



Philippe King David

A ARTE DE PESQUISAR EM EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS ÉTICAS, ESTÉTICAS E POLÍTICAS

Rua Marcos Valdemar Bloco D. Faculdade de Educação - quinto andar.
Telefone: 2629-2706. E-mail: revistaleph@yahoo.com.br
Facebook: <http://www.facebook.com/aleph.brasil.7>
Home Page: <http://www.revistaaleph.com>
ISSN 1807-6211 - Julho de 2014 - ANO X - Número 21

Ficha catalográfica na Biblioteca Central do Gragoatá

R454 Revista Aleph / Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação.
– Ano 1, n. 1 (jun. 2004) - Niterói: UFF, 2004- .

v. : il.

Dois números por ano (jul., dez.): ano 5, n. 16, dez. 2011- .

Irregular: ano 1, n. 1, jun. 2004-ano 5, n. 15, ago. 2011.

Modo de acesso: Word Wide Web.

Disponível em: <http://www.revistaaleph.com>.

ISSN 1807-6211.

1. Educação. 2. Ensino. I. Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação

CDD 370

Conselho Científico

Nacional

Nacional

Célia Linhares (UFRRJ e UFF)

Cecília Coimbra – UFF

Clarice Nunes – UFF

Eliana Yunes – PUC-Rio

Elizabeth Barros – UFES

Ludmila Thomé de Andrade – UFRJ

Maria Cristina Leal – UERJ

Sílvio Gallo – Unicamp

Solange Jobim – PUC-Rio

Internacional

Adriana Püiggrós – U. de Buenos Aires, Argentina

Maria Nazaret Trindade – U. de Évora, Portugal

Thamy Ayouch, da Universidade Lille III – Paris VII, França

Editores Associados

Célia Linhares (UFRRJ)

Estela Scheinvar (UERJ)

Inês Bragança (UERJ)

Maria Lucia Müller (UFMT)

Vera Lúcia Campos (UERJ)

Editores Científicos e Executivos

Léa da Cruz

Rejany dos S. Dominick

Designer

Philippe Kling David

Conselho Editorial

Bruna Molisani F. Alves (UFRJ)

Célia Linhares (UFRRJ e UFF)

Dagmar de M. Silva (UFF)

Léa da Cruz (UFF)

Rejany dos S. Dominick (UFF)

Vera Lúcia Campos (UERJ)

Bolsistas

Giselle dos Santos Barbosa

Mariana Brito dos Santos

Patrícia Ferreira Vasconcelos (Pedagogia – UFF)

Pesquisar e educar: Tramas da educação contemporânea

Esta edição da RevistAleph, a de número 21, marca uma nova fase que se inicia tão logo fechamos a edição anterior em que comemorávamos 10 anos da revista no ar. O tempo que nos marca como trajetória construída é também o tempo que nos move em direção a novas conquistas. Assim é: estamos migrando para uma nova plataforma e ganhando o formato de Open Journal Sistem. Os números anteriores já estão on line e podem ser acessados no endereço <http://revistaleph.uff.br/>. Estamos também em pleno processo de estabelecimento de importantes laços interinstitucionais quando firmamos parcerias com grupos de educadores-pesquisadores que nos enriquecem com suas produções em áreas de fundamental importância na educação contemporânea. Portanto, se o formato gráfico vai se transformando, a qualidade de nosso periódico vai sendo ressignificada na direção de reafirmar o compromisso com a educação pública.

Assim, neste número em que o Dossiê Temático aborda “A arte de pesquisar em educação: perspectivas éticas, estéticas e políticas”, temos a satisfação de abri-lo com um artigo de Elisabeth Bautier, pesquisadora da equipe ESCOL-ESSI, na Universidade de Paris VIII. Neste artigo, fundamental para educadores que pensam e repensam a sua prática pedagógica, a socialização cognitiva é o objeto de uma pesquisa em que a autora nos apresenta uma análise “duplamente contextualizada”, considerando tanto a dimensão dos sujeitos aprendentes e sua inserção sócio-cultural quanto as pedagogias identificadas como “visíveis e invisíveis” do fazer docente. Por meio de uma metodologia de pesquisa centrada na aprendizagem dos alunos, a autora analisa como certas metodologias de ensino produzem dificuldades escolares, especialmente para estudantes oriundos de grupos culturais não escolarizados. Portanto, é pesquisa como ética e política.

O Dossiê traz ainda dois outros trabalhos que representam uma bela contribuição para se pensar a pesquisa em diálogo com a formação docente. No primeiro, a pesquisa nasce das reflexões dos autores sobre suas próprias experiências em escolas públicas da periferia do Rio de Janeiro. Registros e narrativas sobre a história de vida das crianças se entrelaçam com as práticas alfabetizadoras. No outro, o foco são as altas habilidades, ou a superdotação. Este é um tema ainda pouco explorado, em que pese sua importância na formação de professores.

Na sessão Experiências Instituintes temos dois artigos que expressam

APOIO:



práticas docentes engajadas na proposta de inclusão e diversidade. No primeiro, as práticas são abordadas no processo de inclusão de alunos com surdez e a aprendizagem no campo das ciências. São socializadas experiências de criação de procedimentos e materiais didáticos que possibilitem maior e melhor acesso aos saberes escolares e acadêmicos. O segundo texto aborda os diários de itinerância e autobiografias, apresentados como instrumentos valiosos no lastreamento da avaliação da aprendizagem.

Em Pulsações e Questões Contemporâneas temos quatro artigos. O primeiro nos apresenta uma revisão teórica sobre aprendizagem e afeto, na perspectiva de Wallon. O segundo trata da formação docente na perspectiva sociológica, neste caso, pela formação do habitus professoral. No terceiro artigo, a autora discute a relação tempo-escola integral analisando-a em sua dimensão filosófica. O debate proposto tem enfoque na necessária organização escolar e considera o tempo para além das questões funcionais, como tempo plural. Ainda nesta sessão, e fazendo o seu fechamento, o quarto texto trata da Educação Matemática no Rio Grande do Norte, objeto trabalhado como processo histórico, considerando a importância do resgate da memória sobre o fenômeno educacional vivido.

Por fim, vale dizer: temos imensos agradecimentos a fazer a colaboradores especiais que vabilizaram a publicação do texto de Elisabeth Bautier. Agradecemos a Ludmila Andrade e a Bruna Molisani Alves, do Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação (UFRJ), que abriram as portas para esta conexão e se dedicaram, com Rejany Dominick e Marília Arreguy (UFF), a uma tradução sensível, que ultrapassa a língua e abarca o sentido mais fundamental da educação. Agradecemos também aos nossos pareceristas, corpo fundamental na garantia da qualidade e do caráter instituinte da RevistAleph, nossa marca identificatória.

Por isso, quando lhes apresentamos o número 21, recorreremos a Thiago de Mello para agradecer e dizer deste tempo sempre em construção:

Não tenho caminho novo.

O que tenho de novo é o jeito de caminhar.

As Editoras

Pareceristas deste número

Adriana Bittencourt Guedes (UFRRJ)
Alice Akemi Yamasak (UFF)
Amália Cristina Dias da R. Bezerra (UERJ/FEBF)
Bruna Molisani F. Alves (UFRJ)
Célia Frazão Soares Linhares (UFF)
Cristina Lúcia Maia Coelho (UFF)
Cristina Maria Carvalho Delou (UFF)
Dagmar de Mello Silva (UFF – A. dos Reis)
Eduardo Quintana (UFF – Stº. A. Pádua)
Estela Scheinvar (UFF)
Hustana Maria Vargas (UFF)
Iolanda de Oliveira (UFF)
Isabel Leite Cafezeiro (UFF)
Jorge Nassim Vieira Najjar (UFF)
José Antonio Sepulveda (UFF)
Lúcia de Mello e Souza Lehmann (UFF)
Luciana Gageiro Coutinho (UFF)
Luiz Fernando Conde Sangenis (UERJ)
Mairce da Silva Araújo (UFF)
Maria Antonieta Pirrone Tavares (UFF)
Maria Carolina Granato Da Silva (ISERJ)
Maria Cecília de Castelo Branco Fantinato (UFF)
Maria das Graças Gonçalves (UFF)
Maria Lúcia C. Lopes de Oliveira (UFF)
Maria Lúcia Rodrigues Muller (UFMT)
Maria Tereza Goudard (UERJ)
Marília Etienne Arreguy (UFF)
Nelma Alves Marques Pintor (U. Estácio de Sá)
Solange Santiago Ferreira (UFF/ISAT)
Tânia Mara Pedroso Müller (UFF)
Valdelúcia Alves Da Costa (UFF)
Vânia Medeiros Gasparello (UERJ/FFP)

Sumário

Dossiê Temático

01 O PAPEL DAS PRÁTICAS DOS DOCENTES DIANTE DAS DIFICULDADES ESCOLARES DOS ESTUDANTES: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS INTEGRANDO A DIMENSÃO DAS DIFICULDADES SOCIALMENTE DIFERENCIADAS
Elisabeth Bautier

20 EU ERA A CARNE, E AGORA, SOU A PRÓPRIA NAVALHA – PESQUISAS VISCERAIS EM ALFABETIZAÇÃO
Rodrigo Torquato da Silva & Luciana Pires Alves

40 ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: UM FENÔMENO A CONHECER
Renata Siqueira T. Borba & Lucia de Mello e S. Lehmann & Edson Pereira da Silva

Experiências Instituintes

54 MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE IMUNOLOGIA A INDIVÍDUOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA PERSPECTIVA DA SURDEZ
Elenilde Maria dos S. Torres & Fátima Gomes & Cristina Maria C. Delou & Helena Carla Castro & Luiz Anastácio Alves & Ruth Maria Marian & Bruno Cezário da Silva

67 NARRATIVAS DE DOCENTES/DISCENTES SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: DIÁRIO DE ITINERÂNCIA COMO DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO
Simone Chaves Dias

Pulsões e questões contemporâneas

75 **TECENDO OS FIOS DO HABITUS PROFESSORAL**
Miriam Ferreira de Abreu da Silva & Jacira Helena do Valle Pereira Assis

94 **A PSICOGENÉTICA WALLONIANA E O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM:
ALGUMAS IMPLICAÇÕES À EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS**
Marilete Geralda da Silva-Perdigão

114 **ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL OU ESCOLAS EM TEMPO PLURAL**
Cássia Maria Baptista de Oliveira

124 **MATEMÁTICA MODERNA NO CURSO PARA PROFESSORES DA ESCOLA NORMAL
EM NATAL/RN (1971) E NO COLÉGIO ATHENEU NORTE-RIO-GRANDENSE (1970):
ALGUMAS REFLEXÕES**
Liliane dos Santos Gutierre



Normas

Estas são as normas de formatação para envio de artigos:

Papel: formato A4

Margens: Todas as margens 03 cm.

Título: Centralizado, espaço simples, negrito, Calibri 14, em caixa alta. Espaço entre o título e os autores 1,5, tamanho 12.

Sub-títulos (o que inicia as partes do texto): em negrito, calibri 12, dois espaços após o item anterior e um espaço antes do parágrafo seguinte. Norma culta da Língua. Usar controle de linhas órfãs e manter com o próximo.

Autor (es): Parágrafo simples: alinhamento à direita. Sem espaço entre dois ou mais autores. Fonte: Calibri 12. Incluir nota biográfica de rodapé com a formação do autor, área de pesquisa; instituição de origem e e-mail (Calibri 10 – justificado).

Resumo: com até 800 caracteres (com espaço), em espaço simples, sem citações e parágrafo único. Colocar um espaço simples entre autor e resumo. Em Português e em outra língua opcional (Inglês, Espanhol, Francês, Italiano, etc.). Fonte: Calibri 12.

Palavras-chave: 3 a 5, em português e outra língua. Parágrafo: espaço simples. Fonte: Calibri 12. Seguida do resumo, com espaço.

Corpo do texto: Parágrafo Justificado; Recuo da primeira linha 1,5 de cada parágrafo; Fonte: Calibri/ tamanho 12; Espaçamento: 1,5 sem espaço antes ou depois;

Citações: Até 3 linhas, no corpo do texto com aspas. Mais de três linhas: em parágrafo recuado, à direita, em 4 cm da margem esquerda, espaço simples. Com um espaço simples antes e depois, sem aspas. Fonte: Calibri /tamanho 11. Seguir Norma ABNT 10520, disponível em <http://www.trabalhosabnt.com/regras-normas-da-abnt-formatacao/nbr-10520>

Notas no rodapé. Tamanho 10, justificadas.

Referências: apenas para autores citados e segundo normas da ABNT, Calibri, tamanho 11, espaço simples, com espaço de uma linha antes de cada obra citada. Justificado.

Acesse também: <http://www.revistaaleph.com/politica-editorial/>

ORIENTAÇÕES PARA PUBLICAÇÃO DE ARTIGO NA REVISTALEPH

... É preciso investir, entre outras frentes de construção social e educativa, nos movimentos de autonomia e teorização dos professores, na busca de práticas criadoras que busquem contribuir para a melhoria da escola pública, socializando os processos de encaminhamentos com que as escolas vão afirmando a possibilidade e a existência (infelizmente, às vezes de forma fugaz) de outras escolas e sistemas escolares.

Célia Linhares

Regras gerais:

Os autores são responsáveis pela observação e cumprimentos das normas culta da Língua Portuguesa no texto e da língua estrangeira na qual elabora o resumo.

Os autores devem indicar, em nota de rodapé junto ao título, se o texto foi apresentado em Evento Acadêmico e/ou se resulta de dissertação de mestrado, tese de doutorado ou de projeto de pesquisa financiado por órgão público ou privado.

Filiação temática ou pertinência:

A RevistAleph privilegia a socialização de artigos que tratem dos movimentos de criação de uma outra escola, de um outro ensino e de uma outra educação que se articulem a dimensões éticas, estéticas, democraticamente includentes, nos diferentes tempos/espacos, a que vimos chamando de Experiências Instituinte

Qualidade das teorizações:

Os argumentos deverão ser desenvolvidos com originalidade e respaldarem-se no diálogo com pensadores que estabeleçam interlocuções com a área de Educação ou de Ensino da CAPES.

Direitos e deveres do autor:

- É importante que o projeto que dá origem ao artigo esteja registrado no Comitê de Ética de sua instituição de origem, especialmente aqueles que trabalham com informações sobre humanos.
- Pode indicar (como sugestão) em qual sessão da revista gostaria de ver seu artigo publicado.
- Quando da utilização de imagens que não sejam de sua autoria, é importante que cite a fonte e verifique se as mesmas têm reserva de publicação.
- Atentar para as condições legais e éticas da utilização de imagens, de citação de nomes e da veracidade dos fatos informados.
- Compreendemos que ao encaminhar o artigo para publicação o autor está concordando em compartilhar sua produção pela internet sem receber qualquer valor pecuniário, respeitando-se os direitos autorais.

O PAPEL DAS PRÁTICAS DOS DOCENTES DIANTE DAS DIFICULDADES ESCOLARES DOS ESTUDANTES: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS INTEGRANDO A DIMENSÃO DAS DIFICULDADES SOCIALMENTE DIFERENCIADAS¹

Elisabeth Bautier²

Tradutor: Rejany dos Santos Dominick³

Revisor e tradutor: Marília Etienne Arreguy⁴

Revisor: Ludmila Thomé de Andrade⁵

Resumo: Um número significativo de análises das práticas dos professores foi realizado nestes últimos anos. No entanto, são raras aquelas que dão conta da relação entre o trabalho dos professores e o trabalho dos estudantes, mais precisamente de sua socialização cognitiva escolar, no que ela pode dificultar, ou mesmo impedir, as aprendizagens e a construção de hábitos cognitivos e de linguagem, necessários para que se aprenda na escola. É esse tipo de análise que propomos aqui, uma análise que deve ser duplamente contextualizada, ou seja, executada em função do contexto da turma e de uma população socialmente definida, revelando as táticas dos professores diante dos modos de fazer dominantes na escola (concepções de aprendizagem, formato das tarefas e escolha dos materiais de apoio...).

Palavras-chave: prática docente; metodologia de pesquisa; dificuldades de aprendizagem.

Résumé : De nombreux types d'analyse des pratiques enseignantes ont été développés ces dernières années. Cependant, rares sont ceux qui visent à rendre raison de la relation entre le travail des enseignants et le travail des élèves, plus précisément leur socialisation cognitive scolaire, en ce qu'elle peut gêner, voire empêcher, les apprentissages et la construction des habitudes cognitives et langagières nécessaires pour apprendre à l'école. C'est ce type d'analyse que nous proposons ici, analyse qui se doit d'être doublement contextualisée, c'est-à-dire effectuée en fonction du contexte de la classe et de sa population socialement définie, et qui met au jour les ajustements des maîtres, et en fonction des modes de faire scolaires dominants (conceptions des apprentissages, formats de tâches, choix des supports...).

Mots-clés : les pratiques des enseignants ; la méthodologie de la recherche ; les difficultés d'apprentissage.

¹NT: Artigo publicado originalmente em francês na revista Recherche et Formation n°51 (2006) – Analyse de pratiques – de la recherche à la formation –, com o título ‘Le rôle des pratiques des maîtres dans les difficultés scolaires des élèves: Une analyse de pratiques intégrant la dimension des difficultés socialement différenciées’ pp. 105-118. Disponível em: <http://rechercheformation.revues.org/497>

² Professeur à l'Université de Paris 8 Vincennes Saint-Denis. Pesquisadora de L'équipe ESCOL (Education, Scolarisation) étudie les inégalités sociales de réussite scolaire et la manière dont elles se construisent. <http://www.circeft.org/?-presentation-circeft->

³Doutora em História, Filosofia e Educação. E-mail: rejany.dominick@gmail.com

⁴Doutora em Recherches en Psychanalyse et Psychopathologie. Professora da FEUFF e pesquisadora dos Grupos TRANSCRIM e NUPES. E-mail: mariliaetienne@id.uff.br

⁵Pós-Doutora na Université de Paris VIII, junto à Equipe ESCOL. Professora da UFRJ e líder do Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação (UFRJ). E-mail: lud@litura.com.br

Um grande número de trabalhos consagra-se à análise das práticas dos professores. Eles se situam principalmente em duas grandes perspectivas, relacionadas amplamente às preocupações de formação. A primeira perspectiva, a das didáticas, se interessa pelo modo pelo qual as práticas dos docentes permitem (ou não) ao aluno acessar os objetos de conhecimento e ao universo dos saberes. Utilizamos o singular, *o aluno*, e não o plural, os alunos, uma vez que estes são mais comumente pensados como crianças “epistêmicas”, em sentido genérico, e são definidos independentemente dos contextos sociais, familiares e relacionais nos quais eles são escolarizados. Na perspectiva adotada nesta abordagem, a ênfase recai sobre o aspecto disciplinar.

Uma segunda perspectiva, que se desenvolve há alguns anos, tem como objetivo descrever muito detalhadamente o trabalho do professor como um trabalho caracterizado por um sentido prático. O trabalho docente implica no uso de ferramentas e de gestos profissionais, se inscreve em um coletivo e em uma história e a presença dos discentes desencadeia acontecimentos e incidentes que obrigam o docente a realizar ajustes, de forma natural, que podem ser bem ou mal sucedidos, em função de sua experiência, e que acarretam incertezas quanto ao (bom) desenrolar dessa atividade (CHATEL, 2005).⁶ Por estas razões, torna-se difícil conceber, tanto no plano teórico, como no plano metodológico, a modelização da ação em curso, já que o modelo deveria incluir uma margem de variações possíveis, em função dos professores e dos contextos. Além desta especificidade, deve-se atentar ainda a uma outra: o trabalho do professor (seu objeto e seu fim) é fazer os alunos aprenderem, portanto, a descrição da atividade docente pode ser feita sob registros muito variados. Na realidade, todas as possibilidades de registros estão intimamente ligadas, mas por razões de método e de objeto, cada pesquisa é levada a isolar uma parte da atividade. Paradoxalmente, as pesquisas acabam por deixar de lado aquilo que caracteriza a atividade de forma principal: sua complexidade e heterogeneidade. Esta segunda abordagem das práticas docentes pode se inscrever, de acordo com os objetos

⁶É. Chatel, *L'évaluation de l'éducation et l'enjeu des savoirs*, Université de Paris VIII, dezembro de 2005. (Texto defendido como requisito de Habilitação para orientar pesquisas).

descritos, no contexto da psicologia do trabalho, da psicologia ergonômica, ou, ainda, naquele da pragmática, para estudar, por exemplo, o lugar preponderante da linguagem na construção dos saberes ou, mais genericamente, a natureza das interações professor-alunos e aluno-aluno. Esta abordagem é encontrada na Didática comparada, na qual se trata de construir um modelo de ação do professor,⁷ de buscar a “genericidade” do trabalho do professor, a partir das recorrências observadas nas análises minuciosamente detalhadas das sequências de aulas.⁸

O trabalho do professor é, dessa forma, mais comumente situado e descrito em sequências didáticas, ocorridas nas aulas. O pesquisador analisa como a turma “avança”, como os professores se ajustam aos seus discentes, qual o papel destes últimos nos avanços e adequações realizados pelo primeiro; algumas vezes, analisa mesmo como os diferentes atores da turma interagem nas dimensões didáticas ou de regulação do grupo. Atualmente, esse tipo de análise das práticas dos docentes aparece prioritariamente de uma forma predominantemente descritiva. Trata-se de um momento das pesquisas, uma etapa necessária para que se possa alcançar, da melhor maneira possível, o objetivo visado: a prescrição, que, apoiada nos saberes assim construídos, permitirá uma melhor formação aos professores, tornando-os mais eficazes. Por ser inteiramente legítima, esta perspectiva, focada sobre o que o professor faz e faz fazer, deixa de lado o que os alunos fazem (no sentido da natureza de suas atividades). No entanto, se o objetivo da aprendizagem localiza o cerne da atividade de ensino, portanto, o trabalho dos discentes, na sua relação com o trabalho do professor, bem como com os próprios alunos, em suas diferenças e especificidades, deveria passar para o primeiro plano.

⁷Y. Clot, «Clinique de l'activité et pouvoir d'agir», *Éducation permanente*, n° 147, 2001, p. 12-37; R. Goigoux, «Contribution de la psychologie ergonomique au développement de la didactique du français», in A. Mercier (éd.), *Balises pour la didactique des mathématiques*, Grenoble: La Pensée sauvage.

⁸Ver, por exemplo, M. Bru, M. Altet, C. Blanchard-Laville, «À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages», *Revue française de pédagogie*, n° 148, 2004, p. 75-87. Ver também o n° 141 (2002) de la *Revue Française de Pédagogie* dedicado à Didática Comparada. Para a discussão sobre a noção de modelo, ver o artigo de Alain Marchive, «La modélisation dans la formation des enseignants. De la leçon modèle au modèle de la leçon», in *Recherche et Formation*, n° 42, 2003, p.143-159.

Nosso ponto de vista sobre as práticas docentes tem por objeto essa concepção de aprendizagem. Surpreendentemente, quando a questão é a profissão docente, esta dimensão não se encontra tão presente nas pesquisas. Constata-se, entretanto, que por décadas os alunos não se apropriam de forma igualitária dos conhecimentos propostos, que eles se beneficiam menos ainda quando vêm de um grupo social popular ou, mais precisamente, quando são estudantes que frequentam uma escola onde a maioria pertence às camadas populares. Parece, então, natural se perguntar se e em que os professores e suas práticas participam na produção desta desigualdade, construindo (com seus alunos e com as representações que trazem consigo) maneiras de fazer as coisas que podem prejudicar ou, até mesmo, impedir o acesso aos objetos de conhecimento visados pela escola.⁹

Como já afirmamos, o trabalho do professor acontece “em contexto” e as variáveis que descrevem essa contextualização são tão numerosas que tornam o objetivo de se circunscrever tal realidade difícil de se atingir. Além do mais, o professor não faz seu trabalho com os estudantes, individualmente, (hoje é possível nos interrogarmos sobre o desenvolvimento da necessidade de individualização do trabalho com os discentes, como veremos). Ele não trabalha mais com um aluno “genérico” cujas únicas operações seriam de tipo cognitivo. O trabalho realizado pelo professor na sala de aula que ele organiza (às vezes em detrimento das aprendizagens de alguns dos seus alunos) mistura lógicas heterogêneas, registros de trabalho muito distintos um dos outros, muitas vezes até contraditórios (controle de turma, tempo, instigar à participação discente, avaliar, fazer escrever, dentre outros).

Nossas pesquisas sobre as práticas dos professores têm uma orientação sociológica (o que é mais raro nas pesquisas atuais do que o era nas pesquisas dos anos 1980). Que efeitos são produzidos por certas maneiras de fazer, certas práticas pedagógicas, tomada uma dada população de alunos? Pode-se pesquisar quais são os

⁹Esta consideração sobre a especificidade do contexto social e do exercício da profissão está presente nos trabalhos de D. Butlen, M.-L. Peltier-Barbier, M. Pézard, «Nommés en REP, comment font-ils? Pratiques de professeurs d'école enseignant les mathématiques en REP : contradictions et cohérences», in *Revue Française de Pédagogie*, n° 140, 2002, p. 41-52. Ver também, Sylvie Cèbe e Roland Goigoux, «L'influence des pratiques d'enseignement sur les apprentissages dès élèves en difficulté», in *Cahiers Alfred Binet*, n° 4, 66, 1999, p. 49-68.

hábitos culturais, linguísticos, cognitivos e escolares dessa população, pode-se também avaliar os diferentes efeitos desses elementos. Os trabalhos de Basil Bernstein, por um lado, de Viviane Isambert-Jamati e de Marie-France Goussier, por outro, mostraram que de acordo com as maneiras de fazer dos professores e os hábitos culturais, linguísticos e cognitivos dos estudantes, estes podem em maior ou menor escala tirar partido em suas aprendizagens. Isambert-Jamati et Goussier¹⁰ construíram uma tipologia das práticas dos docentes de francês, dentro desta perspectiva. Bernstein, menos focado nas práticas dos professores de uma disciplina e olhando mais os modos de organização dos objetos de conhecimento e de seus enquadramentos, distinguiu as pedagogias visíveis e invisíveis.¹¹ As “pedagogias invisíveis”, menos explícitas que as “pedagogias visíveis” no seu modo de transmitir os critérios e as classificações dos objetos e seus enquadramentos, baseiam-se prioritariamente sobre uma circulação interdisciplinar dos saberes: os objetos de aprendizagem, presentes nas tarefas escolares, são menos nitidamente definidos. Elas penalizam mais os estudantes das classes populares em seu acesso aos conhecimentos. Ora, como podemos identificar, as práticas docentes dominantes na atualidade originam-se numa pedagogia invisível, qualquer que seja a composição social das turmas.

Apesar desses trabalhos, o interesse pelo que produz as dificuldades para os alunos em suas aprendizagens, obrigatoriamente faz-nos abordar o problema em uma perspectiva sociológica, o que não é uma perspectiva recorrente sobre o tema da formação de professores. Buscando dar continuidade às pesquisas que se constituem em referência importante para nós, damos ênfase particularmente às condições do exercício da profissão, condições dependentes das alterações dos objetivos, dos tipos de atividades atualmente dominantes, das concepções de aprendizagem, das representações que temos dos alunos. Em todos os casos, trata-se de levar em consideração o caráter sistêmico e plural do trabalho docente.

Esse ponto de vista tem várias consequências metodológicas: diferentemente das pesquisas que focalizam as análises de práticas, em uma perspectiva de formação,

¹⁰V. Isambert-Jamati, M.-F. Goussier, «Types de pédagogie du français et différenciation sociale des résultats», in *Études de Linguistique Appliquée*, n° 54, 1984, p. 69-97.

¹¹B. Bernstein, *Classe et Pédagogies: visibles et invisibles*, Paris: OCDE, 1975.

essa abordagem das práticas docentes é centrada nas aprendizagens diferenciadas dos alunos (o que não significa que nossas próprias análises não sejam úteis e utilizáveis em formação). De acordo com os níveis escolares, as observações das dificuldades dos alunos permitem perceber como certas práticas aprofundam as distâncias (tanto nas duas etapas do Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio),¹² ou ao menos não as evitam (na Educação Infantil). Isso significa que outras práticas possam ser mais igualitárias. As observações das salas de aula se focalizam sobre momentos e conteúdos particulares, apontados como pertinentes pelas pesquisas no que concerne às lógicas que subjazem ao trabalho diferenciado e potencialmente diferenciador¹³ dos estudantes. Apresentar explicitamente o que se vai aprender, construir uma situação de trabalho, validá-la, ou ainda utilizar a linguagem, certos suportes, organizar o tempo da aula, todas estas práticas, têm uma coerência, uma recorrência e efeitos de acumulação que, de acordo com as análises feitas, conduzem os alunos a apreender, com mais ou menos clareza, as questões cognitivas das tarefas e, logo, do trabalho desencadeado. Devido à “socialização escolar” construída desta forma, os estudantes elaboram hábitos duráveis de tratamento das tarefas propostas. Para se poder levar em consideração a dimensão da “acumulação”, da “coerência” e da “recorrência” das práticas, de modo a captar os efeitos negativos sobre alguns alunos, é necessário fazer as observações durante uma longa duração. Os dados são portanto recolhidos durante vários dias, em diferentes momentos do ano e de um ano para o outro, quando há mudanças de pessoal escolar (Educação Infantil – 1º. Ano do Ensino Fundamental [E.F.], 5º ano – 6º ano do E.F., 9º ano do E.F – 1º Ano do Ensino Médio).¹⁴ De fato, se

¹²N.T.: Na França, o ensino se organiza de forma diferentes da do Brasil. No original, a autora colocou “en primaire et au collège, comme au lycée”, equivalendo ao antigo ensino primário e secundário, atualmente, fundamental e médio.

¹³Os diferentes trabalhos da equipe ESCOL-ESSI, da Universidade de Paris VIII, da Educação Infantil ao Ensino Médio, em particular Bernard Charlot, Élisabeth Bautier, Jean-Yves Rochex, *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris: Armand Colin, 1992; Élisabeth Bautier, Jean-Yves Rochex, *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification*, Paris: Armand Colin, 1998; Élisabeth Bautier, Jean-Yves Rochex, “Rapport au savoir et travail d'écriture en philosophie et SES”, in Bernard Charlot (éd.), *Les jeunes et le savoir*, Paris: Anthropos, 2001. Ainda os trabalhos de D. Butlen *et al.*, *op. cit.*; de M.-J. Perrin-Glorian, “Enseigner les mathématiques en ZEP”, X.Y.Zep, n° 4, 1998.

¹⁴N.T.: No original, a autora faz referência aos níveis de ensino da escola francesa (GS-CP, CM2-6e, 3è-2de); o último ano da escola maternal [*école maternelle*] e o primeiro ano da escola elementar ou primária [*Enseignement fondamental 1*]; último ano da escola elementar e primeiro ano do “colégio” [Ensino

queremos apoiar a hipótese de um efeito das práticas, não será o caráter genérico dos gestos profissionais, nem a especificidade requerida por tal objeto de saber, que será relevante. O que importará serão os efeitos de acumulação, de coerência e de recorrência das práticas ao longo do tempo. A observação do trabalho dos estudantes no seu cotidiano é, assim, necessária: análise dos cadernos e dos exercícios individuais, das produções escritas, das interações orais. Nessas trocas, poder-se-á compreender como os estudantes interpretam as situações e os conteúdos de aprendizagem, quais indícios eles coletam, quais são os saberes efetivos sobre os quais podem se apoiar para continuar a aprender.

Outra dimensão a ser levada em consideração é a evolução dos “formatos do trabalho” escolar, as concepções de aprendizagem, os objetivos atribuídos ao ensino. Ao menos potencialmente, essas evoluções participam das dificuldades de aprendizagem. De fato, as novas maneiras de fazer recomendadas pelos documentos oficiais, mas que não são familiares a todos, podem criar entraves ao aprendizado dos alunos de classes populares, em lugar de lhes facilitar. A sobreposição da novidade e do antigo contribui também para embaralhar os objetos a serem aprendidos e as abordagens metodológicas. Assim, ocorre quando a tomada de palavra pelo aluno é simultaneamente encorajada e impedida pelo professor, que solicita tanto sua expressão singular de sua individualidade (atenção autocentrada), a comunicação entre pares (atenção focalizada sobre os destinatários) bem como o desenvolvimento da expressão oral (atenção focalizada no respeito aos usos da linguagem). A mesma dificuldade aparece se os objetos de aprendizagem tiverem necessariamente de fazer sentido para os estudantes, estarem relacionados aos objetos da vida cotidiana não escolar, se se tornar necessário que os suportes do trabalho sejam ricos e motivadores, que o trabalho seja individualizado.

Ainda mais carregada de consequências (retornaremos a este ponto) é a elevação do nível de exigência relativo às habilidades cognitivas e de linguagem, sem que as práticas exijam que haja aprendizagens correspondentes, o que equivale a

Fundamental 2]; último ano do “colégio” e primeiro ano do “liceu”. Para mais detalhes ver em <http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/b/b7/EducationFr.svg>

exigir dos estudantes que eles dominem aquilo que nós não lhes ensinamos. Os anos iniciais do Ensino Fundamental, os conceitos constituídos pelo conhecimento científico e erudito e que se referem ao processo construído em teorias são os objetos de ensino escolares: no programa do governo francês para os dois últimos anos da escola elementar,¹⁵ encontramos os conceitos de “zona de influência” em geografia, “superfície de troca” em biologia e “enunciação” em francês (língua materna). Esses conceitos complexos e de alto nível de abstração estão presentes nas “situações de descoberta” que devem ajudar o próprio estudante a “construir” por si mesmo suas noções. Por isso, o diálogo da turma com o professor, sobretudo se ele se apóia na experiência e nas representações dos estudantes, conduz “a partir de muito longe”. O cotidiano dessas experiências revela-se por demais afastado, não somente dos conceitos visados, mas mais ainda da ideia que se deseja conceitualizar, cuja conceitualização é o objetivo pedagógico da mesma forma que esta o é também para o geógrafo, o biólogo ou o linguista. Em consequência, não é o fenômeno que se torna o objeto de aprendizagem, mas de maneira invisível e socialmente diferenciadora, porque não é ensinada como tal, a postura intelectual científica em si mesma. O risco é, então, grande, de que uma parcela dos estudantes aprenda somente as palavras sobre as quais o professor focou a aula, sem saber o que elas amplamente significam. Como a tarefa proposta para se validar a atividade acontece por meio de respostas às questões em uma ficha (basta saber utilizar as palavras convenientes, o que pode ser feito sem que o estudante tenha compreendido “de verdade” seu significado), estes mesmos estudantes passam, assim, ao largo do que é o conteúdo implícito da aula, sem que o professor possa aperceber-se, uma vez que na maior parte das vezes o diálogo aconteceu de maneira satisfatória. Essa condução da aula, atualmente muito frequente, mostra que o nível de exigência se eleva: exige-se uma postura intelectual de ponta, mas tal postura é suposta como uma evidência naturalmente compartilhada por todos.

Estes elementos tácitos, de ordem tanto pedagógica como didática, que misturam o lugar da palavra dos alunos e uma pedagogia dita ativa são também muito

¹⁵N.T. – No Brasil, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

exigentes para com o professor que deseja evitar que seus estudantes venham a ter as dificuldades que nós acabamos de analisar. Elas demandam do professor a elaboração de uma progressão na qual a aprendizagem de uma postura intelectual está escrita nas atividades recorrentes, pois tal socialização cognitiva se constrói mais pela necessidade de tarefas do que pela explicitação do objetivo. Elas também demandam que o docente não tome supostamente como compartilhado por todos os estudantes o que é uma aquisição de tipo sócio-cognitivo que pode, certamente, ser construído fora da escola, mas apenas por uma parte dos estudantes.

Parece-nos, então, igualmente necessário, em nossa perspectiva, contextualizar as análises de práticas. Certamente, estas, como consequência dos programas, das instruções e dos documentos de acompanhamento, revelam algumas recorrências nas formas de abordagem e nos objetos selecionados para serem estudados, mas elas apresentam também grandes diferenças, quando se comparam distintas turmas e alunos de uma mesma turma, que são mais significativas do que daquelas que se possam constatar entre os professores iniciantes e os professores experientes, ou as diferentes concepções dos docentes quanto ao lugar da linguagem, ao papel dos seus discentes e aos objetos de saber. De fato, as práticas dependem igualmente das composições sociais das turmas e das representações que os docentes têm destas. Se uma parte dos ajustes que eles fazem se relaciona com seu profissionalismo, é certo que outra parte, também muito importante, está ligada às adaptações que fazem às características dos seus alunos, mesmo sem que tenham consciência de que assim estão agindo. A vantagem que se tira para o funcionamento geral da turma e para uma atmosfera geral desempenha, algumas vezes, o papel contrário se se toma as aprendizagens esperadas para os alunos. Assim, vemos professores que evitam recorrer à escrita na sala de aula, em prol dos estudantes que têm dificuldade em escrever, ou aqueles que simplificam ou dividem as tarefas para torná-las mais fáceis, recorrendo a tarefas de identificação e classificação em colunas ou em tabelas, escamoteando assim o trabalho reflexivo que permitiria compreender que regra está sendo jogada (neste caso, em geral, esta é estabelecida pelo professor).

