacampo[8].

Lançado em março de 2012, o Pronacampo tem como objetivo propiciar apoio técnico e financeiro aos entes federados para implementação da política de educação do campo, visando, entre outros fatores, a oferta de cursos de formação e de capacitação de professores através da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a distribuição de material didático-pedagógico adequado à realidade dos povos do campo e quilombolas.

Durante a cerimônia do lançamento do Programa, o ministro da Educação, Aloizio Mercadante[9], destacou a inexistência de "[…] uma política específica de educação para a população que vive no campo brasileiro […]", apesar de o Brasil ser a segunda agricultura do mundo.

É dentro dessa dinâmica que queremos ressaltar que a LEC não se esgota no processo de democratização da universidade e incorporação de propostas curriculares libertárias, muito menos na formação de professores. Esta experiência traz para dentro da universidade um discurso de novo tipo, proferido por sujeitos institucionais e instituintes, e que se harmoniza com o encontrado por Neto (1999) em seu estudo sobre o MST: "[…] a educação não é somente a preparação de um cidadão bom ou mau, mas também a preparação de seu futuro nível de vida, de seu bem-estar" (MAKARENKO, 1985 apud NETO, 1999, p. 86).

Ainda, segundo Neto, isto significa compreender que os processos de formação para estes atores sociais perspectivam não só a apropriação de conhecimentos, mas a reversão de condições socioeconômicas que lhes são desfavoráveis e a compreensão da educação como um direito social e de si mesmo como um cidadão ativo e reflexivo:

> […] criar condições para sua inserção na sociedade enquanto cidadão-militante, que busca na escola a preparação para a vida […] do homem integral para participação social, aumentando no trabalhador o seu grau de consciência e transformando-o num cidadão-militante em defesa dos interesses das causas revolucionárias maiores, tendo em vista o que realmente importa para o MST: a construção e reconstrução permanente de relações sociais mais justas e dignificadoras da nossa humanidade. (NETO, 1999, p. 86).

Para concluir…

Na última década, o governo brasileiro vem adotando uma política de expansão/universalização da educação básica, universitária e tecnológica. Entre as metas governamentais a serem atingidas, destacamos a elevação da escolaridade média da população e ampliação da certificação no ensino superior e na educação técnica e tecnológica.

Diversas análises indicam que a universalização da educação básica tem como limite a superação dos problemas estruturais do ensino médio e a falta de professores (principalmente docentes do campo das ciências da natureza).

Nas áreas rurais, estes problemas se acentuam, pois, apesar da melhoria dos índices educacionais nas últimas décadas, os dados do IBGE revelam a persistência de assimetrias socioeconômicas e educacionais entre áreas urbanas e rurais, entre as regiões Norte/Nordeste e Sul/Sudeste; e, mesmo nas cidades, a dicotomia centro x periferia se faz presente.

Os indicadores educacionais das áreas rurais estão aquém dos mensurados nos centros urbanos. Isto ocorre tanto no que diz respeito aos anos de estudos da população quanto à infraestrutura da rede de ensino. Some-se a isto a carência de professores aptos/dispostos a atuarem em áreas rurais. Embora a problemática da falta de professores não seja exclusiva das áreas rurais, no campo, este problema se acentua, pois dialoga com a escassez de escolas, de infraestrutura, de transportes etc.

A LEC é o resultado de demandas populares (movimentos sociais), de políticas públicas e de mudanças nas instituições de ensino superior, em direção a uma revisão paradigmática e interdisciplinar que congrega áreas de conhecimento e práticas organizativas para forjar uma visão de sociedade rural contra-hegemônica, capaz de associar educação, cultura, economia e ecologia para a sustentabilidade social. A nosso ver, é nessa tessitura que reside a potencialidade da LEC, pois abre espaço para (re) pensar a escola do campo a partir de outra perspectiva, assim como o tipo humano que se quer formar.

Notas

1 O termo rururbano está associado a práticas contemporâneas de agricultura familiar na periferia de grandes cidades ou regiões metropolitanas. Nesse sentido, expressa a tentativa dos

pesquisadores em traduzir em conceito uma realidade que se traduz pela ocupação ou territorialidades de habitantes urbanos que praticam a agricultura familiar nas periferias de espaços urbanos, metropolitanos de grandes capitais; o que singulariza estes atores sociais é que estão constituídos por identidades rurais. Muitos destes indivíduos, na forma de atores coletivos, foram se organizando política e socialmente pela agricultura rururbana, mas, no tocante às condições objetivas e materiais se organizam no processo produtivo de forma precária, devido à situação de marginalidade e desterritorialização. É notório para alguns pesquisadores que o *habitus* desses atores se constitui em subjetividades socializadas porque traz elementos do campesinato, do agricultor tradicional, pressupondo ainda a manutenção de identidades sociais de camponês (SILVA, 2002).

2 Grifo nosso.

3 Grifo nosso.

4 O Programa de Intervivência Universitária, Edital 23 do CNPq/MDA2008 e Edital 4 para capacitar pessoal, é um exemplo deste redirecionamento.

5 Não queremos aqui olvidar a importância destas políticas, mas destacar seu caráter muitas vezes transitório e a importância da adoção de políticas de Estado, estas sim de longa duração.

6 O ProJovem Campo integra o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem) e tem como objetivo propiciar aos jovens adultos que não concluíram o ensino fundamental a possibilidade de concluir este nível de ensino associada a uma qualificação profissional. ProJovem Campo tem como público-alvo jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos.

7 O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) incentiva a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo em IES pública. O objetivo do programa é a formação de docentes aptos a atuarem nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais. Trinta e três IES públicas aderiram ao Procampo.

8 Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo),

9 Aloizio Mercadante esteve à frente do Ministério da Educação no período de janeiro de 2012 a janeiro de 2014.

Referências

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, 23 dez. 1996. p. 27.833.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

IBGE. *Síntese de indicadores sociais*: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro, 2010.

NETO, L. B. *Sem Terra Aprende e Ensina*: estudo sobre as práticas Educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais. Campinas: Autores Associados, 1999.

RODRIGUES, Karine; LINS, Letícia. Campo tem analfabetismo em 23% e mais de 37 mil escolas fechadas. *O Globo*, Rio de Janeiro, 30 out. 2011. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/educacao/campo-tem-analfabetismo-em-23-mais-de-37-mil-escolas-fechadas-3079377>. Acesso em: 23 fev. 2014.

SILVA, J. Graziano da. O desenvolvimento do capitalismo no campo brasileiro e a reforma agrária. In: STÉDILE, J. P. (Org.). *A questão agrária hoje*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2002.

Obras de apoio

ARRUDA, M. C. C.; OLIVEIRA, L. M. T. Consideração sobre a educação do campo. *Soletras*, v.24, p.357 - 372, 2012.

FOERSTE, E.; FOERST, G. M. S; DUARTE, L. M. S. *Projeto Político-Pedagógico de Educação do Campo*. Vitória: Programa Pós-Graduação em Educação – Ufes, 2008. (Por uma Educação do Campo, v. 6).

GARCÍA-MARIRRODRIGA, Roberto; PUIG-CALVÓ, Pedro. *Formação em Alternância e desenvolvimento local:* O movimento educativo nos CEFFA no mundo. Belo Horizonte: O Lutador, 2010.

GOHN, M. da G. (Org.). *Movimentos sociais no início do século XXI*: antigos e novos atores sociais. Petrópolis: Vozes, 2003.

IANNI, O. *A luta pela Terra.* Petrópolis: Vozes, 1981.

LEHER, D. O MST e as Promessas da Modernidade. In: MOREIRA, J. R. et al. *Globalismos, Localismos e Identidades Sociais.* Rio de Janeiro: Imprinta Express, 2007.

MARTINS, J. S. *Introdução Crítica à Sociologia Rural.* São Paulo: Hucitec, 1986.

_____. *Os camponeses e a política no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1981.

MOREIRA, J. R. Cultura, política e o mundo rural na contemporaneidade. *Revista Estudos Sociedade e Agricultura*, Rio de Janeiro, nº 20, p. 113-14, abr. 2003.

MENDONÇA, S. *Agronomia e Poder no Brasil.* Rio de Janeiro: Vício de Leitura, 1999.

RAMOS, Marise Nogueira et al (Coord.). *Referências para uma política nacional de educação do campo*: caderno de Subsídios. Brasília, DF: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2004.

Recebido em 30 ago. 2013 / Aprovado em 9 fev. 2014
Para referenciar este texto
ARRUDA, M. C. C.; OLIVEIRA, L. M. T. Licenciatura em educação do campo: desafios e expectativas. *EccoS*, São Paulo, n. 33, p. 173-186, jan./abr. 2014.

DOI: 10.5585/EccoS.n33.4275

A AUTONOMIA DO EDUCANDO NA PEDAGOGIA DE DEWEY

THE LEARNER'S AUTONOMY IN DEWEY'S PEDAGOGY

Armando Lourenço Filho
Mestre em Educação. Membro da Associação Latino-americana de Filosofia da Educação, Campinas, SP – Brasil
professorarmando@hotmail.com

Samuel Mendonça
Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP – Brasil
samuelms@gmail.com

Resumo: Nosso trabalho busca compreender como era pensada a questão da autonomia do educando na pedagogia de John Dewey. Dewey defendia a importância da educação enquanto um processo dotado de finalidade em si mesmo, relacionado à vida do educando, admitindo como forças propulsoras o interesse pessoal e o conhecimento prévio das crianças. A base da pedagogia de Dewey consiste em uma educação prática, baseada na aprendizagem pela experiência, permitindo que o educando construa e reconstrua o conhecimento partindo de situações concretas. Como conclusão, percebemos que a autonomia do educando orienta-se à vida prática, por isso, a insistência do filósofo para que a escola seja compreendida como a própria vida da criança; por isso sua proposta de educação por meio da experiência e da ação, aos moldes da vida que normalmente ocorre extramuros.

Palavras-chave: Dewey. Autonomia discente. Filosofia da educação. Pedagogia nova.

Abstract: This paper aims to comprehend how it was thought the issue of the learner's autonomy in John Dewey's pedagogy. Dewey had advocated the importance of education while a process endowed with purpose in itself, related to the student's life, admitting as forces propelling the personal interest and previous knowledge of children. The basis of Dewey's pedagogy consists of a practical education, based on learning by doing, enabling the student to build and rebuild the knowledge starting from concrete situations. As a conclusion, we realize that the learner's autonomy is oriented mainly by practical life, therefore, the philosopher's insistence for the school be understood as child's life, so his education proposal is through experience and action, based on the life that usually occurs beyond the school boundaries.

Key words: Dewey. Student autonomy. Philosophy of education. New pedagogy.

Introdução

O presente estudo procura estabelecer reflexões a fim de responder à seguinte pergunta: como a pedagogia nova de Dewey compreendia a questão da autonomia dos educandos? Situado em um contexto social marcado por profundas mudanças políticas e econômicas, Dewey, posicionando-se de forma crítica ao paradigma educacional tradicional, elabora uma proposta pedagógica que visa conceder maior liberdade e compatibilidade ao educando para um mundo em transformação, proporcionando-lhe, por meio de experiências pessoais, o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa – por isso a rotulação de pragmatismo – que o colocaria em uma condição de exercitar sua vida pessoal de forma democrática.

Um século depois do Iluminismo, inspirado pelas discussões educacionais levantadas por filósofos da Ilustração, o também filósofo e educador norte-americano John Dewey (1859-1952) desenvolveu, em oposição ao método de educação tradicional, uma teoria educacional, conhecida como pedagogia nova ou educação progressista, fundamentada nas concepções educacionais gregas do período clássico[1] e inspirada nos avanços pedagógicos e sociais oriundos daquele movimento e intimamente influenciada pela pedagogia ativa de Rousseau – centralizada na figura da criança – e pela concepção de moral kantiana[2].

Para contextualizar o ponto de partida de Dewey para o desenvolvimento de uma nova teoria educacional, tomemos como base a visão pedagógica compartilhada por Rousseau (1968) e Kant (1996), para quem a educação poderia ser classificada em duas fases distintas: a educação física e a educação prática (ou moral). Para Dalbosco (2011, p. 113), embora ambos os filósofos iluministas "[…] as vejam como duas etapas definidas na formação do ser humano, atribuindo-lhes objetivos e papéis específicos, concebem-nas profundamente vinculadas e dependentes uma da outra". A primeira etapa, por exemplo, refere-se aos cuidados da infância e era de responsabilidade dos pais ou dos preceptores que eles designavam, sendo considerada de extrema importância ao desenvolvimento integral do indivíduo. Dalbosco (2011, p. 113) afirma que, para Kant, "[…] o ser humano que fora capaz na infância de fortalecer adequadamente seu corpo e refinar seus sentidos está em melhores condições de desenvolver sua inteligência e […] de formar moralmente o caráter".