Para tais análises das práticas, os quadros de referência teórica são sensivelmente diferentes daqueles que são utilizados nas análises que visam à

compreensão da atividade profissional: trata-se de nos apoiar sobre os conhecimentos relativos ao que faz diferença nas aprendizagens entre os estudantes socialmente situados, ou seja: o que é um fator de dificuldades para alguns. Nosso olhar se dirige, então, de maneira privilegiada, como os exemplos acima já ilustraram, sobre os modos de fazer docentes que se podem colocar em relação com certas causas dominantes e recorrentes das dificuldades dos aprendizes (mais frequentemente aqueles das camadas populares, mas não exclusivamente).

Os trabalhos da equipe ESCOL, e também as aproximações didáticas de D. Butlen e de sua equipe, de M.-J. Perrin, de R. Goigoux (op. cit.) e os procedimentos compreensivos de A.-M. Chartier¹⁶ focalizam-se, há muitos anos, sobre essa questão. Essas diferentes pesquisas colocam em evidência os elementos recorrentes, fonte de dificuldades, e que a escola não parece apagar ao longo da escolarização: ao contrário, as dificuldades parecem perdurar como se as práticas escolares não somente desconsiderassem tais dificuldades e aquilo que as constrói, mas é como se elas perdurassem, talvez porque nunca chegam a ser identificadas como tal.

Duas causas de dificuldade são particularmente arraigadas no decorrer da escolarização (ainda desarticuladas entre si no período da Educação Infantil, são, porém bem articuladas nos anos que se seguem). Elas trazem muitas e importantes consequências, pois são a base da compreensão/incompreensão dos desafios cognitivos da escola e as possibilidades/impossibilidades de aprendizagem. Trata-se da identificação dos objetos de aprendizagem e dos desafios que se apresentam nas tarefas e situações propostas, de um lado, e do registro da atividade cognitiva e de linguagem nas quais o aluno se vê investido e de seus hábitos de trabalho escolar decorrentes, por outro lado. Estas dificuldades desencadeiam-se a partir do confronto que os alunos estabelecem entre os modos de socialização escolar e os de socialização não escolar, bem como aquilo que é pressupostamente tido como transparente e que não demanda, portanto, uma aprendizagem particular.

¹⁶ «Exercices écrits et cahiers d'élèves: réflexions sur des pratiques de longue durée», *Le Télémaque*, n° 24, 2003, p. 81-110.

A identificação dos objetos de aprendizagem e dos desafios cognitivos das tarefas e das situações

Para o professor, em situação ideal, as tarefas que ele apresenta e as situações de trabalho que ele constrói correspondem a uma aprendizagem específica, a uma visada cognitiva, até mesmo a uma hierarquia dentro de uma pluralidade de aprendizagens possíveis. É verdade que no quadro de uma pedagogia diferenciada, este enfoque não necessariamente apresenta-se de modo idêntico para cada um dos discentes. Este não é o nosso propósito: O que nos interessa é o fato de que todos os alunos não atribuem às tarefas propostas o mesmo foco que o professor e esta diferença entre docentes e discentes e entre discentes e discentes não é sempre visível na produção realizada durante as aulas: assim se aprofundam abismos entre as aprendizagens dos alunos que não contam com a possibilidade de ajuda.

De fato, se o docente não ficar atento a isso ou não explicitar o que aí está em jogo,¹⁷ a maior parte das tarefas escolares podem ser realizadas em diferentes “níveis” de aprendizagem, com desafios diversos. Desse modo, preencher um quadro de conjugação, como nós apresentamos anteriormente (no CM2,¹⁸ aquele de verbos de um texto conjugados no imperfeito, de sua pessoa, de seu infinitivo, por exemplo) é para alguns discentes um fim em si mesmo, que permite satisfazer a solicitação do professor; para outros, ele é um preâmbulo à observação que permite a construção das regras ortográficas da conjugação desse tempo verbal. Para outros, ainda, basta mostrar que se pode preencher “um pouco”, sem ter de completá-lo à exaustão como uma pressão escolar ou uma necessidade para o aprendiz. Notamos que nesse último caso, de fato, certos estudantes não precisam de modo algum preencher completamente o quadro, com todos os verbos, para poder identificar a regra. Neste exemplo, nós podemos ver que a conduta da turma, sua cronogênese, como diriam alguns, é muito importante. Dessa maneira, em uma classe observada, uma professora

¹⁷Nós não queremos dizer que tudo pode ser mostrado, explicado pelo professor. Os estudiosos da didática da matemática, acompanhados de Guy Brousseau, em particular, trabalharam esta questão e insistiram sobre a importância de situações de trabalho, mais do que do discurso sustentado, para não gerar situações ambíguas.

¹⁸N.T. – O CM2 é o último ano da *école élémentaire* francesa. Corresponde ao 5º ano do ensino fundamental no Brasil.

solicita aos estudantes que peguem no fichário um texto escrito anteriormente, na ocasião do retorno de uma aula verde.¹⁹ Sem nenhum comentário, exceto a indicação: “Vamos trabalhar o imperfeito!”, ela distribui uma ficha em que se encontra uma tabela fotocopiada e pede aos alunos que a preencham. O tempo consagrado a completar individualmente as colunas da tabela é de mais de uma hora e a aula termina com a passagem de um exercício no quadro, feita por alunos cujas respostas não continham nenhum erro. Esta organização por tais fases sucessivas, nas quais se dedica o período mais longo à tarefa individual feita numa ficha, aumenta os riscos de interpretações múltiplas sobre o trabalho e produz um investimento intelectual diferenciado. Se esse modelo de gestão do tempo de aula e das interações é recorrente (como aqui é o caso), e a avaliação das aprendizagens se faz pela avaliação do quadro preenchido, os estudantes com mais dificuldades – incluindo o fator de sua lentidão na escrita – passam toda a aula para executar a tarefa, sem lhe atribuir nenhum outro objetivo a não ser a sua própria execução. O “contrato didático” funciona para eles sobre esse único registro, e eles são encorajados a que assim seja, pelo professor. Este, no decorrer do tempo da aula, ajuda-lhes individualmente, por meio de observações pontuais, ou a terminar de preencher o quadro, sem que a preocupação com um aprendizado seja identificável.

A interpretação privilegiada marca-se pelo cumprimento da tarefa, independentemente das aprendizagens que poderiam ser esperadas como sua consequência, ou da satisfação do professor. Assim constitui-se também a concepção desenvolvida por inúmeros estudantes dos meios populares que valorizam os aspectos mais formais do trabalho escolar.²⁰

Outros exemplos podem ser apresentados como exemplo de situações com funcionamento semelhante, que produzem o mesmo tipo de efeito. Por exemplo, em

¹⁹N.T. – A *classe verte* é uma saída ou uma viagem escolar na qual os estudantes partem para descobrir a natureza, sem a presença dos pais, mas acompanhados de seus professores.

²⁰Adotando-se uma outra terminologia, se poderia conceber a tarefa desarticulada de sua relação com a atividade, em E. Bautier (org.) *Apprendre l'école et apprendre à l'école. Des risques de constructions d'inégalités dès la maternelle*, Lyon : Chronique Sociale, 2006. Nesta obra coletiva, são apresentados resultados de uma pesquisa conduzida por muitos anos em turmas de Educação Infantil. Por E. Bautier, O. Burger, C. Catteau, S. Chevillard, C. Joigneaux, J. Le Breton, C. Passerieux, C. Thouny.

uma turma de último ano de Educação Infantil,²¹ diante da tarefa de colocar as “palavras” em ordem dentro de uma “frase” a ser cortada, que depois são coladas abaixo do modelo da frase apresentada no alto de uma ficha, os alunos trabalham individualmente. A ficha é distribuída às crianças; nela, vê-se a frase modelo e o espaço vazio vem abaixo. Também é distribuída uma tira de papel, a cada criança, apresentando casas, dentro das quais estão inscritas as “palavras” em desordem, em comparação com o modelo de frase a reconstituir. As aspas que destacam aqui “palavras” e “frase” marcam o fato de que lá onde o professor vê as palavras, alguns estudantes recortam apenas imagens e não estão, portanto, sobre o mesmo registro do trabalho. A tarefa apresentada como uma tarefa de recorte e colagem tem como objetivo superior a elaboração da frase por identificação das letras e o reconhecimento, a partir destas, das palavras. Alguns alunos “pré leitores” se acham confortáveis na tarefa: tendo identificado a primeira palavra da frase, que está no meio da tira de papel, eles vão diretamente a esta palavra, cortam-na rapidamente e, sem grande esforço particular, colam-na no espaço adequado, depois pesquisam a segunda palavra e assim por diante. Para os outros alunos que mal sabem recortar, a manipulação da tesoura ocupa o primeiro plano do trabalho, tanto em tempo como em interesse. Notemos a esse propósito, que apenas raramente o recorte é objeto, em si mesmo, de uma aprendizagem sistemática, enquanto que nos anos escolares da Educação Infantil esta atividade é solicitada de maneira cotidiana, faz parte da maioria das tarefas que se situam em outro nível cognitivo. Para inúmeros professores, trata-se apenas de uma simples “ferramenta” socialmente compartilhada. Esse não é o caso: alguns estudantes vão passar toda a aula tentando recortar, com uma grande concentração (sem ultrapassar os limites, sem fazer “barbas”...), as diferentes palavras (imagens?), umas após as outras. Como eles não irão muito longe, porque eles estão em processo de aprender a recortar, a professora intervirá no fim da atividade e colará, ela mesma, as etiquetas sobre a ficha que será colada no caderno e mostrada aos pais como se o estudante tivesse realizado o trabalho pedido.

²¹N.T. – O último ano da escola de Educação Infantil, que antecede a *école élémentaire*.

O conjunto das tarefas a serem realizadas embaralha a hierarquia das aprendizagens para certos discentes. É evidente que uma vantagem dessa pluralidade é geralmente antecipada pelos professores: todos as crianças têm que ter sempre alguma coisa para fazer. Porém não se trata aqui de uma pedagogia diferenciada, no sentido em que as tarefas com diferenciados graus de dificuldades permitam, portanto, a cada um avançar em direção de um mesmo objetivo cognitivo. O que aparece como o mais provável fator determinante do aprofundamento do fosso entre os alunos reside no fato de que o objeto central da aprendizagem cognitiva (colocar em ordem as palavras de uma frase segundo um modelo) é escamoteado por aqueles que acreditam que a tarefa é recortar e colar. Esses alunos estão justamente em dificuldade e o fato de que eles não tenham identificado o que se tratava de fazer e aprender, apenas faz aumentar as suas dificuldades.

Suporte das tarefas e embaralhamento nas abordagens cognitivas

Esses exemplos nos permitem igualmente pontuar um modo de trabalho hoje dominante desde a Educação Infantil até o último ano do Ensino Fundamental I,²² indo mesmo além, eventualmente, aos anos finais desta etapa da escolarização (9º ano): o trabalho sobre uma ficha individual. Como já dissemos em outro texto, tais exemplos configuram²³ as práticas atuais que concorrem e se acumulam na direção de um embaralhamento sobre o que se poderia identificar com uma abordagem cognitiva. Como os alunos que não compreenderam a tarefa porque em sua família, em uma socialização não-escolar, esta não esteve presente anteriormente, poderão suspeitar de que o que está em jogo na maior parte das tarefas e situações propostas é uma nova aprendizagem ou a experimentação concreta de uma aprendizagem recente?

²²N.T. – No original aparece CM2, que na França equivaleria ao último ano dos anos iniciais do ensino fundamental.

²³Sob a direção de É. Bautier, 2006, *op. cit.* (observações e análises trabalhadas em particular por J. Le Breton).

Como adivinhar que a questão central se deve colocar enquanto aluno não equivale à realização da tarefa indicada na ficha, mas sim sobre seu objetivo?

Esta forma de trabalho parece satisfazer aos professores, porque ali se sobrepõem (mais do que se conjugam) lógicas heterogêneas, por ela permitidas: atividade, individualização, fracionamento, avaliação imediata facilitada e visibilidade social. Nós já evocamos uma dessas lógicas: atualmente é muito importante que os alunos estejam sempre “fazendo”. O aprender passa pelo fazer nas vulgatas construtivistas atuais (mas, o objeto do fazer substitui, para certos alunos, aquele do aprender, como nos exemplos acima). Uma outra lógica, muito presente, que os professores valorizam, é a da individualização do trabalho. Esta preconização atual vem atrapalhar, às vezes impedir, a construção necessariamente coletiva dos saberes escolares, que permite aos estudantes não serem confinados a seus recursos pessoais, iniciais, nem a pensarem que estes são os únicos legítimos. As fichas permitem esta individualização. Elas também facilitam a avaliação, mesmo que, justamente, se encontrem assim na maioria das vezes (con)fundidos o momento da aprendizagem, o da execução da tarefa e o de sua avaliação. A ficha esmiúça o que, fora deste suporte escolar, encontra-se normalmente espalhado no tempo e espaço. Não se pode tampouco subestimar a importância, nos anos iniciais do ensino fundamental, da necessidade de mostrar um caderno limpo aos pais dos alunos, e neste sentido as fichas facilitam essa exigência. O interesse nesse tipo de organização de trabalho funciona para que a turma possa “se manter” sem muita bagunça, o que uma organização coletiva produz frequentemente com certas populações discentes.

Outros exemplos de fichas, diferentes das que foram descritas acima, colocam em evidência outras lógicas que vêm se juntar à lista, já longa, da justificativa de seu uso: sua escolha permite inscrever o trabalho dentro do tema que está sendo abordado ou que interessa aos estudantes e, assim, motivar as aprendizagens cognitivas e disciplinares. Assim, ocorre com a aprendizagem de listas, quando esta é necessária, que aparece de maneira recorrente subjacente à maior parte das aprendizagens, inclusive relacionadas à escrita, e que pode se considerar “trabalhada”, graças às fichas, que apresentam uma cesta de maçãs (tema da colheita de frutas, no outono) nas quais se deve colocar o número correto de maçãs, ou seja, o que

corresponda aos números indicados na ficha. Esta lógica do tema e da motivação conduz, também, a acrescentar a uma tarefa, a de colorir a cesta e as maçãs. Como ocorre com a tarefa de recortar, desenhar e colorir acabam por suplantar a aprendizagem da contagem, para alguns alunos (estes ainda acrescentam um caule e uma folha em seu exercício). Esta interpretação da tarefa é muito mais fácil do que a sucessão de tarefas de registro dos objetos “maçãs”, também porque desenhar e colorir as cestas e as maçãs não são exigências do professor.

Para a maioria dos professores, este tipo de organização do trabalho escolar permite satisfazer uma diversidade de preconizações e de concepções dominantes que dizem respeito às aprendizagens e às formas de condução da sala de aula, nos contextos atuais de exercício do ofício docente. Contudo, uma análise dessas práticas colocadas em relação com aquilo que se impõe como dificuldade para um contingente discente nos parece necessária, para compreender de que modo as formas e maneiras de fazer, atreladas com os discursos e os modos dominantes são elementos integrantes constitutivos do fosso cada vez maior entre os alunos.

O registro da atividade cognitiva e linguareira utilizado pelo aluno e os hábitos de trabalho construídos

Como nós havíamos mencionado, esta outra fonte de dificuldade para os alunos depende da primeira, como nossos exemplos mostram. Referimo-nos aos alunos que não identificam as questões cognitivas e os objetos de saber e que assim permanecem restritos a um registro de trabalho imediato, espontâneo, reduzido à sua transparência, sem que seu trabalho transforme, desloque, reconfigure, secundarize os objetos, mesmo que inconscientemente, para permitir as aprendizagens.²⁴ Esta

²⁴Para o desenvolvimento dessas noções que são inerentes ao trabalho escolar, ver É. Bautier et J.-Y. Rochex, « Activité conjointe ne signifie pas significations partagées », in C. Moro, R. Rickenmann (éds.), *Situations éducatives et significations*, Bruxelles : De Boeck, 2004; E. Bautier, « Formes et activités scolaires, secondarisation, reconfiguration, différenciation sociale », in N. Ramognino, P. Vergès (éds), *Le français hier et aujourd'hui. Politiques de la langue et apprentissages scolaires*, Aix-en-Provence : Presses Universitaires de Provence, 2005; E. Bautier, « Mobilisation de soi, exigences langagières scolaires et processus de différenciation », *Langage et société*, n° 111, 2005, p. 51-72.

questão dos registros das atividades nos parece uma questão pertinente, pois ela encontra-se com as práticas docentes que, entretanto as ignoram como um objeto de aprendizagem. Nós havíamos feito referência às dificuldades encontradas por alguns estudantes de passar das trocas coletivas na sala de aula, relacionadas às experiências e/ou conhecimentos cotidianos, à construção de saberes e de conceitos, e ainda mais além, a uma segunda postura cognitiva, que implique em um engajamento intelectual pessoal para construí-la. Nesta seção, evocaremos as práticas que, neste momento, vêm confundir a identificação do registro de trabalho pretendido, mesmo que elas sejam motivadas pela injunção de ajudar os estudantes: trata-se particularmente da “escolarização dos objetos do mundo” ou da determinação de não mais fazer do mundo escolar um mundo em ruptura com o mundo da vida comum. Esta preconização vai, igualmente, no sentido da participação dos estudantes na construção dos objetos de saber, na medida em que esta é conduzida, o mais frequentemente, a partir das observações ou das experiências dos estudantes. Os exemplos aqui são numerosos e podem ser tomados em conjunto, no processo da escolarização, até na aula de filosofia e de ciências econômicas e sociais.

Nos diferentes graus da escolaridade, recorre-se a objetos conhecidos, presentes ou não na sala de aula, aos relatos, às experiências, que podem ser, ainda, ricas de motivação, mas também de afetos, de olhares mais comuns. O objetivo é de “escolarizar”, ou seja: de possibilitar que os estudantes transformem seus olhares sobre si mesmos, a fim de que se tornem objeto de aprendizagem e de saber, e não “somente” objeto de trocas verbais expressivas e de enunciados ditos sobre eles. O trabalho de Jacques Bernardin, relativo ao desenho de uma bicicleta²⁵ solicitado aos alunos e visando à aquisição dos princípios de seu funcionamento, demonstrou o quanto a familiaridade com os objetos não era uma ajuda e uma motivação à aprendizagem, ou o era somente sob certas condições pedagógicas e didáticas. A escolarização da bicicleta (ou da flor, do hamster...) supõe a princípio uma transformação cognitiva do objeto, que não é mais somente objeto de uma prática interessante e divertida, mas objeto de observação e de aprendizagem, em

²⁵J. Bernardin, *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*, Paris: Retz, 1997.

descontinuidade com uma utilização comum, pois passa a se tratar de alcançar processos de generalização. Esta transformação, esta “secundarização” não é, na sua origem, nem evidente, nem espontânea para todos os estudantes. Ela se inscreve, ao contrário, na duração, na retomada e na construção de uma situação e de um objeto específico de trabalho. Para este fim, torna-se necessária uma construção progressiva e pensada com este objetivo, originalmente pouco presente nas práticas dos professores, por ser pouco presente na sua formação. Sem ela, os estudantes estão solitários, tendo que lidar com a mudança de registro de tratamento dos objetos com os quais são confrontados, parasitados pela aparente familiaridade com o objeto e pela pluralidade de registros sob a qual ele pode ser apreendido, incluindo o registro afetivo. Assim, acontece quando, desde a educação infantil, as crianças são confrontadas com a meteorologia, com o peixinho vermelho, com a saída para o carnaval fora da escola, com um documento da vida cotidiana não escolar, com a televisão... Esses “objetos” são ricos e ambivalentes e por isso mesmo, ainda que não seja intencional, os estudantes são induzidos ao erro sob o registro da tarefa solicitada, sob o registro de linguagem que o acompanha. Os indícios linguísticos que expressam este erro são numerosos, os estudantes “se confundem”, usam um gênero discursivo erradamente e relatam ou se expressam sobre assuntos quando o esperado era “falar sobre” e analisar para mostrar ter identificado e construído outro objeto. O professor busca fazê-lo dizer o que é o carnaval e o estudante que presenciou o carnaval durante uma saída escolar só evoca as emoções do encontro ocorrido na rua no passeio escolar. Outra estudante do CE2 fala do gosto de água sanitária da água da piscina, quando o professor quer introduzir o ciclo da água.²⁶ Esses dois alunos já estão em dificuldade, mas, talvez seja preciso, para ajudá-los, solicitar mais diretamente um registro de trabalho e que tal tratamento desses objetos seja obrigatório para a aprendizagem a ser efetuada.

²⁶Cet exemple est développé dans É. Bautier, *Langage et société*, op. cit.

Conclusão

A análise das práticas dos docentes que nós aqui exemplificamos visa dar conta das maneiras de fazer que são atualmente dominantes e recorrentes. Nós a contextualizamos duplamente, na dimensão histórica, social e institucional, de um lado, e na sua relação com a natureza do trabalho e das aprendizagens que elas conduzem a instalar duravelmente entre certos estudantes, por outro lado. O ponto de vista apresentado aqui vai de encontro às numerosas análises das práticas que são centradas no professor e seu trabalho. Nós pensamos, porém, que levar em conta a co-construção das práticas dos estudantes e do mestre permite esclarecer de que maneira a escola participa da produção de certas dificuldades escolares e da desigualdade social que dela resulta. Então, mesmo que certas abordagens sejam pensadas como adaptações suscetíveis de ajudar os estudantes, procuramos tornar visível para os professores o modo como os alunos os apreendem de forma diferenciada, por vezes, vagando sobre o conteúdo da aprendizagem. Isso pode ajudar a compreender por que, apesar dos esforços empregados, do tempo passado, especialmente na pesquisa de materiais e suportes julgados pertinentes, os resultados esperados não são alcançados.

Nota dos tradutores

Na edição francesa, a autora apresenta suas referências em nota de rodapé.

EU ERA A CARNE, E AGORA, SOU A PRÓPRIA NAVALHA – PESQUISAS VISCERAIS EM ALFABETIZAÇÃO

Rodrigo Torquato da Silva²⁷

Luciana Pires Alves²⁸

Resumo: O artigo surge nos atravessamentos entre duas pesquisas mergulhadas no cotidiano de escolas públicas em periferias do Estado do Rio de Janeiro. Nosso desafio foi problematizar as questões atuais para a escola e a formação de professores, segundo a perspectiva da pluridimensionalidade: a dimensão técnica e metodológica, a dimensão teórico-epistemológica e a dimensão político-social. Há, ainda, a emergência do conceito de pesquisadores e pesquisas viscerais a partir das experiências de quem viveu na própria carne as problemáticas estudadas.

Palavras-chave: Alfabetização, classe popular, pesquisas viscerais e violências.

Abstract: The article appears in the crossings between two searches dipped in everyday public school in the outskirts of the State of Rio de Janeiro. Our challenge was to discuss the current issues for the school and teacher education from the perspective of multidimensionality: technical and methodological dimension, the theoretical-epistemological dimension and the socio-political dimension. There is also the emergence of the concept of visceral researchers and research from the experiences of those who lived in their own flesh the studied.

Key words: literacy, popular classes, visceral researches and violence's context.

²⁷ Rodrigo Torquato da Silva - Professor Adjunto da Universidade Federal Fluminense - IEAR. Coordenador da Pós-Graduação em Alfabetização dos Estudantes das Classes Populares. Líder do Grupo de Pesquisa ALFAVELA - CNPq. E-mail: torquatoprof@hotmail.com

²⁸ Luciana Pires Alves - Professora da SME-Duque de Caxias- RJ, Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, Diretora Executiva do Centro de Pesquisa, Memória e História da Educação da Duque de Caxias e Baixada Fluminense- CEPEMHed. E-mail: lualpires@gmail.com

Introdução

O presente trabalho é oriundo de duas pesquisas em escolas públicas que abordam temáticas convergentes, entre as quais: as violências cotidianas nas escolas e a alfabetização das classes populares. Ao estabelecer tal interlocução, os pesquisadores objetivam problematizar não somente as singularidades dos cotidianos, irrepetíveis enquanto contingências, mas, fundamentalmente, discutir as regularidades que podem sugerir possibilidades de ação e reflexão.

Tais regularidades podem, também, “maquiar” a complexidade dos processos que as conformam, reforçando, com isso, os discursos tecnicistas generalizantes e as crenças em soluções metodológicas universais imediatas (e porque não acrescentar, de baixo custo ao erário).

Por serem pesquisas, assumidamente, mergulhadas no cotidiano escolar afastamo-nos dos discursos meramente retóricos que, a nosso ver, produzem tipos de reflexões teórico-filosóficas esvaziados de barulhos, de conflitos de crianças, de cheiros das merendas, de gritos das professoras. Nosso desafio é estabelecer os nexos empíricos, sempre difíceis, entre as práticas alfabetizadoras e as violências cotidianas experienciadas em contextos escolares diferentes. Contextos amalgamados por pesquisas viscerais, o que nos permite expor as questões, mostrando com elas nossas vísceras. Assim, optamos por apresentar experiências constitutivas de nossas vidas e práticas com as escolas públicas. Tais experiências misturam o que vivemos, como sujeitos oriundos de classes populares, de subúrbios e de periferias, com as experiências de professores pesquisadores inseridos em escolas públicas que atendem a estudantes com as mesmas origens sociais. Cabe ressaltar que, na organização estrutural do texto, as narrativas não seguiram uma linearidade cronológica, as narrações surgem o fluxo das problematizações. Nossa escrita procurou estar mais próxima ao oral, por isso temos períodos mais longos, em que o ponto final é adiado pelo ritmo da palavra conversada.

Acerca das pesquisas em diálogo

O trabalho está orientado fundamentalmente por duas pesquisas: uma constituinte da tese de Doutorado de um dos autores defendida em 2013 e a outra, um projeto realizado em uma escola pública, com apoio da FAPERJ através do edital de “Apoio e melhoria do Ensino nas escolas públicas”, coordenado pelo outro autor. É importante frisar que ambas pesquisas foram realizadas em municípios do estado do Rio de Janeiro.

As pesquisas citadas são atravessadas por questões que insistem em permanecer como entraves no processo de escolarização em nosso país e pautam os debates interessados na abertura e enfrentamento dos “gargalos” da educação brasileira. Neles estão presentes as seguintes questões: o “fracasso escolar” das classes populares, as violências cotidianas das/nas escolas públicas, os modos e concepções de pesquisa e pesquisadores, as crueldades e as opressões sofridas e exercidas pelos sujeitos das escolas, as narrativas das diferentes histórias de vida e os processos singulares oriundos de sociabilidades violentas. Esses são os elementos de que lançamos mão neste trabalho, no intuito de conhecer a problemática que nos move.

Entre facas e xingamentos: a escola acontece

Como foi dito acima, optamos por eleger situações vivenciadas no cotidiano de duas escolas distintas, como base de sustentação empírica para as nossas escolhas metodológicas e filiações teóricas. Trata-se de situações vivenciadas, em contextos diferentes, onde foi possível constatar que a distância geográfica existente entre as duas escolas não se consubstancializa numa distância ou numa diferença constitutiva no que tange à dramaticidade das questões abordadas.

Do mesmo modo, há uma ressonância nas marcas/aberturas dos sujeitos pesquisadores que permitiram o encontro e o diálogo nas diferenças de gênero e de origem social: um, ex-morador de favela e a outra, suburbana, filha de policial militar.

Ambos possuem histórias entrecortadas por opressões e violências que ameaçam a vida. Há uma proximidade entre os fatos vivenciados, na medida em que os elementos que amálgamam as situações são os mesmos, tais como: a crueldade, as violências cotidianas e a alfabetização das classes populares. Esses elementos pululam no cotidiano, dando origem às várias situações-limite que demonstram claramente o quanto expostas estão determinadas crianças-estudantes das classes populares em nossas redes públicas de ensino.

Para nós, que convivemos com a brutalidade à qual as nossas crianças pobres estão expostas, recuperar essas situações em nossas pesquisas não significa apenas o acionamento de um arquivo de dados, para a elaboração de artigos teóricos-acadêmicos, mas, fundamentalmente, um retorno constante às cenas dos crimes recalçados na memória e latentes no nosso corpo. Por isso, nos permitimos uma escrita das pesquisas em carne-viva.

Situação 1: “Com uma faca na escola, Alexandre?”

Quando soube que Alexandre trazia uma faca na mochila, gelei. Gelar é o contrário de ter o sangue frio para resolver uma situação ou fenômeno previsível segundo uma ordem de natureza técnica, política ou epistemológica. No entanto, esse acontecimento encarna uma via divergente que pode mostrar a Alexandre que ele não está tão sozinho. Rotular Alexandre, fazendo do acontecimento mais um evento na mídia: “Menino de 11 anos armado na escola”? Fingir que não vemos, para não haver implicações? Ouvir Alexandre é mover o limite: pode uma faca na escola? Pôde. Alexandre precisava defender-se. Depois de uma briga de futebol, Alexandre passou a ser um alvo, assim, para proteger sua vida, ele precisava do facão apanhado entre as coisas de seu avô.

Situação 2: “É porque, tio, tem mais nomes pra xingar os pretos do que pra xingar os brancos!”

Uma das etapas do projeto²⁹ visava a exibições, para as crianças, de filmes consagrados, cujas temáticas pudessem despertar reflexões e debates acerca de situações estereotipadas e características de atitudes daqueles(as) que são geralmente considerados “estudantes-problema”.

Um dos filmes, “Vista a minha Pele”, do cineasta Joelzito, mostrava uma sociedade com relações sociais racistas às avessas. Apresentava os negros ocupando os postos de trabalhos mais elevados e de maior status profissional. As crianças negras eram filhos e filhas de pais negros muito bem sucedidos e posicionados no topo da escala hierárquica da sociedade. Porém, eram eles que não enxergavam os preconceitos raciais praticados contra a população branca. Os brancos lutavam, com grandes dificuldades, para tentar romper com as barreiras impostas por essa sociedade fictícia.

Após a exibição, foram feitas algumas perguntas na tentativa de detonar o debate-reflexão. Grande foi a nossa surpresa ao perceber que as crianças do primeiro turno, consideradas pela escola como as que tinham o menor grau de “problemas”, não conseguiram, por mais que indagadas e provocadas por nós, enxergar a questão do racismo que estava posto no filme. Os discursos delas não se referiam, em momento nenhum, às questões de racismo, evidentes no filme. Focavam apenas questões como “o bem contra o mal” ou riqueza e pobreza etc. No entanto, a questão do racismo não apareceu.

Ao passarmos para o grupo do turno da tarde, composto por crianças com o índice de ocorrências em situações de violências na escola rotulados nos registros escolares e nas falas das professoras, imediatamente a questão do racismo emergiu. Ao fazermos a mesma pergunta para o grupo, uma das crianças (menino negro, considerada com certa inserção nos assuntos referentes ao universo adulto/violento, como, por exemplo, noções operacionais do tráfico na favela e o funcionamento da

²⁹Projeto citado no item 2.

pistola), em meio ao silêncio, apontou, ao esfregar o dedo no próprio braço, que o filme tratava de cor da pele. Em seguida, continuei com mais algumas perguntas:

- “O que é racismo?”

Respostas dos Alunos:

“É quando a pessoa não gosta da outra, por causa da cor. Quando a pessoa chama de carvão. Quando agride a outra. Quando a pessoa não gosta da outra”.

- “No Brasil tem racismo?”

R: “Tem”.

- “Na escola tem racismo?”

R: “Tem.”

- “Vocês são racistas?”

R: “Não”.

- “Como acontece o racismo?”

-R: “Botam apelidos... Tisiu, macaco, gorila, Maguila, macaco preto”.

- “Por que acontece o racismo?”

R: “É porque, Tio, tem mais nomes pra xingar os pretos do que pra xingar os brancos!”

Partir da realidade dos alunos? Chegamos até ela?

Muitos pensadores importantes afirmaram que perguntas filosóficas potentes nascem de questões aparentemente simples, como as que são elaboradas por uma criança. Em nossos casos, são duas “crianças-problema” que geram questões para as nossas escolas. Escolas fundadas sob a égide de uma sociedade burguesa-branca-eurocêntrica-homofóbica-favelofóbica. Muitas vezes, acreditamos que questões detonadoras e/ou culminâncias de projetos são suficientes e fundamentais para entender melhor o universo linguístico e cultural das crianças das classes populares. Nos casos apresentados, foi possível perceber que essas metodologias ainda estão distantes ou voltadas para fora dos universos de experiências e vivências das crianças consideradas problema.

Diante da urgência do enfrentamento de Alexandre e da reflexão sobre o racismo feita por Ramon, percebemos que quem sempre esteve com o detonador nas mãos, não éramos nós, mas aquelas crianças. Na primeira oportunidade que têm, eles detonam. E aí, pedimos pra sair? De fato partimos ou começamos a nos aproximar dos mundos/realidades dos outros? O que fazer com a criança armada com uma faca?

Quais respostas são possíveis quando assumimos uma Pedagogia da Pergunta: “Por que há mais nomes pra xingar os povos negros desse país?”

Se para o processo societário ocidental a palavra se encarna, partimos da palavra para o vivido, sempre mediado pelas representações de uma voz divina ou científica. A carne é feita do semiótico, do dito e do interpretado. Nosso exercício de pensamento, nos atravessamentos de nossas pesquisas, de experiências de vida e de formulações conceituais, se propõe audaciosamente ao oposto, à divergência do ato primeiro e inaugural do ocidente. Pretendemos rasurar, macular e profanar sua/nossa gênese bíblica: “No princípio era verbo e o verbo era Deus e o verbo estava com Deus e o verbo se fez carne e habitou entre nós”.

A via divergente ou profana é o exercício dos sujeitos, porque nos habitam as misturas que nos impedem de ter o distanciamento reflexivo. Além disso, o compromisso com o ser mais força os limites de um pensar em “si mesmo”, dos sofrimentos da carne, isto é, do lugar dos afetos e das afecções de que falamos, dos sentidos e do sentir a rudeza, a crueldade, a aspereza que substancializam relações-limite e os limites das relações entre a escola e as crianças das classes populares.

A máquina de moer não cessa. O fracasso escolar logo reduz a pó a ilusão fecunda daqueles que desistem de si mesmo, após desistirem deles. Com o objetivo de interrogar os mecanismos de encarnação do fracasso, pretendemos escarnar, no ponto de vista do sensível, os discursos e resignações que se encarnam no cotidiano. Escarnar as crueldades como subjetivação do ser menos é o exercício benjaminiano (1994) de escovar as inscrições à contra pele, não só a contrapelo. A indiferença a tanto fracasso passa pela insensibilização da brutalidade dos aparelhos de encarnação. Um oceano da indiferença composto não só pelos circuitos de habituação da vida, como também, pelos discursos, pelas pesquisas e pelas explicações sobre o outro. Assumimos que mesmo com o outro é preciso tocar as suas questões ou as problematizações vitais/viscerais.

Proteger-se, defender a própria pele, de diferentes modos e em diversos lugares. Esconder-se nas posturas técnicas: “só me interessa ensinar a ler e a escrever”. Também há quem se proteja na omissão política: “não quero ficar queimada com ninguém”. Essa fala representa mil jogos de alianças com os grupos e com

governos. Há um distanciamento e uma invisibilidade políticos presentes numa militância que “se basta em si mesma”, ou seja, feita de bandeiras de luta distantes das demandas reais e urgências atualizadas pelos acontecimentos das escolas. Protegidos estão aqueles que recorrem ao distanciamento asséptico, em que se resguarda o pesquisador através de epistemologias nas quais o conhecimento produzido se desimplica das ações/intervenções no mundo.

Com as vísceras expostas: pesquisa e pesquisador visceral - um ensaio conceitual

As falas, da falta ou da ausência de civilização, não nos contemplam. Não se trata da volta aos selvagens, mas sim de pensar a crueldade na ordem das sensações, não apenas das impressões, mas do que se sente/passa nas relações. A vida, sob o signo do prejuízo dos “a pouco nascidos” e “já quase mortos”, é coagida para uma condição em que se anuncia a morte muito cedo. Essas mortes por muitos são explicadas: índices, causas sociais, fatores econômicos, indicadores educacionais. No entanto, a quem essas mortes sensibilizam ou provocam a ponto de nos tirar do lugar? De fato, há uma habituação da violência? Que subjetividades se formam quando a sombra da morte já compõe a poeira de uma alma? São uns desalmados? Talvez a alma branca, limpa e sossegada não nos caiba mesmo.

Situação 3: pesquisadora e o terreiro, corpos e almas negras

Cresci entre a magia dos terreiros, intervalos de sonho e potência, e a crueza de ser filha de policial. Tenho a lembrança de ficar acordada para vê-lo chegar, minha mãe dizia que era um caso sério, eu adorava vê-lo chegar fardado. Talvez, exista uma intuição infantil, apreendida por quem, desde muito cedo, sabe que o pai pode não voltar após o trabalho.

Das armas em cima dos armários e as camisas quarando do sangue, nos agarramos na melodia mágica dos pretos-velhos nos dias de matança feitos de bacias

vermelhas. Tudo parecia uma coisa só, nos quintais no subúrbio carioca: egé chororô, egé um paô, egé chororô... O melhor de nós é a língua sonhada, ou a que nos permite sonhar... Depois ficou muito fácil ver esse componente na alma dos já desalmados, que em breve serão fantasmas. As penas, já não mais entoadas em voz alta, precisam de poucos gestos para seu anúncio e correrem por todos os cantos. Dor que ninguém sente, um quase alívio ou frieza de mais um “quase morto” seguindo seu caminho...

Nunca entendi o porquê de tanto lavar, não dá mais para usar. Eu dizia, para minha avó, quando ela teimava em enxaguar excessivamente a farda dilacerada de papai, quando em 1997 ele levou oito tiros. Sua roupa foi lavada, costurada e passada com ferro bem quente, ficou nova... “Compaixão com a vianda” me permite atualizar na estética o filósofo, Gilles Deleuze, a dor do passado, fazê-la sensibilidade.

Cabrito calçado ou a punheteira (escopeta 12) na cozinha é sempre tempo de matança e é na carne que se sente e não no discurso que se explica que a sintonia começa. O corpo composto demais, o organismo politizado demais para sentir o sangue que ainda se bate quente para não empedrar...

Desalmados? Antes a falta do que a tua presença, alma branca! A carne viva é a Zona de indiscernibilidade, do homem e do animal. Zona comum à vianda dos mutilados, dos marcados, dos esquartejados... Ter um corpo? Sem corpo, só vianda...

Situação 4: o pesquisador e a favela - jogando no *flipper* e jogado na vala

O fliperama, na década de 80, era um espaço das classes populares, fazendo uma analogia com o que a *lan-house* representa hoje, século XXI. O fliperama era um espaço de encontros intergeracionais, onde nenhum critério moral ou social era imposto a seus frequentadores.

A possibilidade de transferir para o jogo eletrônico um pouco da emoção catártica da vontade de matar, de atirar, de guerrear e também diversão eram fundantes desse espaço. A comunicabilidade era por via presencial e também por catatal. Em um dia comum de diversão, entrou um indivíduo nervoso com uma arma em punho e na outra mão uma bolsa. Ele ordenou que o responsável pelo fliperama

desse sumiço naquela bolsa, caso contrário, o homem voltaria e mataria o dono do estabelecimento.

Estávamos no Fliperama, eu e o responsável, que possuía a alcunha de Zacazula. Este, muito alterado, transferiu a responsabilidade de dispensar o flagrante para mim, que, na ocasião, tinha 11 anos. Também fui obrigado a cumprir o ordenado, diante da ameaça de uma 22, guardada em uma gaveta sob o balcão. Muito assustado, peguei a bolsa-flagrante e fui “dispensá-la”.

Durante a caminhada, tive que decidir onde o faria. Optei por uma vala, no final da rua onde funcionava o fliperama. Não pude deixar de apalpar a bolsa e senti algo parecido com panos e sandálias dentro dela. Depois de jogá-la na vala, voltei correndo, muito assustado, para dentro do fliperama. Mal cheguei, vi um grupo de bandidos passando pelo local na direção do caminho para onde partiu o indivíduo supostamente dono da bolsa, o Porcão. Estavam armados, os bandidos, de 38, 22 e escopeta. Todos em direção ao beco, subindo a favela. Após alguns minutos, escutamos vários disparos.

O dono do fliperama, em pânico, começou a gritar comigo. Se alguém me perguntasse sobre a bolsa, tinha que ser “sujeito-homem” (ALVITO, 2001) assumindo o que fiz. E não colocar o nome dele no meio. Em pânico, não pude dividir essa angústia com ninguém, pois meus pais não entenderiam.

Para esperar o desenrolar dos acontecimentos, fiquei em casa, diante da TV, onde passavam desenhos da Disney, Hanna & Barbera... Não tardou, bateram na minha porta, era o respeitado Mundico, gay assumido, em um tempo em que a violência contra homossexuais era indiscriminada e naturalizada. Mundico vencia “na mão” muitos dos ditos machões heterossexuais da favela. Ele prestava o importante serviço de entregar a correspondência de porta em porta, para os moradores das casas sem número.

Mundico, sem demonstrar a gravidade do problema que me esperava, pediu para minha mãe me chamar, disfarçou a situação e desceu comigo sem minha mãe perceber nada. Mais distante, me perguntou o que houve, porque, já corria a notícia de que eu iria para vala. Conteí toda a história e ele disse que eu iria ter que

desenrolar na boca de fumo, porém ele estaria comigo e outras duas moradoras também estariam a meu favor.

Lá chegando, encontro Zacazula, sentado num banco chorando. Logo, me pediram que pegasse a bolsa de volta. Tentei recuperá-la, mas, ao chegar ao valão, os policiais já estavam com a bolsa. Voltei e expliquei o fato. Então, eu e Zacazula fomos obrigados, pelos bandidos, a passar por uma espécie de acareação, cada um tinha que contar a sua versão. No início, Zacazula tentou jogar toda e qualquer responsabilidade em mim. Isso fez com que os bandidos ficassem transtornados, eles não admitiam cuzões .

Pela conjuntura, percebi que a vida de Zacazula estava na minha capacidade particular de narrar os fatos, criando uma maneira de não comprometê-lo e tampouco de arriscar minha vida ainda mais. Como inventar uma história que não nos condenasse à morte? As histórias que circulam e são valorizadas na escola, como as Narrações de Narizinho, de que me ajudariam? Criei uma narrativa assumindo que o Porcão nos obrigou a fazer a dispensa da bolsa. Disse que, ao perceber a situação de ameaça, eu tomei a responsabilidade dessa dispensa, porque Zacazula era meu amigo.

Após a liberação do tribunal do tráfico, Zacazula estava muito emocionado por eu ter sido “sujeito-homem” e impedido que ele tivesse ido pra vala. Então, ele me contou que a bolsa estava relacionada ao assassinato do parceiro de assalto do Porcão. Porcão e seu parceiro levaram a bolsa de uns gringos na praia de São Conrado e o Porcão “com olho grande” resolveu assassinar o próprio parceiro, irmão de um dos donos da boca.

De que maneira, nós, professores pesquisadores, pensamos situações dessa natureza? Como fazer uma relação curricular aproveitando essas vivências? Ao chegar às tensões e às tramas desses mundos violentos, para onde seguir? Há como partir da realidade do outro sem perder a si mesmo, sem tomar tantas bifurcações produzidas pelas tensões, opressões e invenções destes mundos alheios e expulsos dos currículos, dos planejamentos e discursos oficiais? Como a escola problematiza a aula a partir dessas experiências?

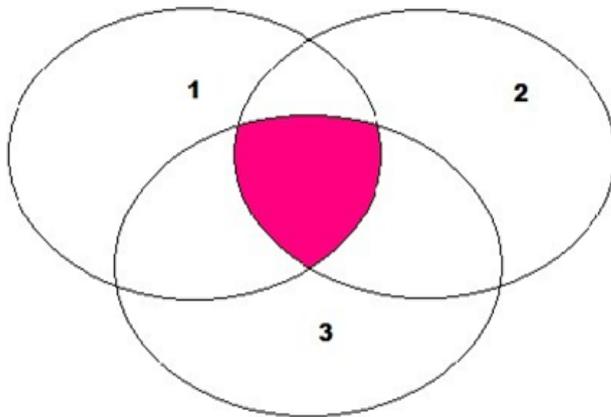
As crianças continuam sendo salvas pela sua capacidade de narrar? Capacidade inventiva da narração oral, potência do fabular no verbo falado, muitas

vezes esse recurso vital é desacreditado e descartado pelo fazer crer da escola que é a escrita a linguagem mais importante. A escola tenta convencer a criança que o registro escrito é superior ao repertório da oralidade que se encontra viva e fértil nas crianças que chegam à escola. Também as crianças devem partir de seus mundos? As crianças devem abandonar a riqueza ou a potência fabuladora da oralidade de seus contextos por uma escrita escolar? As crianças quando resistem, sabem de forma intuitiva que estão sendo submetidas a um empobrecimento da linguagem. A escrita escolar compreende, na maioria das vezes, exercícios ou deveres. Os conjuntos de atividades de alfabetização correspondem à escrita, ou são apenas arremedos?

Alfabetização das Classes Populares: Interzonas e a (co)ação dos mundos

Nossas pesquisas mostram que há uma predominância da dimensão técnica vigorando, há bastante tempo, nas redes municipais de ensino nas quais estamos inseridos com nossas pesquisas. Esta predominância pauta-se numa concepção de alfabetização que procura instalar a professora alfabetizadora no lugar de quem aplica as propostas prontas. Entendemos que esta predominância impõe uma coação na autonomia e na autoria do ensinar, assentando-se, apenas, numa das dimensões de formação da alfabetizadora: a técnica e metodológica. Isso descarta e descola a dimensão político-social e a dimensão teórico-epistemológica. Defendemos que a formação da professora alfabetizadora, que possa lidar com a complexidade do cotidiano das escolas, precisa estar atenta à pluridimensionalidade da alfabetização.

A partir de nossas investigações, podemos sugerir uma formação pluridimensional da professora alfabetizadora a fim de melhor prepará-la, ainda que inicialmente, para o enfrentamento dos dilemas e conflitos das escolas. Atentamos que a formação de professores deve abarcar pelo menos três dimensões:



1- A dimensão técnica e metodológica diz respeito aos fazeres e às práticas alfabetizadoras, principalmente em relação ao objeto específico da escrita, do domínio dos códigos e da dinâmica de codificação e decodificação.

2- A dimensão política e social diz respeito à consciência de classe, do sentido de luta e pertencimento a uma categoria. É nessa dimensão que devemos nos compreender como seres coletivos. Isso nos faz procurar os princípios e não apenas os instrumentos. A presente dimensão nos leva ao diálogo e a conhecer as experiências existenciais e as questões da vida das crianças das classes populares.

3- A dimensão teórico-epistemológica diz respeito ao campo das ideias e das teorias com as quais dialogamos ou procuramos dialogar a partir das questões presentes em nosso cotidiano.

Entendemos que a pluridimensionalidade não é simplesmente um universo de dimensões sobrepostas. Num primeiro olhar, o “tipo ideal” seria o núcleo da interseção entre as três dimensões segundo uma ideia de equilíbrio. Porém, o cotidiano revela, em sua multiplicidade, que as fronteiras entre as dimensões não são impermeáveis, as vemos como membranas porosas em movimento, cujos núcleos se misturam e se reagrupam conjugando questões e situações vivas e dinâmicas.

Assim, pensamos em zonas de contato e contágio, não só em locais de interseção, o que nos permite operar nas faixas de criação a partir das dimensões políticas, epistemológicas e técnicas. Os trânsitos nas dimensões, na lógica do acontecer cotidiano, se misturam como possibilidades de invenção dos sujeitos.

Enfrentar os gargalos é vivê-los enquanto abertura e não repetição dos impasses. É buscar as conjugações político-técnico-epistemológico que anunciam o novo ou o inédito viável, partindo para a abertura em que situações-limite não sejam mais consideradas impasses ou fechamentos inexoráveis. Do ponto de vista da

experiência cotidiana, são as problematizações trazidas pelas crianças que não nos permitem a fixação em territórios enquanto lugares seguros.

A alfabetização artesanal é uma contraposição ao técnico, do ponto de vista da reprodutibilidade, em que a mesma tarefa/dever pretende ensinar simultaneamente toda a turma. Lógica que permanece em trabalhos para grupos de alunos considerados em determinadas etapas ou períodos de aprendizagem da escrita. O reproduzir técnico persiste até mesmo nos agrupamentos segundo os níveis de aquisição da língua escrita segundo a psicogênese de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1984).

A alfabetização artesanal surge dos momentos de pensar o que fazer com as crianças vistas como aquelas que “nada sabem”. A alfabetização que inventa vive da afirmação do direito de aprender na escola. Desafiar o rótulo do nada saber é chamá-las à mesa e perguntar o que desejam escrever, procurando em seus universos referenciais as palavras, as letras, os sons, a grafia... Chamar à mesa da professora, na perspectiva metodológica artesanal é um elemento vital para uma elaboração prático-metodológica e do pensamento que nos permita sair de uma concepção fabril de alfabetização.

A mesa não é um momento de correção ou de instrução, mas de escuta e atenção voltada para as compreensões de cada criança. Atender é dar atenção a cada criança para (des)cobrir fios do aprender, passagens do já-sabido e do ainda-não-sabido que variam ou mudam segundo cada criança e cada aprendizagem.

Após a mesa, onde a criança aprende, entre outras coisas, mais um elemento do processo de codificação e decodificação para dominar a combinatória da escrita, ela volta à sua comunidade e passa a fazer uso disso. Assim, estabelece um novo/outro processo de interação com as placas das barracas de “x-tudo”, de açaí, de cerol, do “lava-jato”. A criança, nesse processo, começa a olhar as placas não só como madeiras pintadas, mas como madeiras de leituras, o que permite uma ressignificação do estar na escola, quebrando as barreiras da vergonha, do constrangimento de não saber, pois muitas vezes estão em distorção série/idade.

As novas aprendizagens e acúmulo motivam a criança a voltar à mesa para aprender mais elementos para codificar e decodificar novas palavras e ao mesmo

tempo produzir seus textos. Cabe, ainda, ressaltar o universo facilitador que a classe popular cria na relação com a escrita:

- x-tudo (sanduiche que leva pão e os diversos acompanhamentos, desde uvas passas e ovo de codorna ao estrogonofe com batata palha no pão)
- refrigerante podrão (os refrigerantes dos circuitos dos que vem de baixo, mais baratos e de marcas diversas, por exemplo a palavra “podrão” incorpora Schincariol, Baré, Dolly etc)

A criança passa a fazer uso do que acabou de aprender após a mediação da mesa. Assim, o menino que chega hoje à aula depois de fazer uso do que aprendeu, na mesa e na aula anterior, amplia suas zonas de possibilidades de leitura ou de descoberta do que está a sua volta na rua e na própria escola. A criança faz novas leituras do que está escrito no seu universo de referências escritas: na barraca de lanches, na banca de pipa e cerol, no açaí da tia etc. O trabalho da professora artesã capta a aura de cada momento para reinvesti-la na aprendizagem da criança, amplia as zonas de detenção de novos conhecimentos, pelas zonas de memória ou de armazenamento do que já sabe. Nas zonas, as trocas se trocam e a própria esfera se amplia quando as aprendizagens geram desenvolvimento com sentido.

Estamos, agora, na interzona, delírio potente de Burroughs (2005), onde não há click, estalo ou salto qualitativo, a criança sozinha não dá um salto. A mesa, espaço tempo de interação metodológico, é um processo trabalhoso de acompanhamento, de atenção docente a cada descoberta e de reflexão constante que gera novos investimentos.

Nas zonas de troca há, como se diz no romance de Burroughs (2005), um “plop” da ampliação da zona ou construção de paredes móveis e porosas que se alteram a partir das suas ampliações. Nas interzonas, habitam as misturas produzindo híbridos com suas esferas porosas em expansão e conteúdos mistos em conexão com a dimensão da experiência vivida.

Deleuze (2002) já nos ensinou que o lugar não é diferente do que se passa nele, assim, experimentamos no cotidiano, também, possibilidades de criação/invenção a partir dos acontecimentos que rompem com o pensamento já pensado ou o já sabido de acordo com as tendências que melhor nos convêm. Isto nos

leva a experimentar as dimensões como zonas moventes com conteúdos híbridos, em que a presença de cada criança conta para a produção de novas aberturas e aprendizagem.

Defender a criação singular ou o artesanal nos parece mais adequado ou coerente com a dinâmica que vivemos como professores pesquisadores, uma vez que, propor mais um conjunto de técnicas, corpo/referencial teórico ou promulgar este ou aquele posicionamento político seria, novamente, sugerir o que as professoras devem fazer.

O que nos interessa é intercambiar as saídas, ouvir as descobertas, as aventuras e embates surgidos das nervuras do real, de quem sente, na própria pele, o cotidiano escolar. Ser um instrumento é fabricar as próprias armas, sendo a carne que sente e sangra, mas também, sendo a navalha para fazer a crítica e avançar na criação.

Deixar de ser a carne, no sentido de apenas sofrer as ações, de ser o alvo dos retalhamentos de nosso corpus alfabetizador, seguir sendo navalha no sentido de também cortar, perfurar e atravessar as propostas e políticas de governo que apenas se sucedem sem nos oferecer instrumentos para o diálogo e ação com as crianças.

Ser sensível e atuante é buscar instalar-se no meio, produzir zonas de contato-contágio com as crianças e a pluralidade dos mundos que se encontram na escola. No ponto de vista da diferença, os atritos, as faíscas feitas do encontro de divergentes, não são vistos como limite, mas sim como possibilidade de invenção de uma escola potencialmente criativa que não foge à (co)ação dos mundos.

Ser um corpo aberto para ter o corpo fechado

O ritual do fechamento do corpo, na Umbanda, é um ritual de abertura ou ferimentos/marcas. As marcas ou desenhos feitos em alguns pontos do corpo o fecham ao abri-lo. O corpo aberto também é um corpo em comunicação com o etéreo que protege e o fecha dos perigos. Ser um corpo aberto pelos afetos, pelo que nos toca e pelo que tocamos nas experiências com o outro é ter um corpo potencializado nas relações. Ser um corpo aberto para ter um corpo fechado é o compartilhar das

afecções e forças na luta da vida. Ser um corpo aberto porque sabe ler, no que vê, aquilo que se passa, o que está em jogo em cada situação ou acompanhar a sua processualidade.

As experiências que permitem o compartilhar dos afetos de vitalidade ou sintonia afetiva (STERN, 1992) são produzidas sem precisarem das idas e vindas das explicações. A visceralidade funciona pelas ressonâncias e fluxos comuns a uma maneira de sentir. É um estado ou o sentir de uma revolta no corpo, revolta e presença marcada num só corpo.

Nossas crianças da escola, nos últimos trinta anos, entre 1980, 1990 e os anos 2000, Rodrigo, Matheus e Alexandre, foram e são crianças que quase “foram para vala” ou em quem quase “passaram o cerol” – pena de morte entre os pares, linguagem memorizada! Uma linguagem memorizada “dos quase mortos”: a cabeça baixa, o olhar vitrificado, um esporro no silêncio, uma expressão pesada, uma borda de aula a que os adultos não conseguem chegar. Uma leitura naquilo que vemos, nossa visceralidade nos permite ler a ameaça de morte nesses olhares, nas tônicas e nas posturas do corpo.

Um vidro no olho, desassossegar de mosca num corpo que não fica parado, como vimos tantas vezes nos olhos do pai fumando, no mesmo quintal, onde as fardas quararam de seu sangue e do Zacazula a espera do anúncio da pena. Experiências que nos fizeram videntes, sem palavras. Nós, por nossa visceralidade, lemos naquilo que vemos determinados estados insondáveis pelas técnicas/métodos pedagógicos e pelos próprios discursos acadêmicos ou em narrativas de segunda mão.

Situação 5: “Ainda é cedo, Matheus, mal começaste a conhecer a vida, já anuncia a hora da partida...”

Matheus, preocupação atual, se joga contra o muro porque não tem perspectiva. Sentimos que ele está querendo “dar cabo” da própria vida, porque ele “bota pra foder”. Esse menino já se entregou, é muito cedo para ir embora. Como ficam os que não vão com ele?

Alguém tem que fazer a vida dele valer a pena pra ele mesmo? Quem ou o que vai tocar Matheus: quem será “O Cara” desse encontro: o bandido que foi amigo de escola? O professor com seus discursos distantes e moralizantes? Um presidente da república, que ficou considerado por muitos como “O Cara”? Segundo os Racionais MC, a molecada se espelha em quem está mais perto, será? O próprio espelhar produz o afeto necessário para desviar o trajeto para a morte, como o de Matheus?

Um encontro do despertar? Mas com quem? Com o quê? Em quais contextos? Matheus está “fazendo merda” dos dois lados, tem que arrumar um lugar pra ficar. Está desterritorializado? Está reterritorializado nesse jogar com a própria vida? O que nos parece é que há uma relação complexa na produção da subjetividade de Matheus que corre direto para a morte através das provocações com os grupos que podem matá-lo.

Fazendo um diálogo com a territorialidade dinâmica/relacional de Deleuze e Guattari (2002), em que somente alguns elementos são vistos/percebidos como sinais/afetos enquanto tudo mais não existe, Matheus, quando se envolve em brigas, não se importa com os riscos de morrer nas mãos do Bope ou dos demais grupos da favela.

Matheus vive uma reterritorialização em que está fixo, sendo alheio à sentença de morte segundo os códigos dos territórios em que cresceu, ou seja, as territorialidades nele inseridas. A nosso ver, está subjetivado no sentido de ir de encontro ao muro, isto é, agir sem considerar os elementos evidentes de ameaça à sua vida.

Ainda, não o “quebraram” (mataram) por causa da família. É um otário não tem nenhuma malícia. É o mesmo que um suicídio. É um suicídio anunciado-enunciado. É preciso que seja afetado para que possa aceitar que não pode se jogar assim. Seria isso, falta de entendimento? Ele não entende o nosso idioma? É uma questão de linguagem? Ou uma questão de um afeto, de produzir uma afecção que mude a sua vibração, que o toque existencialmente que o faça tomar outro rumo, que mude de direção do encontro desastroso com o muro.

Matheus anda nas motos roubadas só pra zoar. Brinca com a própria vida? Já foi para a bola uma vez... Ele não entende o nosso português? É uma questão de entendimento ou não achamos outro modo de afetá-los?

Matheus está sem lugar, ele tentou trabalhar numa padaria. Ele não sabe amarrar o próprio sapato. Foi se alistar no serviço obrigatório do exército, de havaiana e short, quase ficou preso porque não foi integrado à burocracia e à lógica das institucionalidades. A escola passou e não o instrumentalizou nisso. A mãe dele passou pelas mesmas condições, também não sabe ler e escrever, a escola não a afetou. Esta é uma questão intergeracional.

É um momento decisivo para Matheus que já se entregou ao destino anunciado, porque alguma coisa nele já está morta, essa é a questão central: um defunto social.

A linguagem não consegue desviá-los dessa rota, é preciso tocá-lo a partir de dentro, ou seja, um afeto potente para que eles preservem a vida em meio a tantos riscos. Nossa questão talvez passe pela incapacidade de tradução (SANTOS, 2004) ou de comunicação de determinados estados (DELEUZE e GUATTARI, 2002). A questão de aprender a língua, na escola, não dá conta. Matheus já fez a tradução de que está morto, as suas vísceras já estão expostas mesmo. Esse é um dos desafios que as crianças, com essa origem social, precisam superar além dos outros presentes em suas cotidianidades. Elas aprendem a viver com a previsível quebra das rotinas cotidianas por situações de uso excessivo e abusivo da força pelo estado, por traficantes ou por milícias nos contextos das favelas/periferias/Baixada Fluminense.

Brevíssima interrupção: à guisa de considerações finais

Por fim, gostaríamos de ressaltar que não estamos atravessando ninguém, que a gente fala a partir da nossa própria experiência. A pesquisa prescinde do atravessamento do outro. Nas cinco narrativas, há contextos, sujeitos e temporalidades diferentes que formam os nexos empíricos e nos permitem a valorização da experiência dos pesquisadores que expõem as próprias vísceras. Próximos e expostos, temos os corpos abertos por situações de natureza semelhante.

O que chamamos por visceralidade impossibilita o distanciamento pregado pelo paradigma cientificista. Também, em nossas pesquisas, procuramos uma postura distinta à proximidade contemplativa ou de uma mistura ou de uma diluição total em que as implicações são impossíveis.

Em nossas pesquisas, as crianças não são apenas celebradas e deixadas sozinhas na sua experiência como algo de impossível compreensão e conhecimento, porque entendemos que os pequenos dividem conosco, as questões urgentes que implicam a opressão humana.

No sentido da visceralidade, não podemos expor ou usar o outro (no caso as crianças), não por uma escolha metodológica, mas por uma condição sine qua non dos pesquisadores, que ao interagirem com esses contextos, encontram ressonâncias em suas próprias marcas, ou seja, expõem suas próprias vísceras.

Com isso, o que está em jogo nessas pesquisas, não é o debate entre uma razão cartesiana (uma pesquisa em dados matematizáveis, universais) e singularidades ou idiosincrasias, mas sim a criação a partir das ressonâncias no corpo e na experiência do pesquisador e das crianças na chegada e não na partida de seus contextos. Abrir o corpo do pesquisador distante do objeto nos permite não tomar o singular como uma particularidade estrita, mas sim, nos perceber habitados por singulares que nos atravessam e ampliam nossas possibilidades de pesquisar. As aberturas viscerais são as zonas de indiscernibilidade que nos equalizam nas situações de opressão. Não ficamos restritos às identidades, às temporalidades ou aos contextos específicos. Buscamos a produção de zonas de encontros.

É a condição de opressão que rompe as distâncias ou proximidades fabricadas, e permite a emergência de novos sentidos nas aberturas dos corpos/corpus fechados. Aos viscerais é possível ler o que está em jogo, ou seja, riscos e tensões naquilo que vemos como situações cotidianas. São pesquisas viscerais, na carne que se faz verbo e do verbo que se faz navalha.

Referências

ALVITO, Marcos. **As cores de Acari: uma favela carioca**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001. 310p.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política. Obras Escolhidas V.I** São Paulo Brasiliense, 1994. V.1 245p.

BURROUGHS, William. **Almoço Nu**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005. 342p.

DELEUZE, Gilles. **Francis Bacon: lógica da sensação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2007.186p.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986

FREIRE, Paulo e FAUNDEZ, Antônio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. 158p.

SANTOS, Boaventura de Souza Santos. "Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências". IN: SANTOS, Boaventura de Souza Santos(org.) **Conhecimento Prudente para uma Vida Decente: um discurso sobre as Ciências Revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, Rodrigo Torquato. **Escola-Favela e Favela-Escola: "esse menino não tem jeito!"** Petrópolis RJ: De Petrus et Alii: 2012. 208p.

STERN, Daniel. **O mundo interpessoal do bebê**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. 275p.

TEDESCO, Silvia. "Estilismo de Si: Ato de fala e Criação". IN: Kastrup, Virgínia, Tedesco, Silvia e Passos, Eduardo. **Políticas da Cognição**, Porto Alegre, Sulina, 2008.

VYGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas IV. Psicología Infantil**. Madrid, Visor 1984. V.4. 427

ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO UM FENÔMENO A CONHECER

Renata Siqueira Teixeira Borba³⁰
Lucia de Mello e Souza Lehmann³¹
Edson Pereira da Silva³²

Resumo: O artigo aborda as Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD) discutido a partir da legislação brasileira e das definições estabelecidas por especialistas. Através de uma retrospectiva das leis relativas à Educação Especial, está atento à terminologia utilizada no senso comum, aos obstáculos epistemológicos para a conceituação do tema e à descrição de características, capacidades, habilidades e aptidões que circundam a busca de uma definição e terminologia que seja consenso para os que atuam na área de produção de conhecimento/atenção/educação e demais ações direcionadas à pessoa com AH/SD.

Palavras Chaves: Altas Habilidades/ Superdotação; Obstáculos Epistemológicos; Legislação.

Abstract : The article discusses the phenomenon of giftedness or High Ability (AH / SD) discussed from the Brazilian legislation and definitions established by experts. Through a retrospective laws relating to Special Education is aware of the terminology used in the common sense, the epistemological obstacles to the conceptualization of the theme and description of features, capacities, skills and abilities that surround the search for a definition and terminology to be consensus those working in the area of knowledge production / care / education and other actions aimed at the person with AH / SD.

Keywords: High Skills /giftedness; Epistemological obstacles; Legislation.

³⁰Mestranda. Mestrado Profissional Diversidade e Inclusão. Altas habilidades superdotação. Universidade Federal Fluminense. E-mail: renatastborba@gmail.com

³¹Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Profa do Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI), Instituto de Biologia e Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. E-mail: lehmannlucia@gmail.com

³²Doutor em Genética pela University of Wales-Swansea- Laboratório de Genética Marinha e Evolução – Instituto de Biologia, Universidade Federal Fluminense E-mail: gmedson@vm.uff.br

Introdução

O presente ensaio aborda o fenômeno das Altas Habilidades ou Superdotação³³ tão discutido atualmente no âmbito escolar e universitário e defende que o atendimento à pessoa com AH/SD, além de ser um direito expresso na Lei, representa, também, uma atitude de respeito à diversidade presente na sociedade. Ao mesmo tempo, tentamos indicar algumas questões que dificultam o trabalho com este tema por parte de governantes e profissionais da área. Estas questões são: Que fenômeno é esse "AH/SD"? Como abordar e trabalhar este tema na diversidade de interpretações a que a sua definição está sujeita? Na ausência de uma interpretação consensual como avaliar a legislação e o trabalho já em curso? Para discutir estas questões optamos pelo estudo e análise da legislação vigente, bem como a comparação e discussão de definições obtidas em livros e artigos acadêmicos seminais sobre o tema.

Legislação Educacional

O fenômeno das AH/SD é uma área da Educação Especial e Inclusiva que vem sendo muito discutida no âmbito legislativo e de políticas públicas. No entanto, a sua execução e o trabalho efetivo nas escolas apresentam-se, ainda, como algo novo a ser explorado e no qual ainda se tateia.

Por este motivo, optamos em fazer um recorte histórico, no momento em que o tema passou a ser contemplado no âmbito legislativo. Realizamos um estudo e análise da legislação vigente para discutirmos e entendermos qual a definição dada pela legislação brasileira ao fenômeno da AH/SD e percebermos os rumos desta legislação até os dias de hoje.

³³ Neste Ensaio será utilizada a terminologia "Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD)", por se tratar de uma recomendação oficial do MEC. Recentemente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) 9.394/96 foi alterada através da Lei 12.796 de 4 de abril de 2013, na qual foi retirada a barra e substituída por "ou".

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024, foi promulgada em 20 de dezembro de 1961. Neste momento político, falava-se em Educação dos Excepcionais,³⁴ no Cap. III, Título X:

Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (LDB,1961).

A legislação não define quem são os alunos excepcionais. A educação dos excepcionais, neste momento, reforçava que dentro das possibilidades dos sistemas de ensino, seria oferecida dentro da regra geral estabelecida e na ideia de integração dos mesmos na comunidade.

No ano de 1971, a Lei 4.012/61, passa por uma reformulação, sendo assim sancionada a Lei 5.692, fixando o ensino de 1º e 2º graus. Pela primeira vez os superdotados passam a ser mencionados de forma explícita. O Cap. I, Art. 9º, faz referência ao ensino aos alunos com deficiências físicas ou mentais, com atraso e "os superdotados":

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (LDB,1971).

Neste mesmo ano, Delou (2007) destaca que o Projeto Prioritário (PP) nº 35 põe o superdotado como área primeira da Educação Especial no Brasil.

Crianças superdotadas e talentosas as que apresentassem notável desempenho e ou/elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criador ou produtivo;

³⁴ Termo trazido por Helena Anipoff para referir-se aos deficientes mentais, aos que se apresentavam acima da média ou os que apresentavam alguma conduta típica. Psicóloga e educadora Russa, Helena Antipoff chegou ao Brasil no ano de 1929 e fundou no ano de 1932 a Sociedade Pestalozzi em Minas Gerais e dedicou-se ao ensino dos indivíduos excepcionais.

capacidade de liderança; talento especial para artes visuais, dramáticas e musicais, capacidade psicomotora. (DELOU, 2007)

O I Plano Setorial de Educação e Cultura (PSEC) - 1972/74 põe a Educação Especial como prioridade. O Conselho Federal de Educação - CFE define através do Parecer nº 848, agosto de 1972,³⁵ a necessidade de serviços especializados para a atuação conjunta aos sistemas de ensino. Então, no ano de 1973, através do decreto n.º 72.425 o CENESP (Centro Nacional de Educação Especial)³⁶ foi criado com o objetivo de coordenar as ações de política educacional para os portadores de necessidades especiais tendo como finalidade: “Planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da educação especial, do ensino pré-escolar ao superior, inclusive o ensino supletivo, para os diferentes tipos de deficiência e alunos com problemas de conduta e os superdotados” (LIMA, 1998, p. 42, *apud* ANDRÉS, 2010).

O II PSEC - 1975/79 (BRASIL, 1976), no que tange a educação especial, tinha como objetivo assegurar a igualdade de oportunidades aos educandos e integrar o excepcional no sistema regular de ensino; as metas eram ampliar o atendimento aos mesmos, capacitar profissionais e programar cursos de licenciatura na área.

O objetivo para a educação especial no III PSEC - 1980/85 foi:

expandir e diversificar o atendimento a um maior número de tipos de excepcionalidade, melhorando a integração do aluno nos níveis de ensino, até o grau de terminalidade compatível com as suas aptidões, adotando a linha de preparação profissional, bem como a implantação de serviços de diagnóstico que consigam identificar o problema o mais cedo possível (BRASIL, 1982, p. 24).

A política na educação brasileira faz menção direta aos superdotados na década de 70. As normas fixadas pelo PSEC e pelo Conselho Federal de Educação - CFE, Parecer CFE, nº 255, março de 1972; Parecer CFE nº 436, maio de 1972; Parecer CFE nº

³⁵Aranha, M. S. F., 2005. Projeto Escola Viva: Garantido o acesso e a permanência de todos os alunos na escola: necessidades educativas especiais dos alunos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Disponível em <http://resource-package-on-disability.org/1-one-inclusive-education-disability/1.3-operat-sup-materials/183-Brasil-escola-viva-historia-po.pdf>, acessado em 04/04/2014.

³⁶No ano de 1986, o CENESP, foi substituído pela Secretaria de Educação Especial (SEESP).

681, maio de 1973³⁷ - não direcionavam o atendimento e não definiam quem eram esses alunos excepcionais e superdotados, somente reafirmavam a integração dos mesmos na comunidade e reconhecia-os, dentro de suas singularidades, a possibilidade de aceleração de estudos e a necessidade de capacitação dos profissionais.

Na década de 80, surgem novidades importantes, como citado por Pérez & Freitas (2009) e Guimarães, que dizem respeito ao atendimento educacional especializado.³⁸ A Portaria CENESP/MEC nº 69/1986 define no Art. 3 o superdotado como:

Educandos que apresentam notável desempenho e/ou elevada potencialidade nos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual, aptidão acadêmica, pensamento criador, capacidade de liderança, talento especial para artes, habilidades psicomotoras, necessitando atendimento educacional especializado.

Contudo, ao analisar o que diz a portaria, percebe-se que ela não oferece uma definição, mas sim características de um superdotado como o que ele é capaz de realizar e como ele se destaca entre os demais indivíduos.

O Parecer 711/87, estabelece ações de atendimento aos superdotados (Brasil, 1995):

1. Conceito e formas de apurar a superdotação;
2. Descentralização de competência para declarar a superdotação;
3. Procedimentos de identificação;
4. Modalidades de atendimento;
5. Formação de recursos humanos;

³⁷Informações do Conselho de Educação do Distrito Federal, Parecer nº 310/2010. Diário Oficial do Distrito Federal- DODF nº 41 de 28/02/2011. Disponível em <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:25BW5bQ7gfcJ:www.conselhodeeducacao-df.com.br/documentos/pareceres/Pareceres%2520de%25202010/310-2010CEDFCentro%2520de%2520Ensino%2520M%25E9dio%2520Asa%2520Norte%2520%2520CEAN.doc+&cd=1hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>, acessado em 04/04/2014.