Contudo, as novas demandas econômicas ocorridas a partir do desenvolvimento industrial provocaram, por consequência, transformações sociais que também influenciaram o setor educacional, atribuindo à escola uma importância cada vez maior na educação das crianças. Nesse sentido, Dewey (2002, p. 22) percebeu que "[…] a concentração da indústria e a divisão do trabalho praticamente eliminaram as ocupações domésticas e comunitárias – pelo menos para fins educativos". Isso ocasionou, segundo o filósofo americano, "[…] uma mudança radical nas condições de vida, e só uma mudança igualmente radical no campo da educação produzirá resultados palpáveis" (DEWEY, 2002, p. 22), justificando, dessa forma, a necessidade de uma reformulação educacional, tanto na esfera prática quanto filosófica.

Por outro lado, Dewey (1976, 2002), paradoxalmente, entendia que a própria escola parecia perder seu sentido comunitário e educativo originais, tornando-se abstrata e alheia à vida social. Dizia:

> […] se contrastarmos a cena da escola com o que se passa na família, por exemplo, perceberemos o que procurei significar ao dizer que a escola fez-se uma espécie de instituição radicalmente diferente de qualquer outra forma de organização social (DEWEY, 1976, p. 4).

Dewey alertava, com isto, para o fato de que a escola não seguia o desenvolvimento social e econômico em que as pessoas estavam de fato inseridas e para o qual trabalhavam e viviam.

Segundo Dewey (1976, p. 4), a escola estava presa a um tipo de conhecimento estagnado e a uma sabedoria ultrapassada, já que o objetivo desta era o de

> […] preparar o jovem para as suas futuras responsabilidades e para o sucesso na vida, por meio da aquisição de corpos organizados de informação e de formas existentes de habilitação, que constituem o material da instrução.

Em oposição a esta concepção de escola e de educação, Dewey defendia a importância da educação enquanto um processo dotado de finali-

dade em si mesmo, certamente necessário para a vida futura do educando, mas, sobretudo, fazendo-se viva e importante ainda no presente.

1 A pedagogia de Dewey

Em sua apresentação da pedagogia de Dewey (1973) contida na introdução do livro *Vida e educação*, Anísio Teixeira (1973, p. 37) expõe a posição filosófica do autor que compreende que "[...] educação é vida, não preparação para a vida". Dessa forma, continua, "[...] tudo deve ser ensinado tendo em vista o seu uso e função na vida" (TEIXEIRA, 1973, p. 37).

Gadotti (2002, p. 144) também entende que "[...] de acordo com tal visão, a educação era essencialmente processo e não produto; um processo de reconstrução e reconstituição da experiência; um processo de melhoria permanente da eficiência individual". Assim, a finalidade da educação estaria nela mesma, no dia a dia, no transcorrer do processo, admitindo como força propulsora o interesse pessoal e o conhecimento prévio das crianças.

A estrutura central da pedagogia de Dewey consiste em uma educação prática, baseada na aprendizagem pela experiência, permitindo que o educando construa e reconstrua o conhecimento partindo de situações que lhe são comuns no cotidiano, ou seja, de elementos lógicos e concretos para a sua percepção, presentes na sua vivência cultural. Para isso, Teixeira (1973, p. 37) insiste que "[...] a escola tem que repudiar o velho sistema, para adotar como unidade do seu programa a 'experiência' real em vez da 'lição', se é que ela deseja satisfazer a sua finalidade [...]", defendendo a posição revolucionária do pensador norte-americano na formulação de uma pedagogia nova em detrimento da velha educação tradicional.

Essa mesma crítica já havia sido feita por Dewey, reconhecendo a escola tradicional como potencialmente limitadora e, propondo a isso uma pedagogia nova, uma educação significativa, sobretudo marcada pela atividade do educando, alcançada e desenvolvida por meio da experiência.

No livro *Democracia e Educação*, Dewey (2007, p. 11) apresenta seu projeto pedagógico[3], definindo que o "[...] objetivo da educação é habilitar os indivíduos a continuar sua educação – ou que o objeto ou recompensa da aprendizagem é a capacidade de desenvolvimento constante". Em ou-

tras palavras, Dewey entende que a função da educação é a de preparar o educando para "aprender a aprender"[4] e, com isso, adaptar-se às diversas demandas que a vida lhe impuser no futuro. Nesse sentido, temos claramente a noção de uma educação emancipatória[5], que visa a promover a liberdade do indivíduo, pois lhe fornece condições para que caminhe por si e que seja independente para crescer e instruir-se.

Ao refletir sobre a proposta democrático-progressista de Dewey, Teixeira (1977) afirma que só é possível contemplar uma nação efetivamente democrática, se for considerado um postulado básico que estabelece uma ligação íntima entre a democracia e a educação. "Esse postulado é o de que todos os homens são suficientemente educáveis, para conduzir a vida em sociedade, de forma a cada um e todos dela partilharem como iguais, a despeito das diferenças" (TEIXEIRA, 1977, p. 205).

Dessa forma, semelhantemente aos iluministas, Dewey (1991) critica a imposição vertical e metódica do sistema escolar tradicional, que inibe a participação ativa dos alunos e preestabelece padrões rígidos de comportamento e conduta, muitas vezes desproporcionais ao desenvolvimento e maturidade infantil, sem levar em conta as características e experiências pessoais dos alunos, entendendo, enfim, que o objetivo central dos processos educacionais escolares deve ser o desenvolvimento de indivíduos autônomos, considerando as pessoas como seres exclusivos e originais, com características, necessidades e interesses particulares.

Para Dewey (1976, p. 5), o

> […] esquema tradicional é, em essência, esquema de imposição de cima para baixo e de fora para dentro. Impõe padrões, matérias de estudo e métodos de adultos sobre os que ainda estão crescendo lentamente para a maturidade.

Esse tipo de esquema, segundo o autor, amplia ainda mais a distância entre o objeto de estudo e a mente da criança, criando um "[…] abismo entre o saber amadurecido e acabado do adulto e a experiência e capacidade do jovem" (DEWEY, 1976, p. 6).

Refletindo, portanto, sobre a necessidade da concepção de uma escola nova, Dewey (2002) observa até mesmo o mobiliário da escola tradicional, constituído por carteiras fixas e alinhadas, o que transmite

a ideia da existência de um objetivo intrínseco relacionado à manutenção da submissão e da ordem para que os professores possam tratar com o maior número de alunos, implicando, assim, da parte destes, numa atitude passiva e apenas receptiva. Entretanto, o que o autor propõe, diferentemente, é uma escola viva, baseada na ação e na aprendizagem por meio da experiência[6].

Dewey (1976, p. 6) acredita que, de acordo com o padrão tradicional, a aprendizagem tem reduzida toda a sua potencialidade, pois, naquele contexto, "[…] aprender significa adquirir o que já está incorporado aos livros e à mente dos mais velhos […]" e, nesse sentido, o desenvolvimento da autonomia discente é tolhido pela forma, pelo método. Enquanto na educação tradicional "[…] a matéria, ou disciplina de estudo, é o fim da instrução, o que determina o método […]" (DEWEY, 1973, p. 46), sendo representada por uma gama de conhecimentos fechados e estáticos, definidos por algum tipo de convenção social particular da cultura em que está inserida, e o papel dos educandos é restrito, sendo-lhes apenas atribuída a obrigação de serem dóceis, obedientes e submissos para que simplesmente recebam e aceitem o que lhe dizem (DEWEY, 1973, 1976, 1991), na educação nova, pelo contrário, "[…] a criança é o ponto de partida, o centro e o fim […]" (DEWEY, 1973, p. 46).

Morandi (2008, p. 56) afirma que, para Dewey, "[…] a proposição das pedagogias novas baseia-se no modelo da atividade da criança, sua ação, seus interesses e sua liberdade". Todos os esforços educativos encaminham-se na direção de atender às necessidades formativas e intelectuais do educando, tomando como ponto de partida o uso de elementos que lhe são comuns, presentes na sua experiência cotidiana.

Contrastando o seu novo modelo educacional ao antigo paradigma tradicional, Dewey (1976, p. 6) compreende que,

> À imposição de cima para baixo, opõe-se a expressão e cultivo da individualidade; à disciplina externa, opõe-se a atividade livre; a aprender por livros e professores, aprender por experiência; à aquisição por exercício e treino de habilidades e técnicas isoladas, a sua aquisição como meios para atingir fins que respondem a apelos diretos vitais do aluno; à preparação para um futuro mais ou menos remoto opõe-se

> aproveitar-se ao máximo das oportunidades do presente; a fins e conhecimentos estáticos opõe-se a tomada de contato com um mundo em mudança.

Neste pequeno trecho em forma de síntese, percebemos a essência da pedagogia nova de Dewey, estruturada em contraposição ao paradigma tradicional, defendendo a importância da liberdade, da aprendizagem pela experiência, da contextualização do conhecimento escolar com a realidade dos educandos, da educação como um fim em si mesma; enfim, da abertura para o novo e compromisso com o futuro e o desenvolvimento social. No próximo tópico, discutiremos um pouco mais a questão da aprendizagem pela experiência, destacando a importância do relacionamento entre o conhecimento e a vida concreta, real, transformando a escola em uma "comunidade em miniatura".

2 Uma "comunidade em miniatura": aprendizagem pela experiência

Ainda na direção de compreender o arcabouço teórico que fundamenta a pedagogia nova de Dewey, Teixeira (1973, p. 28) afirma que "[...] a escola não deve ser a oficina isolada onde se prepara o indivíduo, mas o lugar onde, numa situação real de vida, indivíduo e sociedade constituam uma unidade orgânica".

Com isso, Dewey (2002) proporciona à escola a oportunidade de transformar-se em uma "comunidade em miniatura", em uma "sociedade embrionária" onde seja capaz de desenvolver a cidadania, a responsabilidade e participação social de seus educandos, transportando a realidade aprendida e vivenciada na sala de aula para a vida cotidiana e concreta de seus alunos enquanto, ao mesmo tempo, a vida social é repensada e reproduzida no interior do ambiente escolar.

Dewey (2002, p. 39) elabora, em contraposição ao modelo escolar tradicional, um novo conceito de escola, desenvolvido com base na ação e na aprendizagem por meio da experiência pessoal, dizendo que "[...] assim que agem, as crianças individualizam-se; deixam de ser uma massa e convertem-se nos seres profundamente singulares que se nos deparam fora

da escola", destacando, dessa forma, paradoxalmente, a importância da individualização para o bom desenvolvimento social do aluno, sem ignorar, contudo, a evidente contribuição oferecida pelo aspecto coletivo.

Com vistas à compreensão do social, Dewey (2002, p. 17) discorre sobre a temática do individual *versus* coletivo no âmbito da educação escolar, afirmando que "[...] temos tendência para encarar a escola segundo uma perspectiva individualista, pondo a tônica na relação entre professor e aluno [...]", pois o que mais interessa nos processos de aprendizagem por ela mediados acaba sendo de fato o progresso individual de cada educando; mas, perspicazmente alerta-nos, dizendo que "[...] é conveniente que ampliemos o alcance dessa perspectiva" (DEWEY, 2002, p. 17), alcançando também a dimensão do social. Assim,

> Tudo o que a sociedade alcançou para seu benefício é posto, por intermédio da escola, ao dispor dos seus futuros membros, bem como todas as suas utopias, que ela espera realizar através das novas possibilidades assim abertas ao seu futuro corpo. Aqui, o individualismo e o socialismo estão em harmonia. Só permitindo o pleno desenvolvimento de todos os indivíduos que a compõem poderá a sociedade eventualmente manter-se fiel à sua razão de ser. (DEWEY, 2002, p. 17-18).

Para Dewey (2002), a escola precisa relacionar-se à vida concreta das crianças, tornando-se para elas a sua "segunda morada". O projeto deweyano implica em transformar as escolas em uma "[...] comunidade embrionária, sede de ocupações que reflitam a vida da sociedade no seu todo, impregnada do espírito da arte da história e da ciência" (DEWEY, 2002, p. 35), fornecendo aos alunos, segundo o autor, "[...] os instrumentos duma autonomia efetiva [...]" (DEWEY, 2002, p. 35). Destacamos a última frase de Dewey, em que se utiliza do termo efetiva. Para ele, o desenvolvimento da autonomia do educando orienta-se, sobretudo, à vida prática, à vida real, por isso, sua insistência para que a escola seja compreendida como a própria vida da criança e não alheia a ela; por isso sua proposta de educação por meio da experiência e da ação, aos moldes da vida que normalmente ocorre extramuros.

A transposição daquilo que é discutido e aprendido na escola para as demais esferas das vidas dos estudantes, materializa-se principalmente no tocante à vida em comunidade, quando os alunos exercitam-se em seu papel de cidadão. Neste sentido, podemos concluir sobre a importância da escola no desenvolvimento social dos seus estudantes, não apenas preparando-os para a vida, mas expressando suas próprias vidas enquanto seres sociais inseridos em uma comunidade, exercitando-os nessa instância, desenvolvendo seu senso coletivo e orientando-os a uma formação para a cidadania.

O exercício da cidadania está intimamente relacionado à qualidade da formação educacional e cultural recebida e desenvolvida pelo indivíduo, sobretudo no que se refere à sua liberdade para pensar e agir baseada em princípios que aprendeu a eleger como corretos, elementos fundamentais das dimensões ética e moral. Assumimos, assim, que a formação para a cidadania, não conceitual, mas ativa, consciente e participativa, coincide com a formação de educandos autônomos.

Por isso, Dewey (2002) explica que não se pode desassociar a vida concreta das crianças daquilo que é ensinado na escola; pelo contrário, deve-se valorizar e aproveitar o conhecimento prévio que os alunos possuem, desenvolvendo-os e utilizando-os como o ponto de partida para a elaboração de novos conhecimentos, que façam sentido em suas vidas, pois, quando percebem sua relevância, empenham-se na aprendizagem com mais interesse e desenvolvem sua autonomia buscando as respostas – de uma situação problema apresentada pelo professor, por exemplo – por vontade própria.

Assim, Dewey (2002) ressalta a importância do professor em exercitar a correlação entre os conteúdos trabalhados em sala de aula e o ambiente que cerca e acompanha as crianças durante toda sua vida, tanto na esfera natural quanto na social. Tal exercício decorre do esforço docente na direção de construir uma contextualização consistente, criando oportunidades para a compreensão a partir das experiências particulares dos alunos, que deve ser o fundamento para a elaboração de suas novas interpretações e concepções sobre o mundo, aliadas à sua liberdade de criatividade e de imaginação. Morandi (2008, p. 55) concorda, nesse sentido, com Dewey dizendo que "[...] o ensino [...] deve estar vinculado à lógica do aluno".

Segundo Teixeira (1973, p. 39),

> […] o professor é elemento essencial da situação em que o aluno aprende, e sua função é, precisamente, a de orientar, guiar, estimular a atividade através dos caminhos conquistados pelo saber e experiência do adulto.

Quanto ao interesse pela aprendizagem, Dewey (1973, p. 59) afirma que poderá ser despertado se "[…] a matéria das lições tiver um lugar apropriado na expansão natural da consciência da criança; se nascer naturalmente das atividades, dos pensamentos e dos próprios sofrimentos da criança". Em contrapartida, quando o conteúdo apresenta-se de acordo apenas com a lógica do adulto, sendo totalmente alheio à vida da criança, tal envolvimento exigirá muitas manobras pela parte docente, pois, "[…] falta-lhe qualquer relação com a experiência infantil" (DEWEY, 1973, p. 60). É preciso, portanto, tornar esse conteúdo "vivo para a inteligência", que em poucas palavras remete-se ao exercício de ressaltar sua relevância e importância para os alunos, fazendo com que percebam o sentido dessa aprendizagem e com que se sintam desafiados a aprender.

Entretanto, vale destacar que Dewey é totalmente contra a utilização de "[…] artifícios e truques de métodos" (DEWEY, 1973, p. 61), que, se por um lado, parecem "motivar" o estudante, por outro, o deixam inativo intelectualmente[7]. Para Dewey (1973, p. 61), "[…] a assimilação mental não se processa assim! É uma questão de consciência; se a atenção não entrou em jogo, o que devia ser aprendido não o foi realmente e, muito menos, transformado em força intelectual".

Teixeira (1973) apresenta também uma discussão baseada em seus estudos sobre a pedagogia do filósofo americano a respeito de duas formas distintas de se compreender a atividade educativa: o treinamento mecânico e a educação propriamente dita. Segundo Teixeira (1973, p. 22), "[…] o treino nos leva apenas a certa conformação externa com hábitos e práticas de cujo sentido não participamos integralmente"; ou seja, é algo distante da vida da criança, não lhe proporciona aprendizado consciente. "A criança não participa da significação social do seu hábito" (TEIXEIRA, 1973, p. 22), ela não se educa de fato. Como conclusão, Teixeira (1973, p. 22) afirma que "[…] o treino é assim uma forma preliminar e incompleta de educação […]" de forma que a "verdadeira educação" deve conduzir a criança para algo superior àquilo que o treinamento ou a memorização alcançam;

deve proporcionar sua compreensão, a atribuição de novos sentidos aos conhecimentos, ou, conforme o termo que utiliza, sua "redireção" por meio da experiência. Por isso, Dewey (1973, p. 46) afirma que "[...] o ideal não é acumulação de conhecimentos, mas o desenvolvimento de capacidades".

Dessa forma, Dewey (2002, p. 41) justifica a necessidade de uma escola nova, onde "[...] a vida da criança transforma-se no objetivo dominante". O ensino baseado na resolução de problemas e em situações comuns do cotidiano dessas crianças passa a ser um fundamento para este novo modelo pedagógico. Dewey (2002) afirma que, ao se incentivar a criança a pensar e a reagir sobre determinadas situações-problema, não se ensina de forma mecânica, mas faze-as compreender os princípios envolvidos.

Quanto a esse fundamento – a aprendizagem baseada na resolução de problemas[8] – temos a explicação de Dewey (2002, p. 44):

> [...] se a criança analisa o seu próprio impulso, tendo para isso de reconhecer os fatos, os materiais e as condições implicadas e, em seguida usa esse reconhecimento para regular o impulso inicial, então sim, estamos na presença de um processo educativo. É esta a diferença, que desejo sublinhar, entre excitar ou satisfazer um interesse e canalizá-lo numa dada direção, propiciando sua análise.

Como já dissemos, para Dewey (2002), o processo de aprendizagem deve partir de um elemento do cotidiano, de uma situação real e concreta, de uma prática social que se articule diretamente com a vida do aprendiz. Em seguida, "[...] a criança analisa o seu próprio impulso, tendo para isso de reconhecer os fatos, os materiais e as condições implicadas" (DEWEY, 2002, p. 44). Isto se remete a uma fase de problematização e reflexão, avaliando as possibilidades e tentando compreender o que, de fato, tem nas mãos, baseando-se no seu conhecimento anteriormente adquirido, na bagagem de informações acumuladas ao longo da vida e, naturalmente, nas intervenções do professor. O próximo passo refere-se à regulação do impulso inicial, pensando a respeito e buscando as melhores alternativas para a solução do problema apresentado. Enfim, a última etapa é a da ação propriamente dita, por meio da qual passa a interferir na sociedade,

resolvendo a situação proposta, pondo em prática o fruto de seu trabalho. O professor nesse processo é o orientador, agindo primeiramente "[…] por meio de críticas, perguntas e sugestões […]" (DEWEY, 2002, p. 45) e, depois, fazendo a criança "[…] tomar consciência daquilo que fez e daquilo que precisa fazer" (DEWEY, 2002, p. 45).

Segundo Dewey (2002, p. 53), esse tipo de trabalho estimula o desenvolvimento da autonomia dos alunos, fazendo com que adquiram "[…] maior treino da atenção, uma maior capacidade de interpretação, de extrair inferências, de observação detalhada e reflexão contínua". Quando o educando se envolve por iniciativa própria na sua educação, de forma espontânea, séria e produtiva, exercitando sua autonomia, os resultados desse processo tendem a ser mais eficientes (DEWEY, 1973, 2002).

Com isso, a principal perspectiva que o autor procura trazer à luz é justamente a relação entre a vida concreta da criança e o que é ensinado na sala de aula. Para Dewey (2002, p. 56), o ideal seria se a escola "[…] fosse um lugar onde a criança vivesse realmente e adquirisse uma experiência de vida que, sem deixar de lhe proporcionar prazer, possuísse um significado próprio e inteligível", conferindo, de forma efetiva, tanto um aspecto instrutivo quanto social, desenvolvendo no educando o germe da cidadania.

3 Considerações finais

Percebemos, com esse estudo, que a essência da pedagogia nova de Dewey consiste em uma educação prática, viva e ativa, baseada, sobretudo, na aprendizagem por meio da experiência, o que possibilita a construção do conhecimento, por parte do educando, a partir daquilo que ele já conhece, do que lhe é comum em sua vida cotidiana, ou seja, de elementos reais, lógicos e concretos para a sua compreensão, elementos presentes na sua vivência cultural. Vale destacar ainda que, nesse processo de contextualização do conhecimento, Dewey reconhece e ressalta a importância do professor no papel de estabelecer uma intermediação entre o objeto de ensino e o seu acesso à mente do aluno. Entretanto, a concepção do que se poderia definir como uma boa educação iria um pouco além da promoção de uma aprendizagem por meio da experiência. Para ele, "[…] o problema não é a falta de experiências, mas o caráter dessas experiências" (DEWEY,

1976, p. 16). Assim, não se trata de oferecer ao aluno uma gama de experiências aleatórias e desvinculadas do todo educacional, antes, "[…] tudo depende da qualidade da experiência por que se passa" (DEWEY, 1976, p. 16), por isso a importância da preparação e intervenção docente.

Sobre a questão da aprendizagem pela experiência, podemos afirmar que Dewey considera a educação como a vida real e concreta das crianças e não apenas a preparação para uma vida a ser vivida no futuro; entretanto, destaca que o seu objetivo central é o de capacitar o educando para o bom exercício de sua vida em comunidade, da qual a escola constitui-se em um modelo em escala menor, ou, como afirma, uma "comunidade embrionária".

Se, a partir disso, podemos perceber que, para Dewey, o desenvolvimento da autonomia do educando orienta-se, sobretudo, à vida prática, à vida real – por isso, a insistência do filósofo para que a escola seja compreendida como a própria vida da criança e não alheia a ela, por isso, sua proposta de educação por meio da experiência e da ação, aos moldes da vida que normalmente ocorre extramuros – então compreendemos que, quando Dewey propõe uma escola que represente a sociedade na forma de uma comunidade em miniatura, é porque procura, com isso, desenvolver as atitudes sociais necessárias à formação do futuro cidadão, promovendo sua autonomia e permitindo que o educando se depare com situações-problema nas quais consiga exercitar tanto a sua capacidade intelectual quanto as suas ações práticas.

Procurando, enfim, responder à nossa indagação inicial: como a pedagogia nova de Dewey compreendia a questão da autonomia dos educandos? Afirmamos que a sua concepção pedagógica democrático-progressista apresenta, por excelência, um grande potencial para favorecer a promoção da autonomia dos educandos, e, em oposição ao modelo tradicional – que tinha o foco na memorização de conhecimentos estáticos e dogmáticos –, incentiva o uso da racionalidade e do pensamento crítico, apoiados na noção da liberdade de pensamentos e atitudes, além de reconhecer, nas ciências e nos princípios gerais da natureza, elementos que possibilitam a construção do conhecimento pelo próprio educando.

Do legado iluminista, a liberdade proposta por Rousseau, bem como a reorientação da educação para o prisma do educando, reconhecendo e valorizando o potencial da criança, tornam-se bases da pedago-

gia deweyana. O apelo emergencial que Kant emite – sair da menoridade intelectual e aprender a pensar por conta própria – é, de certa forma, compreendido e exercitado por Dewey, pois seu método pressupõe a ação discente no sentido de promover sua auto-instrução, não a cópia de um determinado programa ou conteúdo, mas uma recriação a partir de suas experiências pessoais.

Assim, baseando-se no pensamento iluminista, a concepção educacional deweyana apresenta, como foco central, a necessidade da formação do indivíduo para a participação social, ou seja, para o desempenho de sua cidadania ativa, de uma atividade prática e colaborativa junto à sociedade; isso, naturalmente, pressupõe a necessidade do desenvolvimento da sua autonomia intelectual. A autonomia do educando é, portanto, considerada como o elemento que faz a ligação entre o mundo da teoria, presente nas atividades educativas e a vida prática do seu cotidiano, em que se situa como cidadão crítico, participativo, enfim, emancipado. Por conta disso, talvez possamos dizer, ao modo de Sócrates[9], que a autonomia é o que "dá à luz" a prática educacional, pois lhe confere sentido e razão de ser, e sua necessidade e importância independe do momento histórico ou condição social em que vive o sujeito, pois deve estar presente em todos eles; afinal não podemos conceber a ideia de um cidadão que se educaria com o intuito de continuar inerte, passivo, dependente e dominado.