³⁸Guimarães, A. S. Educação Especial: do "Atendimento Educacional Especializado aos Portadores de Deficiência" À Educação dos Portadores de Necessidades Especiais. Disponível em <http://www12.senado.gov.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/outras-publicacoes/volume-v-constituicao-de-1988-o-brasil-20-anos-depois.-os-cidadaos-na-carta-cidada/educacao-e-cultura-educacao-especial-do-atendimento-educacional-especializado-aos-portadores-de-deficiencia-a-educacao-dos-portadores-de-necessidades-especiais>

6. Estudos e pesquisas;
7. Constituição da Coordenadoria Nacional;
8. Envolvimento das Secretarias e dos Conselhos de Educação e
9. Participação da Família, Escola, Empresa e Comunidade, e enuncia os princípios norteadores da Educação Especial: participação, integração, normalização, interiorização e simplificação.

Foram aprovadas, ainda, a Constituição Federal, 1988; O Estatuto da Criança, 1990; a Declaração de Salamanca, 1994; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 1996, entre outras que vieram reforçar o que tinha sido anteriormente definido sem, contudo, avançar no sentido de uma conceituação para AH/SD.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96 no Cap. V, art. 58 faz o seguinte reforço: "... a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação".

O art. 59 assegura ao público alvo o atendimento educacional especializado (AEE) nas instituições de ensino quanto ao currículo, terminologia, aceleração, professores especializados, educação para o trabalho e acesso aos programas sociais. Como citado abaixo:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (LDBEN,1996).

A Resolução do Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) Nº 2, de 2001, o artigo 5º, parágrafo III, instituiu as Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica e diz que: “Educandos com altas habilidades/superdotação são aqueles que apresentam grande facilidade de aprendizagem, levando-os a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes”.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 15) destaca que:

Alunos com altas Habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (PNE, 2008).

Na Resolução CNE/CEB Nº 4, de 2009, considera público alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE), Art. 4º, III- “Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas de conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade”.

Em todos os documentos analisados as pessoas são descritas e eleitas para AEE tendo como referência características do fenômeno de AH/SD.

Definições acadêmicas

Para analisar as definições acadêmicas sobre o fenômeno AH/SD buscamos autores de referência nesta área como Alencar & Fleith (2001), Freitas & Pérez (2011, 2012), Guenther (2011) e os teóricos Gardner (1983) e Renzulli (1986).

Alencar & Fleith (2001) conceituam a superdotação como um construto psicológico e, por características individuais, não passíveis de medição:

A superdotação é um conceito ou constructo psicológico a ser inferido a partir de uma constelação de traços ou características de uma pessoa. Nós não temos condições de medi-lo diretamente, da mesma forma como podemos fazê-lo com relação à altura ou ao peso (ALENCAR & FLEITH, 2001, p.52).

Amaral (2013, p. 39) corrobora com a definição dada pelo Departamento para alunos superdotados do Ministério de Educação de Israel, em documento publicado em 1993, amplamente recepcionado pela comunidade científica internacional sobre o tema. Segundo este documento, superdotado seria "aqueles que apresentam habilidade intelectual acima da média, habilidade esta que pode ser medida por testes de inteligência" (p. 160) e nos alertam que o superdotado é o indivíduo que, ao ser comparado a seus pares, demonstra ter uma habilidade significativamente superior em alguma área da atividade e do conhecimento humano.

Segundo Freitas e Pérez (2011, p. 20) o conceito de AH/SD está vinculado ao conceito de inteligência, então, há diversas definições de AH/SD por haver diferentes definições sobre Inteligência. E afirma que:

Quando se considera a inteligência como algo único, imutável e que reflete apenas o raciocínio verbal e lógico-matemático, a ideia de AH/SD também fica muito restrita àquelas pessoas que apresentam excelente desempenho somente nos aspectos cognitivos.

Guenther (2011, p. 29) discute a inadequação da tradução/importação de terminologias no Brasil para o fenômeno. Esta prática originou, muitas vezes, uma rejeição por parte dos profissionais de educação, além de estimular o surgimento de terminologias caseiras, aumentando a confusão "conceitual" na área. A autora afirma:

Não parece haver consciência na área quanto à necessidade de base em pesquisa científica, permanecendo a preferência por esclarecer um assunto pelo "*debate*", e não por "*estudo*", por "*legislação*" e não por "*pesquisa*". É uma posição conveniente, porque leis são feitas e desfeitas mais rápido que conhecimento; entretanto, a lei é efêmera e o conhecimento é estável; ação baseada em lei é obscura, controlada por fatores externos; ação baseada em conhecimento é clara e orientada por fatores internos. A ciência pesquisa, investiga, busca... a ideologia debate, convence, submete... A ciência procura *validade*, a ideologia *consenso*... A ciência se renova e reorganiza por

meio de mais estudos, e ideologia só se renova por algum tipo de revolução... (GUENTHER, 2011, p. 29).

A autora faz uso do termo Dotado. Destaca os estudos de William Angoff, Michael Howe e François Gagné, que estabelecem o "construto da aptidão, indicando capacidade natural, própria do indivíduo, e desempenho para a aprendizagem adquirida por ensino, exercício e treino." (GUENTHER, 2011, p.32)

Gardner diz no início de seu livro que:

existem evidências persuasivas para a existência de diversas competências intelectuais humanas relativamente autônomas abreviadas daqui em diante como 'inteligências humanas'. Estas são as 'estruturas da mente' do meu título. A exata natureza e extensão de cada 'estrutura' individual não é até o momento satisfatoriamente determinada, nem o número preciso de inteligências foi estabelecido. Parece-me, porém, estar cada vez mais difícil negar a convicção de que há pelo menos algumas inteligências, que estas são relativamente independentes umas das outras e que podem ser modeladas e combinadas numa multiplicidade de maneiras adaptativas por indivíduos e culturas (GARDNER, 1994, p. 7).

Em 1983, o autor propôs sete inteligências: linguística, lógico-matemática, espacial, intrapessoal, interpessoal, musical e corporal-cinestésica. Em 1999, acrescentou a inteligência naturalística. Segundo o mesmo, o indivíduo pode ter desenvolvido uma ou mais inteligências e, para que as mesmas se desenvolvam, é importante o contexto cultural, genético e os estímulos ambientais.

Renzulli (1986) define AH/SD como comportamentos e desenvolve a teoria dos três Anéis, que são: Habilidades acima da média, Comprometimento com a tarefa e Criatividade. A interseção destes três comportamentos é o que gera a AH/SD para este autor.

o comportamento superdotado consiste nos comportamentos que refletem uma interação entre três grupamentos básicos dos traços humanos - sendo esses grupamentos habilidades gerais e/ou específicas acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade. As crianças superdotadas e talentosas são aquelas que possuem ou são capazes de desenvolver este conjunto de traços e que os aplicam a qualquer

área potencialmente valiosa do desempenho humano (RENZULLI, 1986, p. 11-12).

O site do ConBaSD³⁹ se refere aos superdotados usando como referência a teoria dos três anéis de Renzulli (1986) e afirma que "Nem sempre a criança apresenta este conjunto de traços desenvolvidos igualmente, mas, se lhe forem dadas oportunidades, poderá vir a desenvolver amplamente todo o seu potencial".

Da mesma forma que a legislação sobre o assunto, os autores e teóricos da área especificam características, habilidades e comportamentos das pessoas com AH/SD, sem oferecer uma definição conceitual do fenômeno.

Senso comum, obstáculos epistemológicos e conhecimento

A compilação da legislação e das definições acadêmicas em relação às AH/SD sublinham o fato de que o sistema educacional se depara com limitados conhecimentos em relação ao fenômeno. Com isso, como diz Bachelard (2000), cria-se um obstáculo epistemológico, pois o pouco conhecimento gera um contrapensamento que só pode ser superado pelo desenvolvimento histórico do pensamento científico e na prática educacional. Neste sentido, Bachelard afirma que é tarefa do professor:

o esforço de mudar de cultura experimental, de derrubar os obstáculos pela vida cotidiana, de propiciar rupturas com o senso comum, com um saber que se institui da opinião e com a tradição empiricista das impressões primeiras. Assim, o epistemólogo tem de tomar os factos como ideias, inserindo-os num sistema de pensamento (BACHELARD, 2000, p. 168).

Guenther (2011) corrobora com Bachelard quando destaca a necessidade da pesquisa científica na área de AH/SD para superar o senso comum da descrição e caracterização do fenômeno. Mais que isso, o trabalho com AH/SD enfrenta ainda os

³⁹Conselho Brasileiro de Superdotação, fundado em 2003 é uma organização não governamental, sem fins lucrativos que visa a contribuir com a defesa dos direitos das Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação. <http://conbrasd.org/wp/>

mitos e preconceitos, que são outro exemplo de obstáculo epistemológico apontado por Bachelard.

Para que haja uma ruptura com estes obstáculos epistemológicos é necessário, segundo Bachelard, uma nova pedagogia, a pedagogia científica que, de acordo com o autor, se opõe à opinião, ao senso comum, ao conhecimento vulgar, à experiência cotidiana e às formas de expressão.

Kummer diz que:

se queremos compreender um fenômeno, temos que ir além das aparências, de maneira como ele nos revela num primeiro momento, devemos captar sua essência. Porém isto não significa que devemos de imediato "jogar fora" o conhecimento anterior, mas sim usar o mesmo para comparar e superá-lo (KUMMER, 1999 p. 52, apud DOMINGUINI & SILVA, 2010).

Observamos a partir da análise da legislação brasileira e do olhar de alguns dos especialistas na área (Alencar & Fleith, 2001; Freitas & Pérez, 2011, 2012; Guenther, 2011) e de teóricos (Gardner, 1983; Renzulli, 1986), que não há uma definição para o fenômeno das AH/SD, mas sim uma descrição de características, capacidades, habilidades e aptidões.

Há quatro décadas as AH/SD passam a ser inseridas legalmente na LDBEN e, durante estas décadas, o que vemos é um processo de lutas, de trabalhos que se iniciam e não são concluídos. Por exemplo, a Lei garante o atendimento, a identificação e os direitos dos indivíduos e, no entanto, não oferece as ferramentas teóricas para o entendimento e, portanto, a formação de profissionais capacitados em lidar com o fenômeno das AH/SD.

A necessidade de uma terminologia adequada é carência sentida no cotidiano daqueles que atuam com as pessoas com AH/SD. Neste sentido, é tarefa premente o trabalho teórico-experimental que produza uma ruptura com o senso comum e a superação dos obstáculos epistemológicos que impedem uma conceituação mais aprimorada do fenômeno das AH/SD. Só esta tarefa é capaz de abrir o caminho para uma pedagogia científica, como pontuado por Bachelard.

O fenômeno das AH/SD é um fato presente no dia a dia das escolas, portanto, acreditamos que o estabelecimento de um conceito apropriado para o fenômeno deve contar, certamente, com o trabalho de pesquisa dos profissionais de educação em ação nesta área. Para tanto, acreditamos que a epistemologia bachelardiana deve ser uma ferramenta fundamental no trabalho multidisciplinar e interdisciplinar de que o fenômeno carece. Sem esta ação integrada de profissionais de diversas áreas (educação, saúde, pesquisa básica etc.) o fenômeno não será devidamente apropriado e, portanto, estaremos mantendo as pessoas com AH/SD na invisibilidade.

Estamos longe de se ter um programa desenvolvido para todos os indivíduos com AH/SD. O que existe são iniciativas isoladas em programas como, por exemplo, o Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET), em Lavras - MG; Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S);⁴⁰ Programa de Atendimento aos Alunos de Altas Habilidades Superdotados (PAAAHSD), da Universidade Federal Fluminense; todos desenvolvendo o seu papel com grande zelo, dedicação e conhecimento na área, mas que não dão conta de atender a todas as instituições de ensino e as famílias.

Concluimos que apesar da legislação brasileira modificar a terminologia (superdotados, altas habilidades/superdotação, altas habilidades ou superdotação), dos autores acadêmicos utilizarem terminologias diferentes com as mais diversas justificativas (superdotado, dotados, talentos, pessoas com altas habilidades) e do trabalho neste campo existir e ser desenvolvido cotidianamente, o fenômeno enfrenta o muro dos obstáculos epistemológicos que impedem o estabelecimento de uma conceituação única aprimorada que atenda as demandas dos estudos e ações dirigidas para as pessoas com as AH/SD.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E.M.L.; FLEITH, D.S. **Superdotados**: determinante, educação e ajustamento. São Paulo: EPU, 2001.

⁴⁰ Idem ao nº 10.

AMARAL, A.S.S.A. **A Formação de Professor a partir do lúdico:** um possível caminho para identificação de alunos com altas habilidades/superdotação. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013.

ANDRÉS, A. **Educação dos Superdotados/Altas Habilidades:** Legislação e Normas nacionais, Legislação Internacional. Biblioteca Digital da Câmara de Deputados. Centro de Documentação e Informação, 2010. Coordenação de Biblioteca Disponível em: http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/tema11/2010_645.pdf

ARANHA, M.S.F. **Projeto Escola Viva:** Garantido o acesso e a permanência de todos os alunos na escola: necessidades educativas especiais dos alunos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. Disponível em: <http://resource-package-on-disability.org/1-one-inclusive-educ-disability/1.3-operat-sup-materials/183-Brasil-escola-viva-historia-po.pdf>

BACHELARD, G. **A epistemologia.** Lisboa: Edições 70, 2000.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024. Brasília, DF, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://wwwp.fc.unesp.br/lizanata/LDB%204024-61.pdf>

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692/71. Brasília: MEC, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm

_____. II Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto 1975/1979. Ministério da Educação e Cultura. 2ª edição. Brasília, DF, 1976.

_____. III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto 1980/1985. Ministério da Educação e Cultura. 2ª edição. Brasília, DF, 1982.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988.

_____. Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades: superdotação e talentos. Secretaria de Educação Especial. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC/SEESP, 1995.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1996.

_____. Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial, Área de Altas Habilidades. V. 9 (Série Diretrizes). Brasília: MEC, SEESP, 1998.

_____. Resolução nº 02/2001: Institui as Diretrizes Nacionais da Educação Especial para a Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica, 2001.

_____. Política Educacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>

_____. Resolução CNE/CEB-4. De 02 de outubro de 2009. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol_4_2009_CNE_CEB.pdf

_____. Decreto 7611. De 17 de novembro de 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm

DELOU, C.M.C. **Educação do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação**: Legislação e Políticas Educacionais para a Inclusão. In: A construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação. Fleich, Denise de Souza (org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007, cap.2, p. 25-39.

FONSECA, D.M. **A pedagogia científica de Bachelard**: uma reflexão a favor da qualidade da prática e da pesquisa docente. Educação e Pesquisa, São Paulo, 2008, v.34, n. 2, p. 361-370, maio/ago. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ep/v34n2/10.pdf

FREITAS, S.N. & PÉREZ, S.G.P.B. **Altas Habilidades/Superdotação**: respostas a 30 perguntas. Associação Gaúcha de Apoio às Altas Habilidades/Superdotação (AGAAHSD)- Porto Alegre: Redes Editora, 2011.

GARDNER, H. **Estruturas da mente**: a Teoria das Múltiplas Inteligências. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GUENTHER, Z.C. **Caminhos para desenvolver potencial e talento**. Lavras: Editora UFLA, 2011.

GUIMARÃES, A.S. [s/d]. **Educação Especial**: do "Atendimento Educacional Especializado aos Portadores de Deficiência" À Educação dos Portadores de Necessidades Especiais.

Disponível em:

<http://www12.senado.gov.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/outras-publicacoes/volume-v-constituicao-de-1988-o-brasil-20-anos-depois.-os-cidadãos-na-carta-cidada/educacao-e-cultura-educacao-especial-do-atendimento-educacional-especializado-aos-portadores-de-deficiencia-a-educacao-dos-portadores-de-necessidades-especiais>

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. **Estado do conhecimento na área de altas habilidades/superdotação no Brasil**: uma análise das últimas décadas. Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2009, 32. Disponível em:

<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT15-5514-Int.pdf>

RENZULLI, J. & REIS, S. The triad reader. **Connecticut**: Creative Learning Press. 1986.

MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE IMUNOLOGIA A INDIVÍDUOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA PERSPECTIVA DA SURDEZ

Elenilde Maria dos Santos Torres⁴¹

Fátima Gomes⁴²

Cristina Maria Carvalho Delou⁴³

Helena Carla Castro⁴⁴

Luiz Anastácio Alves⁴⁵

Ruth Maria Marian⁴⁶

Bruno Cezário da Silva⁴⁷

RESUMO O uso de estratégias didáticas na área de imunologia atua como um conjunto de instrumentos facilitadores do acesso ao conhecimento. Neste contexto, o nosso objetivo foi produzir materiais didáticos de baixo custo ou reciclados para abordar esta área de forma inclusiva na perspectiva da surdez. Os produtos foram testados com 11 surdos de um curso técnico em Análises Clínicas, observando-se a adequabilidade para o ensino deste público. Considerando que o processo educativo inclusivo de surdos deve permitir seu acesso pleno ao conhecimento, este trabalho ressalta a necessidade de produção de materiais educacionais e formação continuada para os que lidam com este público.

Palavras-chaves: material didático especializado; educação inclusiva; ensino de imunologia.

ABSTRACT The use of teaching strategies in immunology acts as a set of tools to facilitate the access to knowledge. In this context, our goal was to produce educational materials of low cost or recycled to address this area in an inclusive manner in view of deafness. The products were tested with 11 deaf students of a technical course in Clinical Analysis, observing the suitability for teaching this audience. Considering that the inclusive education process should allow deaf's full access to knowledge, this work highlights the need to produce educational materials and continuing education for those dealing with this audience.

Keywords: specialized didactic material; inclusive education; teaching immunology.

⁴¹ Doutora em Patologia, Psicopedagoga e Professora da Faetec. E-mail: elenildetorres@outlook.com

⁴² Pós-graduada em Arteterapia e Professora da Faetec. E-mail: fatimaregina.gomes@hotmail.com

⁴³ Doutora em Educação, Professora Associada da UFF, atuando em: educação especial. E-mail: cristinadelou@globo.com

⁴⁴ Doutora em Farmácia e Professora Associada da UFF. E-mail: hcastrorangel@yahoo.com.br

⁴⁵ Doutor em Biofísica e Pesquisador Titular da Fundação Oswaldo Cruz. E-mail: alveslaa@gmail.com

⁴⁶ Doutoranda do programa de Pós-Graduação em Ciências e Biotecnologia da UFF. E-mail: ruthmariani@yahoo.com.br

⁴⁷ Estudante de Iniciação Científica. E-mail: brunocezario88@hotmail.com

Introdução

“A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, é o que assegura a Lei nº 9.394, Artigo 22, de 20 de dezembro de 1996. Entretanto, na perspectiva do indivíduo com necessidades educacionais específicas, este deve ser encarado como um cidadão que busca sua autonomia no processo de aquisição de saberes e sua real capacitação para integrar o mercado de trabalho.

Segundo a literatura, a linguagem de sinais é muito limitada para os indivíduos surdos na área técnico-científica (RUMJANEK, 2008), dificultando a compreensão plena dos termos utilizados em laboratórios da área de saúde e, assim, limitando suas possibilidades no mercado de trabalho atual. A imunologia no curso técnico em Análises Clínicas, não obstante as aulas práticas laboratoriais e os recursos visuais que podem ser utilizados como recursos didáticos, ainda necessita de materiais didáticos especializados para atender as necessidades de ensino-aprendizagem de alunos surdos considerando as características visuo-espacial da sua primeira língua, a linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Os recursos didáticos têm por função mediar a relação pedagógica de ensino-aprendizagem (BRAVIM, 2007), sendo que o aprendizado é um processo individual, pois cada aprendente tem um jeito único de se apropriar do conhecimento, que ocorre a partir do nascimento e prossegue por toda a vida (POLITY, 1998). Neste contexto, o conceito de recurso didático para indivíduos com necessidades educacionais é muito específico devido às carências particularmente maiores, visto que devem ser fornecidas informações que enriquecerão seu acervo de conhecimentos, permitindo o mesmo nível de acesso aos conteúdos que aquela oferecida a outros indivíduos sem essas peculiaridades (CERQUEIRA e FERREIRA, 1996).

A inexistência de um modelo de educação inclusiva que assegure a autonomia individual de pessoas com necessidades especiais e sua real capacitação para integrar o mercado de trabalho, ressalta que medidas afirmativas para a inclusão faz-se necessária (ROCHA, 2003, FERRAZ, 2012). Desde 1978, as discussões a respeito da

inclusão de crianças com necessidades especiais no Ensino Regular foram intensificadas, o que levou a efetivar-se através da lei 9.394/96 artigo 58, uma política educacional determinando que todas as crianças com deficiência tenham acesso à educação na rede regular de ensino (LDB 1996).

Segundo o decreto 3.298 de 20 de dezembro de 1999, estabelece-se uma mudança institucional da condição das pessoas com deficiência no Brasil e agregam-se possibilidades de uma política inclusiva, com respeito aos direitos de um grupo social, tradicionalmente excluído em nossa sociedade. Sobre o ponto de vista de Mantoan (1997) “a inclusão é um motivo para que a escola se modernize e os professores aperfeiçoem suas práticas e, assim sendo, a inclusão escolar de pessoas deficientes torna-se uma consequência natural de todo um esforço de atualização e de reestruturação das condições atuais do ensino básico”.

O debate, e até mesmo as práticas atuais relacionadas à inclusão social de pessoas com deficiência, são, provavelmente, frutos de iniciativas individuais ou coletivas, como de Ratzka (1984) que aponta que a maioria das pessoas com deficiência não são incapazes ou dependentes por causa de suas deficiências, eles são feitos dependentes e desamparados por prioridades políticas de seus países e da cultura de dependência que é imposta. Isso torna as práticas inclusivas mais desafiadoras, pois se confrontam com sistemas culturais excludentes e cristalizados, onde os maiores desafios são a busca pelo rompimento de crenças e valores que mantêm as pessoas com deficiência em posição de marginalidade social. Segundo Abranches (2000) a “inclusão dá trabalho” e é um processo árduo, pois implica a inclusão de um, depois outro, e isto possibilita trabalho para muitas pessoas.

É importante ressaltar que a inclusão de uma pessoa com deficiência não deve buscar a igualdade e sim, o respeito às diferenças e condições para o indivíduo expressar suas habilidades e competências a partir da realidade do sujeito.

Considerando esse cenário sobre a situação da comunidade surda, a criação de ferramentas, instrumentos e/ou estratégias e a implantação de um espaço com recursos que facilitem a inclusão, a informação, a comunicação e a divulgação técnico-científica na perspectiva de pessoas com necessidades educacionais na área da surdez pode ser capaz de contribuir para a formação de recursos humanos (DELOU *et al*,

2011; 2012 a e b), que conseqüentemente favorecerá a inserção social, a geração de emprego e de renda.

A Imunologia é uma ciência interdisciplinar dentro da área da saúde e devido a sua importância para a sociedade é que se encontra inserida como conteúdo dos programas curriculares. É um ramo da Biologia que estuda a proteção contra as doenças e mais especificamente, contra doenças infecciosas (ABBAS *et al.*; 1994, p.4). Esse tema trabalha com conceitos que exigem a abstração do discente para compreendê-la plenamente. Esta exigência se faz presente em virtude do estudo ocorrer em escala microscópica, que segundo Gilberti *et al.* (2003) no que se refere à educação, a visualização e a criação de modelos mentais constituem a base para a compreensão das Ciências, em especial em nível molecular (BERÇOT, 2011).

Para minimizar as dificuldades de abstração dos conceitos abordados na Imunologia, há um consenso sobre a importância dos softwares e animações criadas por computador como um meio para facilitar o desenvolvimento e as habilidades dos alunos ao se estudar temas de nível molecular, principalmente quando estes recursos permitem interatividade (SANGER, 2001; O'DAY, 2006). Nesse contexto, os materiais didáticos se apresentam como importante estratégia para facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

Esta pesquisa teve como objetivo elaborar, produzir, utilizar e avaliar recursos didáticos confeccionados com materiais reciclados ou de baixo custo sobre o Sistema Imune de Defesa, para possibilitar que discentes ou docentes sejam capazes de reproduzi-los, pois pode fornecer um suporte acadêmico/científico, facilitando o acesso ao conhecimento e possibilitando maiores níveis de consciência e de acesso à formação continuada devido ao seu formato inclusivo (MARINHO, 2010; DUMPEL, 2011).

Na perspectiva de inclusão para produção de materiais didáticos, essa pesquisa utilizou como fundamentação teórica o texto "*Os quatro pilares da Educação*", que foi apresentado por Jacques Delors na primeira sessão da Comissão Internacional da UNESCO sobre A Educação para o Século XXI e editado sob a forma do livro: "Educação: Um Tesouro a Descobrir" de 1999, que assinala a importância de uma educação que se alicerce nos processos cognitivos e motivacionais (*aprender a*

conhecer); no aprimoramento técnico-científico (*aprender a fazer*); na educação para a paz (*aprender a conviver*) e no desenvolvimento de hábitos morais, ético e responsáveis do indivíduo (*aprender a ser*) como forma de inclusão cidadã.

Metodologia - Produção do Recurso Didático

O critério utilizado na produção dos recursos didáticos foi o de fazerem parte do programa curricular mínimo para a formação do técnico em Análises Clínicas na disciplina de Imunologia. A partir da seleção de temas chaves para a compreensão do funcionamento do Sistema Imune, foram confeccionados os seguintes materiais didáticos para serem utilizados nas aulas: produção de um vídeo; modelos de células T e B; modelos de moléculas de anticorpos e de órgãos linfoides (linfonodo e timo).

Esta pesquisa ocorreu em 2013 na Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC), que é vinculada à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (SECT) e responsável pela implantação da Política de Educação Profissional no Estado do Rio de Janeiro, como proposta de auxiliar o ensino e a aprendizagem de alunos surdos incluídos em turma regular do ensino médio do curso técnico profissionalizante em Análises Clínicas na disciplina de Imunologia.

As informações e os dados para subsidiar o estudo foram obtidos por meio de questionários, observação da interatividade, participação e desempenho acadêmico de 11 discentes surdos, o que permitiu uma reelaboração dos processos de ensino-aprendizagem no conteúdo de Imunologia, permitindo a construção do saber e devolvendo ao sujeito o prazer em aprender, resgatando sua autonomia por meio de um recurso didático inclusivo que atendeu a todos os estudantes.

Vídeo: os discentes elaboraram uma história em quadrinhos sobre a importância de células fagocitárias e sua interação com os linfócitos T para ativar o sistema imunológico de defesa. Foram confeccionados em papel desenhos simples e coloridos de personagens da narrativa da história, além de células representativas do sistema imune de defesa com massa de modelar. Após a construção do material didático, foi realizada a filmagem com o auxílio do aparelho celular e, após a edição, o filme foi disponibilizado no sítio do youtube, com o título *trabalho de imuno*.

Células: para melhor visualização de células que compõem o sistema imune de defesa e reconhecimento das características dos linfócitos T e B, confeccionamos o recurso didático a partir da utilização de materiais de baixo custo ou reaproveitáveis. Utilizamos os seguintes materiais: papelão; cola; isopor; jornal; tinta guache; sacola plástica; cano de policloreto de vinila (PVC); bolas de borracha; barbante e água.

A matéria prima para confecção dos recursos didáticos se deu a partir da utilização de folhas de jornais picadas, deixadas de molho em água por 24 horas. No dia seguinte, o papel amolecido foi misturado com cola, o suficiente para fazer uma massa de papel e assim, modelar as células e as moléculas representativas do Sistema Imune. O isopor serviu de base para representar estruturas como linfonodo, vaso sanguíneo com microrganismos invasores e o timo, órgão que serve de amadurecimento para as células T.

Moléculas de anticorpos: foram confeccionadas as diferentes classes de anticorpos que são moléculas de proteína produzidas por plasmócitos (células que se originam dos linfócitos B) (ABBAS *et al*; 1994). Foram utilizados os seguintes recursos: caixas de fósforos, cola, jornal, água, barbante, tinta guache, miçangas, caneta hidrocor e pratos de plásticos reutilizados.

Produzimos uma massa de jornal, conforme já descrito anteriormente, para modelagem de moléculas de anticorpos. As caixas de fósforos foram coladas entre si e envolvidas com jornais para produção de modelos tridimensionais de anticorpos. As moléculas reproduzidas foram feitas a partir de figuras obtidas de várias fontes, em especial disponível em páginas da internet específicas sobre o Sistema Imunológico.

Resultados e discussão

A utilização do material didático ocorreu no espaço escolar da FAETEC Oscar Tenório, localizada no bairro Marechal Hermes, Rio de Janeiro, com a presença da Intérprete em Libras, profissional certificada pelo MEC e contratada pela FAETEC para assegurar os direitos de inclusão de surdos regularmente matriculados na unidade de ensino, permitindo a avaliação e análise do discurso de todos os participantes, e a

verificação de que atingimos as metas estabelecidas na conceituação e as contribuições ou pontos ainda a serem melhorados e/ou modificados.

Ao todo foram utilizadas quatro aulas de 100 minutos cada, em duas turmas de 3º ano do ensino médio do curso técnico em Análises Clínicas, turma da manhã e turma da tarde, compreendendo 25 alunos por turma, sendo uma aluna surda incluída na turma da manhã, mais dez alunos surdos convidados do ensino médio do Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho (IEPIC), localizado em Niterói, Rio de Janeiro. A sondagem sobre a compreensão dos conteúdos foi realizada a partir do discurso dos alunos antes e após a utilização do material didático e por meio de questões objetivas. O questionário se baseou em perguntas simples referentes aos temas trabalhados no programa curricular mínimo, a fim de não oferecer nenhum constrangimento ao público adolescente (figura 1: A - apresentação do material didático; B - visão geral do material didático utilizado nas aulas de Imunologia).

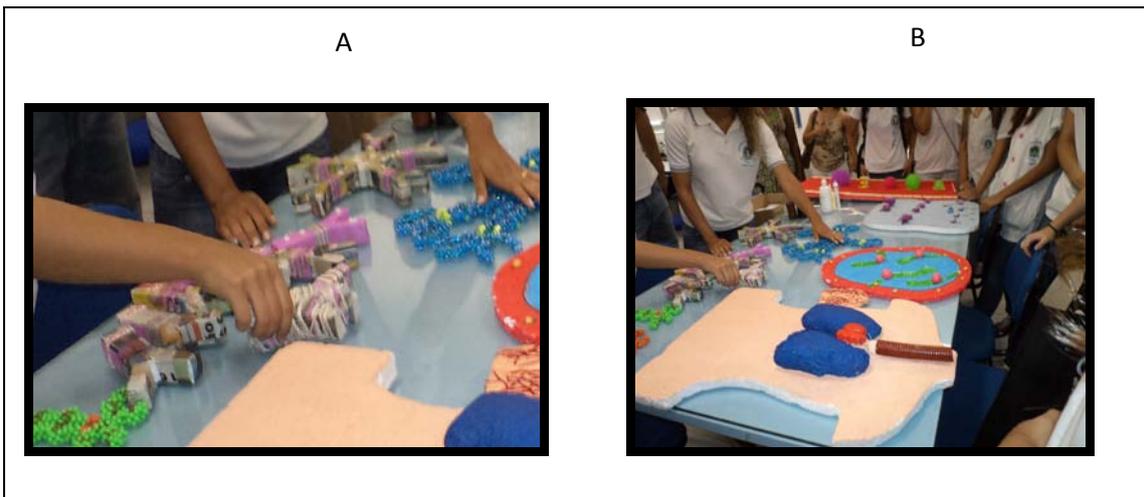


Figura 1

A figura 2 apresenta materiais reciclados ou de baixo custo que foram utilizados para a confecção de componentes representativos do Sistema Imune, tais como: A) antígenos invasores na corrente sanguínea (representado pelas bolinhas de borracha); B) desenho esquemático de uma classe de molécula de anticorpo em material plástico reutilizável; C) diversidade das classes de anticorpos em material plástico reutilizável; D) células e moléculas do Sistema Imune; E) confecção de células e

moléculas de anticorpos com massa de modelagem e F) esquema da proliferação celular dos linfócitos B.

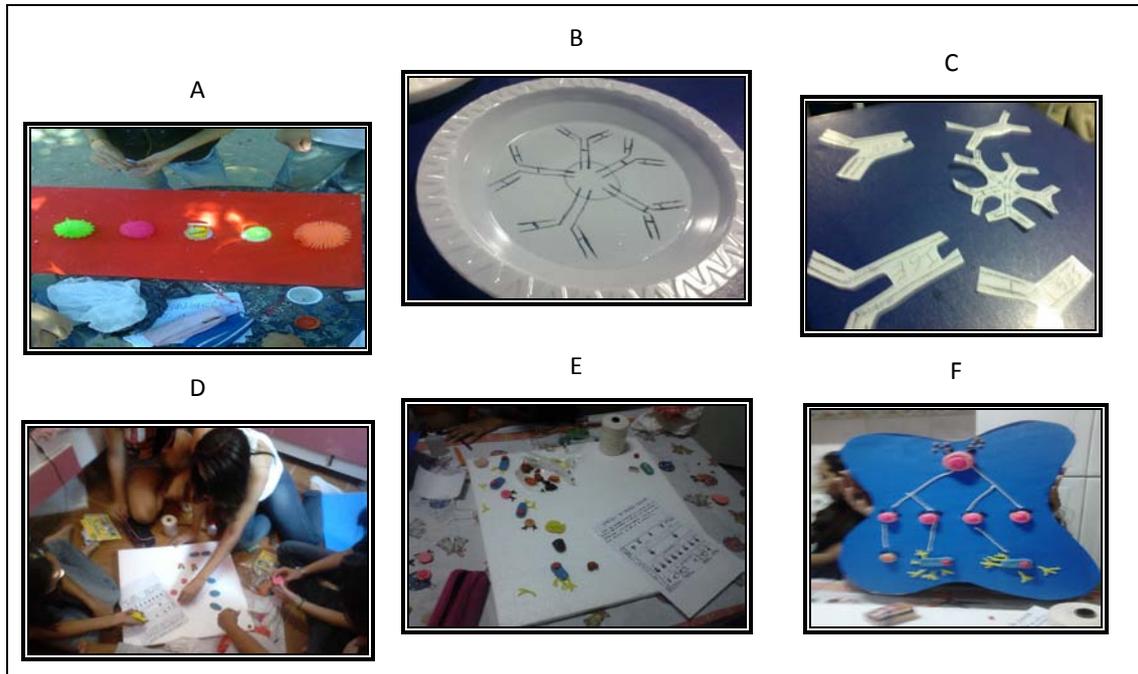


Figura 2

No atendimento educacional especializado, os recursos didáticos têm sido inseridos em situações que estimulem a exploração e o desenvolvimento de outros sentidos. O acesso ao conhecimento, à comunicação e a aprendizagem dependem da qualidade, variedade e adequação destes recursos (SÁNCHEZ, 2005; SÁ *et al.*, 2007).

Inicialmente foi solicitado que os alunos explicassem como agia o Sistema Imune em face de uma agressão microbiológica, visando avaliar o conhecimento prévio dos discentes. Em seguida, a turma foi dividida em pequenos grupos de seis pessoas e cada grupo ficou responsável em produzir um modelo que representasse um tema sorteado, tais como: moléculas de anticorpos, resposta imune específica, linfócitos T e B, órgãos linfoides e seleção clonal. Na segunda e terceira aulas os recursos foram construídos com o auxílio da professora de artes e sob a supervisão, do professor responsável pela disciplina de Imunologia.

Na última aula, os grupos apresentaram o conteúdo referente ao recurso didático construído. Neste dia, recebemos os alunos surdos do IEPIC, que juntamente com os alunos ouvintes participaram ativamente com inúmeras perguntas e assim,

ampliando os seus conceitos, a partir da interação com os recursos didáticos. Os alunos surdos sugeriram sinais em Libras para abordar alguns conceitos em Imunologia, que serão analisados e estudados numa outra proposta de pesquisa. Um grupo de estudantes, após a exposição do recurso didático, decidiu fazer também uma apresentação do que aprenderam, produzindo um vídeo. O mesmo foi organizado com as sugestões de todos os colegas da turma e o vídeo foi postado no sítio da internet: www.youtube.com para livre acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=7nlwlpdekW4>

Ao final das aulas, foi entregue aos estudantes da FAETEC um questionário que tinha como objetivo verificar se ficaram motivados e se compreenderam melhor o tema: Sistema Imune de Defesa. Verificamos que, de forma unânime, os alunos gostaram da aula, pois como resposta dada para a questão: “Você gostou de como a aula foi apresentada? Por quê?” Todos responderam sim e justificaram como motivos: foi divertido, legal e pudemos manipular as estruturas representativas do sistema imune.

Quando foi perguntado “Você aprendeu a identificar as principais células do sistema imune de defesa?” buscou-se analisar o entendimento das funções do repertório celular e as diferenças dos linfócitos T e B. Novamente, por unanimidade, os alunos apontaram a importância das células T para orquestrar todo o mecanismo de defesa e a diferenciação da célula B em célula efetora, plasmócito, produzindo as diferentes classes de moléculas de anticorpos, responsáveis pela defesa no sangue e na linfa.

A importância do sistema imunológico ficou bem clara para os alunos, visto que apresentaram e discutiram com desenvoltura temas como: importância do timo na maturação de células T; a identificação de classes de anticorpos; a apresentação de moléculas antigênicas por células fagocitárias para ativar e estimular os linfócitos T e o interesse de estudar Imunologia.

O Docente deve se aperfeiçoar sempre, pois como agente formador, deve ser um questionador da sua práxis, analisando criticamente o que pode ou não ser modificado na sua metodologia de ensino-aprendizagem. Como esse saber se organiza no espaço acadêmico, a escola como espaço de socialização precisa ser organizada de

forma a garantir que cada ação pedagógica resulte em uma contribuição para o processo de aprendizagem de cada aluno (MEC, 2004).

A proposta de recursos inclusivos é romper com as barreiras que o desconhecimento impõe, provocando nos participantes a expectativa de buscar mais informações sobre o assunto (DELOU *et al.*, 2011; DELOU *et al.*, 2012a; DELOU *et al.*, 2012b) e quando necessário, criar novos recursos e/ou estratégias.

É importante destacar que a participação dos estudantes surdos oriundos do IEPIC para analisar o recurso didático despertou na grande maioria dos estudantes ouvintes o desejo de se tornar Educador numa proposta inclusiva e aprender a Língua Brasileira de Sinais, também chamada LIBRAS, que é a forma oficial de expressão da comunidade surda brasileira (CAPOVILLA e RAPHAEL, 2001).

Considerações finais

Considerando todos os aspectos analisados nessa pesquisa, concluímos que os recursos didáticos utilizados foram capazes de auxiliar o ensino e a aprendizagem de indivíduos com necessidades educacionais especiais de forma lúdica e prazerosa. Auxiliando no processo de inclusão destas pessoas nas escolas e na sociedade, se oferece a esse público um saber articulado, situado e consciente, onde o processo ensino-aprendizagem é visto como um processo em movimento, que ao mesmo tempo é influenciado e influencia o meio onde se realiza. Isso favorece a inclusão, sensibilização e formação de recursos humanos através de estratégias educacionais apropriadas como forma de contribuir para o desenvolvimento humano e social, elevando o conhecimento científico dos discentes e melhorando o ensino formal de educação, além de contribuir para o reconhecimento e valorização de Libras como forma de comunicação e expressão da comunidade Surda, inserindo-se nas recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Agradecimentos: Agradecemos ao apoio da FAPERJ a equipe de direção da Escola Técnica Oscar Tenório, aos alunos da FAETEC e aos estudantes surdos do IEPIC, sem o qual não seria possível a realização desta pesquisa.

Referências

ABBAS, A.K; LICHTMAN, A.H.; POBER, J.S. **Cellular and Molecular Immunology**. Second edition, p.4-7: WB Saunders, 1994.

BERÇOT, F.F. **Desenvolvimento e avaliação de um software como recurso auxiliar ao ensino de imunologia básica**. Dissertação do PBEGS, 2011. Disponível em: >http://www.arca.icict.fiocruz.br/bitstream/icict/4063/1/filipe_f_bercot_ioc_ebs_0022_2011.pdf<. Acesso em: 10/06/2013.

BRASIL. Constituição da República Federativa. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: >http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm<. Acesso em: 28/09/13.

BRASIL. Constituição da República Federativa. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Disponível em: >http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm<. Acesso em: 28/09/13.

BRAVIM, E. **Os recursos didáticos e sua função mediadora nas aulas de matemática: um estudo de caso nas aldeias indígenas Tupinikim Pau-Brasil do Espírito Santo**. 2007. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória.

CAPOVILLA, F.C; RAPHAEL, W.D. **Dicionário da Língua de Sinais Brasileiros**. São Paulo. SP. Edusp. 2001

CERQUEIRA, B.J.; FERREIRA, B.M.E. **Os recursos didáticos na educação especial**. Revista Benjamin Constant. Publicação Técnico Científica de Centro de Pesquisa, Documentação e Informação do Instituto Benjamin Constant (IBCENTRO/MEC) nº 5. Disponível em: ><http://www.ibc.gov.br/?catid=4&itemid=47><, 1996. Acesso: em 14/12/2013.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. SP: Cortez/Brasília: MEC: UNESCO, 1998.

DELOU, C.M.C. *et al.* **A universidade, a escola e as necessidades especiais: como melhorar? Como contribuir?** Revista Práxis, nº 6, 2011.

DELOU, C.M.C *et al.* **School of Inclusion: The Contribution of a Federal University to the Inclusive Education**. Revista: Advances In Education, v1, nº 2, abril, 2012a.

DELOU, C.M.C *et al.* **A Educação Inclusiva e a Escola de Inclusão: (In) formando para continuamente formar**. Revista Fio da Ação, v.2, nº 1, outubro, 2012b.

DUMPEL, R. **Modelos de Células Interativos:** Facilitadores na Compreensão das estruturas Celulares e no Processo de Inclusão de Indivíduos com Necessidades Educacionais Especiais na Visão. Dissertação do PBEGS.

Disponível em: ><http://ensino.ioc.fiocruz.br/teses/site/detalhamento.asp?id=EBS-MP089><, 2011. Acesso em: 10/06/2013.

FERRAZ, C.V. (Org). **Manual de direitos da pessoa com deficiência.** São Paulo: Saraiva. P. 217, 2012.

FUNDAÇÃO de Apoio à Escola Técnica (FAETEC). Disponível em: ><http://www.faetec.rj.gov.br><, 1997. Acesso em: 16/09/2013.

GILBERTI, J.k.; JUSTI, R.; AKSELA, M. **The visualization of models:** a metacognitive competence in the learning of chemistry. 4th annual meeting of the European Science Education Research Association Noordwijkerhout – Netherlands, 2003.

KANNER, L. **A history of the care and study of the mentally retarded.** Springfield, Illinois: Charles C.Thomas Publisher. 150 p., 1964.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão escolar de deficientes mentais:** que formação para professores? In: MANTOAN, Maria Teresa Egler.(org.) *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.* São Paulo: Memnon; SENAC, 1997.

MARINHO, L.P. **Artrópodes, enxergando um filo taxonômico com um novo olhar:** produção de material didático tátil acessivo inclusivo. Monografia UFF, RJ, 2010.

MEC. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Programa educação Inclusiva: Direito à Diversidade, Brasília, 2004.

Disponível em: ><http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf><. Acesso em: 22/02/2014

MOURA, M.C. **O surdo:** caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro, Reiventer, 2000.

O'DAY, D.H. **Animated Cell Biology:** A quick and easy method for making effective, high-quality teaching animations. CBE – Life Sciences Education. 5:255-263, 2006.

PFEIFER, PV. (2003). **Pensando a integração social dos sujeitos surdos:** uma análise sobre a escolha da modalidade linguística – língua de sinais ou língua oral pela família. Disponível: ><http://www.antropologia.com.br/divu/colab/d13-pvpfeifer.pdf.p.85><, 2003. Acesso em: 27/05/13.

POLITY, E. **Distúrbios da Aprendizagem à luz das Relações Familiares.** In: Simpósio Paranaense sobre Distúrbios da Aprendizagem. 3º Minicurso nº12. Disponível: ><http://www.trabalhosfeitos.com/.../polity...disturbios-da-aprendizagem-a-luz-das-relacoes-familiares.pdf><. Acesso em: 26/05/2013

RATZKA, A.D. **Costs and Benefits of Accessible Environments.** Report of the International Expert Seminar 'Building Concept for the Handicapped' in Stockholm, April 10-12, 1984. Stockholm: The Royal Institute of Technology, Dept. of Building Function Analysis. The Cost of

Disabling Environments: A Cost Revenue Analysis of Installing Elevators in Old Houses. Stockholm: Swedish National Council for Building Research, D9, 1984.

RUMJANEK, V. 2008. **O uso do conhecimento científico como forma de incluir o surdo na sociedade.** Acessado em: 02/05/2013.

Disponível em: http://www.faperj.br/boletim_interna.phtml?obj_id=4877.

ROCHA, S. **Pobreza no Brasil:** afinal de que se trata? 1º ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

SÁ, E.D; CAMPOS, I.M.; SILVA, M.B.C. **Inclusão escolar de alunos cegos e com baixa visão.** MEC/ SEESP, 2007.

SÁNCHEZ, P.A. **Educação Inclusiva:** um meio de construir escolas para todos no século XXI. Inclusão Revista da Educação Especial, cap. 7, v. 1, nº 1, p. 7-18, Outubro, 2005.

SANGER, M.J; BRECHEISEN, D.M; HYNEK, B.M. **Can computer animation affect college biology students conceptions about diffusion & osmosis?** The American Biology Teacher. 63: 104-9, 2011.

SKLIAR, C.B. **Educação & Exclusão:** Abordagens Sócio-Antropológicas em Educação Especial. In: Skliar, CB (Org.) Uma perspectiva Sócio-histórica sobre a Psicologia dos Surdos. Página 118. Porto Alegre: Mediação, 2001.

NARRATIVAS DE DOCENTES/DISCENTES SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: DIÁRIO DE ITINERÂNCIA COMO DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO

Simone Chaves Dias⁴⁸

Resumo

O objetivo deste artigo é retomar os debates em torno do tema avaliação da aprendizagem, apresentar a produção dos discentes e verificar a potencialidade do diário de itinerância e da autobiografia, instrumentos utilizados pelos alunos para elaborar suas produções textuais. Percebemos pelos relatos dos diários de itinerância e das autobiografias a potencialidade destes instrumentos como ferramentas de avaliação e autoavaliação, mas, também, como possibilidade no processo de reflexão.

Palavras-chave: avaliação; narrativas; diário de itinerância.

Abstract

The point of this article is to reexamine the debates around learning evaluation topic, present the production of students and verify the potential of daily roaming and autobiography, tools used by students to develop their textual productions. Realized by daily reports of roaming and autobiographies of the potential of these instruments as tools for assessment and self-assessment, but also as a possibility in the thinking process.

Keywords: assessment; narratives; daily roaming; immunology.

⁴⁸Mestre em Educação, doutoranda na linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação (UNESA); E-mail: chavesdias@terra.com.br

Introdução

O tema avaliação da aprendizagem tem sido ao longo dos anos um grande nó da educação no Brasil porque os conceitos divergem de acordo com a visão do professor que avalia. Para alguns a avaliação deve ser feita no final do processo de ensino para verificar o nível de aprendizagem dos alunos, atribuindo a isso um valor e uma sentença: aprovado/reprovado. Para outros docentes a questão da avaliação é mais ampla, deve ser considerada como uma ferramenta diagnóstica, utilizada desde o início do processo de ensino, buscando a participação e o consenso entre docente e discentes (SOMERA, 2008).

Essas questões permearam as aulas do módulo Medidas e Avaliação do Ensino, do curso de Pós-graduação em Gestão pública, de uma instituição privada no Rio de Janeiro. O objetivo deste artigo é retomar os debates em torno do tema, apresentando a produção textual dos alunos⁴⁹ construída com auxílio dos textos lidos na disciplina, dos escritos nos diários de itinerância e nas autobiografias.

O diário de itinerância “é um instrumento de investigação sobre si mesmo em relação ao grupo (...). Bloco de apontamentos no qual cada um anota o que sente, o que pensa, (...), o que retém de uma teoria, o que constroi para dar sentido a sua vida” (BARBIER, P. 133, 2002). A autobiografia é um método que busca repensar as questões da formação de adultos, fundamentando-se na ideia de que “a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos da vida” (NÓVOA; FINGER, p. 167, 2010). Nesse sentido, é interessante verificar a potencialidade desses instrumentos, diário de itinerância e autobiografia. Nas palavras de uma aluna, “*é certo que o mesmo não abarca todas as experiências pessoais acerca da avaliação educacional, (...). Constitui-se de um material reflexivo no qual se busca oferecer ao leitor uma oportunidade para reflexões e indagações*” (M. N. P., 2012).

⁴⁹Todas as citações utilizadas foram autorizadas pelos alunos que realizaram o módulo Medidas e Avaliação do Ensino, da pós-graduação em Gestão Pública, em uma instituição privada no Rio de Janeiro, em Agosto de 2012.

Conceitos de avaliação: diálogo com as narrativas docentes/discentes

Para Luckesi (2000; 2005) a avaliação da aprendizagem é confundida com exames que são pontuais, classificatórios, voltados para a seleção de poucos. Para Esteban (2000), o processo avaliativo das nossas escolas é utilizado para disciplinar o conhecimento e hierarquizar os sujeitos. Essa é uma das características ainda mais perversa dos exames, concebidos como avaliação, o fato de muitos professores recorrerem a tais instrumentos para controle disciplinar e ameaça. Os textos construídos pelos alunos da pós-graduação trazem as marcas dessas concepções:

Minhas experiências avaliativas nos anos iniciais foram muito marcantes, pois vivíamos uma ditadura militar (anos 60) (...) se você não aprendesse o conteúdo ensinado, você era condenado a penas variadas, desde copiar 10, 20 e até 50 vezes a matéria, até ficar de castigo de joelhos em cima de caroços de feijões ou milho (R. C. T., 2012).

Não tive oportunidade de negociar com o meu professor, quando tentei, levei um apagador na cabeça, tudo porque a professora tinha que correr com o conteúdo e não podia perder tempo explicando (C. M. S. P. C., 2012).

(...) estudava em um colégio técnico. No final do ano era uma tortura, vivíamos momentos de medo e insegurança; tínhamos que atingir a média para passar de ano. A avaliação era classificatória e o índice de reprovação era grande. O aluno que repetia 2 anos consecutivos era jubilado para dar a vaga para outro. Com essa repressão fui prejudicada no ingresso da faculdade porque o meu principal objetivo era decorar as matérias para passar no final do ano (E. M. R., 2012).

A avaliação pautada em exames teve sua origem na pedagogia jesuítica, mais precisamente na obra *Ratio Studiorum*, de 1559 (LUCKESI, 2000). Essa metodologia foi assimilada pelos jesuítas que estudaram na universidade de Paris a partir de 1509 quando a instituição passou a utilizar o *modus parisiensis* de ensinar. Segundo essa metodologia os alunos deveriam ser distribuídos em classes considerando a idade e o nível de instrução; os exercícios escolares baseavam-se em leituras, repetições e provas orais; o incentivo ao estudo era feito através de castigos corporais, prêmios,

louvores e condecorações (SAVIANI, 2008). Muitos vestígios dessa pedagogia tradicional ainda são largamente encontrados em várias instituições de ensino nos dias atuais, apesar das pesquisas e das práticas escolares evidenciarem que tais estratégias não contribuem para o aprendizado. Segundo Luckesi (2005), a forma examinatória na prática escolar é uma atitude reproduzida, consequência da história geral da educação e das heranças histórico-social e psicológica adquiridas ao longo da nossa vida escolar. Esse legado evidenciou-se nos textos da maioria dos alunos da pós em Gestão pública, como podemos observar nos trechos abaixo:

Em 1986, conclui o curso normal e logo comecei a lecionar em uma escola particular. Na ocasião pela falta de maturidade e pelos exemplos que tinha recebido, comecei a reproduzir a prática avaliativa a que tinha sido submetida (E. C. R. O., 2012).

Na década de 1980, entrei em conflito, pensando como eu avaliaria o meu aluno?! Ou melhor, que professora seria eu para os meus alunos? Confesso que eu fui a “cópia” do sistema da época (V. L. P. R. G., 2012).

Na década de 1990, comecei a lecionar numa pequena escola de zona rural. Entendo que por falta de informação e formação, ter como exemplo professores tradicionais e ainda, um sistema que impunha regulamentos de uma prática de avaliação ainda bem arcaica, por um bom tempo tive a visão de avaliação como o de verificar o rendimento do meu aluno para aprová-lo ou reprová-lo (M. G. S. S., 2012).

Penna Firme (1994, *apud* SOMERA, 2008) mostra a evolução do conceito de avaliação demarcando quatro gerações avaliativas: 1ª) de 1920 a 1930, quando o objetivo era medir o rendimento dos alunos através de testes que classificam e determinavam o progresso dos alunos; 2ª) de 1930 a 1940, os exames consideravam o desempenho dos alunos, o currículo e os objetivos dos programas escolares; 3ª) de 1950 a 1980, o professor assumiu o papel de juiz medindo e julgando todas as dimensões dos discentes que eram avaliados; 4ª) já na década de 1990, a avaliação formativa trouxe uma nova abordagem, fundamentada no consenso entre professor e aluno, preocupava-se com aspectos da solidariedade, reciprocidade e emancipação. De acordo com os textos elaborados pelos alunos do módulo Medidas e Avaliação de Ensino, a mudança da 1ª para a 4ª geração avaliativa só foi vivenciada por eles na

graduação onde a utilização de vários instrumentos como debates, seminários e provas dissertativas exigiam deles habilidades que não tinham sido desenvolvidas ao longo do ensino fundamental.

No final da década de 1980, ingressei em uma faculdade privada e fui impactada por um processo avaliativo completamente diferente daquele que tinha vivenciado. (...) uma prática educativa que exigia domínio de competências que eu naquela época não possuía. Foi muito difícil. Lutei e venci. Ao término da faculdade fui aprovada em dois concursos públicos (E. C. R. O., 2012).

Na graduação existiam professores que eram voltados para o aluno. (...) cada conteúdo aplicado, professor Cleber nos transmitia algo, apresentava uma postura que o verdadeiro professor ensina para a vida, indo além dos conhecimentos matemáticos (F. C. M. S., 2012).

Entretanto, alguns alunos relatam a inflexibilidade dos instrumentos de avaliação também durante a graduação:

Na minha primeira graduação era avaliada com seminários e provas tenebrosas. Como trabalhava no comércio quase não tinha tempo de estudar, então optava pela madrugada, minha amiga nestes períodos, realizava questionários para decorar o que cada autor defendia (B. C. S. S., 2012).

Na segunda faculdade, a avaliação era excludente, pois não pensavam no aluno e sim na instituição, como ela seria vista se uma quantidade de alunos não passasse na prova da Ordem (R. C. T., 2012).

Precisamos entender que o cerne da avaliação não está nos instrumentos utilizados. Testes, provas, redações, monografias, arguições, debates, seminários são meios para coletarmos dados sobre o desempenho provisório dos alunos. Estes jamais servirão para avaliá-los porque são pontuais; mas são proveitosos, pois servem como um diagnóstico para (re)direcionar o planejamento em relação ao processo ensino-aprendizagem, de forma que a tomada de decisão pelo professor da turma seja a mais acertada possível (avançar/retomar o conteúdo, diminuir/aumentar o ritmo, trabalhar de forma diferenciada com determinados alunos, etc.). Neste sentido, os “erros” encontrados em testes, provas ou qualquer outro instrumento, são valiosíssimos! Observe o que diz Esteban (2000, p. 14) a respeito do erro:

O erro dá pistas sobre os conhecimentos, práticas, processos, valores, presentes na relação pedagógica, embora frequentemente invisíveis. O erro é portador de conhecimentos, processos, lógicas, formas de vida, silenciados e negados pelo pensamento hegemônico. A avaliação, nesta perspectiva, vai desafiando e desafiando o que se mostra para encontrar o que se oculta.

A avaliação deve ser entendida como processo contínuo que lança mão de variados instrumentos para perceber o aluno no seu todo, sinalizando o percurso para o professor. Portanto, não temos que mudar os instrumentos de avaliação, é necessário mudarmos a nossa postura pedagógica e perceber que a avaliação também mede a nossa competência de ensinar (LUCKESI, 2005). Sendo assim, a avaliação tem múltiplos sentidos: oportunizar a recuperação, o sucesso do aluno e o aperfeiçoamento de métodos e técnicas de ensino. Essa dimensão foi alcançada pelos alunos que através das discussões dos textos lidos e resenhados, perceberam que a avaliação revela o estágio do processo de ensino e aprendizagem do aluno, mas também fornece ao professor uma resposta sobre a metodologia utilizada, objetivos alcançados e a necessidade de replanejar o trabalho que ele está desenvolvendo. Eis algumas conclusões:

A avaliação deve ser um processo formativo, inclusivo, reflexivo tanto para o educando como para o educador, adaptando-a ao contexto político e ambiental (R. A. T., 2012).

Avaliar, atualmente, é estimular o aluno a fazer uma análise de si mesmo e do conteúdo apreendido e possibilitá-lo a discutir e questionar a função social do que aprendeu. Desta forma a avaliação assume uma característica reflexiva onde entra em julgamento tanto o trabalho do professor quanto o desempenho do aluno. Logo, a avaliação é uma via de mão dupla que possibilita a todos os envolvidos no processo a se posicionarem da forma mais correta mediante os resultados (M. N. P., 2012).

Em meio a todo esse processo de discussão e debates sobre avaliação do ensino, cada aluno da Pós-graduação escreveu uma autobiografia, pontuando a maneira como cada um foi avaliado na Educação básica, na Graduação e, ainda, a forma como eles avaliam os próprios alunos. Nesse momento, o questionamento em relação à finalidade da avaliação foi inevitável: *“existe um método razoavelmente*

perfeito para avaliar? (...) avaliação acolhedora é sinônimo de “facilidade” para o aluno?”(M. N. P., 2012). Os debates e leituras ao longo desse módulo geraram reflexões interessantes, transcrevemos algumas delas:

No início da minha carreira o sistema era aplicação de provas, eu tentava modificar um pouco as atividades com recortes, colagens, cartazes, já me preocupava com um diagnóstico da aprendizagem (E. M. S., 2012).

Sendo professora de EJA no período de 2005 a 2010, utilizei várias formas de avaliação para que a permanência deste aluno e o sucesso fosse de forma plena, apesar de muitas dificuldades no dia-a-dia desse aluno até porque eles estavam aproveitando a oportunidade de retornar os estudos, por conta das dificuldades que eles tiveram ao longo da vida, portanto nós educadores temos que fazer a diferença sendo um fator primordial de estímulo (M. L. S. S., 2012).

Ao longo da caminhada depois de passar por inúmeras formações, num processo de troca com os outros colegas já experientes, percebi que se de fato queria contribuir de forma positiva para formação de meus alunos eu precisava com urgência quebrar paradigmas e construir novas práticas pedagógicas. A partir de então, desenvolvi com os meus alunos uma prática pedagógica em que os instrumentos avaliativos oportunizavam elaborar e organizar o pensamento, expressar opinião, argumentar e sustentar seus argumentos. (...) com a maturidade na profissão passei a trabalhar com uma proposta dialógica, estabelecendo vínculos afetivos com os meus alunos (E. C. R. O., 2012).

Senti diferença em alguns professores quando estudava no ensino Médio. Para alguns professores a “decoreba” e somente provas não os satisfazia. Dava a teoria e a prática, nossas aulas de ciências eram ao ar livre, constantemente estávamos saindo para o campo para fazermos as observações e anotações. Estávamos sempre refletindo sobre algo (M. A. S. A., 2012).

Todas as minhas experiências de avaliação, principalmente, as da graduação, servem-me de modelo para que na minha prática docente eu não cometa os mesmos erros arcaicos dos meus professores. Repensar sobre a questão de encarar a avaliação como um auxílio e um instrumento de reflexão da prática docente é urgente! (M. N. P., 2012).

Nosso desafio é caminhar para uma educação de qualidade que integre todas as dimensões do ser humano. Onde educar é ensinar a pensar e não reproduzir conteúdos (E.M.R., 2012).

Percebemos pelos relatos dos diários e das autobiografias a potencialidade das lembranças da vida acadêmica de cada um dos alunos; alguns ao rememorarem o período escolar deram-se conta que reproduziam as concepções dos antigos professores; outros ao se conscientizarem dessa reprodução, escolheram modificar suas práticas. Segundo Bragança (2002), a memória é a possibilidade de romper a linearidade de um cotidiano mecanizado e resgatar a multiplicidade do tempo e de experiências plenas. Como professora, percebi que o diário de itinerância e a autobiografia são potentes ferramentas de avaliação e autoavaliação, mas também são valiosos instrumentos no processo de reflexão, possibilitando a auto-hetero-ecoformação, alargando as possibilidades de crescimento pessoal e profissional dos discentes/docentes em todos os seus contextos de atuação. O conceito de autoformação, difundido por Pineau (2003), caracteriza o movimento de individualização da formação pelo próprio sujeito. Intrinsecamente ligado a este conceito estão outros dois: hetero e ecoformação, indicando que a formação continuada acontece no decurso da vida através das pessoas, da sociedade e do ambiente em que vivemos. Uma auto-hetero-ecoformação permite compreender a avaliação como forma de mostrar a indissociabilidade destes, caracterizando uma formação que abrange as dimensões pessoal, social e ambiental simultaneamente.

REFERÊNCIAS

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano Editora, 2002.

BRAGANÇA, Inês F. S. **Memória e prática docente**: Relatando caminhos da construção identitária. Contexto e Educação - Editora UNIJUÍ - Ano 17 - n.º 68 - Out./Dez.2002. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1159>> Acesso em: 07/09/2013.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliar: ato tecido pelas imprecisões do cotidiano**. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO [GT 6 – Educação Popular], 2000, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/trabtit1.htm>>. Acesso em: 05/08/2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** In: *Novas Perspectivas em Avaliação*. Ano III, Nº 12, Fev/Abr, 2000. Disponível em:

<http://www.revistapatio.com.br/numeros_anteriores_conteudo.aspx?id=149>. Acesso em: 05/08/2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola**. Caderno do Colégio Uirapuru, Sorocaba, SP, 8 de outubro de 2005. Entrevista concedida ao Jornalista Paulo Camargo.

NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação: rumo a novos sincronizadores**. São Paulo, Triom, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. Ed. Ver. E ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SOMERA, Elizabeth Abelama Sena. **Reflexões sobre vertentes da avaliação educacional**. Avesso do Avesso, Araçatuba v.6, n.6. p. 56 68, ago. 2008.

TECENDO OS FIOS DO *HABITUS* PROFESSORAL

Miriam Ferreira de Abreu da Silva⁵⁰
 Jacira Helena do Valle Pereira Assis⁵¹

RESUMO: A constituição do *habitus* professoral em narrativas (auto)biográficas de professores do Colégio Militar de Campo Grande é o foco deste estudo. Compreendemos que o referido *habitus* somente é possível no exercício da docência, é a síntese do ser e estar na profissão docente (SILVA, 2003; 2005; 2009; 2010). Trata-se do modo como o professor estabelece a sua práxis como resultado de sua socialização no campo educativo. A metodologia envolveu entrevistas semiestruturadas/não-diretivas. Os professores produziram um relato (auto)biográfico com o tema: "Lembranças e vivências de Colégios Militares na minha prática docente". O estudo revelou um modo peculiar de ser e estar professor nesse espaço, em especial devido aos deslocamentos pelo território, que imprimiram marcas decorrentes das saudades de familiares, da terra natal e intercorrências entre o profissional e o pessoal.

Palavras-chave: *habitus* professoral; professor militar; migração laboral.

ABSTRACT: The constitution of professorial *habitus* in teachers' (auto)biographical narratives is the focus of this study (these teachers work in Military College of Campo Grande). We understand that that *habitus* is only possible in the teaching profession, is the synthesis of being and the teaching profession. (SILVA, 2003; 2005; 2009; 2010). This is how the teacher establishes his practice as a result of their socialization in the educational field. The methodology involved semi-structured/non-directive interviews. The teachers produced an (auto)biographical report with the theme: "Military Colleges' memories and experiences in my teaching practice". The study revealed a peculiar way of being and acting teacher in this space, particularly due to displacement by territory, that printed marks resulting from longing for the family, the homeland and complications between professional and personal aspects.

Key-words: professorial *habitus*; military teacher; labor migration.

⁵⁰Mestre em Educação (UFMS). Orientadora Educacional do Colégio Militar de Campo Grande-MS. E-mail: miriam.abreudasilva@gmail.com.

⁵¹Doutora em Educação (USP). Atualmente é professora associada da UFMS. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Sociologia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: memória e memorialistas, fronteira e diversidade cultural, famílias e escolas. E-mail: jpereira.dou@terra.com.br.

Introdução

Pensar a (re) construção das trajetórias dos agentes professores militares por meio de suas narrativas (auto) biográficas é buscar uma compreensão das implicações dos deslocamentos laborais – vivenciados na práxis docente. Utilizar a abordagem biográfica por meio das narrativas é buscar um conhecimento desse sujeito em movimento, em transformação.

Desta forma, este artigo é um recorte de pesquisa sobre *habitus* professoral de profissionais que atuam em um Colégio Militar. São agentes da referida pesquisa professores militares pertencentes ao Quadro Complementar de Oficiais (QCO) do Exército Brasileiro, lotados no Colégio Militar de Campo Grande (CMCG). Por meio das narrativas (auto) biográficas buscamos a (re) construção das trajetórias pessoais e profissionais desses agentes, para compreendermos o ser e o estar na profissão docente, traduzidos aqui pelas noções de *habitus* professoral, este constituído somente no exercício da docência. (SILVA, 2003; 2005; 2009; 2010).

Compreendemos, na perspectiva de Bourdieu (2005), que o agente perpassa por diferentes espaços de socialização durante sua trajetória, dentre os quais a família e a escola, que ocupam lugares privilegiados. Logo, é possível afirmar que o *habitus* é compreendido como um sistema de disposições duradouras adquiridas pelo sujeito ao longo desse processo de socialização, ou seja, é o produto desse percurso, embora não seja inflexível e estático. Este pode ser contínuo, reconfigurado, dependendo das relações sociais estabelecidas pelos agentes nos diferentes campos de atuação, uma vez que possui uma dimensão dialética.

As narrativas (auto) biográficas dos professores militares estão circunscritas na possibilidade de história de vida temática. Em Souza e Mignot (2004, p. 13), intuímos que: “A escrita da narrativa remete o sujeito a uma dimensão de auto-escuta, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e as aprendizagens que construiu ao longo da vida através do conhecimento de si.”.

Pensar a memória é convidar o professor a lançar um olhar sobre si em diferentes espaços e tempos, trazendo as lembranças que constituem sua história. É voltar a um passado cheio de símbolos e significados. Para Bosi (1994, p. 408): “Uma

memória coletiva se desenvolve a partir de laços de convivência familiares, escolares e profissionais.”.

Dar voz a esse agente – o professor – pode se constituir num marco de referência para se pensar sua ação docente. Isto pode levá-lo à compreensão de que a sua vida e a sua prática docente são tecidas no coletivo, não havendo como separar o individual do social, uma vez que o professor é um sujeito histórico.

O locus de pesquisa foi o Colégio Militar de Campo Grande/MS (CMCG), pertencente ao Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) do qual fazem parte os 12 Colégios Militares do Brasil e a Fundação Osório, localizada no Rio de Janeiro/RJ.

Esse sistema é um dos subsistemas de ensino do Exército, tendo sob sua responsabilidade a educação básica, nos níveis: fundamental, do 6º ao 9º ano, e Médio. O aspecto assistencial constituiu-se num dos objetivos mais fortes quando da criação dos colégios militares, por abrigar órfãos da Guerra do Paraguai.

Ainda hoje recebe filhos de militares das mais diversas regiões do país, com destaque para as áreas de fronteiras internacionais e os órfãos de pais militares, além daqueles oriundos de outros países onde seus pais possam ter prestado serviço por meio de alguma missão. Esse direito à vaga, sem que sejam submetidos a concurso público, possui amparo legal estabelecido pela Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA), à qual todos os colégios militares estão subordinados. Diferentemente dos filhos de militares, os filhos de civis, para ingressarem no sistema, precisam prestar um concurso público com vagas somente no 6º Ano do Ensino Fundamental e 1º Ano do Ensino Médio conforme existência de vaga ao final de cada ano.

Em 2011, o Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) contava com: 14.330 estudantes, sendo 46% meninas e 54% meninos. No que se refere ao número de professores, contava com 1.370 docentes, distribuídos da seguinte forma: 756 civis, na grande maioria, concursados e alguns contratados, conforme necessidade de serviço, e 618 militares.

Os agentes que fazem parte desta pesquisa são militares da área do magistério, pertencentes ao Quadro Complementar de Oficiais (QCO)⁵² lotados no Colégio Militar de Campo Grande (CMCG), exercendo a função de professoras do Ensino Fundamental e Médio e, concomitantemente, outras funções concernentes à carreira militar. O professor militar diferencia-se dos demais professores do sistema educacional brasileiro, uma vez que é regido por normas e regulamentos específicos.

Quanto aos procedimentos metodológicos, na pesquisa trabalhamos com entrevistas, roteiros com perguntas semiestruturadas/não-diretivas, em dois momentos distintos: o histórico de vida pessoal e profissional de cada um dos sujeitos da pesquisa e a história de vida sobre a carreira de professor militar QCO. Posteriormente, os participantes produziram um relato (auto) biográfico, assemelhado a um memorial, com o tema: “Lembranças e vivências de Colégios Militares na minha prática docente” e, por último, realizamos um encontro para leitura do texto produzido. Neste, focalizamos as semelhanças e diferenças nas práticas docentes no Colégio Militar de Campo Grande (CMCG).

Constituímos um grupo de seis professores militares QCO. Posteriormente, refinamos nossas análises em duas professoras, adotamos nomes fictícios para designá-las. Adotamos o procedimento por se tratar de uma pesquisa qualitativa, em que os seus participantes são escolhidos não por referências quantitativas, mas sim, pela sua representatividade no grupo.

Como auxílio tecnológico, durante o processo de organização da empiria, utilizamos o *software NVivo8*, visto que esse tipo de recurso se faz cada vez mais presente na pesquisa educacional. A vantagem quanto à utilização desse *software* é que ele propicia dados mais objetivos para a análise, uma vez que permite uma melhor organização e quantificação dos dados coletados e remete para o pesquisador eleger

⁵²O Quadro Complementar de Oficiais (QCO) é composto por oficiais com curso superior, o qual é realizado em universidades civis, em diferentes áreas do conhecimento e especializações técnicas necessárias ao Exército. O oficial do QCO é formado na Escola de Formação Complementar do Exército (EsFCEx), em Salvador/BA por um período de oito meses, após concurso público para as áreas de interesse do Exército Brasileiro. Disponível em: <<http://www.exercito.gov.br/web/guest/qco>>. Acesso em: 16 maio 2011.

as categorias à luz do referencial adotado, isto é, os estudos de Pierre Bourdieu e seus interlocutores.

O trabalho está organizado em duas partes: primeiro, trata das noções de *habitus* e *habitus* professoral; num segundo momento, elege alguns elementos para desenhar o *habitus* das professoras militares pertencentes ao Quadro Complementar de Oficiais (QCO), agentes desta pesquisa.

Trajetórias sociais de professores: as noções de *habitus* e *habitus* professoral

Compreendemos que para uma melhor apreensão da noção *habitus* professoral, necessário se faz entender sua origem, qual seja, “[...] palavra latina utilizada pela tradição escolástica, traduz a noção grega *hexis* utilizada por Aristóteles para designar então características do corpo e da alma adquiridas em um processo de aprendizagem.” (SETTON, 2002, p. 61).

Mas foi Pierre Bourdieu quem atribuiu um sentido mais preciso ao conceito de *habitus*, ao sistematizá-lo. Para o autor, essa noção originou-se da necessidade empírica de apreender as relações de afinidade entre o comportamento dos agentes e as estruturas e condicionamentos sociais.

Nascimento (2007) afirma que “[...] como princípio prático, o *habitus* é indissociavelmente lógico, axiológico, teórico e prático.” e “[...] a trajetória de incorporação de um *habitus* envolve a história desse agente na dialética com as condições de produção destas disposições.” (NASCIMENTO, 2007, p. 20). Essa conceituação torna possível a compreensão quanto ao que vem a ser o *habitus* professoral e a trajetória social dos agentes por nós pesquisados.

Quando pensamos a práxis do professor, entendemos que esta é a exteriorização dos sistemas das disposições estruturadas (no meio social) e estruturantes (nas mentes), portanto reveladora da ação do *habitus*, que por sua vez é capaz de expressar num movimento dialético as trocas entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo. Isto nos leva a pensar que cada experiência vivida pelo agente pode

forjar um novo *habitus*, como produto das experiências práticas, em condições específicas da docência.