Em suma, a questão da autonomia discente perpassa todo o projeto pedagógico de Dewey desde o desenvolvimento do interesse do educando, utilizando elementos do seu círculo de conhecimentos como base para as aprendizagens futuras, como desenvolvendo e estimulando seu comportamento social participativo; mas, sobretudo, possibilitando que aprenda a pensar por conta própria, enfrentando os problemas com base nos princípios que elegeu como adequados; enfim, capacitando-o a aprender a aprender direito, para continuar a se desenvolver no decorrer da sua vida. A meta da educação de Dewey, em última instância, aponta para o aprimoramento da vida social consubstanciada pela democracia.

Notas

* Uma versão em inglês desse texto foi publicada em Junho de 2013 na revista *Philosophy of education* – Novosibirsk State Pedagogical University - Novosibirsk/Siberia (ISSN 1811-0916), p. 57-68.

[1] De acordo com Cunha e Sacramento (2007, p. 279), "[…] em *Democracia e educação*, Dewey utiliza os gregos para estabelecer uma relação de similaridade com a era contemporânea, seja no tocante à ordem social, seja no que diz respeito à educação. A semelhança entre as duas ordens sociais tem por base a noção de 'sociedade democrática'".

[2] A tese de doutoramento de John Dewey tratou da perspectiva moral da obra de Kant (DEWEY, 2007).

[3] É indispensável citar o fato de que essa perspectiva apresentada por Dewey refere-se a um contexto genuinamente democrático – a democracia, para Dewey, era algo como uma utopia a ser construída – o que, segundo o autor, somente pode se desenvolver "[…] quando a relação de um homem com outro é mútua e existem condições adequadas para a reconstrução de hábitos e instituições sociais por meio de amplos estímulos originados da distribuição equitativa de interesses. Isso significa sociedade democrática" (DEWEY, 2007, p. 11).

[4] Vale esclarecer que a concepção de "aprender a aprender" compreendida neste texto, não se relaciona com a perspectiva defendida por Perrenoud (1999), que delineia uma pedagogia das competências cujas premissas, sim, remetem à noção de pedagogia ativa de Dewey, sobretudo ao aprendizado por meio da resolução de problemas. Achamos importante realçar esta diferenciação, pois Duarte (2001), em um texto que trata exatamente sobre essa temática, relaciona diretamente a pedagogia das competências de Perrenoud com a pedagogia ativa de Dewey, afirmando que as duas vertentes são consoantes, classificando-as de "pedagogias do aprender a aprender".

[5] O conceito de emancipação tem tratamentos diferenciados ao longo da história da filosofia. Rancière (2010), por exemplo, partindo de outra perspectiva, aponta para o sentido de uma construção desenvolvida pelo próprio aluno, sem a intervenção de um mestre explicador.

[6] De acordo com Cunha e Sacramento (2007), a questão da experiência é essencial na teoria educacional de Dewey, que procura respaldar-se tanto na filosofia clássica grega como na modernista para fundamentar sua concepção de educação construída por meio da experiência. Em contraposição aos gregos, Dewey desenvolve a tese de que o conhecimento "[…] é adquirido por meio da experiência e da investigação, processo em que os interesses e as aptidões de cada um são tomados em toda amplitude e variedade […] priorizando assim a experiência, em detrimento de conhecimentos puramente teóricos" (CUNHA; SACRAMENTO, 2007, p. 282). Por outro lado, "[…] da constatação de que os modernos valorizaram a experiência e a investigação, Dewey extrai a tese de que é possível obter conhecimento verdadeiro por meio da experiência e da investigação" (CUNHA; SACRAMENTO, 2007, p. 284). Dessa forma, Cunha e Sacramento (2007, p. 287) explicam que, ao tentar compreender o conceito de experiência a partir dos clássicos da história do pensamento, "[…] a argumentação de Dewey, tanto sobre os pensadores da Grécia clássica quanto sobre os da modernidade, resulta na tese de que é preciso elaborar uma nova visão filosófica que supere as dicotomias ainda vigentes na contemporaneidade". E é justamente o que ele faz ao pensar a educação a partir de um novo paradigma progressista e pragmático.

[7] Interessante notar que, nesse texto de 1902 (*The child and the curriculum*), Dewey já discutia elementos que atualmente estão em alta nas pautas escolares, entre os quais a questão da motivação dos alunos. Em um recente estudo sobre a motivação para aprendizagem dos alunos, Bzuneck e Guimarães (2010) apontam, com outros termos, justamente para aquilo que Dewey já dizia há pelo menos 110 anos atrás: os esforços docentes devem voltar-se para o desenvolvimento de uma "motivação intrínseca", baseada na contextualização dos conteúdos, na discussão de sua relevância, em detrimento de uma forma de "motivação extrínseca", relacionada às premiações ou "embelezamentos das lições".

[8] Vale esclarecer, nesse momento, que o método proposto por Dewey não se refere ao método PBL (*problem based learning*), muito utilizado nos cursos de medicina; entretanto, esse método encontra base em Dewey. Koschmann (2001), em um artigo que trata justamente sobre a contribuição das ideias pedagógicas de Dewey ao PBL, demonstra nitidamente que o método procura, na teoria educacional de Dewey, elementos para seu aperfeiçoamento e desenvolvimento, reconhecendo na metodologia do filósofo americano sobre a aprendizagem desenvolvida por meio da resolução de problemas, o fundamento para importantes contribuições para o avanço do PBL medicinal.

[9] Segundo März (1987), Sócrates, inspirado pela profissão da sua mãe, uma parteira, acreditava que da mesma forma poderia trazer à luz o conhecimento de seus discípulos, auxiliando-os a externá-lo, embora não se considerasse capaz de gerar neles o saber: "nunca aprenderam nada de mim, embora fazem progressos admiráveis, o conhecimento já estava neles", dizia.

Referências

BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. A promoção da autonomia como estratégia motivacional na escola. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini (Org.). *Motivação para aprender*: aplicações no contexto educativo. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 43-70.

CUNHA, Marcos Vinícius da; SACRAMENTO, Leonardo Freitas. Os gregos nas estratégias argumentativas de John Dewey. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 278-289, 2007 – ISSN 1413-2478.

DALBOSCO, Claudio Almir. *Kant & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DEWEY, John. *A escola e a sociedade e a criança e o currículo*. Tradução Paulo Faria, Maria João Alvarez e Isabel Sá. Lisboa: Relógio D'água, 2002.

_____. *Democracia e educação*: capítulos essenciais. Apresentação e comentários Marcus Vinicius da Cunha. Tradução Roberto Cavallari Filho. São Paulo: Ática, 2007.

_____. *Experiência e educação*. Tradução Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

_____. *John Dewey - The later works*: 1925-1953. v. 13: 1938-1939. Edited by Jo Ann Boydston. Carbondale, Illinois: Southern Illinois University Press, 1991.

_____. *Vida e educação*. Tradução Anísio Teixeira. 8. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1973.

DUARTE, Newton. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*: Revista da Anped, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, 2001.

GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2002.

KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Tradução Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Unimep, 1996.

KOSCHMANN, Timothy. Dewey's contribution to a standard of problem-based learning practice. *First European Conference on Computer-Supported Collaborative Learning (EuroCSCL)*. Holanda, Maastricht, mar/2001. Disponível em: <http://methodenpool.uni-koeln.de/problembased/koschmann.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2012.

MÄRZ, Fritz. *Grandes educadores*: perfis de grandes educadores e pensadores pedagógicos. Tradução Edwino A. Royer. São Paulo: EPU, 1987.

MORANDI, Franc. *Introdução à pedagogia.* São Paulo: Ática, 2008.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante*: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução Lílian do Valle. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ROUSSEAU, Jean Jacques. *Emílio ou da educação*. Tradução Sérgio Milliet. São Paulo: Difel, 1968.

TEIXEIRA, Anísio Spinola. A pedagogia de Dewey. In: DEWEY, John. *Vida e educação*: (i) a criança e o programa escolar e (ii) interesse e esforço. Tradução Anísio Teixeira. 8. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1973. p. 13-41.

_____. *Educação e o mundo moderno.* 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

Recebido em 25 nov. 2013 / Aprovado em 10 fev. 2014
Para referenciar este texto
LOURENÇO FILHO, A.; MENDONÇA, S. A autonomia do educando na pedagogia de Dewey. *EccoS*, São Paulo, n. 33, p. 187-203, jan./abr. 2014.

DOI: 10.5585/EccoS.n33.4152

Currículo: perspectivas de análise e de transformação

Curriculum: view of analises and transformation

Patrícia Aparecida Bioto-Cavalcanti
Professora do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educativas da Universidade Nove de Julho, São Paulo. Doutora em História da Educação pela PUC-SP.
patbioto@ig.com.br

Resumo: Partindo de uma concepção crítica de currículo entendido como constructo social e histórico, este texto em como objetivo apresentar categorias de análise do currículo escolar de modo a elucidar questões acerca dos conteúdos escolares, da função social do ensino, dos modelos de ensino-aprendizagem propostos por diferentes arranjos curriculares e do potencial do trabalho do professor em contexto escolar, tendo em vista a construção de alternativas emancipadoras de currículo, de proposta educacional e de concepção humana; logo, de projeto social. Para tanto, procedeu-se à pesquisa bibliográfica, a qual inspirou o modo de construção do texto. O texto finda considerando o caso do currículo do Estado de São Paulo.

Palavras-chave: Currículo. Ferramentas de análise. Atuação docente.

Abstract: To start from a critical conception of curriculum understand like a social and historical construction, the purpose of this text is to present categories of the analyses from scholar curriculum to elucidate questions about the scholar contents, of social function of the education, models of teaching-learning defended for different curriculars arrangements and of the potential of teacher labour in scholar context, to constructed liberators alternatives of curriculum, of educational goals and human concept; soon, about social project. Therefore that was a bibliographical research, that inspired the way of elaboration of that article. This essay finalized to considering the case of the São Paulo State curriculum.

Key words: Curriculum. Instruments of analysis. Teacher labour.

Introdução

De acordo com a perspectiva de análise aqui adotada, é fundamental na reflexão acerca do currículo escolar considerá-lo como elemento vivo, orgânico, dinâmico e multirrelacional da prática educacional. Nunca acabado, definitivo, em constante reconstrução, de acordo com as propostas de sociedade e de escola em que se constitui.

Desta forma, é imprescindível a esta concepção considerar alguns elementos que participam de sua configuração como basilares, a saber, neste texto: (1) uma questão epistemológica, que diz acerca do conhecimento que se incorpora ao currículo como conteúdo; (2) o sentido social que a formação escolar e o currículo, em consequência, encarnam, assumem e ressignificam; (3) em decorrência, as pedagogias advindas de formas de composição de conteúdos curriculares, dando diferentes significados, cada uma delas, aos elementos principais do processo educativo, professor e aluno, em suas relações pedagógicas; (4) uma atribuição valorativa ao papel desempenhado pelos professores, de acordo com determinada perspectiva do currículo.

Este texto tem como objetivo discutir o currículo escolar considerando perspectivas que vêm sendo construídas de modo a oferecer instrumentos de análise para o currículo escolar. A ideia é que tais parâmetros possam ser aplicados em instituições de ensino de níveis diferentes, pertencentes às redes públicas ou privadas de educação. Pensando ainda na validade de tais instrumentos, é plausível sua aplicabilidade em distintas perspectivas: (1) institucional (considerando os projetos institucionais via valores e objetivos sociais que tais instituições perseguem); (2) gradual (considerando os projetos de cursos e diferentes modalidades de ensino dentro de uma mesma instituição ou sistema de ensino); (3) específico (considerando um conjunto de disciplinas ou diferentes séries dentro de determinado nível ou instituição de ensino; (4) particular (considerando a prática pedagógica em dada sala de aula de toda e qualquer instituição de ensino).

Também é parte do escopo do texto discutir o potencial transformador do qual o trabalho do professor é prenhe, desde que articulado a um projeto de escola e a valores educacionais e sociais construídos em conjunto. Giroux (1997) o considera como elemento fundamental para a realização do projeto educacional, do currículo e das práticas pedagógicas,

como aquele que realiza, transforma e ressignifica o currículo prescrito, e que propõe alternativas.

Adotou-se para tanto um procedimento bibliográfico de pesquisa e de construção do texto. Buscou-se, entre os argumentos trabalhados, uma coesão interna, articulados à natureza e aos objetivos do texto.