Essas relações levam o indivíduo a desenvolver gostos, sentimentos, valores, vontades, capacidade de escolhas que não podem ser calculadas de maneira mecânica. O modo de perceber e fazer suas escolhas passa a ser a exteriorização da incorporação desse novo *habitus* adquirido.

Partindo dessa premissa, pode-se afirmar que o professor é um agente social, fruto das várias interações estabelecidas entre vários outros campos sociais e, portanto, traz consigo estruturas incorporadas que influenciarão a sua práxis no âmbito escolar. Esse agente é capaz de internalizar em suas práticas os ideais e valores de um determinado grupo social e/ou indivíduos produtos de uma mesma trajetória social.

No entanto, Setton (2011) entende que o conceito de *habitus* construído por disposições híbridas é mais adequado por admitir mais explicitamente a ideia de criação, amálgama, mistura realizada pela vivência e pela capacidade de cada docente montar uma experiência identitária.

Ao apresentar sua concepção de *habitus* docente, Setton (2011) alerta que é preciso lembrar que o processo de socialização nas sociedades atuais é um espaço plural de múltiplas referências identitárias. A modernidade brasileira caracteriza-se por oferecer um ambiente social no qual o professor encontra condições de forjar um sistema híbrido de referências disposicionais, mesclando influências advindas de muitas matrizes de cultura.

A formação social brasileira nos impõe pensar os *habitus* mais que plurais, talvez *habitus* com disposições sincréticas. Sua criação admite a perda de alguns aspectos, mas a admissão de outros em um processo de difícil previsão. É produto criativo de docentes em situações práticas peculiares e singulares, pois depende de um conjunto de circunstâncias sociais, políticas, religiosas, econômicas, escolares, midiáticas, globalizadas, que não se apresentam iguais para todos.

Ao se discutir o conceito de *habitus/habitus* professoral no âmbito da profissão docente, compreende-se que este “[...] faz parte do conjunto de elementos que estruturam a epistemologia da prática.” (SILVA, 2005, p. 158). O *habitus*

professoral é a síntese do ser e estar na profissão docente. Trata-se do modo como o professor estabelece a sua práxis como resultado de sua socialização no campo educativo.

Silva (2005), ao discutir os modos pelos quais se aprende para ensinar em sala de aula, fundamenta-se em Bourdieu e dele apreende a estrutura dos conceitos de campo e *habitus*. Mas, o que é um campo? Compreendemos que o campo é um espaço estruturado de posições hierarquizadas no qual são travados combates em torno da distribuição e posse de determinados capitais social e cultural na área. Os agentes que monopolizam a autoridade específica no campo tendem a organizar estratégias de conservação em oposição aos iniciantes, que, detentores de um capital menor, procuram subverter a dominação articulando estratégias de subversão.

Para a autora, Bourdieu mostrou que as práticas deixam de ser meros saberes práticos e passam a configurar um *habitus*. Assim,

a semelhança entre a lógica da noção de *experiência* e a noção de *habitus* é visível. O que seguramente se pode dizer é que uma não existe sem a outra, já que o *habitus* é a substância da *experiência*, e vice-versa. ...E é exatamente por isso que se acredita que *habitus* e *experiência* sejam duas noções fundamentais aos estudos sobre o lugar da teoria e da prática na formação e atuação docentes (SILVA, 2005, p. 157-158, grifo do autor).

O *habitus* professoral é produzido no campo escolar nas atividades do cotidiano do agente professor, mediante suas relações pessoais com estudantes, colegas, pais, superiores etc., de forma dialética.

Em síntese, é impossível desvincular esses conceitos, uma vez que o *habitus* é produzido, interiorizado e externalizado no percurso da trajetória de um agente, quando este percorre campos diferenciados de socialização tendo como influência diversas matrizes culturais: família, escola, escola de formação, mídia, religião, grupos de pares etc.

Entendemos ser o *habitus* responsável pela manutenção do campo, pelo reforço de sua organização e funcionamento. O *habitus* alimenta o campo, como também deste se alimenta.

Professores militares (QCO): esboços do *habitus* professoral

Uma vez apontados os aportes teórico-metodológicos que nortearam a investigação, apresentamos neste tópico, as discussões levantadas a partir das análises das trajetórias de vida dos agentes professores militares QCO do Colégio Militar de Campo Grande (CMCG).

As narrativas das professoras militares, agentes desta pesquisa, foram submetidas à análise temática e frequencial, o que possibilitou a realização de interferências e interpretações. Esse procedimento é possível a partir da utilização do *software NVivo8*, visto que propicia fazer uma releitura do que se apresenta como destaque na fala das professoras. Para uma melhor compreensão, apresentamos o quadro a seguir, com os termos recorrentes.

Quadro 15 – Análise temática e frequencial

Nº	PALAVRAS	INCIDÊNCIA
01	Militar/Exército (Comandante/Oficial/Temporário)	262
02	Professor (a)/Docência/Ensino	231
03	Colégio/Escola/Faculdade/Universidade	197
04	Concurso/Estudar	109
05	Serviço/Trabalho	108
06	Pessoal/Pessoas/amigos/amizade	103
07	Família/filhos/marido	86
08	Problema	85
09	Estudantes	26

Fonte: Dados obtidos no *NVivo8*

Nesse quadro, observamos que os aspectos militares e os ligados ao ensino/estudo são marcantes nas falas das professoras, como também as questões de trabalho/relacionamento, talvez pelo fato de o agente militar ser preparado para gerenciar e intermediar conflitos. É possível perceber que a profissão militar cria disposições nesses agentes que nos possibilita afirmar a existência de um *habitus* professoral militar presente na ação didática desse professor.

Ao buscar os relatos dos agentes professores militares, encontramos marcas da constituição do *habitus* professoral por meio de suas memórias individuais

permeadas pela memória coletiva. Nesse primeiro movimento, trabalhamos com as marcas dos primeiros grupos de socialização: família e escola, bem como as estratégias de suas famílias na escolarização.

A família ocupa uma posição no espaço social e desempenha papel preponderante no que se refere à socialização dos filhos. Bourdieu (2005, p. 79) afirma que: “Assim, sobre o *habitus* primário enxertam-se, ao longo do vivido do agente, *habitus* secundários entre os quais é preciso sublinhar a importância particular do *habitus* escolar que vem, em regra geral, continuar e redobrar o *habitus* familiar.”

Bom, eu venho de uma família classe média baixa, nunca me faltou nada, mas também não havia sobras. Tudo muito bem calculado [...] apesar disso, meu pai sempre teve uma preocupação muito grande com os estudos. Apesar de a gente morar, vou chamar assim “no morro”, bem pobre, eu estudava num colégio, que no bairro era o mais caro. Ele tinha essa preocupação com a escola, eu estudava na melhor escola que era o colégio particular do bairro (ANA, 2011).

Minha família era assim: só meu pai trabalhava, não tínhamos uma condição econômica muito boa [...] não faltava nada: comida, saúde, escola... Eu estudei em escola pública a maior parte do tempo (DÉBORA, 2011).

Buscamos, nas narrativas das professoras, as estratégias de escolarização e encontramos desde cedo a valorização dos estudos em suas famílias. As condições econômicas e sociais adversas não se constituíram em barreiras na escolarização. Isso reforça a tese de Bourdieu, no que se refere à valorização do diploma como forma de inserção social. Os benefícios simbólicos do diploma, quais sejam: prestígio, respeitabilidade, legitimidade cultural, círculo de amizade, influências etc.

depois disso, no Ensino Médio, eu fui para o colégio da Polícia Militar, “Colégio Tiradentes” que é muito bom. Ele é público, mas se assemelha um pouquinho, não muito, ao que é o Colégio Militar, do Exército. Apesar de ter recursos do Estado, é gerenciado pela polícia. Isso acaba dando mais disciplina [...]. O Colégio Tiradentes é bom, muito bom. Tão bom que eu consegui passar no primeiro vestibular [...] (ANA, 2011).

Ao tratarem da infância, as professoras destacaram brevemente a escolarização inicial. Percebemos que estas se detiveram mais na escolarização do

Ensino Médio e Universitário. Isto porque se apresentam permeadas de significados e referências positivas para a escolha da profissão docente.

Isso só vem reafirmar que as práticas pedagógicas são impregnadas de modelos/referências, sejam eles positivos e/ou negativos, os quais se adquirem durante o processo/trajetória de escolarização.

No caso de uma das professoras, o que se tornou fator decisivo na escolha da profissão docente foi a influência positiva de um de seus professores, na licenciatura, por sua vasta experiência e criatividade, traduzidas pelo seu prazer de ensinar. Afirma a entrevistada:

não tive, nesse período - da infância até o Ensino Médio-, nenhum professor que me despertasse, que fosse um exemplo bom, tipo: “Eu quero fazer o que ele faz”, “Eu quero ser como ele é...”. Não, eu não queria ser como eles. Isso aconteceu até surgir o professor [nome do professor] de [área do conhecimento] na universidade. Foi por acaso, que o conheci. Nossa, ele é uma pessoa maravilhosa, incrível, tem toda uma história de vida, mas ele é muito interessante! [...] ele até é autor de livros, ele é muito conhecido. O nome dele é [nome do professor], faz palestras, ele até já fez palestra aqui na Universidade Federal. Ele é apaixonado por [área de conhecimento], apaixonado por licenciatura e, não sei... Ele me passou isso e eu acabei descobrindo a licenciatura [...] (DÉBORA, 2011).

Concordamos com Nóvoa (2007, p. 09) quando afirma que a profissão docente é “[...] muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana.” Não basta ao professor o conhecimento teórico, é necessário um “empenho”, uma “disposição” para e nas relações sociais que envolvem tanto superiores quanto os pares de profissão e, principalmente, estudantes.

Olha, ser professora e ser militar... Conciliar essas duas funções: professora e militar... Difícil... Achei difícil... Primeiro: penso sempre como militar. Não que eu ache que eu seja mais militar do que professora, não. Mas isso é que facilita a minha vida interior. Se eu me pensar professora, eu automaticamente me permito uma série de questionamentos. Questionamentos que não são permitidos ao militar. Então... se alguém me perguntar “você é professora?”, digo “não, eu sou militar”. Deixo bem claro pra mim que eu sou militar, eu sou militar exercendo função de professora. Eu me vejo primeiro militar e depois professora... Não é a minha situação ideal, como eu disse. Não é o que eu sonhei. Não é essa a situação ideal, mas facilita bem a minha vida interior. A convivência, por exemplo (ANA, 2011).

Observamos que o *habitus* de uma das professoras passa por uma reestruturação ao ser esta inserida num novo espaço social totalmente diferenciado, uma vez que se casa com um de seus professores. Os agentes das novas relações são outros. Os gostos, as preferências são outras, pois o capital econômico e cultural constitui-se em distinção desse grupo. Outro aspecto a ser pensado é a ampliação do capital social da professora.

Quando eu me envolvi com meu professor, primeiro, ele era professor, ele achava que eu tinha que estudar. Então, ele sempre foi uma força que me impulsionou, “tem que estudar daqui pra frente” aquela coisa toda; segundo, tirou-me do meu universo; deixei a comunidade, eu saí da comunidade quando me casei com ele e fui morar num bairro classe média alta [...] Passei a conviver com outras pessoas, todos os amigos dele eram professores, todos eram professores... por exemplo, ele me ensinou a ouvir Chico Buarque, Caetano Veloso... tudo o que sei da Música Popular Brasileira, Elis Regina, eu aprendi com ele... a despeito disso tudo, na minha vida pessoal foi a melhor coisa, foi o que me fez estudar, foi o que me fez ir a faculdade, me fez conviver com outras pessoas, foi o que diferenciou minha vida das minhas amigas de infância [...]. Então, isso teve uma influência muito grande, a admiração que eu tinha por ele, a vivência que ele me proporcionou [...] (ANA, 2011).

Para uma das professoras, o estar familiarizada com a questão da “disciplina” – por ter um pai militar e por estudar em um colégio da polícia militar – a levou a estabelecer estratégias rígidas de preparo para o concurso público.

Meu pai era militar, só que da Polícia Militar (PM) [...] Foi soldado, aí passou a Sargento, chegando a Tenente, que aqui no Exército a gente chama de Quadro Auxiliar de Oficiais (QAO) [...] no Ensino Médio, eu fui para o colégio da Polícia Militar [...] eu estudei num colégio em que você entrava em forma, cantava o Hino Nacional, em que se cobrava o uso do uniforme ferrenhamente, nos corredores havia militares porque cobrava-se a disciplina. A gente não usava farda militar, era civil, a camiseta do colégio, mas havia militares por todos os lados ali, era um prédio acoplado ao lado do quartel. Então a gente passava pelo quartel todos os dias. O Colégio Tiradentes é bom, muito bom (ANA, 2011).

As professoras trazem incorporados valores essenciais como hierarquia e disciplina, que são os pilares defendidos pelo Exército Brasileiro, constituindo assim um *habitus* presente na sua vida pessoal e profissional. A disciplina – até hoje – faz

parte do dia a dia no preparo de aulas, constituindo assim um *habitus* professoral. A própria vida militar impõe essa disciplina, é uma marca da instituição. Obviamente, nem todos os professores militares se encaixam no mesmo perfil, uma vez que cada pessoa é única.

Aqui é um lugar que, por exemplo, eu nunca usei aula repetida. Sempre muda. Porque por mais que pegue uma aula que eu já dei, sempre acrescento alguma coisa. Nunca consigo pegar uma aula igualzinha e repeti-la porque toda vez que leio, penso: “não, eu posso acrescentar isso”, mas é do ambiente, acaba acrescentando, modificando. Isso desgasta muito fisicamente, desgasta emocionalmente [...] (ANA, 2011).

Quanto às funções do professor militar e às funções do Oficial de Dia... A função militar, ela pretere todo o resto. Tem uma coisa que é bem evidente pra mim, por exemplo, falhar com as minhas funções militares pode me tirar a liberdade, pôr dentro da cadeia, posso ir pra cadeia, posso ser presa. Isso claro que é uma coisa bem forte. Então, o dia que eu entro de serviço, eu estou de serviço. Eu posso até dar aula naquele dia, mas eu não marco nada. O dia que eu estou de serviço é o dia de eu dar um exercício, principalmente se eu estou saindo do serviço muito cansada. É um dia que, se eu estou dando produção de texto, não é o dia que eu vou marcar a produção, porque o aluno faz ali quietinho. Eu faço um planejamento. Se eu puder fazer, por exemplo, uma avaliação que eles vão trabalhar sozinhos, mas eu nunca introduzo uma matéria nova. Se eu estou de serviço, eu estou de serviço. Não adianta introduzir nada novo, trabalhar nada novo, nada disso. Eu estou de serviço... eu estou de serviço... Eu tenho que render parada, tenho que fechar reserva, são coisas mais importantes que podem me dar uma cadeia e sala de aula não vai me dar uma cadeia. Então, é em primeiro lugar. As outras funções também: sindicância, TREM, tudo isso pretere todo o resto. Psicologicamente, pelo menos. Você faz as duas coisas, mas acaba que isso, a função militar cria uma importância maior porque ela tem uma pressão maior. Então você coloca como primeira relevância no plano isso. O restante a gente leva (ANA, 2011).

Nesse espaço, em que a cultura escolar é produzida em parâmetros militares, a disciplina e hierarquia são válidas tanto para o professor militar quanto para o estudante do Colégio Militar. Existe uma dinâmica, um ritual orquestrado por normas e regulamentos. É justamente nesse espaço educativo que é exteriorizado o *habitus* professoral das agentes professoras militares.

Eu tenho um certo trauma. Fui chefe de nono ano e agora sou chefe do segundo ano. Essa função de professor, de chefe... é mais difícil

coordenar pessoas. Chefiar seção no CMCG requer muita responsabilidade. Como chefe eu tenho que responder por qualquer problema da seção. E qualquer problema mesmo. Eu diria que eu me preocupo mais com essas coisas do que com o conteúdo. Porque eu fico me preocupando com esses outros detalhes. Ah, não pode dar furo no horário, não pode... tem que controlar. Quanto às reuniões de chefia. A gente pertence ao Conselho de Ensino, tem uma reunião semanal. Conciliar as funções de professora e militar... quando eu sou professora, na verdade, no fundo, eu esqueço que sou militar. Eu sou professora antes de qualquer outra coisa [...] O que eles (militares) querem é que a gente seja do jeito que está na organização, que seja professora nas horas vagas, mas eu não consegui, apesar do tempo que estou aqui, ainda não consegui engolir isso. Então eu sou militar nas horas vagas. Tem problema? Tem. Algumas pessoas que não são professores, quando recebem uma sindicância, não fazem mais nada, fazem só a sindicância. Nós (professores) não paramos de atender aluno, pai de aluno, não paramos de dar aula, de fazer a atividade do professor e, ainda temos que fazer essa sindicância. É complicado, e a sindicância você faz no horário de expediente (DÉBORA, 2011).

Nessa mesma perspectiva, encontramos outra afirmativa que corrobora a constituição do *habitus* professoral do grupo de professores QCO: a cada dois anos essa gestão muda, sendo substituída por outra. Por mais que se mantenha a estrutura já existente, quebram-se vínculos e, conseqüentemente, as relações precisam ser novamente estabelecidas.

As professoras se sentem como se sempre estivessem recomeçando, sendo sua história pessoal “deletada” a cada deslocamento que enfrentam, pois ao chegar a um novo campo social, precisam “provar” que são capazes de exercer as funções militares e magistério, de forma disciplinada e competente.

Uma coisa que eu percebi quando cheguei aqui: o professor (QCO) quando muda de escola, acho que isso acontece com todos os militares [...] É como se a gente perdesse a história. [...] É como se tudo que eu tivesse vivido ficasse... entendeu? A gente não tem história, parece que apaga a história e recomeça. É sempre dramático, então, a gente tem que ganhar a coisa meio que no grito, tem que partir pro enfrentamento, é meio complexo (ANA, 2011).

Outro fator que pesa nesses momentos de adaptação a um novo campo social é o distanciamento da família, da terra natal.

Quanto à migração laboral, esses deslocamentos... a maior dificuldade mesmo foi o distanciamento da família, apesar de ser militar, eu sou mulher; muito apegada à mãe, filha, irmã, tia... E chegar sozinha numa outra cidade é muito complexo para se adaptar. Senti muito de Salvador para Manaus. De Juiz de Fora para Salvador não senti tanto não. O dia a dia da escola é muito puxado, não dá pra pensar muita coisa. Já de Salvador para Manaus quando a vida cai na rotina, de trabalho normal, aí a saudade da família é muito difícil... tudo! Montar casa, encontrar um médico adequado para os seus filhos, a melhor escola, onde morar, estabelecer laços de amizade, confiar nas pessoas, adaptar-se ao modo de ser do colégio, porque cada colégio tem um modo de ser (ANA, 2011).

Agora tratando de mudança de região, o que eu percebi logo que cheguei aqui foi o distanciamento da família... Chegava um feriadão, algo mais prolongado, a gente descia correndo pra Porto Alegre. Outra coisa que me incomodou aqui e que eu sinto muito até hoje: você cria um grupo de amigos, e depois você vê esses amigos indo embora... não morreram, estão felizes, mas é como se tivessem morrido (DÉBORA, 2011).

É possível apontar que existem vestígios de influência dos deslocamentos vividos por esses professores e que novos *habitus* professorais são incorporados pelos professores militares lotados no CMCG.

Depreende-se, com isso, que os efeitos da estrutura da instituição Exército Brasileiro produzem o modo de ser e estar do professor militar na profissão docente, traduzindo-se assim como um campo simbólico. É nesse campo que ocorre a efetivação do *habitus* professoral do professor militar.

Daí, ser professor e estar professor... ser professor requer um engajamento, quem é professor vive e respira aquilo, quando eu me sentia só professora eu dava aula de teatro. Eu sou professora de teatro, tenho formação de Teatro, eu vivia em função do colégio. Final de semana, pensava... eu planejava daqui a três meses só. Eu estou com os meus alunos hoje e vou desenvolver um trabalho que daqui a três meses dará um resultado X, que vai me possibilitar fazer uma análise e projeções futuras. Exemplo: **estar militar, que é o que me ocorre atualmente desde que eu cheguei aqui (CMCG)** - mas em outros colégios - Eu vou dizer o seguinte: que em [nome da cidade] eu era professora e em [nome da cidade] eu era professora. **Aqui (CMCG) eu estou professora. É diferente. O colégio me colocou nesta situação.** Não fui eu que pedi pra estar (ANA, 2011).

Nas narrativas das professoras militares, encontramos afirmações que corroboram com o pensamento de Silva (2003; 2005. 2009; 2010) no que tange à prática docente, visto que o *habitus* professoral só se efetiva na prática do agente professor e isto é percebido, também, nas práticas militares das professoras (QCO).

Ao indagá-las sobre como viam a efetivação do “ser e estar” na profissão docente, afirmaram: “Na prática mesmo, muito mais na prática do que com as matérias teóricas que a gente viu na sala de aula” (DÉBORA, 2011). “Na prática também” (ANA, 2011).

À guisa de considerações finais

Nas análises das memórias das professoras militares, percebemos a existência de um *habitus* incorporado desde o período da escolarização inicial, embora cada uma das professoras originou-se de grupos distintos. Os *habitus* incorporados foram sendo modificados e ampliados - uma vez que na percepção de Bourdieu o *habitus* é estruturante - conforme foram se ampliando os espaços/tempos vividos pelas agentes.

Duas referências positivas foram marcantes na constituição do *habitus* professoral: a família, professores do Ensino Médio e um professor no Ensino Superior. Dessa forma, torna-se evidente a efetivação do *habitus* professoral a partir de suas práticas como docentes nos ambientes militares.

Outros elementos na formação do *habitus* advieram das diferenças de gestões institucionais; por onde passaram; responsabilidades e cobranças (hierarquia e disciplina). As imposições por parte dos superiores hierárquicos causam um distanciamento não só da própria agência de ensino como também do seu “prazer” de ser e estar professor. Dessa forma, estratégias são traçadas de manutenção no grupo.

Os deslocamentos contínuos e descontínuos pelo território brasileiro e dentro da própria instituição causam desconfortos fazendo com que o ser e o estar na profissão docente sejam preteridos pelas funções militares. Esses deslocamentos causam descontinuidade da vida pessoal e profissional, gerando frustrações e desequilíbrios nas relações.

Ao levar em conta o processo migratório, por força da profissão que exercem, nota-se que o *habitus* professoral passa por reconfigurações, por constituições diferenciadas, pois cada colégio militar – embora tenha regras e normas semelhantes aos demais do território nacional – possui uma cultura escolar que é produzida no seu cotidiano de forma singular.

Em suma, após o percurso transcorrido é possível consubstanciar a ideia de que o processo migratório laboral influencia na constituição do *habitus* professoral do agente professor militar. Isto se deve a um fator inerente à condição humana, qual seja, a agente professora militar é possuidora de sentimentos, vontades, sente falta de familiares distantes, saudades dos vínculos com a terra natal e não lhe é possível desvincular o profissional do pessoal. Sobretudo, profissionais sentem os percalços no deslocamento/migração de ter de mobilizar seus capitais social, cultural, escolar e econômico, para ser e estar professora militar de tempo em tempo num novo Colégio Militar do território nacional.

Referências

BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembrança de velhos. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

NASCIMENTO, M. A.. **Os *habitus* professorais**: a prática pedagógica em diferentes lugares-ocasiões. 2007. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

NÓVOA, A. (Org.). Os professores: um “novo” objecto da investigação educacional? In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto, 2007, p.14-30.

SETTON, M. G. J.. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, p. 60-70, maio - ago. 2002.

_____. **Prática docente**: algumas questões do campo sociológico. In: SEMINÁRIO - “TRINTA ANOS DO CURSO DE PEDAGOGIA/CCHS/UFMS, 2011, Campo Grande/MS. Grupo de Pesquisa: práticas de socialização. São Paulo: FEUSP. Palestra.

SILVA, M.. **Como se ensina e como se aprende a ser professor**: a evidência do *habitus* professoral e da natureza prática da didática. Bauru: EDUSC, 2003.

_____. O *habitus* professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**. n. 29, maio - ago. 2005, p. 152-163 .

_____. **Complexidade da formação de professores**. São Paulo: UNESP, 2009.

_____. História de escolarização, *habitus* estudantil, *habitus* professoral: uma didática. In: SOUZA, E. C.; GALLEGU, R. C. (Org.). **Espaços, tempos e gerações**: perspectivas (auto) biográficas. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 161-179.

SOUZA, E. C.; MIGNOT, A. C. V. (Org.). **O conhecimento de si**: narrativas do itinerário escolar e formação de professores. 2004, 442 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Terra, 2004.

A PSICOGENÉTICA WALLONIANA E O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM: ALGUMAS IMPLICAÇÕES À EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS

Marilete Geralda da Silva-Perdigão⁵³

Resumo: Este trabalho capta na obra de Henri Wallon o desenvolvimento da linguagem e aponta algumas implicações deste processo à educação das crianças. Recorre-se ao livro *A Evolução Psicológica da Criança*, por ser considerado como uma obra-síntese do pensamento deste autor. Construiu-se um artigo de revisão a partir da releitura da obra. Nele, fazemos algumas considerações sobre a linguagem. São elas: a origem da linguagem no ato motor, e posteriormente, exercendo sobre ele o seu controle; a linguagem estabelece uma relação de reciprocidade com o pensamento, servindo de suporte aos seus progressos e ao mesmo tempo estruturando-o; a compreensão do processo de desenvolvimento da linguagem contribuindo para que educadores percebam a regularidade e intervenham auxiliando no desenvolvimento integral das crianças.

Palavras-chave: Linguagem. Desenvolvimento. Pensamento. Educação. Crianças.

Abstract: This work captures in the work of Henri Wallon language development and points out some implications of this process to the education of children. We resort to the book *The Evolution of Psychological Child*, to be considered as a work-synthesis of this thought this author. Therefore, we constructed a review article from rereading this work. In this paper, we point out some considerations about language. They are: this function originates in the motor act and subsequently exerts its control over it; it establishes a reciprocal relationship with the thought and aim to support their progress while structuring it; understanding how is the development of language helps educators understand the regularity of this process and intervene in their setbacks and detours, assisting in the overall development of children.

Keywords: Language. Development. Thought. Education. Children.

⁵³Pedagoga, Doutora em Educação, Professora Adjunta do Departamento de Educação II e Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Participa como pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Educação Especial – GPEE deste programa. E-mail: marilete.geralda@ig.com.br

Introdução

Na teoria psicogenética do desenvolvimento psicológico de Wallon, a linguagem tem o seu lugar de destaque. É considerada por este teórico como instrumento e suporte do pensamento, estabelecendo com este uma relação de reciprocidade.

Objetivando captar em que momentos da teoria de Wallon a ênfase no desenvolvimento da linguagem se faz presente, percorre-se *A Evolução Psicológica da Criança*, de 1941, que segundo Galvão (1998, p. 126), “É um livro de síntese que apresenta, de forma condensada, os aspectos centrais da psicogenética walloniana”.

Outra intenção deste trabalho vem como consequência do objetivo referido acima, ou seja, a partir do percurso que se faz sobre o desenvolvimento da linguagem na perspectiva walloniana, objetiva-se apontar algumas implicações para a educação das crianças, a partir da compreensão das peculiaridades do desenvolvimento desta função.

O empreendimento de esforços para a compreensão do desenvolvimento da linguagem é impulsionado pelo pressuposto e pelo desejo de saber sobre a principal característica que nos constitui como seres humanos e como sujeitos de cultura: a de sujeitos falantes. Um saber que interessa sobretudo àqueles que estão envolvidos com o processo educativo de crianças, jovens e adultos de diferentes idades, mas principalmente, àqueles que trabalham e promovem a Educação Infantil⁵⁴.

Faz-se necessário destacar que este ensaio é fruto do percurso da pesquisadora que se interessa por temas e objetos que transversalizam a Educação Especial⁵⁵ e a Educação Infantil, principalmente aqueles que dizem respeito à

⁵⁴Primeira etapa da Educação Básica destinada às crianças de zero a cinco anos, que acontece em creches e pré-escolas dos sistemas públicos e privados de ensino.

⁵⁵Modalidade de ensino que transversaliza todos os níveis, etapas e modalidades, proporciona o Atendimento Educacional Especializado – AEE e ainda disponibiliza recursos e serviços, orientando quanto a sua utilização no processo ensino-aprendizagem nas turmas regulares (BRASIL, 2008).

caracterização e atendimento escolar de crianças com Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD.⁵⁶

Ao longo do texto, são apresentados respectivamente: alguns dados biográficos de Henri Wallon; discorre-se sobre os fatores do desenvolvimento apontados por este autor, localizando a linguagem neste processo; analisa-se a relação existente entre o ato motor e a linguagem e, posteriormente, entre o conhecimento. Ao mesmo tempo, são apontadas algumas implicações que estes saberes têm para a educação das crianças.

O esforço para a construção deste trabalho consistiu-se em “garimpar”, na obra citada, o pensamento do teórico sobre a linguagem. Por isso pede-se desculpa antecipada ao leitor, se o número de citações diretas de Wallon parecer-lhe excessivo. É sabido que a discussão deste autor sobre a linguagem não se encerra somente nesta obra, porém, a partir deste início, esforços futuros poderão ser despendidos, para melhor compreensão do lugar da linguagem na teoria walloniana.

Almeja-se com este empreendimento contribuir para uma ressignificação e divulgação de aspectos da teoria de Henri Wallon, principalmente dos que dizem respeito ao desenvolvimento da linguagem, para que novos saberes e fazeres sejam instituídos, colaborando assim para a educação das crianças pequenas.

Quem foi Henri Wallon

Wallon foi um médico francês que viveu em Paris de 1879 a 1962, cuja vida inscreve-se não só por intensa produção intelectual, mas também por sua participação no contexto social e político de sua época. O interesse pela Psicologia foi despertado precocemente na sua escolarização, mas o percurso para chegar até ela se deu através da sua formação em Filosofia e Medicina Psiquiátrica (GALVÃO, 1998).

⁵⁶Diferentes transtornos que afetam as funções do desenvolvimento. Estão incluídos nesta classificação: o Autismo, a Síndrome de Rett, a Síndrome de Asperger, o Transtorno Desintegrativo da Infância e o Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação (BELISÁRIO FILHO, 2010).

Wallon participou da I Guerra Mundial (1914-1918) como médico, cuidando de feridos lesionados. Esta experiência deu-lhe a oportunidade de estudar sobre a relação entre as lesões orgânicas e os processos psíquicos. Na II Guerra Mundial (1939-1945), integrou-se ao movimento da Resistência contra as invasões nazistas. Estas participações, segundo Mahoney e Almeida (2002, p. 10), “reforçou ainda mais a sua crença na necessidade de a escola assumir valores de solidariedade, justiça social, anti-racismo como condições para uma sociedade justa e democrática”.

Em 1947, após a II Guerra Mundial, Wallon e o físico Paul Langevin construíram um projeto de reestruturação do sistema de educação da França: o Projeto Langevin-Wallon. Segundo Galvão:

Esse projeto, cuja versão final foi redigida por Wallon, é a expressão mais concreta de seu pensamento pedagógico. Portador do espírito reinante na Resistência, o plano representa as esperanças em uma educação mais justa para uma sociedade mais justa (GALVÃO, 1998, p. 25).

A proposta da reforma considerava o exercício de ações democráticas e o favorecimento do desenvolvimento individual do aluno de acordo com suas características psicológicas, bem como a sua formação como cidadão, no entanto, tal projeto não chegou a ser implantado.

Wallon filiou-se ao Partido Comunista em 1942 e nele permaneceu até o final da sua vida, mas não de maneira incondicional. Apesar desta posição, segundo Galvão (1998), ele não se definiu em relação à conduta stalinista, o que para a autora talvez possa ser traduzido por ingenuidade, esperança ou até mesmo pelo fato de os regimes comunistas representarem a alternativa que pudesse superar as injustiças sociais.

O interesse primeiro de Wallon foi em relação à psicopatologia, através das observações que realizou de crianças e adolescentes com significativas perturbações de comportamento. A sua tese de doutoramento intitulada *L'Enfant Turbulent* (A criança turbulenta), de 1925, foi o resultado destas observações. O segundo interesse deste autor foi o estudo do desenvolvimento da criança, uma vez que se dedicou ao estudo das origens da consciência especificamente. Neste estudo, comparou o

desenvolvimento das crianças com e sem patologias, para identificar as semelhanças e diferenças, por acreditar que, quando se observa o desenvolvimento das primeiras, descobre-se o desenvolvimento das segundas, alertando que isto é possível desde que não se tente fazer uma comparação, uma assimilação imediata (WALLON, 1981). Baseado neste trabalho, Wallon construiu a sua teoria psicogenética do desenvolvimento, na qual a linguagem é considerada uma função humana de importância ímpar.

Os fatores do desenvolvimento e a linguagem

Wallon concebe o desenvolvimento psíquico da criança de maneira dinâmica, por estágios que formam uma unidade e que seguem uma ordem necessária ao seu surgimento. Cada um deles apresenta características próprias e prepara o surgimento do seguinte, porém este surgimento não é linear, pois comporta retrocessos e crises. Além disso, as dimensões afetiva, motora e cognitiva estão em constante comunicação nesses momentos. Fatores orgânicos e sociais interagem de forma recíproca ao longo deste processo, ou seja: “na criança, opõem-se e implicam-se mutuamente fatores de origem biológica e social” (WALLON, 1981, p. 49).

Ao longo do desenvolvimento, as mudanças que acontecem são dependentes das possibilidades da criança, das condições externas e do amadurecimento do organismo. Assim Wallon descreve a dialética entre os aspectos orgânicos e sociais:

Ao mesmo tempo que, em cada etapa, se realiza um equilíbrio estável entre as possibilidades atuais e as condições de vida correspondentes, tendem também a operar-se mudanças cuja causa é estranha a exata relação funcional. Esta causa é orgânica.

No desenvolvimento do indivíduo, a função desperta com o crescimento do órgão e o órgão precede-a muitas vezes de longe (WALLON, 1981, p. 49-50).

A partir desta maneira interacionista de conceber o desenvolvimento humano, pode-se concluir que o processo educativo tanto das crianças supostamente “normais”, como das crianças com algum transtorno do desenvolvimento e outras com

necessidades específicas se abre às possibilidades do contexto social e cultural no qual este processo acontece. Assim, mesmo aqueles sujeitos com um funcionamento orgânico diferenciado dos demais não estão constituídos a partir deste funcionamento, senão como resultado da interação entre aspectos orgânicos e sociais.

Wallon, ao discutir sobre as relações entre a maturação do organismo e o processo de aprendizagem que estão implicados no despertar de uma função, aponta o que chamou de atos naturais (procurar alimento, andar, agarrar, falar) como dependentes de estimulação e circunstâncias apropriadas, mas com eficácia altamente dependente da maturação das suas condições biológicas (WALLON, 1981). Tais atos, diz ele, por sua determinação orgânica, são adquiridos de forma constante pelo indivíduo normal e que vive em um meio que favorece minimamente o seu aparecimento. As aquisições chamadas atividades mais artificiais, segundo o autor, dependem com maior peso da aprendizagem. Entre estas aquisições, pode-se incluir a linguagem:

Quando a aquisição diz respeito a atividades mais artificiais, quer dizer, que só em circunstâncias excepcionais aparecem ao longo do desenvolvimento, a importância da aprendizagem torna-se essencial, embora não sejam menos necessárias condições funcionais adequadas. É, aliás, uma lei geral que os efeitos, dos quais nem a forma, nem o grau, nem a cronologia podem ser sensivelmente modificados pelo exercício, são reações primitivas, reações que pertencem ao equipamento psicobiológico da espécie e cuja condição dominante é a maturação funcional. Pelo contrário, o que o exercício pode desenvolver ou diversificar depende de atividades combinadas em que se traduzem os dons individuais de adaptação, iniciativa e invenção (WALLON, 1981 p. 59).

Ter a linguagem como uma das aquisições artificiais, ou seja, dependente da estimulação e do exercício traz implicações diretas para a educação das crianças em geral e das que apresentam dificuldades na construção de uma linguagem e de ascensão à função simbólica, como as crianças autistas, por exemplo. Sabendo-se que esta função não comparece ao nascimento senão como possibilidade, os educadores infantis (professores, pais e outros cuidadores) poderão valorizar e proporcionar momentos de interações da criança com seus pares e com sujeitos mais experientes do seu contexto, para que a linguagem seja estimulada e mediada.

Wallon diz que a aprendizagem, para a espécie humana, tem uma importância decisiva para a sua sobrevivência e desenvolvimento, pois, no início da sua vida, a criança permanece mais tempo que os filhotes de outros animais sem possibilidades de satisfazer as suas necessidades mais elementares. Segundo ele, isto se deve à riqueza e ao inacabamento do equipamento psicobiológico que o bebê humano traz ao nascer. Torna-se importante enfatizar que estas características estão presentes mesmo naqueles que apresentam singularidades que, na interação com as barreiras físicas e sociais, poderão se constituir em obstáculos ao seu desenvolvimento. Assim ele se expressa sobre a relação entre o inacabamento psicobiológico do organismo e suas possibilidades e progressos:

Existe, assim, uma relação inversa entre a riqueza do equipamento e o acabamento de suas partes. Quanto maior é o número das possibilidades, maior é a sua indeterminação e maior é a margem dos progressos. Uma função que não tem que procurar a sua fórmula não sabe igualmente adaptar-se a diversas circunstâncias (WALLON, 1981, p. 60).

A partir desta condição apontada, o indivíduo da espécie humana nasce prematuro, fato normal em várias espécies de mamíferos (o canguru é um exemplo). Nestes animais, a elevação do nível evolutivo da espécie está relacionada com o aumento da sua precocidade. Por causa desta precocidade, a criança permanece um longo tempo sem satisfazer, por si só, as suas necessidades, senão através das pessoas que lhe dispensam cuidados. As suas reações são os primeiros instrumentos de que dispõe para interagir com os outros, tornando-se a base para as relações interindividuais e que se antecipam à linguagem. Assim esclarece Wallon sobre este início de vida da criança:

O seu único instrumento vai portanto ser o que põe em relação com aqueles que a rodeiam, isto é, as suas próprias reações que suscitam nos outros comportamentos proveitosos para ela e as reações dos outros que anunciam estes comportamentos ou comportamentos contrários. Desde as primeiras semanas e desde os primeiros dias, constituem-se encadeamentos, donde surgirão as bases das relações interindividuais. As funções de expressão precedem de longe as de realização. Antecipando a linguagem propriamente dita, são elas que primeiramente marcam o homem, animal essencialmente social (WALLON, 1981, p. 60-61).

Portanto, as reações motoras da criança precisam ser logo significadas pelos que cuidam dela, para que o percurso de construção da linguagem tenha o seu prosseguimento. Aqui está mais uma implicação da teoria walloniana para a educação dos pequenos, inclusive dos que apresentam necessidades educacionais com um grau de diferenciação dos demais: a atividade motora deve ser compreendida, respeitada e estimulada, uma vez que no movimento, a criança comunica suas emoções e estados afetivos, entra em contato com o mundo e com o outro estabelecendo com este uma relação afetiva-comunicativa, pois o ato motor é a sua primeira forma de linguagem.

O ato motor e o surgimento da linguagem

O ato motor ou movimento, segundo Wallon, pertence a um dos domínios funcionais que perpassam os estágios de desenvolvimento da criança. Os outros são o da afetividade, o do conhecimento e o da pessoa. Para ele, o movimento é um dos principais meios de que o homem dispõe para atuar sobre o ambiente, conforme comentado anteriormente.

O movimento pode ser um ato motor propriamente dito, quando pertence ao meio ambiente concreto. Mas ele pode tender também para fins que não se realizam ou lançar mão de meios que não dependam de circunstâncias concretas ou da motricidade do sujeito. Neste caso, “torna-se então técnico ou simbólico e refere-se ao plano da representação e do conhecimento” (WALLON, 1981, p. 155-156). Esta passagem, diz Wallon, parece só acontecer no homem e provoca uma diferença que ele chamou de brusca entre a espécie humana e os outros animais.

Esta passagem só parece produzir-se na espécie humana. Quando se produz na criança, provoca uma brusca diferença entre as suas aptidões e as dos animais mais próximos do homem. O próprio movimento apresenta uma dupla progressão: uma respeitante à sua agilidade, freqüentemente notável no animal; a outra relativa ao nível da ação que o utiliza (WALLON, 1981, p. 156).

O movimento tem seu início ainda na vida intrauterina. Por volta do quarto mês de gravidez, os movimentos do feto já podem ser sentidos pela mãe. Após o nascimento, a criança apresenta gestos e atitudes em respostas a determinados estímulos do meio. Os atos impulsivos, cujas motivações são mínimas, pertencem a um nível mais baixo de movimento. Trata-se de descargas motoras ou vocais resultantes de autoativação e do débil controle do comportamento pela criança.

Segundo Wallon, as primeiras motivações ao movimento parecem originar-se de efeitos sensoriais que começam a ser percebidos pela criança. Isto acontece, por exemplo, quando começa a perceber a sua mão e os movimentos que podem ser executados com ela.

Este ajustamento preciso do gesto ao seu efeito instaura entre o movimento e as impressões exteriores, entre as sensibilidades proprioceptivas e exteroceptivas, sistemas de relações que as diferenciam e opõem na mesma medida em que as combinam em série minuciosamente unidas (WALLON, 1981, p. 167).

O autor fala de duas consequências deste ajustamento: na primeira, as atividades do aparelho motor não mais estarão separadas do aparelho sensorial, e na segunda, associam-se olho e mão para a exploração do ambiente.

Compreender que é indício de desenvolvimento o ajustamento do gesto ao seu efeito tem consequências importantes para a educação e estimulação dos bebês, seja na creche ou no contexto familiar. O educador percebendo ou não a presença deste indício poderá prover às crianças situações do próprio cotidiano destes espaços que favoreçam a conquista da relação de causa e efeito dos seus gestos, oportunizando maior incremento ao desenvolvimento da linguagem.

O teórico francês diz que o exemplo mais evidente de consequência desse ajustamento é o das séries auditivas e vocais da criança, prenúncio da linguagem:

Mas o exemplo mais evidente é sem dúvida o das séries auditivas e vocais que a criancinha passa longos momentos a constituir com os seus gorjeios. O som que produziu mais ou menos fortuitamente é repetido, afinado, modificado e acaba por se desenvolver em longas séries de fonemas em que as leis e as alegrias do ouvido se vão reconhecendo cada vez mais na formação dos sons. (...) a riqueza deste material fonético corresponderia ao material de todas as

línguas faladas e ultrapassá-lo-ia indubitavelmente (...) (WALLON, 1981, p. 168).

Este exercício torna a criança apta a discriminar as diferenças dos elementos fonéticos que constituirão mais tarde as palavras e serve-lhe de motivação quando passa a entender o seu significado: “Assim, o que procedia em primeiro lugar do movimento dá os primeiros resultados na percepção” (WALLON, 1981, p. 168). Desta maneira, a aquisição da linguagem tem a sua origem no ato motor, especificamente, quando este se ajusta ao aparelho sensorial.

Sabendo-se deste ajuste, um *pá, pá* fortuito, com a mediação do educador atento, poderá ganhar o significado de *papai* para um bebê que está inserido no contexto cultural da língua portuguesa. Esta mediação auxiliará a criança a realizar a relação entre significados (imagens, ideias) e significantes (palavras, gestos, sons emitidos) e, conseqüentemente, formar os seus primeiros signos.

Wallon acrescenta que as atividades sensoriomotoras da criança desenvolvem-se no espaço que será explorado e conhecido por ela, porém estas atividades acontecem a partir de objetivos ocasionais. Ao longo desta exploração, não tardam a surgir aquelas que estabelecem objetivos confrontando-os com os seus meios: são as atividades de imitação. Elas surgem ocasionadas pelo poder de atração precoce e poderoso que a criança sente pelas pessoas que a rodeiam:

Os primeiros objetivos perseguidos por si próprios, que regulam exteriormente a atividade da criança, são os modelos que ela imita. Esta é uma fonte inesgotável de iniciações, que a fazem exceder muitas vezes, aliás, de um modo completamente formal, o quadro das ocupações a que as suas necessidades a podem incitar diretamente (WALLON, 1981, p. 171).

Mas Wallon faz um alerta: a criança só imita as pessoas ou ações que lhe são atraentes, porque na base das atividades imitativas está a afetividade (amor, admiração, rivalidade). A criança, quando imita, não faz uma reprodução imediata ou literal do que observou. Entre a observação e a imitação, enfatiza o autor, normalmente ocorre um intervalo que ele chamou de incubação, pois “à sua percepção vem juntar-se uma plasticidade interna, que não é ainda mais que vigilância motora, ou postura, e de que o movimento efetivo não poderá sair sem elaboração”

(WALLON, 1981, p. 174). Localiza a aquisição da linguagem como uma das consequências da função imitativa:

A aquisição da linguagem, por exemplo, não é senão um longo ajustamento imitativo de movimentos e séries de movimentos ao modelo que, há já muitos dias, permite à criança compreender qualquer coisa dos propósitos dos que a rodeiam. Este modelo pode mesmo atrasar-se em relação às impressões auditivas do momento (WALLON, 1981, p. 175).

Outro ato da criança que revela o indício de representação e, conseqüentemente, da aquisição da linguagem é o simulacro, o que quer dizer, segundo Wallon, um ato sem objeto real. Requerem este tipo de ato os jogos simbólicos, as brincadeiras de faz de conta. Galvão exemplifica estas atividades:

Por exemplo, a criança que arruma os braços como se estivesse carregando uma boneca e balança-os como se estivesse ninando. Ou a criança que faz o gesto de pegar o sabão, de abrir a torneira, de esfregar e de enxugar, como se estivesse dando banho em seu bichinho de estimação. Nessas situações, o movimento é capaz de tornar presente o objeto e substituí-lo. Esses gestos simbólicos, chamados de *simulacro*, estão na origem da representação. Com o fortalecimento das funções intelectuais (do processo ideativo), reduz-se o papel do movimento na atividade cognitiva (GALVÃO, 1998, p.73).

Segundo Wallon, o simulacro pode contribuir para levar as imagens e as ideias para o plano mental onde se podem formular relações mais gerais e menos subjetivas e individuais entre as ações e entre os objetos. Sabendo-se desta contribuição, o educador infantil poderá lançar mão das brincadeiras de *faz de conta* que tanto as crianças apreciam, colaborando assim para a internalização de signos e incremento do pensamento dos pequenos.

Ao longo do desenvolvimento, portanto “o gesto, aliás, ultrapassa a si mesmo para terminar no signo” (WALLON, 1981, 182). O autor cita os sons que compõem as palavras como exemplo desta ultrapassagem:

Os próprios sons de que se compõe a palavra não são uma simples sucessão; pertencem a conjuntos que juntam à sucessão pura a previsão simultânea e mais ou menos ampla das palavras ou

elementos fonéticos a enunciar, da sua posição recíproca, da sua exata distribuição (WALLON, 1981, p. 183).

O ato motor, portanto, para Wallon, não está limitado somente ao mundo dos objetos e das ações concretas, mas se torna uma base indispensável para o pensamento, através dos seus meios de expressão. Ato motor e pensamento se influenciam reciprocamente. O ato motor se encontra na base da representação, do pensamento.

Disciplinas mentais e linguagem

No decorrer do seu desenvolvimento, a motricidade exterior da criança sofre uma redução e ela vai se tornando capaz de ajustar os seus movimentos ao mundo físico progressivamente. Tal progresso é possibilitado pela capacidade que vai adquirindo de ter controle voluntário sobre o ato motor. A esta capacidade, Wallon deu o nome de disciplinas mentais. Ela resulta do amadurecimento tanto de áreas do córtex cerebral responsáveis pela inibição e discriminação quanto da aprendizagem. O autor situa o aparecimento desta capacidade por volta dos 06/07 anos, quando “é possível subtrair a criança às suas ocupações espontâneas para fazer com que se entregue a outras” (WALLON, 1981, p. 93).

A princípio, a criança, ao atuar em seu ambiente, mostra-se ora perseverante ora instável em suas ações, à deriva das necessidades exteriores ou do controle exclusivo das circunstâncias do momento. A diminuição desta perseverança e instabilidade ocorre juntamente com o início da capacidade de abstração:

camminham lado a lado a diminuição concomitante da perseverança e da instabilidade, a aptidão para prosseguir durante mais tempo uma mesma atividade, a menor dependência em relação ao atual e ao concreto, o emprego de símbolos que abrem acesso a um pensamento com maior capacidade de abstração (WALLON, 1981, p. 96).

Os instrumentos simbólicos e as palavras não definem o pensamento. No entanto, a partir de Wallon, são considerados como suportes e substitutos que ajudam

a opor a intenção do momento ao ato mental e a confrontar impressões de objetos que não estão presentes. E é por isso que há concomitância dos progressos da representação simbólica com a diminuição da perseverança e instabilidade da criança e a sua dependência às situações concretas.

Os instrumentos simbólicos, particularmente a linguagem, segundo o autor, modificam as reações das crianças aos estímulos, servindo de intermediário entre estas e as motivações advindas do meio. A linguagem acrescenta ou substitui relações menos pessoais, mais objetivas e possíveis de ser evocadas.

a estas relações ainda concretas, que subordinam estreitamente a ação às circunstâncias vividas, é contudo indispensável que a linguagem venha acrescentar ou substituir relações menos pessoais, mais objetivas, mais livremente evocáveis. As orientações que oferece à ação são as únicas que a tornam capaz de se harmonizar com os enquadramentos cronológicos de elaboração social, e de premeditar, de realizar sincronismos ou sucessões que não sejam simplesmente dadas e impostas pelo curso das coisas (WALLON, 1981, p. 111).

A linguagem, também, é causa (coadjuvante) do aparecimento do que Wallon designou como poder de constelação que se traduz na capacidade de agrupar as posições que levam a um objeto ou que permitam apanhá-lo, é o poder de percorrer cada uma dessas posições, sem se perder do conjunto e nem do objetivo. Esta capacidade se apoia nas unidades sensoriomotoras. Ela varia de acordo com a espécie, com a raça, com os indivíduos e com o treino e aprendizagem.

O comportamento da criança tende a progredir com a linguagem. Deste modo, seus atos ordenam-se e combinam-se para o alcance de determinados objetivos, porque se torna capaz de evocar circunstâncias passadas e de raciocinar através de imagens ou palavras e de discursos interiores.

Wallon esclarece que a capacidade que a criança adquire em distribuir de forma ordenada suas ações se torna possível devido a certas disposições psíquicas, que por sua vez, tornam a linguagem também possível. Esta, a princípio, como efeito, logo se transforma em fator de tal capacidade. E acrescenta:

É, aliás, muito frequente que na evolução mental a causalidade se transfira assim, ou se divida, ou se torne recíproca. Em particular,

como demonstraram as disciplinas mentais, há um entrelaçamento perpétuo entre as condições de substrato orgânico e as condições de substrato social (WALLON, 1981, p. 115).

O desenvolvimento da capacidade de abstração que resulta em disciplinas mentais depende de aspectos tanto orgânicos como sociais, podendo ocorrer sem grandes percalços para a maioria das crianças, mas quando se trata de desenvolvimento humano, há que se considerar a ocorrência de retrocessos, crises e conflitos, como afirma Wallon. Mesmo que a criança não apresente algum transtorno ou deficiência, há possibilidade de ela apresentar dificuldades neste percurso. É o caso, principalmente, da criança rotulada precocemente como hiperativa na escola e em outros contextos socioeducativos. O educador precisa ter a compreensão de que ela necessita ser auxiliada a significar os seus movimentos e inquietude, colaborando, assim, para que haja um desenvolvimento do discurso interno que possa guiar os seus atos, pois um dos fins da educação é tornar os sujeitos capazes de substituírem os atos por palavras, constituindo-se como sujeitos de linguagem e, conseqüentemente, reflexivos.

O conhecimento e a linguagem

Wallon aponta que há uma coincidência entre os princípios da fala na criança com o progresso das suas capacidades práticas. Esta coincidência pode ser verificada quando estudiosos compararam o comportamento do indivíduo humano com o do macaco (KOHLE, 1925; BUHLER, 1930). Antes do uso da palavra, o bebê humano e o macaco têm comportamentos parecidos, mas a partir deste uso, seus comportamentos se diferenciam. A linguagem apresenta-se, nesse momento, como uma aptidão para imaginar objetos, deslocações, trajetórias e direções invisíveis. É, portanto, uma aptidão que também possibilita ordenar as sucessivas partes do discurso.

A partir desta relação que a linguagem estabelece com o pensamento, Wallon enfatiza que:

Sem falar aqui das relações sociais que torna possíveis e que a modelaram, nem o que cada dialeto contém e transmite de história, é a linguagem que fez mudar-se em conhecimento a mistura estreitamente combinada de coisas e de ação em que se resolve a experiência bruta. Ela não é, verdade se diga, a causa do pensamento, mas é o instrumento e o suporte indispensáveis aos seus progressos. Se há por vezes um atraso num ou noutro, a sua ação recíproca restabelece rapidamente o equilíbrio (WALLON, 1981, p. 186).

A linguagem permite ao objeto do pensamento se deslocar da concretude e ao deliberar a representação das coisas, reintegra o ausente no presente e permite exprimir, fixar e analisar o presente. Os signos são os pontos de referência que a linguagem sobrepõe aos momentos da experiência vivida, pois eles permitem ao pensamento seguir “livres trajetórias, unir o que estava desunido, separar o que tinha sido simultâneo” (WALLON, 1981, p. 187).

De acordo com Wallon, o avanço que a linguagem permite ao pensamento e o esforço que dele exige podem ser evidenciados pelo atraso que ele sofre, se ela tende a desaparecer. O autor cita como exemplo a dificuldade dos afásicos de classificar objetos a partir de seus evidentes atributos. Para realizar tal atividade, eles classificam levando-se em conta critérios subjetivos ou critérios que se relacionam ao seu ego.

Esta forma peculiar de o afásico fazer classificações, diz Wallon, é também encontrada no processo de evolução do sujeito normal: é o “egocentrismo” que se encontra também na linguagem. Assim diz ele:

Também neste aspecto se impõe a comparação com a criança, em quem se observam semelhantes disparidades no emprego ou na compreensão das palavras segundo a situação, e que sabe dissociar mal de si mesma o curso dos acontecimentos ou a realidade das coisas, agrupar mal os objetos, se não existirem as relações que a sua própria atividade neles possa introduzir (WALLON, 1981, p. 188).

A criança, a princípio, também não tem noção do “antes” e do “depois”, pois vive no agora, sem focar os acontecimentos, sem ter o recurso da imagem para recordar e sem fazer previsões. Pois integrar os termos “amanhã”, “hoje” e “ontem” (presente, passado e futuro) simultaneamente, através da linguagem, exige dela um modo de entendimento que ainda não possui. Os seus relatos são encenações, por isso incluem gestos primeiramente, daí por que prepondera o aparelho motor sobre o

aparelho conceptual e esta preponderância se torna necessária para dar força à formação e a manutenção da ideia, segundo Wallon.

Exercendo-se os mecanismos de ação antes do da reflexão, quando a criança se quer representar uma situação, não o conseguirá se não se comprometer primeiro nela, de qualquer modo, pelos seus gestos. O gesto precede a palavra e depois é acompanhado por ela antes de a acompanhar, para enfim se reabsorver mais ou menos nela (WALLON, 1981, p. 189).

Wallon esclarece que este tipo de manifestação da linguagem evidenciando o “colamento” do pensamento ao objeto se traduz por uma viscosidade mental. Esta forma de funcionamento impede a utilização dos signos e pontos de referência verbais que dispensam o pensamento sobre os objetos e ações. É o resultado da indiferenciação entre o plano dos objetos e ações e o plano das ideias.

O pensamento da criança também apresenta uma característica que se manifesta na sua linguagem. É o que ele chamou de sincretismo. Por causa desta característica, a criança percebe os acontecimentos e situações de maneira justaposta e pelo fato de ainda não perceber relações lógicas entre eles, perde-se muitas vezes em detalhes, o que evidencia uma forma de pensar mais singular que global.

A característica sincrética do pensamento da criança também traz manifestações peculiares da linguagem. Wallon, para descrever este tipo de pensamento, compara-o ao pensamento do adulto, o qual atua por análise e síntese ou seja: denominando, enumerando e decompondo os objetos e situações e recompondo-os. Na criança, a percepção das coisas ou das situações, diz ele:

continua a ser global (...), isto é, o pormenor permanece indistinto. No entanto, a atenção da criança parece-nos muitas vezes incidir sobre o pormenor das coisas. (...) No entanto, não é como pormenores dum conjunto que ela os apreende, e é por isso que lhes é tão sensível. Subordinados ao conjunto, imediatamente perderia o interesse por eles, quer porque deixaria de atingir o seu significado próprio quer porque os consideraria demasiado acessórios. (...) A percepção da criança é, portanto, mais singular que global; dirige-se a unidades sucessivas e mutuamente independentes, ou que não têm entre si outros laços para além da sua própria enumeração (WALLON, 1981, p. 193-194).

Como manifestação deste sincretismo e vice-versa, a linguagem da criança traduz-se em uma adaptação ainda não imediata ao objeto, as frases são construídas a partir de uma palavra ou sílaba repetida, podendo ser optativas ou imperativas e os sentidos, por serem circunstanciais, são mais a tradução do seu entusiasmo e da sua afetividade, do que das características do objeto.

Pelo fato de se apegar a pormenores e detalhes das situações, na sua conduta e nos seus relatos, os aspectos fortuitos podem substituir o essencial, pois ainda não sabe distinguir aspectos subjetivos dos objetivos. Não sabe diferenciar-se das situações nas quais se envolve e dos objetos que deseja. Esta confusão é transferida para a sua maneira de representar e de se expressar através das palavras. “Por ela, o objeto temido torna-se maléfico, mesmo sem contato físico; o desejo considera-se eficaz, mesmo sem intervenção material”. (WALLON, 1981, p. 196). Esta crença mágica (que não tem nada de mágico), diz Wallon, é somente resultado da indiferenciação entre os planos mentais e motores, entre o mundo interior (ego) e o mundo exterior.

Para ele, esta indiferenciação que a criança faz entre ela e o outro resulta em uma insuficiente indistinção entre os outros que se evidencia na sua linguagem:

Quando a criança pequena chama “papá” a todo homem que vê, seria igualmente prematuro dizer que os identifica com o seu pai ou que os inclui numa categoria designada pelo nome de uma única pessoa, por ignorar o nome coletivo. Ela sofre a reação de conjunto, motivada por alguns de seus traços, em que as partes se confundem com o todo e são, conseqüentemente, suscetíveis de provocar a confusão mútua de conjunto, de outro modo diferentes (WALLON, 1981, p. 195, 196).

Outra característica do pensamento da criança e que se evidencia na sua linguagem é que ele pode ser considerado do tipo narrativo, mas com sérias reservas, diz Wallon. A relação que estabelece entre as coisas e as situações restringe-se somente nas sucessões das imagens ou na sucessão dos relatos. As palavras preferidas “depois”, “então” e “quando” são usadas de maneira fortuita, de acordo com os seus desejos e inspirações do momento, sem formar unidades ou porções de sentido. Isto se deve, segundo o autor, ao manejo imperfeito da noção de causalidade entre os fatos.

Sobre a noção de causalidade, diz Wallon, só será conhecida por uma primeira dissociação entre o ego e o outro, o exterior. Assim ele ainda esclarece:

as questões de causalidade: “por quê?”, só surgem várias semanas depois das questões de local e de simpatia, que são quase simultâneas. Com efeito, a distinção local entre ela e outrem é indispensável para que a participação se possa transformar em simples simpatia. E sem que haja uma ultrapassagem do momento presente, não há anterioridade nem sobrevivência imagináveis da causa para os seus efeitos (WALLON, 1981, p. 212).

Portanto, a diferenciação entre o eu e o outro e a ultrapassagem do momento presente são condições para que a criança adquira a noção de causalidade, que se evidencia, entre outros momentos, na sua sintaxe, quando ela narra ou explica suas experiências. E o primeiro desenho desta noção está relacionado com as ligações que tem com as pessoas, pois elas são fonte de ações e são intermediárias entre a criança e os objetos que ela deseja. O seu progresso da noção de causalidade, segundo Wallon, está ligado ao desenvolvimento da função categorial ou de classificação, que marca um avanço das suas funções intelectivas, aproximando-se cada vez mais da forma adulta de pensar.

A partir desta compreensão sobre a relação da linguagem e o conhecimento, Wallon evidencia o jeito próprio que a criança pequena tem para se comunicar e expressar o seu pensamento. Chama-se a atenção de educadores infantis que deem a devida importância à relação afetiva que é estabelecida com o outro para os avanços da linguagem e do pensamento dos pequeninos. É nesta relação que as crianças se constituem como sujeitos falantes (usando uma língua ou os gestos como no caso das crianças surdas) capazes de agir sobre e com o mundo, evoluindo de um pensamento sincrético e egocêntrico ao pensamento analítico-sintético, categorial e lógico.

Assim, a educação infantil quer no contexto familiar, no escolar e em outros contextos deverá ter como eixo primordial as interações entre os sujeitos que sejam propiciadoras destes avanços. Desta forma, tais interações devem acontecer entre as crianças com as mais diferentes características e necessidades e entre elas e os educadores, estes posicionando-se como *guias-interlocutores-intérpretes* das suas narrativas através dos seus gestos e palavras.

Considerações Finais

A partir deste breve percurso por alguns pontos da teoria walloniana sobre a evolução psicológica da criança, com enfoque na linguagem, pode-se fazer ligeiras considerações. A primeira delas é que, no transcurso do desenvolvimento, a sua aquisição é considerada por Wallon como atividade artificial em oposição ao que chamou de atos naturais. Ela é assim designada pela importância que tem a aprendizagem para o seu aparecimento. A origem da linguagem está no ato motor e as funções de expressão são a sua antecipação, assim como o simulacro dá indícios do seu aparecimento. No início, gestos que se repetem tornam-se signos, elementos usados pela criança para se referir a objetos e situações.

A criança desenvolve a linguagem imitando as pessoas com as quais se sente atraída e o seu início coincide com os progressos das suas atividades práticas. A princípio, a linguagem da criança revela a principal característica do seu pensamento: o sincretismo. Nos seus relatos, o acessório toma lugar do essencial e o uso dos termos “quando”, “então” e “depois” são fortuitos pelo seu manejo imperfeito da noção de causalidade que, por sua vez, é consequência da indiferenciação que a criança realiza entre o seu ego e o outro.

A linguagem é originária do ato motor e, posteriormente, exerce sobre ele o seu controle. Esta função estabelece uma relação de reciprocidade com o pensamento: serve de suporte aos seus progressos e ao mesmo tempo o estrutura.

Cientes de como se dá o desenvolvimento da linguagem, educadores dos vários níveis de ensino, principalmente os educadores infantis, devem estar atentos à importância do afeto e do movimento nas atividades com as crianças. Este conhecimento lhes permite perceber o significado do desenvolvimento daquela função para o controle motor e os progressos da função intelectual, na evolução psicológica dos educandos. Ter esta compreensão possibilita aos educadores perceberem ainda as regularidades da aquisição da linguagem, dando-lhes condições de intervirem nos retrocessos e desvios desta função, auxiliando, por fim, no desenvolvimento integral da criança.

Referências

BELISÁRIO FILHO, José Ferreira. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: transtornos globais do desenvolvimento**. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BUHLER, K. **The mental development Of the child**. N. York, Harcourt, Brace, 1930.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1998.

KOHLER W. **The mentality of apes**. N. York, Harcourt, Brace, 1925.

MAHONEY, Abgail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. **Henri Wallon – psicologia e educação**. São Paulo, Edições Loyola, 2002.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1981.

ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL OU ESCOLAS EM TEMPO PLURAL

Cássia Maria Baptista de Oliveira⁵⁷

Resumo: O artigo toma o conceito de tempo integral para propor a reflexão sobre o tempo plural na escola. Após a discussão da escola em tempo integral, focaliza-se a homogeneização do tempo, no sentido de defender a ideia de que o olhar voltado para o tempo plural neste espaço pode produzir a sua reinvenção, apoiando-se em contribuições teóricas como as de Benjamin e Sodré.

Palavras-chave: tempo integral, tempo plural, escola.

Abstract: The article takes the concept of full-time to propose a reflection on time plural in school. After discussing the school full time, focuses on the homogenization time, in order to defend the idea that the eyes on plural time this space can produce its reinvention, relying on theoretical contributions to the philosophies Benjamin and Sodré.

Keywords: full time, while plural, school.

⁵⁷Doutora em Educação pela UERJ (2008). Professora adjunta do Departamento de Educação e Sociedade do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Líder do Grupo de Pesquisa Antropologia e Educação e membro do grupo de pesquisa Devires da Educação na Baixada Fluminense. E-mail: cassiaufrjr@gmail.com

A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura. Digamos, com Foucault, que escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que este ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo (RANCIÈRE in Larrosa, Jorge & Kohan, Walter, 2004).

Este artigo originou-se de reflexões provocadas pelos professores da rede pública em Nova Iguaçu no evento “Democracia, Estética e Educação”, que ocorreu em julho de 2013, com a intenção de provocar diálogos, pensamentos, emoções, inquietudes que possibilitassem reinventar a escola por meio de movimentos de conservação, mas também de movimentos insurgentes e instituintes. Nessa roda de conversas com os professores, a experiência da escola em tempo integral funciona como potencialidade de processo que traz a possibilidade de situar a vida escolar como um problema que urge ser reconhecido, enfrentado, compreendido e ressignificado através do acolhimento das culturas infantis.

Tempo integral na escola e tempo plural na escola

Trazemos as crianças para o centro da reflexão no espaço escolar com a intenção de situar o modo de viver, a vida escolar como um problema que urge por ser reconhecido, enfrentado, compreendido e ressignificado através do acolhimento das culturas infantis.

Entendemos que as preocupações, os sonhos, as culturas infantis, as experiências e as brincadeiras narradas pelas crianças ou grupos infantis – de uma escola, de uma rua, de uma classe social, de um gênero ou de uma etnia, ou ainda de uma geração, em seus diferentes contextos, – podem nos levar a perceber algo do que há de obscuro da vida escolar.

Confrontar-se com o obscuro do mundo da escola, por meio das culturas infantis, significa concebê-las como potência de vida. Tenho me aproximado dessas questões através das poesias “O tempo”, de Mário Quintana, e “O tempo seca o

amor”, de Cecília Meireles, e assim vou mergulhando nos processos de criação que se fazem simultaneamente com o antigo e o novo, o conhecido e o desconhecido.

O Tempo

A vida é o dever que nós trouxemos para fazer em casa.

Quando se vê, já são seis horas!

Quando se vê, já é sexta-feira!

Quando se vê, já é natal...

Quando se vê, já terminou o ano...

Quando se vê perdemos o amor da nossa vida.

Quando se vê passaram 50 anos!

Agora é tarde demais para ser reprovado...

Se me fosse dado um dia, outra oportunidade, eu nem olhava o relógio.

Seguiria sempre em frente e iria jogando pelo caminho a casca dourada e inútil das horas...

Seguraria o amor que está a minha frente e diria que eu o amo...

E tem mais: não deixe de ter pessoas ao seu lado por puro medo de ser feliz.

A única falta que terá será a desse tempo que, infelizmente, nunca mais voltará.

O Tempo Seca o Amor

O tempo seca a beleza,
seca o amor, seca as palavras.

Deixa tudo solto, leve,
desunido para sempre
como as areias nas águas.

O tempo seca a saudade,
seca as lembranças e as lágrimas.
Deixa algum retrato, apenas,
vagando seco e vazio
como estas conchas das praias.

O tempo seca o desejo
e suas velhas batalhas.
Seca o frágil arabesco,
vestígio do musgo humano,
na densa turfa mortuária.

Esperarei pelo tempo
com suas conquistas áridas.
Esperarei que te seque,
não na terra, Amor-Perfeito,
num tempo depois das almas.

Entendemos, assim, que “o tempo”, da poesia de Mário Quintana, e o “o tempo seca o amor”, de Cecília Meireles, instituem a relação entre conformidade e as possibilidades de mudança, valorizando o acaso e os acontecimentos.

A imagem da escola associada a um espaço arquitetônico pode ser compreendida somente como um retrato vazio que reflete as histórias dos bairros e cidades em que foi implantada. Imagem que seca o tempo da utopia da educação, fazendo-nos esquecer de sonhos, palavras, lembranças e lágrimas.

Este tempo que seca a utopia oferece um campo privilegiado ao estudo dos processos de homogeneização da cultura escolar quando o tempo integral na escola transforma o tempo pedagógico em tempo cronológico, que é estruturado pelos elementos constitutivos das rotinas, que são: a organização do espaço, o uso do tempo, a seleção e as propostas de atividades, a seleção e a oferta de materiais, como foram apresentados por Barbosa (2006).

Esses elementos ordenam a vida escolar e a temporalidade da escola a partir do relógio como marcador da duração do tempo institucional escolar.

Barbosa (2006) refere-se à Melucci (1994, p.20) para falar do uso do relógio na escola, que representa a introdução do estudante no mundo exterior, ou seja, o tempo do capital que não distingue a experiência individual do ritmo social.

É o tempo da máquina, no qual “tudo pode ser igualmente medido, dividido, calculado, segundo a medida homogênea da quantidade”, e da meta, “que tem uma direção definida”, uma seta voltada para o fim, em que o processo não conta. Cada vez mais se pensa que o que conta, de fato, é o resultado final, a meta atingida; o percurso é somente um lugar e um tempo de passagem.

Contudo, Melucci (1994) lembra que o tempo humano é diverso daquele do capital – é o tempo interior, biológico, do desejo, do sonho, da emoção. Assim, o tempo do cotidiano exige uma nova perspectiva (p.141).

Desta forma, o tempo integral na escola, associado aos elementos constitutivos da rotinização do tempo pedagógico para ocupar apenas o aumento do horário escolar, ganha o sentido de tempo cronológico, tendo o uso do relógio como expressão da aceleração de um tempo que necessita do consumo e da reprodução de

um modelo de aprendizagem encarnado nas atividades socioeducativas propostas no contraturno.

O aumento do tempo escolar com atividades esportivas, artísticas e lúdicas para complementar as horas de permanência na escola é ilustrado com a repetição da expressão “Quando se vê”, no poema de Mário Quintana.

A partir deste ponto de vista, só uma extensão do tempo integral na escola materializa uma escola sem sabor, que afirma o tempo homogêneo e vazio, aprisionando a diversidade das culturas infantis, domestica a vida infantil em uma estrutura de rotina que ganha um tratamento uniforme para preencher as horas do contraturno da escola.

Este é o tempo cronológico, que aumenta a quantidade de horas que o estudante permanecerá na escola e que será ocupado com atividades consideradas socioeducativas, como arte, cultura, esporte e lazer, desenvolvidas no espaço escolar ou em qualquer outro local, segundo as Portarias Normativas Interministeriais (PNI) 17 e 19, de 24 de abril de 2007 (portal.mec.gov.br).

A portaria 19 (portal.mec.gov.br) trata da construção de quadras esportivas na escola e recebe a rubrica dos Ministérios da Educação e do Esporte. A Portaria 17 (portal.mec.gov.br) institui no seu art. 1º, parágrafo único, o programa “Mais Educação”, que será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços socioculturais, de ações socioeducativas no contraturno escolar.

O Programa Mais Educação⁵⁸ “que prevê mais atividades e mais tempo na escola para os alunos” foi lançado com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), elaborado pelo Ministério da Educação em 2009. Neste plano, o governo federal traçou um conjunto de ações para a educação básica, superior e profissional.

No que se refere ao programa, o Ministério da Educação (2007) diz que pretende “ampliar o tempo e o espaço educativo dos alunos na rede pública”, apontando a educação integral para possibilitar uma “melhoria do rendimento do

⁵⁸O Programa Mais Educação visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar.

aluno e do aproveitamento do tempo escolar e as atividades serão realizadas no contraturno”.

Assim, o tempo integral aponta para a institucionalização dos estudantes em escolas, fazendo-nos esquecer da afirmação de Mário Quintana (2009, *bypoesia.blogspot.com*): “A vida é o dever que nós trouxemos para fazer em casa”. Lembrar significa olhar para o passado e trazer de volta à memória que a vida provoca mudanças, faz o resgate de planos, sonhos e movimentos que nos levam a concebê-la como um tempo de possibilidades e de significações, como diz Quintana (2009):

Seguraria o amor que está a minha frente e diria que eu o amo...
E tem mais: não deixe⁵⁹ de ter pessoas ao seu lado por puro medo de ser feliz.
A única falta que terá será a desse tempo que, infelizmente, nunca mais voltará.

Mas, é possível e urgente pensarmos a escola em tempo integral com o sentido de reinventar formas de ser e de existir que produzam rompimentos com a imobilidade de profissionais que renunciam à sua liberdade de se reinventarem e à escola, priorizando a execução de ações de mando ou subserviência, típicas de tarefairos, que se regem, com frequência, por negação ou aligeiramento do pensar. Tocam a sua carreira, então, sob a luz de interesses utilitaristas, imediatistas e individualistas.