1 Um conceito de currículo

O entendimento de currículo que fundamenta a construção deste texto é aquele que se apropria das contribuições das teorias críticas do currículo, que apontam para o currículo como artefato escolar socialmente constituído e em permanente processo de elaboração, num campo de acomodação e contestação, composto por grupos econômicos e culturais diferencialmente fortalecidos e representados, em contextos igualmente diferenciados e historicamente construídos.

O currículo é aqui entendido não apenas, mas ainda, como o rol de conhecimentos socialmente produzidos e selecionados para compor o percurso de estudo escolar, visando a uma formação acadêmica e profissional, determinada, organizada em tempos, espaços, dispositivos pedagógicos, normas, regras, planos e métodos de aprendizagem e de ensino.

Como campo de disputas, de acomodação e transformação, o currículo está muito longe da pretensa neutralidade que lhe foi atribuída pelos teóricos tradicionais do currículo. Para estes, entre os quais Bobbit (1918) e Tyler (1975), o currículo é uma composição desinteressada e técnica de conhecimentos. Conhecimentos estes selecionados segundo fontes imparciais da filosofia e da ciência, segundo os valores consensuais da sociedade com vistas à educação e formação do cidadão para o desempenho de funções que contribuam para o progresso social. Consequentemente, as preocupações das teorias tradicionais do currículo e de seus modelos se voltam a "como" organizar o currículo.

A discussão do currículo está indelevelmente ligada às discussões dos projetos educacionais de uma dada sociedade que, de acordo com sua configuração econômica, política e cultural, constrói valores e normas que lhe expressem os fundamentos e objetivos, e que busquem sua manutenção, reprodução e desenvolvimento. A essência de cada sociedade incorpora-

se nas formas de organização da vida social, historicamente constituídas, entre as quais os projetos educacionais corporificados nas instituições de ensino. Deste ponto de vista é impensável considerar o currículo neutro, descolado de um conceito de mundo, de sociedade, de homem, de escola, de professor e de aluno.

O estabelecimento dos conhecimentos que comporão o currículo está relacionado não à investigação de qual conhecimento é verdadeiro, mas sim à investigação das razões últimas e primeiras que estabelecem um dado conhecimento como verdadeiro. A questão não é qual conhecimento, mas por que este conhecimento e não aquele.

A incorporação do conhecimento socialmente elaborado no currículo escolar em forma de conteúdos disciplinares é apenas uma das perspectivas possíveis de investigação das questões basilares que compõem o currículo e que fornecem elementos para uma análise profunda da escola e da sociedade. Há que se considerar outras questões como pertencentes à discussão do currículo, para além daquelas do conteúdo, a saber: a organização do currículo; a relação entre os conteúdos que compõem o currículo; as metodologias de aprendizagem e de ensino; os tempos e espaços escolares; a relação professor-aluno; a avaliação escolar; os materiais de apoio ao ensino-aprendizagem; o regime de convivência escolar; as normas de comportamento e disciplina; além das relações sociais e institucionais intra e extraescolar, como as existentes com a comunidade escolar interna e externa; as relações com as autoridades de ensino, com os órgãos reguladores e com os dispositivos legais dos sistemas de ensino. Por último, mas não menos importante, as relações do currículo como artefato escolar socialmente construído e em processo permanente de elaboração com o projeto político-pedagógico das escolas. Este último, elemento indispensável para a proposição de objetivos escolares e para a definição de propostas, estratégias e ações a serem levadas a efeito de acordo com os objetivos estabelecidos.

2 A seleção dos conteúdos curriculares e a função social do ensino

A imagem criada por René Descartes no século XVII permite uma compreensão acerca dos conhecimentos e dos conteúdos escolares. O filó-

sofo, geômetra e matemático criou um símbolo interessante para expressar sua ideia acerca do conjunto de conhecimentos: a árvore dos saberes.

As raízes da árvore representam os mitos fundantes da civilização, forma primeva de conhecimento que dava sentido aos fenômenos naturais e humanos. Utilizava-se de linguagem alegórica em narrativas poéticas com fins de registro daquela elaboração, transmissão às futuras gerações e reprodução de um modo de interpretar o mundo e de viver.

O tronco da árvore representa a filosofia, forma elaborada e essencial para a existência e expansão da árvore. Por filosofia pode-se entender as elaborações do intelecto humano em seu esforço de dar sentido e organização aos objetos cognoscíveis. Utiliza-se para isto de estruturas racionais de interpretação e expressão, com linguagem que expressa o encadeamento lógico das ideias. O objetivo da filosofia pode ser entendido como o de constituir-se enquanto saber por excelência, como aquele que sustenta e dá consistência ao edifício do conhecimento.

Os galhos, por sua vez, representam as diferentes disciplinas científicas existentes ao tempo de Descartes, que por sua vez subdividem-se em inúmeros ramos. A ciência, numa interpretação, representaria a mais alta conquista do gênero humano. Significaria as respostas avançadas que o homem elaborou para dar conta dos desafios existenciais, naturais e sociais que lhe são postos em razão direta da necessidade da garantia da sobrevivência e do progresso.

Por mais que a árvore dos saberes remeta a uma ideia de totalidade, não há como se furtar da interpretação da hierarquia dos saberes que ela deixa ver, dando lugar privilegiado aos saberes científicos, centrais nos currículos escolares.

> No movimento essencialmente moderno de disciplinarização, de paulatina e crescente especialização dos saberes, assistimos à perda da totalidade (como ignorância) para possibilitar o conhecimento; nesse processo, vão-se criando as diferentes ciências e proliferam os novos saberes. Nas escolas, o processo é reproduzido na dimensão do ensino-aprendizagem, e os currículos mais e mais se especializam, subdividindo-se cada vez mais. No entanto, quanto mais nos enfronhamos pelos galhos da árvore, mais difícil fica vislumbrar a árvore em sua com-

> pletude; às vezes, chega-se mesmo a se perder a dimensão da unidade, de que a árvore é uma só e que aquele ramo daquele galho é parte deste todo. (GALLO, 2009, p. 16).

Chega-se a perder, o que é mais grave, a dimensão da unidade daquele que é formado de acordo com a perspectiva do conhecimento científico, e deste conhecimento científico uma seleção, apenas o que é considerado como verdadeiro e útil.

Philippe Perrenoud (2003), analisando as relações entre a avaliação (como prática pedagógica e como medida de desempenho dos alunos e das escolas em sistemas externos e massificados de avaliação) e currículo, faz importantes afirmativas neste sentido. É representativo o que o autor aponta como uma das grandes conclusões do seu trabalho: a análise das avaliações aponta para uma ênfase nos conteúdos cognitivos.

Tal aspecto, segundo Perrenoud (2003, p. 12), deve-se, em parte, à mensurabilidade possível destes conhecimentos em testes de papel e lápis: "É mais rápido e mais barato ater-se a provas escritas, reduzindo, desse modo, aprendizagens escolares às aquisições cognitivas, dando prioridade às disciplinas principais e às operações técnicas".

A mesma criatividade não seria encontrada para mensurar a imaginação, a autonomia, a solidariedade, a cidadania, o equilíbrio corporal, o ouvido musical e o juízo estético, por exemplo (PERRENOUD, 2003).

Estes resultados indicam a escola como portadora de uma instrução essencialmente cognitiva, em detrimento de uma educação afetiva, social e relacional (PERRENOUD, 2003, p. 20).

Quanto à função social do ensino, considerando especificamente o ensino público espanhol da atualidade, Antoni Zabala (1998, p. 27) afirma que é "[...] selecionar os melhores em relação à sua capacidade para seguir uma carreira universitária ou para obter qualquer outro título de prestígio reconhecido". Os esforços educacionais vão, neste sentido, ao encontro de objetivos propedêuticos eminentemente de capacitação profissional. Concentram-se em conhecimentos científicos e técnicos, acionando, por sua vez, as estruturas cognitivas prioritariamente. Em contrapartida, outros conteúdos e habilidades são desvalorizados.

É questionável o direcionamento da escola e do currículo a objetivos seletivos, propedêuticos e cognitivos tão somente. Outros fundamentos e

horizontes não são desejáveis e possíveis? E para sua realização, qual pode ser o primeiro passo?

Zabala aponta que os objetivos educacionais devem ser elaborados sempre em termos das capacidades que se pretende desenvolver nos alunos. Para além das capacidades cognitivas existem as capacidades motoras, de equilíbrio e autonomia pessoal (afetiva), de relação interpessoal e de inserção e atuação social. A consideração destas capacidades inter-relacionadas é o primeiro passo para a consecução de uma formação integral.

Considerando o âmbito da sala de aula e ao mesmo tempo o currículo escolar como ambientes concretos de intervenção pedagógica, à pergunta "por que e para que ensinar" acrescenta-se a pergunta "o que ensinar" de modo a dar exequibilidade às finalidades educacionais. Esta questão remete aos conteúdos escolares.

O termo conteúdo aqui não se refere àquilo que se deve aprender em termos referentes exclusivamente aos conhecimentos das disciplinas escolares que assumem a forma de conhecimentos intelectuais. São conteúdos de aprendizagem "[...] todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social" (ZABALA, 1998, p. 30).

Para Zabala, quatro conjuntos de conteúdos são fundamentais para a formação integral. São eles: conteúdos factuais, conteúdos conceituais, conteúdos procedimentais e conteúdos atitudinais. Os diferentes conteúdos têm pesos diferentes em diferentes níveis de ensino. Todos são igualmente úteis para a aprendizagem e para a vida social. Tais conteúdos constituem-se como parâmetros de análise em estudos curriculares, de políticas educacionais e de configuração de instituições de ensino.

Os conteúdos factuais referem-se ao conhecimento dos fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos e singulares. São conhecimentos indispensáveis para a elaboração do entendimento de contextos concretos, operações e situações. O aprendizado dos conteúdos factuais se dá quando o aluno é capaz de reproduzi-los.

Os conteúdos conceituais são aqueles que se referem a conceitos e princípios. Os conceitos são elaborações referidas a um conjunto de objetos com características comuns, como, por exemplo, o conceito de mamífero, densidade, impressionismo. Princípios são leis ou regras gerais que se aplicam a determinado grupo de objetos explicando-os e normalizando-

os. São exemplos de princípios o princípio de Arquimedes, os axiomas matemáticos, as categorias do pensamento filosófico, como os silogismos etc. Tanto o aprendizado de conceitos quanto o de princípios requerem o desenvolvimento da compreensão acerca de seus significados e extensão. O aprendizado de conteúdos conceituais se dá quando o aluno é capaz de utilizá-los para compreender determinado fenômeno, de acordo com determinados conceitos ou princípios, além de expor seu entendimento. Este aprendizado nunca se encerra.

Um conjunto de ações ordenadas com vistas a um fim compõe o conteúdo procedimental. Conteúdos procedimentais incluem regras, técnicas, destrezas, habilidades, estratégias e procedimentos. Os conteúdos são, em si, ações. Ações que podem ser mais simples e motoras, como complexas e cognitivas: saltar, cortar, comer, pular, ler, escrever, desenhar, observar. Para a aprendizagem de conteúdos procedimentais requer-se: 1) a realização das ações; 2) a exercitação múltipla; 3) a reflexão sobre a atividade; 4) a aplicação em contextos diferenciados (ZABALA, 1998, p. 45-46).

Por fim, os conteúdos atitudinais são aqueles que agrupam valores, atitudes e normas. Por valores está se entendendo aqui as ideias éticas que permitem às pessoas emitir juízo sobre conduta e dar sentido às ações, como, por exemplo, solidariedade, respeito. Atitudes são a forma como cada pessoa se conduz de acordo com valores determinados. Normas são padrões ou regras de comportamento que devem ser seguidos em determinados contextos comuns e obrigatórios a todos os membros de um grupo social.

Considera-se que o aprendizado de conteúdos atitudinais passa pela interiorização dos mesmos, dando origem à elaboração de critérios a serem aplicados em situações específicas. O aprendizado mobiliza o pensamento, o sentimento e as atitudes do aluno, integradamente. Só assim ele põe em movimento e em processo de aprendizagem de conteúdos atitudinais. Está, então, apto, a partir de suas elaborações, a assumir posturas e atitudes coerentes (ZABALA, 1998, p. 46-47).

O grande fim para a consideração deste conjunto de conteúdos está em sua intencionalidade e potencialidade de trabalhar com vistas a uma proposta de compreensividade e de formação integral. O currículo assim constituído atende "à diversidade dos alunos de processos autônomos de construção de conhecimento" (ZABALA, 1998, p. 50).

3 Modelos de ensino-aprendizagem compostos pelos currículos

Estas são características que compõem o que as autoras Morais e Neves, citadas por Mainardes e Stremel (2010, p. 9), chamam de pedagogia mista. Numa pedagogia mista o professor assume um papel de mediador e os alunos um papel mais ativo. A pedagogia mista é uma construção que pretende superar os processos pedagógicos que Basil Bernstein (1996) definiu como pedagogias visíveis e pedagogias invisíveis. Pedagogias visíveis são aquelas práticas pedagógicas marcadas por forte classificação e forte enquadramento e as pedagogias invisíveis caracterizam-se por fraca classificação e fraco enquadramento.

Classificação e enquadramento são conceitos elaborados por Bernstein para servir como critério de elaboração e análise de currículos. O conceito de classificação é utilizado para descrever as áreas do conhecimento contempladas no currículo e os conteúdos a serem ensinados. A classificação dos conhecimentos e dos conteúdos no currículo pode ser forte ou fraca. Uma forte classificação denota que os conteúdos estão separados por limites fortes. Numa classificação fraca há reduzida separação entre os conteúdos e as áreas de conhecimento, permitindo um maior contato entre eles.

O critério de enquadramento refere-se às relações de poder e controle que são constituídas no processo de ensino-aprendizagem de acordo com o projeto educacional em que se insere. Influencia como o processo se dá, notadamente no que diz respeito à relação professor-aluno. Se o enquadramento é forte, o transmissor da mensagem tem grande controle da mensagem transmitida; se é fraco, o transmissor tem um controle menor sobre os elementos da prática pedagógica.

A aplicação de critérios de classificação e enquadramento leva à classificação de currículos em tipo integrado e coleção. Um currículo de forte classificação e forte enquadramento é tipo coleção. Caracteriza-se como uma coleção de conteúdos separados em áreas do conhecimento fixas e sem comunicação. Um currículo integrado tem fraca classificação e fraco enquadramento. Os conteúdos conversam entre si e convergem, assim também como é fluida a relação pedagógica estabelecida entre professor

e aluno e o compartilhamento de propostas e execução dos elementos da prática pedagógica.

Diferentes propostas educacionais comportam diferentes tipos de currículo, integrado ou coleção. Tais propostas educacionais e currículos estão em razão direta dos objetivos educacionais perseguidos por dada instituição ou conjunto delas e do projeto de sociedade e de homem para os quais concorrem. Consequentemente, capacidades a serem desenvolvidas nos alunos (cognitivas, afetivas, sociais) estão relacionadas aos conteúdos presentes nos currículos e à forma de composição e execução dos mesmos.

4 Os professores e o currículo

Atrelado às características das instituições de ensino em que exerce a docência, aos dispositivos pedagógicos e legais que compõem e regulam as escolas e os sistemas de ensino, o professor é elemento diretamente responsável pela realização das propostas educacionais e do currículo. Sua postura é fundamental na prática pedagógica que realiza o currículo oficial produzido e prescrito, mas que igualmente o transforma e ressignifica.

Para Giroux (1997, p. 27), os professores são peças-chave para a constituição do que chama de "escolas públicas como esferas democráticas". O autor elabora esta definição como expressão e proposta de uma "pedagogia radical", que vai além da crítica da escola e da sociedade como meramente reprodutoras das estruturas sociais alienantes.

Por pedagogia radical pode-se afirmar que Giroux (1997, p. 27) designa o direcionar de esforços de elaboração e de execução de uma "pedagogia das possibilidades". A pedagogia das possibilidades aponta para as oportunidades de lutas e reformas democráticas no funcionamento cotidiano das escolas, congregando para isto o trabalho de professores, fundamentado de maneira crítica e profundamente transformadora.

Os professores aparecem, então, no discurso de Giroux, como "intelectuais transformadores". Docentes em sua essência, com competência técnica e compromisso político (NOSELLA, 2005), assumem e realizam, em conjunto, a possibilidade da reflexão crítica acerca das questões fundamentais da educação, da escola e de seu funcionamento cotidiano.

Abertos ao diálogo e ao aprendizado *inter pares*, socializam, num primeiro momento, os entraves, problemas e dores da docência para que conjuntamente se apoiem e busquem alternativas de enfrentamento e proposituras. Este trabalho não se faz sem uma investigação criteriosa e teoricamente fundamentada e descolada de um projeto de escola, que se abra como esfera pública democrática para este exercício e que se constitui como tal nele.

Para desenvolver uma pedagogia das possibilidades, para lutar por uma escola pública democrática, é preciso ter objetivos claros e estáveis, de modo que os professores possam investir sua energia e esforços para compor um projeto educacional que dê conta da formação integral dos alunos. O projeto de uma instituição de ensino encarna-se em seu currículo, conjunto de objetivos e conteúdos de formação. Cada sociedade moderna elabora seu projeto educacional, concretizado no currículo. O currículo comporta, dessa forma, uma diversidade de concepções de vida e, portanto, de educação.

Considerações finais

Nos últimos seis anos, a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo vem redefinindo o currículo da rede oficial do ensino. O que foi inicialmente colocado como uma "Proposta Curricular" em 2007 se tornou o "Currículo do Estado de São Paulo" em 2011, a ser aplicado em todas as escolas da rede pública paulista.

Paralelo a este movimento, a mesma Secretaria envidou esforços para a consecução do projeto de uma Escola de Formação de Professores. Em 2010, a "Escola de Formação e de Aperfeiçoamento de Professores Paulo Renato de Souza" iniciou suas atividades.

Tais iniciativas do Estado de São Paulo dão a ver a articulação necessária entre uma proposta político-social, um projeto de escola e a importância do trabalho do professor em tal quadro.

Muitas questões cabem ao currículo que foi constituído para as escolas do Estado de São Paulo. Questões que vão desde sua vinculação com um programa partidário e com ideias nacionais de educação às práticas

avaliativas do sistema de ensino e ao regime de progressão continuada e recuperação de estudos.

Cabe ainda uma investigação dos materiais de apoio elaborados para dar conta da realização do Currículo do Estado de São Paulo, a saber, principalmente: (1) os documentos que apresentam as diversas áreas de conhecimento (ciências da natureza, ciências humanas, linguagens e códigos e matemática); (2) os cadernos do professor e os cadernos do aluno. Consideram-se também como objetos privilegiados de análise as práticas de formação em serviço com diferentes membros da Secretaria Estadual de Educação e encontros científicos e seminários temáticos que discutem o trabalho das escolas e das diversas equipes de trabalho responsáveis pelos projetos em andamento.

Uma análise prévia do processo de construção de tal currículo bem como da articulação dos elementos que o constituem afirmam a validade da hipótese levantada neste trabalho: a possibilidade de análise do currículo de acordo com os argumentos aqui construídos, de modo a ressaltar o currículo como construção social e a centralidade do professor.

Referências

APPLE, Michael. *Ideologia e Currículo.* São Paulo: Brasiliense, 1982.

BERNSTEIN, Basil. *A estrutura do discurso pedagógico*: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BOBBIT, Franklin. *The Curriculum*. 3. ed. New York: Arno Press, The New York Times, 1918.

GALLO, Silvio. A organização do currículo. *TV Escola/Salto para o Futuro*, Brasília, DF, Ministério da Educação, ano XIX, nº 1, abr. 2009. (Currículo: conhecimento e cultura).

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais*: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 1-24, maio/ago. 2010.

NOSELLA, P. Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois. *Educação e Sociedade,* Campinas, v. 26, n. 90, p. 223-238, jan./abr. 2005.

PERRENOUD, Philippe. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, p. 9-27, jul. 2003.

SANTOS, Lucíola. A construção do currículo. *TV Escola/Salto para o Futuro*, Brasília, DF, Ministério da Educação, ano XIX, nº 1, abr. 2009. (Currículo: conhecimento e cultura).

TYLER, Ralph. W. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Tradução Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1975.

ZABALA, A. *A prática educativa*: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Recebido em 25 nov. 2013 / Aprovado em 10 fev. 2014
Para referenciar este texto
BIOTO-CAVALCANTI, P. A. Currículo: perspectivas de análise e de transformação. *EccoS*, São Paulo, n. 33, p. 205-217, jan./abr. 2014.

Resenhas

Reviews

DOI: 10.5585/EccoS.n33.4774

Linguagens e culturas infantis, de Adriana Friedmann

São Paulo: Cortez, 2013,184 p.

Ligia de Carvalho Abões Vercelli
Doutora em Educação. Professora do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) da Universidade Nove de Julho, São Paulo, SP – Brasil.
ligia@uninove.br

> Quando brinca, a criança dança, fala com seu corpo e sua expressão. O que seu olhar nos diz? Ela quer nos dizer algo ou ela diz por que ela vive, simplesmente? Ela é a autora da sua própria vida. Pés bem enraizados no chão, conectando-se, através do seu centro emocional que gira em torno da sua cintura e ventre, peito-coração abertos, olhar profundo, com uma dimensão universal e arquetípica do brincar que propicia sua expressão mais completa. (FRIEDMANN, 2013, p. 13)

A preocupação com que a escola desenvolva as diferentes linguagens infantis a fim de que a criança possa se expressar completamente como aponta a epígrafe acima não é algo da atualidade. No século XVI, Martinho Lutero era a favor de uma educação pautada no prazer por meio da ludicidade. Dizia que crianças e jovens gostam de dançar, de cantar e de pular e que estão sempre em busca de prazer, por isso a escola tinha de ensinar brincando.

Rousseau, no século XVIII na obra Emílio aponta a necessidade de uma educação ajustada à natureza infantil. Ele entendia a criança tal como ela é, e não como um adulto em miniatura, assim, sugere a utilização do brinquedo nas diferentes práticas pedagógicas uma vez que o concebia como uma atividade que estimulava a aquisição de novos conhecimentos.

No século XIX, diversos autores também discutiram a importância da atividade lúdica e de outras linguagens no desenvolvimento da criança. Na Alemanha, Goethe e Schiller se preocupavam com a imaginação das crianças durante as brincadeiras e suas implicações na vida adulta. Froebel e Pestalozzi discutiam a importância do jogo na infância e sua relação com a educação.

No século XX, psicólogos e psicanalistas tais como Winnicott (1982), Freud (1976), Piaget (1971), Luria (1932) e Vygotsky (1984) trouxeram contribuições importantes em relação à ludicidade e afirmavam que a

fantasia infantil possibilita entender a origem dos devaneios na fase adulta. Autores atuais, tais como Brougère (2004), Wajskop (2007), Rosa (2002), Kishimoto (2003) e Freedmann (1996) discutem o jogo, o brinquedo e a brincadeira trazendo subsídios à prática pedagógica.

Adriana Friedmann é autora de vários livros e artigos que discutem a infância e suas singularidades dentre eles *"Linguagens e culturas infantis"*. A obra discute as manifestações infantis de crianças de 7 a 12 anos de idade provenientes de diferentes contextos socioeconômicos e culturais. A autora toma como base as imagens, os momentos lúdicos, as produções plásticas, as falas e os relatos infantis a fim de apontar a multiplicidade das expressões e a riqueza imaginativa das crianças buscando demostrar o quanto elas são capazes de romper estruturas rígidas impostas socialmente.

Nessa obra, Friedmann dialoga com diferentes áreas do conhecimento, a saber: antropologia, filosofia, psicologia, arte e educação. Tem por objetivo compreender a expressão verbal e não verbal da criança pós-moderna. Assim, a autora busca "[...] demonstrar a importância de o adulto observar, perceber, ouvir, ler e compreender as expressões do universo e das culturas das crianças" (FRIEDMANN, 2013, p. 32).

A obra discute a infância numa perspectiva totalmente diferente de seus livros anteriores. Por meio da memória de sua própria infância, Friedmann dá voz às crianças para que elas possam expressar os sentimentos e emoções vividos por meio de cada atividade lúdica. De maneira geral, o livro faz referência às brincadeiras, às falas das crianças, aos desenhos e às expressões infantis, cujos tópicos estão diluídos em seis capítulos.

No capítulo I, intitulado "Brincares: Tempo de brincar", Friedmann descreve uma brincadeira universal passo a passo e que é utilizada até os nossos dias a fim de que o leitor perceba, sinta e leia o que está na essência da dinâmica envolvida. A autora interpreta as falas das crianças com as quais se envolveu durante a pesquisa e faz reflexões a respeito da comunicação da brincadeira e da imaginação. Entende-se que dar voz às crianças é fazer uma leitura que se isenta das interferências dos adultos. São falas extremamente potencializadoras que permeiam o universo infantil e apontam o significado real do vivido. Expressam as emoções e os sentimentos que muitas vezes não percebemos.

No capítulo II, cujo título é "Culturas lúdicas: mapa do brincar", a autora descreve algumas brincadeiras que foram narradas por crianças entre 6 e 12 anos de idade, habitantes de diferentes regiões do Brasil e

que fizeram parte de uma pesquisa desenvolvida por Friedmann em 2009 denominada "Mapa do Brincar" que, à época, contou com a participação de mais de 10 mil crianças as quais relataram do que e como brincam. O interessante desse capítulo é observar a forma como as crianças narram as brincadeiras e a análise feita pela autora, pois por meio dela Friedmann discute o conceito de culturas lúdicas infantis e de fenômeno lúdico. Vê-se como importante que os educadores entendam as manifestações infantis da forma como são vividas no momento, pois são elas que oferecem subsídios para que eles possam compreender as especificidades do ser criança.

No capítulo III, denominado "Dizeres – com a palavra, as crianças" Friedmann se utiliza de um material cedido pela "Folhinha" do jornal Folha de S.Paulo, que, em 2007, promoveu um concurso no qual 6 mil crianças de 7 a 12 anos de idade encaminharam desenhos e narrativas contando o que significa para elas ser criança. A autora coordenou uma equipe que analisou por volta de 600 documentos, os quais espelham o que as crianças sentem, vivem e pensam sobre essa etapa da vida. Quem melhor sabe o que é ser criança do que a própria criança? Esse capítulo emociona, pois faz reviver momentos agradáveis e/ou difíceis de nossa infância. Por que tal pergunta, isto é, como é ser criança nos dias atuais não é feita constantemente pelos educadores das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental? Entende-se que as relações entre professores e alunos poderiam ser diferentes se os primeiros se propusessem a conhecer as angústias e as alegrias do universo infantil. A autora se utiliza de muita sensibilidade para resgatar a essência das palavras das crianças.

Dando sequência à obra, Friedmann analisa no capítulo IV, intitulado "Imagens: Expressões plásticas", pinturas coletivas e individuais realizadas por crianças. Trata-se de um projeto chamado "As cores da paz pelas crianças do Brasil", desenvolvido pela autora no ano de 2005, cujo objetivo era dar voz às crianças de diversas instituições a fim de que elas pudessem representar pictoricamente o que compreendiam sobre a não violência e a cultura da paz. Esse projeto foi desenvolvido após Friedmann ter conhecido o projeto *Kids Guernica* criado no Japão, no qual grupos infantis de vários países elaboraram painéis coletivos e individuais inspirados na obra *Guernica* de Pablo Picasso (um retrato da Guerra Civil espanhola) com o objetivo de, como contraponto, expressarem a cultura da paz. Estudos da psicologia apontam como a expressão pictórica revela o mundo infantil. O

que seria viver em paz para as nossas crianças? Thaiz de 12 anos de idade diz o seguinte sobre esse sentimento: "Meu tesouro tem olhos e é composto por sete seres…[…] minha linda, maravilhosa e adorável família. Todos os veem, mas meu coração é que sente".(p. 128). A fala dessa criança revela a importância da família para que se viva em plenitude.

No capítulo V, intitulado "Expressões: Vozes de solidão", a autora analisa imagens e falas infantis que expressam vários tipos de solidão. Dessa forma, ela pôde vivenciar as emoções infantis e a realidade das crianças atuais revivendo sua própria solidão infantil. Nesse capítulo, as crianças se apresentam abertamente expondo a solidão que sentem e o quanto às vezes é necessário que fiquem sós para que possam se expressar. Novamente a sensibilidade da autora é tocante. Ao fazer a leitura, as reminiscências de minha infância me invadiram e provocaram uma reflexão. Quantas de nossas crianças não precisam ser ouvidas? Deve-se possibilitar essa escuta se a escola se preocupa com os sentimentos infantis.

No VI e último capítulo, cujo título é "Olhares: Ciranda-rodapião", Friedmann estabelece um diálogo com educadores respondendo às perguntas e inquietações que lhe foram feitas em seminários, palestras e encontros. O interessante desse capítulo é a oportunidade que a autora oferece aos docentes para que eles possam refletir, observar e ouvir as crianças, de fazer pesquisas e repensar a respeito das diferentes linguagens infantis. Entende-se que todas essas linguagens estão presentes no cotidiano dos professores, mas, muitas vezes, discuti-las é visto como desnecessário. À escola cabe ensinar os conteúdos sistematizados enfatizando o aspecto cognitivo em detrimento do afetivo como se eles fossem inseparáveis.

No decorrer do livro, Friedmann se utiliza de diferentes referenciais para que possa sustentar suas interpretações e análises. São autores da Antropologia, da Filosofia, da Psicologia e das Artes. Trata-se de uma obra que expressa muita sensibilidade e que oferece a oportunidade de ouvir as crianças e de saber como elas pensam. A leitura desse livro me levou a refletir, por mais que eu concorde com isso, sobre a importância do olhar e do ouvir atentos enquanto as crianças desenvolvem suas múltiplas linguagens. Entendo ser uma leitura importante, principalmente, para os docentes que lecionam na Educação Infantil e no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, uma vez que as análises realizadas por Friedmann nos aproximam das angústias, dos medos e das alegrias do universo infantil.

doi: 10.5585/EccoS.n33.4728

Marxismo e Crítica Literária, de Terry Eagleton

São Paulo: Unesp, 2011 .

Maurício Silva
Doutor pela Universidade de São Paulo; professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Uninove.
mauriciosilva@uninove.br

Entre as tendências críticas que perfazem o vasto universo da teoria literária, sobretudo a partir do século passado, a crítica literária marxista é uma das que mais receberam a atenção dos estudiosos da literatura, mas também de sociólogos, historiadores, filósofos etc. E embora o assunto já tenha sido explorado quase à exaustão, nunca é demais fazer um balanço – ainda que modesto e sintético – dessa produção, o que parece ser o propósito de Terry Eagleton em seu mais recente livro publicado no Brasil (*Marxismo e Crítica Literária*. São Paulo: Unesp, 2011).

Buscando fazer, como o título sugere, uma aproximação entre as teorias marxistas e a crítica literária, o autor começa afirmando – em sua *apresentação à segunda edição inglesa* – que

> […] a tradição crítica marxista é insuperavelmente rica e fértil; e como qualquer outro método crítico, tem de ser avaliada de acordo com a maneira como ela elucida as obras de arte, não pela forma como suas aspirações políticas foram ou não concretizadas na prática (p. 3).

Considerando o marxismo e sua crítica literária um assunto complexo, o autor se propõe a levantar alguns aspectos mais relevantes do tema, lembrando, de início, que "[…] a crítica marxista analisa a literatura em termos de condições históricas que a produzem; e ela precisa, de maneira similar, estar ciente das suas próprias condições históricas" (p. 8). De modo geral, pode-se dizer que a crítica marxista da literatura insere-se num conjunto mais amplo de análises teóricas que se voltam para a compreensão das *ideologias*, muitas das quais só se manifestam por meio da literatura.

Tratando da relação entre literatura e história – e, nesse sentido, entre literatura e as ideias de Marx e Engels –, o autor lembra que os comentários

realizados por eles sobre a questão estética são esparsos e fragmentários, embora a crítica marxista da literatura envolva mais do que comumente se chama de sociologia da literatura (meios de produção, níveis de alfabetização, distribuição social de autores e leitores etc.). Assim, sem ser exatamente uma sociologia da literatura, a crítica marxista tem como objetivo

> […] *explicar* a obra literária de forma mais plena; e isso significa uma atenção sensível às suas formas, estilos e significados. Mas isso também significa compreender essas formas, estilos e significados como produtos de uma História específica (p. 14).

É, segundo o autor, por esse motivo que a originalidade da crítica marxista encontra-se não exatamente na abordagem histórica da literatura, mas no seu entendimento da história, que considera, entre outras coisas, que as relações sociais entre os homens estão em estreita relação com seu modo de produção material, formando o que Marx chama de estrutura econômica da sociedade (*infraestrutura*), de onde surgem – em todas as épocas – certas formas de organização (jurídica, política etc.) e certas formas de consciência social ou ideologias (religiosa, ética, estética etc.) (*superestrutura*). Nesse sentido, a arte faria parte da superestrutura da sociedade, constituindo-se num elemento da ideologia, cuja função – como, de resto, se definem as ideologias mesmas – é legitimar o poder da classe dominante na sociedade. Portanto, em última instância, "[…] entender a literatura significa, então, entender todo o processo social de que ela faz parte" (p. 19). É exatamente por isso que se pode dizer que

> […] as obras literárias não são misteriosamente inspiradas, nem explicáveis simplesmente em termos da psicologia dos autores. Elas são formas de percepção, formas específicas de se ver o mundo; e como tais, elas devem ter uma relação com a maneira dominante de ver o mundo, a 'mentalidade social' ou ideologia de uma época (p. 19).

Embora a literatura, como se viu, faça parte da superestrutura, ela não é um reflexo passivo da base econômica, na medida em que, segundo os marxistas, os elementos da superestrutura reagem constantemente à base

econômica, de onde surgem as diversas teorias que, com base no marxismo, procuram dar conta do fenômeno literário, como as de Louis Althusser, para quem a arte não pode ser reduzida à ideologia, havendo, em vez disso, uma relação entre elas; ou para Pierre Macherey que, continuando o pensamento de Althusser, faz uma distinção entre *ilusão* (experiência ideológica dos homens), material com que o escritor trabalha, e a *ficção*, resultado desse trabalho, que possui uma forma e uma estrutura próprias; entre outras.

Discutindo a relação entre forma e conteúdo, o autor nos lembra que Marx revela um entendimento dialético dessa relação, defendendo uma unidade entre ambos, fiel à tradição hegeliana (*Curso de Estética*, 1835). Para Marx, "[…] a forma é produto do conteúdo, mas reage sobre ele em uma relação bilateral" (p. 44). Em poucas palavras, a relação entre forma e conteúdo na obra de arte é similar ao que ocorre na sociedade, em que as mudanças no *conteúdo material* (modos de produção) determinam as *formas* de sua superestrutura. Há que se ressaltar que, embora a relação seja dialética, ela revela certa primazia do conteúdo sobre a forma, já que, em última instância, aquele acaba determinando esta. Lukács, por sua vez, entende que o condutor da ideologia na obra literária não é exatamente o conteúdo, mas a forma, ressaltando que entender a forma literária como ideológica é perceber que "[…] avanços significativos na forma literária resultam de mudanças significativas na ideologia" (p. 51). Embora a assertiva seja verdadeira, não se pode tomá-la como absoluta, como alerta Trotski: uma forma literária não evolui totalmente no rastro das mudanças ideológicas, mas possui certo grau de autonomia, trazendo em si propriedades de outras formas autônomas, cristalizando-se a partir de certas estruturas ideológicas dominantes (como no romance) e personificando um conjunto de relações entre autor e público.

É na obra de Lukács que a forma literária é trabalhada mais exaustivamente: em sua obra pré-marxista (*A teoria do romance*, 1920), concebe o romance como uma epopeia burguesa que revela "[…] o desenraizamento e a alienação do homem na sociedade moderna" (p. 55), surgido quando o equilíbrio entre homem e mundo é desfeito (em oposição ao que ocorre no mundo clássico); o herói romanesco passa a buscar a totalidade, alienado de um mundo em que não se enquadra; embora tenha abandonado esse pessimismo quando se tornou marxista (*Estudos sobre o realismo europeu* e *O romance histórico*), boa parte dele – aliás, de origem hegeliana – manteve-se em seus escritos: para o pensador húngaro, nessa nova fase, a grande obra é aquela em que

conseguem recriar, dialeticamente, numa totalidade complexa, os elementos dissociados pelas alienações do capitalismo (o social e o individual, o geral e o particular etc.). A grande ficção – a que Lukács dá o nome de *realismo* (os gregos, Shakespeare, Balzac, Tolstoi etc.) – refletiria, assim,

> […] a complexa totalidade da própria sociedade. Ao fazer isso, a grande arte combate a alienação e a fragmentação da sociedade capitalista, projetando uma imagem rica e multifacetada da completude humana (p. 57).

Além disso, para Lukács, toda grande arte é socialmente *progressista* (mesmo que o autor seja politicamente reacionário), pois torna concretas as forças históricas de uma época, expondo o essencial de uma condição e dando aos elementos que compõem essa condição e essas forças históricas uma forma integral.

Discípulo de Lukács, Lucien Goldmann busca examinar a estrutura do texto literário para verificar o grau de incorporação da estrutura de pensamento (*visão de mundo*) da classe a que o autor pertence. As obras literárias, nesse sentido, não devem ser vistas como produtos de uma criação individual, mas de estruturas mentais transindividuais de um determinado grupo social:

> […] o que Goldmann busca é, portanto, um conjunto de relações estruturais entre o texto literário, a visão de mundo e a própria história. Ele deseja mostrar como a situação histórica de um grupo ou classe social é transposta, por meio da mediação da sua visão de mundo, para a estrutura de uma obra literária (p. 66).

Embora perspicaz, há, segundo o autor, alguns elementos comprometedores na teoria goldmaniana, como sua visão hegeliana (não marxista) de consciência social ou uma relação mecanicista da relação entre base e superestrutura.

Outro autor que incorporou, na teoria e crítica literárias, o ideário marxista foi Pierre Macherey, para quem uma obra se vincula à ideologia não tanto pelo que diz, mas pelo que não diz, o que revela uma essencial incompletude do texto literário:

> […] longe de se constituir um todo coerente e balanceado, ele exibe um conflito e uma contradição de significados; e o sentido da obra encontra-se na diferença, e não na unidade, desses significados diferentes (p. 68).

Voltando suas considerações especialmente para a relação entre o escritor e o engajamento, o autor afirma que a imagem que o senso comum tem da crítica marxista é quase toda moldada pela produção literária stalinista (realismo socialista); mas ao contrário do que afirmava seu idealizador maior (Jdanov), nem Lenin, nem Trotski defendiam uma arte engajada no sentido *partidário* que o termo poderia supor, não competindo ao partido comandar a esfera cultural; tampouco verifica-se em Marx e Engels a ideia de uma literatura politicamente prescritiva. Há que se destacar que, ao contrário do que se pensa da crítica marxista *engajada*, não há, nessa mesma crítica, uma defesa peremptória da literatura como *reflexo* da realidade, equívoco que se verifica com frequência em parte da crítica, como ocorre, especialmente, em críticos como Christopher Caudwell, George Thomson, Alick West e outros.

Finalmente, na ampla discussão em torno da relação entre literatura e marxismo não se pode deixar de considerar o fato de a literatura ser, ela mesma, uma *indústria*, e seus artefatos, os livros, *mercadorias*. Por isso, para alguns críticos da linhagem marxista, a arte deve ser analisada também sob o ponto de vista da *produção social* (abordagem externa à própria literatura, ficando a cargo da sociologia da literatura). É o caso de teóricos e intelectuais como Walter Benjamin, Bertold Brecht e outros. Assim, se, como se sugeriu antes, "[…] a forma cristaliza os modos de percepção ideológica" (p. 121), ela também "[…] encarna um determinado conjunto de relações produtivas entre artista e público" (p. 121), levando à conclusão de que "[…] as relações de produção artística são, nesse sentido, *internas* à própria arte, moldando suas formas de dentro para fora" (p. 122).

Transitando pelos mais diversos autores e pelos mais diversos desdobramentos da crítica marxista da literatura, Terry Eagleton revela-nos um rico universo de possibilidades de leitura da obra literária que, como se pode ver, vai muito além da mera aplicação pragmática – para usar um termo caro à teoria marxista – dos conceitos forjados por Marx e seus seguidores ao texto literário.

Instruções para os autores

Instructions for authors

Diretrizes para autores

Publicação científica quadrimestral do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Nove de Julho (Uninove) que se destina a estimular e a divulgar, sob temáticas educacionais definidas anualmente por seu Conselho Editorial, questões e debates de interesse da comunidade acadêmica, por meio de artigos de cunho transdisciplinar, em intercâmbio e cooperação interinstitucional.

Podem ser apresentados à análise da Comissão Editorial artigos e resenhas (de, no máximo, um ano entre o lançamento da obra e a data de publicação do volume) em português ou espanhol.

Submissão de trabalhos, aspectos éticos e direitos autorais

- Os trabalhos devem ser inéditos no Brasil e não podem ser submetidos a avaliação simultânea em outro periódico; textos já veiculados em eventos não podem ultrapassar um ano de sua divulgação e devem ter essa data explicitada;
- Os textos devem vir acompanhados, em arquivo separado, de carta que autorize a publicação (impressa e eletrônica). O modelo de Formulário de Autorização está disponível em www.uninove.br/revistaeccos;
- Os trabalhos submetidos à Comissão Editorial são avaliados quanto a seu mérito científico, sua adequação aos requisitos da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) www.abnt.org.br e a estas diretrizes. Caso não estejam adequados, serão devolvidos antes mesmo de serem submetidos à avaliação de mérito;
- A Comissão Editorial pode aceitar ou não os textos a ela submetidos e, eventualmente, sugerir modificações ao(s) autor(es), a fim de adequá-los à publicação;
- A instituição e/ou qualquer dos organismos editoriais desta publicação não se responsabilizam pelas opiniões, ideias e conceitos emitidos nos textos, por serem de inteira responsabilidade de seu(s) autor(es);

- Todos os trabalhos são submetidos à leitura de, pelo menos, dois pareceristas para avaliação do mérito científico, garantidos sigilo e anonimato tanto do(s) autor(es) quanto dos avaliadores. No caso de discordância entre os analistas, será solicitada a opinião de um terceiro. A partir de seus pareceres e do julgamento pela Comissão Editorial, o artigo receberá uma das avaliações seguintes: 1) aceito; 2) recomendado, mas com correções obrigatórias; 3) rejeitado. Caso seja recomendado (2), o artigo, acompanhado dos pareceres, será enviado aos(s) autor(es), para revisão e ajustes; na condição 3, o texto e os pareceres serão encaminhados ao(s) autor(es); no caso de aceite, o trabalho será publicado de acordo com o cronograma editorial da revista.
- Os trabalhos devem ser enviados exclusivamente pelo *site:* www.uninove.br/revistaeccos.

Formatação

Os textos devem ser elaborados conforme as seguintes instruções:

- Digitados no Word (.DOC) ou programa compatível de editoração; fonte Times New Roman, tamanho 12, alinhamento à esquerda, sem recuo de parágrafo, e espaçamento (entrelinha) duplo;
- Artigos devem ter entre 14 mil e 35 mil toques (caracteres + espaços), e resenhas, entre 3,5 mil e 7 mil toques (caracteres + espaços);
- Artigos devem apresentar seu título; nome(s) completo(s) do(s) autor(es), seus créditos profissionais e acadêmicos e endereços (físico e eletrônico) completos; resumo (entre cem e 150 palavras) e palavras-chave (máximo cinco) na língua de origem do texto. Devem conter, ainda, *title*, *abstract* e *key words*. Ao final, obrigatoriamente, a lista de referências utilizadas no corpo do texto;
- Notas servem para explicações ou esclarecimentos e não se confundem com referência à fonte; devem vir ao final do texto, com numeração sequencial em algarismos arábicos;
- Unidades de medida devem seguir os padrões do Sistema Internacional de Unidades (SI), elaborados pelo Bureau Internacional

de Pesos e Medidas (BIPM) [www.bipm.org]; noutros casos, quando a unidade não se apresentar segundo o SI, deverá vir entre parênteses, antecedida de sua referência no padrão;
- Palavras estrangeiras devem ser grafadas em itálico;
- Neologismos ou acepções incomuns, grafe entre "aspas";
- Trabalhos que exijam publicação de gráficos, quadros, tabelas ou qualquer tipo de ilustração devem apresentar as respectivas legendas, citando a fonte completa e sua posição no texto. Os arquivos devem ser encaminhados separadamente e, sempre que possível, no formato original do programa de elaboração (por exemplo: CAD, CDR, EPS, JPG, TIF, XLS), e as imagens, com alta definição (mínimo de 300 *dots per inchs* [DPIs]); para mapas ou micrografias, devem estar explícitas as marcas de escala.

Para citar

Há duas maneiras de citar uma fonte: direta (respeitando redação, ortografia e pontuação originais) ou indireta, na qual se usa apenas o conceito da fonte, que não aparece de forma literal ou textual. Observe:

A ironia seria assim uma forma implícita de heterogenia mostrada, conforme a classificação proposta por Authier-Reiriz (1982).

Oliveira e Leonardos (1943, p. 146) dizem que a "[...] relação da série São Roque com os granitos porfiróides pequenos é muito clara."

Outro autor nos informa que "[...] apesar das aparências, a desconstrução do logocentrismo não é uma psicanálise da filosofia [...]" (DERRIDA, 1967, p. 293).

No caso de o trecho citado ultrapassar 210 toques (caracteres + espaços), deve-se adotar recuo e justificação do parágrafo, sem o uso de aspas e em tamanho 10. Observe:

A teleconferência permite ao indivíduo participar de um encontro nacional ou regional sem a necessidade de deixar seu local de origem.

Tipos comuns de teleconferência incluem o uso da televisão, telefone, e computador. Através de áudio-conferência, utilizando a companhia local de telefone, um sinal de áudio pode ser emitido em um salão de qualquer dimensão [...] (NICHOLS, 1993, p. 181).

Para referenciar

Ao referenciar uma fonte, atente à ordem dos elementos, à pontuação e, principalmente, às informações essenciais que devem ser fornecidas e, sempre que possível, informe se a fonte está disponível eletronicamente (*on-line*). Observe:

Livro

Os elementos essenciais são: autor(es) do livro, título do livro, edição, local, editora e data da publicação.

BUARQUE, C. *Benjamim*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

Livro (parte)

Os elementos essenciais são: autor(es) da parte, título da parte, autor(es) do livro, título do livro, edição, local, editora, data da publicação e intervalo de páginas da parte.

DERENGOSKI, P. R. Imprensa na Serra. In: BALDESSAR, M. J.; CHRISTOFOLETTI, R. (Org.). *Jornalismo em perspectiva*. 1. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2005. p. 13-20.

Livro (meio eletrônico)

Os elementos essenciais são os mesmos do livro ou da parte do livro, porém acrescidos do endereço eletrônico e data de acesso (se o meio for *on-line*).

ASSIS, M. de. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. 1. ed. São Paulo: VirtualBooks, 2000. Disponível em: <http://virtualbooks.terra.com.br/freebook/port/download/Memorias_Postumas_de_Bras_Cubas.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2004.

FERREIRA, A. B. de H. *Novo dicionário Aurélio*. 3. ed. São Paulo: Positivo, 2004. 1 CD-ROM.

Periódico (parte)

Os elementos essenciais são: autor(es) da parte, título da parte, título do periódico, local, fascículo (número, tomo, volume etc.), intervalo de páginas da parte e data da publicação.

BIARNÈS, J. O significado da escola nas sociedades do século XXI (o exemplo da escola francesa). *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 107-128, jul./dez. 2004.

Periódico (meio eletrônico)

Os elementos essenciais são os mesmos da parte do periódico, porém acrescidos do endereço eletrônico e data de acesso (se o meio for *on-line*).

BIARNÈS, J. O significado da escola nas sociedades do século XXI (o exemplo da escola francesa). *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 107-128, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://portal.uninove.br/marketing/cope/pdfs_revistas/eccos/eccos_v6n2/eccosv6n2_jeanbianes_traddesire.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2004.

Trabalho acadêmico

Os elementos essenciais são: autor(es) do trabalho acadêmico, título do trabalho acadêmico, data da apresentação, definição do trabalho (dissertação, monografia, tese etc.), titulação visada, instituição acadêmica (incluindo escola, faculdade, fundação etc.), local e data da publicação.

DE NIL, L. F.; BOSSHARDT, H-G. Studying stuttering from a neurological and cognitive information processing perspective. In: WORLD CONGRESS ON FLUENCY DISORDERS, 3., 2001, Nyborg. *Annals…* Nyborg: IFA, 2001. p. 53-58.

HARIMA, H. A. *Influência da glucana na evolução do lúpus murino*. 1990. Tese (Doutorado)-Escola Paulista de Medicina, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 1990.

XAVIER, E. F. T. *Qualidade nos serviços ao cliente: um estudo de caso em bibliotecas universitárias da área odontológica*. 2001. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação)-Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

Observação

Na elaboração destas normas editoriais, foram consultados os seguintes documentos da ABNT: NBR 6023, NBR 6024, NBR 6027, NBR 6028, NBR 6034, NBR 10520, NBR 10522, NBR 10525, NBR 12256.

ECCOS
Revista Científica

Fonte: Adobe Garamond
Papel de miolo: Pólen Soft, 80 g/m²
Papel de capa: Supremo, 250 g/m²

Impressão: Gráfica Uninove
Tiragem desta edição: mil exemplares