A escola em tempo integral fundada na noção do tempo aberto à criação e à ação do ser humano traz o presente como possibilidade de romper com conformismos excludentes e hierarquizadores. Propõe projetos conjugados com desejos em que a valorização das diferenças das culturas infantis seja capaz de potencializar os enfrentamentos das desigualdades e das exclusões.

Desta forma, se a escola em tempo integral que vem sendo anunciada no Programa Mais Educação concebe o tempo através da perspectiva da criação, isto implica pensar a relação entre escola, conhecimento científico, cultural e estético a partir da condição de humanização do indivíduo, do bem-estar comum e da felicidade.

⁵⁹*bypoesia.blogspot.com*.

Assim, escola em tempo integral poderá transformar seu tempo pedagógico em pluralidade de tempos: tempo da informação; tempo da inovação; tempo de interações; tempo do brincar e do jogo; tempo para desenvolver a autoestima; tempo de dizer sim à vida; tempo de organizar esperanças; tempo vivencial da tristeza, pelas dores que a vida nos impõe, mas também de alegrias, como a de estar aprendendo e convivendo com os outros.

O tempo integral na escola como expressão do tempo homogêneo aponta para a certeza de ela ser o espaço desconectado da vida, do saber sem sabor, da aprendizagem e do desenvolvimento que existem de modo que não se reconhece a voz do estudante, assim como o trava-línguas: “o tempo perguntou pro tempo qual é o tempo que o tempo tem. O tempo respondeu pro tempo que não tem tempo pra dizer pro tempo que o tempo do tempo é o tempo que o tempo tem”.

A escola em tempo plural pode ser a expressão da história e da cultura e, desse modo, a desencadeadora de mudanças nas relações humanas e provocadora da construção de espaços coletivos e experiências compartilhadas. Bronner (1997), referindo-se a Benjamin, nos diz que “o seu ‘pensamento’ muda de marcha e muitas vezes freia, para depois partir de novo e acelerar a cada encontro com um novo ponto de vista e uma nova disciplina” (p. 159).

Fonseca e Vilar (2003), a partir da metáfora acima citada, consideram em sua análise que Benjamin reconhecia o obstáculo, examinava-o e, dependendo de sua natureza, continuava a sua viagem; confiante na memória que dela guardava, acelerava mais ainda. Assim como o pensamento de Benjamin não foi “rua de mão única”, fica para nós o desafio de darmos a nossa contribuição, reconhecendo os obstáculos, examinando-os e propondo formas de redimensioná-los nos espaços escolares (p. 34).

O diálogo entre tempo integral na escola e tempo plural na escola envolve uma reflexão sobre o tempo homogêneo para os estudantes (as atividades que são oferecidas a eles no contraturno) e o tempo aberto à criação e à ação do ser humano, que envolve pensar questões relacionadas às novas formas de interação dos discentes com o tempo e sobre a capacidade de eles lidarem, criarem e recriarem culturas escolares, de inovarem e transformarem aquilo que lhes é oferecido no tempo

homogêneo (como os estudantes se relacionam com a cultura, a memória e a estética).

O tempo integral na escola, ao tornar o tempo sinônimo de mais tempo na escola, é para nós, educadores, como uma pancada que se dá no presente na porta da escola, e que nos leva a perguntar: que sonhos ainda desejamos realizar? Responder a esta pergunta significa retornar ao tempo da utopia da educação integral proposto pelos autores anarquistas do século XIX,⁶⁰ que implica a constituição de grupo e trabalho coletivo, isto é, o potencial de ação criativa para o grupo, como um salto fora do sistema de ensino, portanto, uma inovação em que se misturam cultura, história e estética.

Esta perspectiva é fundamental para pensar a questão do tempo plural na escola. Sodré (2012) assinala que a criação não pode ser ensinada

mas é possível criar as condições culturais para seu desenvolvimento. Em termos educacionais, isso implica uma pedagogia capaz de hibridizar modos diferentes de apreender a realidade, conjugando a abordagem lógica e metódica do mundo com a percepção global e intuitiva típica das práticas artísticas. (p. 104)

Para ele, a capacidade inventiva é uma experiência de conhecimento radical, ao lado de outras análogas, como a mística, a poesia e a transformação política, ou seja, formas de como o extraordinário emerge da história. Por que radical? Porque se

⁶⁰“A defesa da Educação Integral esteve presente nas propostas do movimento operário de inspiração anarquista, principalmente no final do século XIX e início do século XX. O movimento operário buscava, por meio da educação, transformar a consciência dos trabalhadores e de seus filhos para realizar a revolução sócio-cultural. Os trabalhadores que seguiam a concepção anarquista lutaram por uma educação que unisse trabalho manual e intelectual, de modo a formar o homem em seus diferentes aspectos: intelectual, moral, político e artístico. Consideravam que era necessário formar homens completos, ou seja, que tivessem todas as suas faculdades plenamente desenvolvidas, porque somente assim estariam preparados para enfrentar a dominação e a exploração. Os militantes anarquistas acreditavam que a educação era um “meio poderoso para propagar e infiltrar nos espíritos as idéias generosas e (...) a alavanca que erguer(ia) o mundo e destruir(ia) para sempre o erro, a mentira e a injustiça” (SAFÓN, 2003, p.52). Esta compreensão do papel da educação justifica-se porque o anarquismo é uma ideologia política que tem como objetivo principal a mudança de valores para consolidar uma revolução social que acabe com a exploração do homem pelo homem. Defendiam que a mudança de valores por meio da educação é um mecanismo para desencadear a transformação da consciência humana. Por defenderem este tipo de estratégia política, foram considerados utópicos”. Ver Angela Maria Souza Martins, A Pedagogia Libertária e a Educação Integral in www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/.../6F24ICKQ.doc.

referem, no limite, à vida e à morte, que são as marcas originárias (princípio e fim) da comunidade humana. No empenho da criação, redesenham-se essas marcas, abrindo-se novas possibilidades, em níveis variados – nas crenças, na política, nas artes, nos modos de saber e fazer – de existência humana (SODRÉ, 2012, p. 104-105). Na experiência da criação, repensa-se toda a dinâmica histórica de relacionamento com o passado e o futuro, com vistas à renovação e à continuidade da existência comunitária.

Entretanto, a relação entre educação e criatividade sugere cuidados, uma vez que envolve a comparação da criatividade com a divergência e uma discussão acerca da imitação. Sobre isto, Sodré (2012) diz:

A dialética da imitação e da divergência pressupõe naturalmente a ideia de uma dinâmica interativa, oriunda de um núcleo de identidade (os necessários pontos de referências), que é capaz de mobilizar as forças cooperativas dos sujeitos, mas também de acolher os distanciamentos ou a liberdade presente em todo movimento de autonomia do indivíduo. Pode-se dar a isso o nome de comunidade para acentuar o fundo coletivo de todo ato criativo, por mais que sua concretização pareça partir de uma individualidade isolada [...] Mas a criatividade incide sobre qualquer dimensão da existência, qualquer nível de conhecimento. Ela aparece, assim, como uma intervenção cognitiva nos modos de realização do real, uma intervenção mais ampla do que a ação pontual, que resulta do momento privilegiado – único e irrepetível de uma subjetividade, chamada de “criação” pela Estética. Referida ao trabalho intemporal, geralmente coletivo, de intervenção e transformação dos signos, a criatividade é propriamente uma *experiência*. Entenda-se: uma experiência original de conhecimento que opera, ecologicamente, com os materiais do sensível e da razão num mesmo plano (p.106).

A partir desta perspectiva, entendemos que a relação entre o tempo da poesia de Mário Quintana e aquele da poesia de Cecília Meireles (2014) institui a relação entre tempo cronológico e tempo aberto à criação e à ação do ser humano. Esta relação refere-se ao tempo integral e ao tempo plural. Compreende-se que o tempo plural precisa do resgate utópico para fazer brilhar o sonho.

O tempo integral na escola, ao tornar o tempo sinônimo de mais tempo na escola, é para nós, educadores, como uma pancada que se dá no presente na porta da escola, e que nos leva a aproveitar esses movimentos do pensar, próprios de uma

oficina, para compartilhar com vocês algumas fagulhas, em forma de questões, que se mantêm vivas, com uma infância sem fim, que perdura em muitos educadores:

1. *Como escutar as crianças sem hierarquizar o diálogo entre elas e os adultos?*
2. *Como sua escola vem acolhendo as culturas infantis?*
3. *Quais as experiências de sua escola em que as crianças compartilharam com professores e dirigentes escolares dos processos de criação e inovação no espaço escolar?*

Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRONNER, S.E. *Da teoria crítica e seus teóricos*. Campinas: Papyrus, 1997.

FONSECA, Edna Telma & VILAR, Silvia. *Se nós tivéssemos o futuro do pretérito*. In: Palavras de Mestres muito Além de Caleidoscópio para Professoras e Professores. Rio de Janeiro: Editora, 2003.

MARTINS, Angela Maria Souza. *A Pedagogia Libertária e a Educação Integral*. www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/.../6F24ICKQ.doc.

MEIRELLES, Cecília. *O Tempo Seca o Amor*. pordiaumpoema.blogspot.com/2014

MELUCCI, Alberto. *Creatività: miti, discorsi, processi*. Roma: Feltrinelli, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação, 2009.

PORTARIAS NORMATIVAS INTERMINISTERIAIS. Números 17 e 19 (PNI), promulgadas em 24 de abril de 2009 in portal.mec.gov.br (Nº 80, quinta-feira, 26 de abril de 2007, Diário Oficial da União – Seção ISSN 1677-7042)

QUINTANA, Mário. *O Tempo*. bypoesia.blogspot.com/2009

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SODRÈ, Muniz. *Reinventando a educação*. Petrópolis: Vozes, 2012.

MATEMÁTICA MODERNA NO CURSO PARA PROFESSORES DA ESCOLA NORMAL EM NATAL/RN (1971) E NO COLÉGIO ATHENEU NORTE-RIO-GRANDENSE (1970): ALGUMAS REFLEXÕES

Liliane dos Santos Gutierre⁶¹

Resumo: Neste artigo, apresentamos e descrevemos vestígios encontrados acerca do ensino de Matemática no RN, durante a década de 1970, relacionados à Matemática Moderna. Estes vestígios foram evidenciados no curso para professores da Escola Normal que houve em Natal/RN (1971), bem como nas aulas de Matemática no Colégio Atheneu (1970). Para elaborar esta história, respaldamo-nos em pressupostos teóricos da História Cultural. Analisamos as fontes escritas e orais que utilizamos, classificamos os documentos e empregamos a intertextualidade, buscando regularidades e distanciamentos entre as fontes.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Matemática Moderna. Escola Normal.

Abstract: In this article, we present and describe traces found on the teaching of Mathematics in RN, during the 70's, related to Modern Mathematics. These traces were detected in the course for Teachers in Normal Schools who were in Natal/ RN (1971), as well as in mathematics classes at the College Atheneu (1970). To elaborate this story, we used as theoretical foundation assumptions of Cultural History. We analyzed the written and oral sources we used, classified documents and used intertextuality, seeking regularities and differences between the sources.

KEY-WORDS: Teaching. Modern Mathematics. Normal School.

⁶¹Doutora em Educação. Área de Pesquisa: História da Educação Matemática. Líder do Grupo Potiguar de Estudos e Pesquisas em História da Educação Matemática da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (GPEP-UFRN). Professora Adjunto III do Departamento de Matemática da UFRN.

Matemática moderna no curso para professores da escola normal⁶²

A Secretaria de Educação e Cultura (SEECRN), em cooperação com a Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) e a Agência Norte-americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), promoveu em Natal, entre 04 e 26 de janeiro de 1971, um Curso de Preparação Intensivo de Professores da Escola Normal com o objetivo de aperfeiçoar o quadro de professores dessa escola e reformular os programas das matérias do Curso Normal.

O corpo docente do Curso foi composto por professores da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e do Centro Regional de Pesquisas Educacionais João Pinheiro, órgão vinculado ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), localizado em Belo Horizonte (MG). Os discentes totalizavam 130 (cento e trinta) professores-alunos, advindos das Escolas Normais do Estado.

A reformulação dos programas das matérias era um meio para “formar o pessoal docente destinado a ministrar o ensino primário, promovendo a sua realização pessoal e preparação profissional” (SUPERINTENDÊNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO DO NORDESTE, 1971, p.5).

Entre as disciplinas ministradas estavam a Matemática e a Didática da Matemática. Essas eram ministradas apenas na primeira série do Curso Normal, embora a expectativa dos coordenadores do Curso Intensivo era que a disciplina de Matemática também fosse oferecida na 2ª série, de modo a dividir o conteúdo ministrado durante a 1ª série, nas duas séries: 1ª e 2ª. Sobre isso afirma Guimarães:

se for aprovado pelo Egrégio Conselho Estadual de Educação a proposta da inclusão de Matemática na 2ª série do Curso Colegial Normal, como orientação sugerimos aos senhores professores que as 5 primeiras unidades podem ser vistas na 1ª série com 3 aulas semanais e as duas últimas unidades na 2ª série com 2 aulas semanais (GUIMARÃES, 1971, p. 130).

⁶²O estudo aqui apresentado é parte da nossa tese de doutorado intitulada: *O ensino de Matemática o Rio Grande do Norte: trajetória de uma modernização (1950 – 1980)*. A referida tese foi defendida em 2008, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Marcondes Mundim Guimarães coordenava a comissão dos professores de Matemática que era formada por José de Araújo Ferreira, José Amilton Pereira, Maria Fausta Fernandes e Osválita Rodrigues Pinheiro.

Essa comissão elaborou 7 (sete) unidades⁶³ que deveriam ser vistas pelos discentes do Curso Intensivo, levando-se em consideração os dois pontos seguintes:

(1) é preciso muito rigor na terminologia e conceituação que precisam ser ensinadas de acordo com as teorias mais modernas. (2) Sempre que possível, aliar o conhecimento teórico à sua aplicação prática, orientando o raciocínio do aluno para que, por meio de uma seqüência lógica, o mesmo chegue a concluir como utilizar estes conhecimentos. (SUPERINTENDÊNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO DO NORDESTE, 1971, p. 123)

A citação acima nos remete para uma ação pedagógica na perspectiva do que apregoa a *concepção formalista moderna*, definida por Fiorentini como sendo aquela que se manifesta na medida em que enfatiza:

a Matemática pela Matemática, suas fórmulas, seus aspectos estruturais, suas definições (iniciando geralmente por elas), em detrimento da essência e do significado epistemológico dos conceitos. Isto, porque se preocupa exageradamente com a linguagem, com o uso correto dos símbolos, com a precisão, com o rigor, sem dar atenção aos processos que os produzem; porque enfatiza o lógico sobre o psicológico, o formal sobre o social, o sistemático-estruturado sobre o histórico; porque trata a Matemática como se ela fosse 'neutra' e não tivesse relação com interesses sociais e políticos (FIORENTINI, 1995, p. 16).

Nessa época, devido ao Movimento da Matemática Moderna (MMM) disseminado no Brasil e no mundo, os livros didáticos de Matemática enfatizavam de forma excessiva uma linguagem precisa e rigorosa, além da justificação de cada passo dado na resolução de um problema.

Inferimos, então, que elementos da modernização do ensino da Matemática foram levados a esses professores-alunos da Escola Normal, por meio da interpretação que os docentes do curso davam aos livros didáticos adotados em Natal/RN.

⁶³As unidades eram: (1) idéias gerais sobre conjuntos; (2) os números e os numerais; (3) operações com conjuntos e números naturais; (4) conjunto dos números racionais; (5) sistemas não decimais de medidas; (6) Geometria e sistemas decimais de medidas e (7) razões, médias e proporções.

Livros didáticos de matemática utilizados no curso para professores da escola normal

Em nossa pesquisa,⁶⁴ encontramos a professora Teresinha Garcia de Melo⁶⁵ que vê a modernização do ensino de Matemática em Natal, por volta de 1970, quando a teoria dos conjuntos chega por meio dos livros didáticos. Assim ela nos diz:

A teoria dos conjuntos surgiu na década de 70, junto com a Matemática Moderna. Apareceu fortemente. Foi a febre do conjunto e nessa, lá vou eu junto, porque até quando a gente estava em Belo Horizonte,⁶⁶ a gente não teve aquela dimensão de conjunto. Assim, a partir de 1970, começamos a trabalhar realmente os conjuntos, inclusive, algumas vezes, houve equívocos, pois pensávamos que os conjuntos iam ser trabalhados isolados dos outros conteúdos e eu, precisamente, colocava os conjuntos dentro da adição, dentro da subtração, da multiplicação, e dentro de outros conteúdos [...], porque eu empolgada, entusiasmada, estudava muito e a Secretaria de Educação divulgava meus trabalhos para os professores. Eu viajei o Estado todo divulgando a Teoria dos Conjuntos. [...]. O que tinha nos livros a gente ia para lá dizer, porque nem todos os professores tinham a oportunidade de ver o que era conjunto unitário, conjunto vazio, pertence, não pertence, tudo isso que a gente via na época, inclusive os livros traziam aquela parte muito enfatizada na Teoria dos Conjuntos. O livro do Sangiorgi era o meu livro de cabeceira e então como eu tinha a experiência da Metodologia do PABAAE eu pegava essa Teoria dos Conjuntos, que estava nos livros, de forma determinada e linear e trazia esses conteúdos para os demais. Esse era o meu trabalho (TERESINHA DE GARCIA MELO. Depoimento Oral).

Especificamente, nesse Curso para Professores da Escola Normal, percebemos que há um rol de livros sugeridos pela comissão dos professores de Matemática. No entanto, não podemos afirmar se esses professores conheciam, sistematicamente, tais

⁶⁴Reiteramos que o texto ora aqui apresentado é resultado da nossa tese de doutorado intitulada *O ensino de Matemática no Rio Grande do Norte: trajetória de uma modernização (1950-1980)*, defendida em dezembro de 2008, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, sob orientação da Professora Dr^a Marlúcia Menezes de Paiva.

⁶⁵Em nossa pesquisa de doutorado, lançamos mão dos procedimentos utilizados por aqueles que usam a História Oral como metodologia de pesquisa. Entre eles está a entrevista e, conseqüentemente, a assinatura do entrevistado na carta de cessão de direitos, para não só publicarmos a entrevista propriamente dita, mas também os nomes reais dos entrevistados. A professora Teresinha, juntamente com as pessoas citadas neste trabalho que nos cederam entrevistas, foram nossos narradores.

⁶⁶A professora Teresinha foi uma das professoras designadas para fazer, em 1963, um curso de Metodologia da Matemática, em Belo Horizonte (MG), como bolsista do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAAE).

livros e se dominavam a linguagem e os conteúdos propostos nesses. Assim, questionamos: será que essa diversidade deveu-se à falta de conhecimento sobre os conteúdos desses livros por parte da comissão? Foram feitas análises desses livros didáticos antes de serem indicados aos professores? Ou até mesmo depois, junto com eles? Será que simplesmente o nome na capa não era suficiente para chamar-lhes a atenção?

Diante desses questionamentos, entendemos ser importante mostrar ao leitor, de forma sucinta, os conteúdos matemáticos estudados nesse curso, assim como suas respectivas referências. Tanto os conteúdos como os livros didáticos foram selecionados pela equipe de professores, que apontaram as unidades e subunidades a serem estudadas. Resolvemos apresentar esses dados por meio de uma tabela, por ser, a nosso ver, a melhor forma de apresentação ao leitor, de todas as informações colhidas.

	Unidades	Subunidades	Referências Bibliográficas	
			Título(s)	Autor(es)
I	Idéias gerais sobre conjuntos.	Conceito de conjuntos, elementos, pertinência e notação.	A Matemática Moderna no Ensino Primário.	Z. P. Dienes
			Elementos da Teoria dos Conjuntos.	Benedito Castrucci
			Teoria Elementar dos Conjuntos.	Edgar de Alencar Filho.
		Tipos de conjuntos.	Matemática Curso Moderno. 1º volume.	Oswaldo Sangiorgi
			Matemática para a Escola Moderna.	Scipione Di Pierro Neto
		Relação de inclusão.	Matemática - Ensino Programado - 1ª série.	Antônio Marmo de Oliveira
Correspondência entre conjuntos.	Matemática - Curso Moderno.	A. Bóscolo e B. Castrucci		

II	Os números e os numerais.	Números Naturais. Numerais.	- Iniciação à Matemática.	- Jeloisa Menna Barreto e M ^a Lúcia F. Esteves Peres
		Sistemas antigos de numeração.	Ensino Moderno da Matemática. 1 ^o volume.	Orlando A. Zambuzzi
		Sucessão e Estrutura de ordem.	Matemática - Curso Moderno.	A. Bóscolo e B. Castrucci
		Sistema de numeração decimal e não decimal.	Matemática para a Escola Moderna. 1 ^a série.	Scipione Di Pierrô Neto.
		Contagem em diversas bases e mudanças de base.	Matemática - Curso Moderno. 1 ^o volume.	Oswaldo Sangiorgi
			Matemática como você gosta.	Jorge da Costa Ferreira
			Matemática - Conceituação Moderna	Marcus Brandão
			Matemática Curso Liceu. 1 ^o volume.	Não informado
Números e figuras.	I. Adler			
III	Operações com conjuntos e números naturais.	União e interseção de conjuntos e suas propriedades.	Teoria Elementar dos Conjuntos.	Edgar de Alencar Filho.
			A Matemática Moderna no Ensino Primário.	Z. P. Dienes
		Sentenças abertas e fechadas.	Matemática Básica. 1 ^a série ginásial.	Josias Mazzoti
		Propriedades da adição.	Matemática Básica. 1 ^a série ginásial.	Josias Mazzoti
		Produto cartesiano.	Matemática – Ensino Programado – 1 ^a série.	Antônio Marmo de Oliveira
		Propriedades da multiplicação.	Matemática Curso Liceu. 1 ^o volume.	Não informado
		Conjunto complementar.	Matemática Curso Liceu. 1 ^o volume.	Não informado
		Propriedade das operações inversas.	Matemática - Curso Moderno. 1 ^o volume.	Oswaldo Sangiorgi
		Estruturas das sentenças.		
		Fatores e múltiplos.		
		Crítérios de divisibilidade.		
		Fatoração completa.		
Maximização, minimização e suas propriedades.				
IV	Conjunto dos Números Racionais.	Medidas: Conceituação e escolha da unidade; A medição e a grandeza; Frações e números mistos.	Não informado	Não informado
		Análise da forma p/q: Como elemento de um sistema; Como divisão; Como fração; Como razão.	Matemática para o Ginásio Moderno	Alésio de Caroli. Carlos A. Callioli. Roberto F. Costa
			Matemática Moderna para o Curso Normal	Helvécio Botelho Pereira
		Conjunto dos números fracionários: Números fracionários; Classes de equivalência e estrutura de ordem; Operações e propriedades.	Matemática Curso Liceu. 1 ^o volume.	Não informado
			Matemática - Curso Moderno. 1 ^o volume.	Oswaldo Sangiorgi
			Matemática para a Escola Moderna. 1 ^a série	Scipione Di Pierrô Neto

		Conjunto dos números decimais; Forma fracionária e decimal; Operações; Dízima periódica e Geratriz; Sistema Monetário Brasileiro.		
V	Sistemas não decimais de medidas.	Sistema Inglês de medidas.	Matemática para o Ginásio Moderno	Alésio de Caroli
		Medida do tempo.	Matemática - Conceituação Moderna. 1º volume.	Marcus Brandão
		Medida de ângulos planos.	Matemática Curso Moderno. 1º volume.	Oswaldo Sangiorgi
VI	Geometria e Sistemas Decimais de medidas.	Conjuntos de Pontos.	Matemática Curso Liceu. 2ª série.	Não informado
		Definição, Elementos e Classificação dos triângulos e quadriláteros.	Matemática para o Ginásio Moderno. 1º volume.	Alésio de Caroli. Carlos A. Callioli. Roberto F. Costa
		Perímetros dos triângulos, quadriláteros e circunferências.	Matemática Conceituação Moderna. 1º volume.	Marcus Brandão
		Medidas de superfície.	Aritmética – Exercícios	J.J. Neves Rodrigues
		Áreas dos triângulos, quadriláteros e círculos.	Matemática – Ensino Programado – 1ª série.	Antônio Marmo de Oliveira
		Medidas de volume.	Matemática – Curso Moderno.	A. Bóscolo e B. Castrucci
		Medidas de capacidade.		
		Volume dos principais sólidos geométricos.		
		Medidas de Massa.		
		VII	Razões, médias e proporções.	Razão de número.
Médias.	Matemática para a Escola Moderna. 1ª série.			Scipione Di Pierro Neto.
Números proporcionais.	Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas.			-
Regra de três.	Matemática Curso Moderno. 1º volume.			Oswaldo Sangiorgi
Porcentagem	Matemática Curso Liceu. 2ª série.			Não informado
Juros Simples.	Matemática Conceituação Moderna. 1º volume.			Marcus Brandão

Tabela 1

Conteúdos matemáticos registrados no planejamento do

Nossa pesquisa nos indica que no RN não houve grupos de estudos, como em alguns estados brasileiros, no início da década de 1960, que objetivavam, entre outros propósitos, a divulgação dos ideais do MMM para os professores de seus Estados.

Assim, ainda apontamos outros questionamentos: Por que a comissão de professores de Matemática indicou o livro Ensino Moderno da Matemática (1º volume), de Orlando A. Zambuzzi? Ele foi proposto por quem? Foi analisado? Se

entendemos, não ter tido Grupo de Estudos sobre a Matemática Moderna, como foi feita esta escolha?

Nossos questionamentos são admissíveis, pois diante de tantos livros, inclusive livros de Sangiorgi, utilizado em outros Estados brasileiros e apontado pela professora Teresinha, em seu depoimento, como justificar a escolha do livro de Zambuzzi pela comissão, haja vista o que discorreremos a seguir?

Sobre esse livro, Scipione Di Pierro Neto, no mês de abril de 2003, no V Seminário Nacional de História da Matemática, na Universidade Estadual Paulista (UNESP), de Rio Claro, em uma mesa-redonda intitulada O ensino de Matemática nas décadas de 60 e 70 (século XX) no Brasil: projetos pedagógicos e produção de livros didáticos fez a seguinte apreciação:

Então, minha gente, coisas muito ruins foram feitas. Publicações boas, algumas, sérias. Outras não tão boas. Não sei quantos se lembram de um livro, de um autor que apareceu como autor, que não era professor, não frequentou o GEEM,⁶⁷ nunca tinha aparecido... vou até citar o nome dele: professor Orlando Zambuzi. Publicou um livro por uma boa editora de São Paulo: Matemática Moderna. Aí meu Deus do céu... Mas um livro tão errado, tão errado, que o nosso prezado professor Castrucci não agüentou e falou assim: – ‘Scipione, eu vou falar com o editor’. Ele foi até o editor e disse – ‘Não pode colocar essas coisas...’. Ele somava conjuntos, qualquer tipo de conjunto, fossem disjuntos, não fossem, enfim, essas coisas mais horrorosas. E o livro foi o livro que mais vendeu durante anos. E em razão das advertências do professor Benedito Castrucci ao editor, o editor foi sério a ponto de, no ano seguinte, não aprovar mais reedições desse livro, até porque um conhecedor da Matemática, sério em relação aos trabalhos que se faziam para renovação da Matemática, foi capaz de influir a esse ponto: sair da sua cátedra, sair de sua casa para conversar com o editor (que por sinal é um médico bastante responsável e competente, e foi capaz de não publicar mais esse livro) (GARNICA, 2008).

Podemos inferir, a partir do que disse o professor Scipione Di Pierro Neto, que houve certo desconhecimento por parte dos professores de Matemática que formavam a comissão do que realmente seria a Nova Matemática, denominação usada

⁶⁷Grupo de Estudos do Ensino da Matemática.

naquela época. Os dados também evidenciam o interesse comercial que permeava essa situação. Scipione Di Pierro Neto, nessa mesma mesa-redonda, falou sobre isso:

Havia tanta paixão, tanto interesse, interesse comercial, que o meu primeiro editor, em 1967, diz, – ‘Não, seu livro vai chamar Matemática Moderna’, e eu disse – ‘Nunca, não tem que chamar Matemática Moderna’, eu falava – ‘Jamais’. Aí um dia eu telefonei para ele e falei – ‘Paulinho’, ele chama-se Paulo, ‘Paulinho, eu descobri um título para colocar no livro: Matemática para Escola Moderna’. Ele falou – ‘Ótimo, Scipione, ótimo. A gente põe ‘Matemática’ com letra grande, ‘para a escola’ em letra pequenininha, e ‘Moderna’ em letra grande’. (risos). Por aí vocês vêem o interesse comercial como era. E eu não consegui demover o editor... o ‘para a escola’ ficou bem pequeno (Grifos do autor) (GARNICA, 2008).

Fiorentini e Lorenzato também nos falam sobre esse interesse comercial. Os autores afirmam que Júlio César de Mello e Souza (Malba Tahan), Cecil Thirré, Ary Quintella, Munhoz Maheder, Irene Albuquerque e Manoel Jairo Bezerra:

interessados no ensino primário e secundário, em vez de pesquisar a realidade escolar ou o processo de ensino-aprendizagem, preferiram, nesse período, compendiar livros-texto para os alunos e prescrever orientações didático-metodológicas e curriculares aos professores (FIORENTINI E LORENZATO, 2006, p. 17).

Posteriormente, os autores Fiorentini e Lorenzato ressaltam que:

Malba Tahan diferenciou-se dos demais pela qualidade e quantidade de suas publicações. Além de publicar romances, textos de divulgação/popularização da matemática e de orientação didática, realizou estudos bibliográficos de tópicos específicos da matemática, estudos de episódios da história da matemática como, por exemplo, biografias, paradoxo, lendas e problemas célebres e levantamentos e ilustrações de fatos, de fatos de jogos e curiosidades populares nos quais a matemática se fazia presente (FIORENTINI E LORENZATO, 2006, p. 18).

Diante do exposto, à guisa de conclusão, o conteúdo visto pelos professores da Escola Normal foram elementos da teoria dos conjuntos, medidas e geometria a partir do enfoque dos elementos da teoria dos conjuntos. A esses conteúdos foram atribuídos os seguintes procedimentos didáticos: (1) aula expositiva, (2) estudo dirigido, (3) leituras (pesquisas bibliográficas), (4) trabalho em equipe, (5) seminários,

(6) elaboração de trabalhos práticos, (7) levantamento de bibliografia, (8) exercícios diversos, (9) recursos audiovisuais, (10) excursões e (11) entrevistas e conferências. (GUIMARÃES, 1971).

É interessante observar que a “bibliografia para enriquecimento”, assim intitulada no relatório, sugere a leitura de 14 (quatorze) livros, entre eles, Filosofia da Matemática, escrito por Stephen F. Baker; A Magia dos Números, de Paul Karlson e Matemática e Imaginação, de Edward Kasner e James Newman. Entretanto, nas aulas, esses livros não foram utilizados, conforme vimos na tabela acima.

Em relação à disciplina de Didática da Matemática, os conteúdos apresentados, nesse curso, foram: unidades, múltiplos e submúltiplos, reduções, operações, cálculo de perímetro, área e volume. Para esses conteúdos, os procedimentos didáticos, entre outros, foram: excursão para observar a aplicação das diversas medidas, entrevistas com pessoas especializadas para demonstração de como usar os diferentes tipos de medidas e pesquisa em livros de Matemática de 1ª série sobre área. Ainda constaram como conteúdos, no que se refere à Geometria: as figuras sólidas, as figuras planas, as linhas, o ponto e o espaço. No que se refere a problemas, os conteúdos foram: conceito, modalidade e tipos de problemas, bem como o emprego da sentença matemática na resolução de problemas. Em relação à avaliação, foi abordado o conceito, a necessidade e os instrumentos de avaliação e seleção sobre os instrumentos de avaliação.

Matemática moderna no colégio atheneu norte-rio-grandense

Na primeira metade da década de 1970, já era ensinado, na 1ª série do então chamado científico, elementos da Teoria dos Conjuntos. Essa afirmação se deve ao fato de termos observado que no diário de classe do professor Teófilo Canan, que encontramos nos arquivos do Colégio Norte-Rio-grandense,⁶⁸ foram registrados

⁶⁸O Colégio Atheneu Norte-Rio-grandense foi fundado na capital Natal do Estado do Rio Grande do Norte, antes mesmo do Colégio que era modelo para o Império: o Colégio Pedro II, que foi fundado em 2 de dezembro de 1837, no Rio de Janeiro, “na Corte”. A fundação do Atheneu aconteceu em três de fevereiro de 1834. Período do Império, o Atheneu Norte-rio-grandense tornou-se necessário para suprir as necessidades de quadros para a estrutura social vigente, afinal a estrutura econômica estava

conteúdos propostos durante o Movimento da Matemática Moderna. São eles: Simbologia da teoria dos conjuntos; Simbologia da Lógica; Conjuntos; Conjuntos numéricos fundamentais; Noções de lógica matemática; O modificador negação; Proposições compostas; Exercício; Implicações; Equivalência; Quantificadores; Subconjuntos; Subconjuntos dos reais; Interseção e reunião de conjuntos; Diferença de conjuntos; Produto cartesiano; Pares ordenados; Relação Binária; Exercício.

As aulas dos conteúdos supracitados tiveram a duração de um mês, pois se iniciaram dia 09 e terminaram dia 31.⁶⁹ Na página seguinte desse mesmo diário, inicia-se o estudo das funções, sendo destinado um mês e meio para função linear e um mês para estudos voltados à função quadrática. O ano termina com conteúdos de ângulo, arco e distância entre dois pontos.

Entendemos, então, que, conforme nos disse o professor Antônio Roberto⁷⁰ em seu depoimento oral, elementos da Teoria dos Conjuntos não eram vinculados a outros conteúdos, pois ministravam-se as definições, os conceitos, as operações e pronto. Assim diz o professor:

Eu lecionava a teoria dos conjuntos e logo continuava com o conteúdo do capítulo seguinte do livro. Muitas vezes eu fiz isso. É claro que fiz muitas vezes... Você dava uma “coisa”, como se conjunto fosse uma “coisa” e o resto fosse outra, não fazia a conexão entre os conteúdos.[...]. Os professores não tinham a habilidade de fazer essa conexão, também tem aquela coisa muito forte de você rejeitar o novo. [...]. Aceitei a Teoria dos Conjuntos com grandes dificuldades de fazer essa conexão. Depois, com meus estudos, é que comecei a ir amadurecendo e ver que sou capaz de fazer a conexão entre os conteúdos. Que coisa linda, você nas funções! Eu não digo na “teoria das funções”, eu acho muita presunção você dizer a “teoria das funções”, você vê as funções elementares (o começo), mas tem que ver bem as funções e constatar como é linda a conexão

assentada em formas de trabalho, como a escravatura, e a educação tradicional privilegiava a elite. Assim, era necessário instituir, na sociedade, uma via eficaz para formar uma classe imbuída da moral dominante, destinada a ocupar as funções públicas e liberais que começavam a se expandir (GUTIERRE, 2006).

⁶⁹Supomos que essas datas refiram-se ao mês de março, pois era o início do ano letivo. Eram os primeiros registros do 1º bimestre.

⁷⁰O professor Antônio Roberto da Silva, na década de 1970, ministrava aulas de Matemática nas escolas públicas de Natal. Atualmente, o seu fazer pedagógico repercute entre os estudantes da UFRN e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), por isso o vimos como um narrador com possibilidades de divulgar como se dá o ensino de Matemática no RN.

das funções com a Teoria dos Conjuntos (ANTÔNIO ROBERTO DA SILVA. DEPOIMENTO ORAL).

Esse depoimento é mais um dos fatos que nos levam a entender que elementos da Teoria dos Conjuntos chegaram por meio dos livros didáticos, de modo que a atenção dos professores se voltava para esse conteúdo, e os professores estudavam essa nova teoria para darem suas aulas. Outro narrador, o professor Adalberto Jorge Vieira Pinto⁷¹ nos diz: “com a Matemática Moderna, não foi o conteúdo que mudou, mas a forma dele se apresentar, nos livros. Conjunto, por exemplo. O livro trazia uma apresentação diferente dos livros anteriores ao MMM, a teoria dos conjuntos era quase literária, nessas novas edições”.

Soares nos diz que com a chegada da Matemática Moderna às escolas:

autores e editores de livros didáticos sentiram a necessidade de reformular seus livros em função dos novos conteúdos e das novas tendências do ensino. Os novos livros publicados ganharam no aspecto gráfico. Tornaram-se mais atraentes, com a presença de ilustrações, destaque para definições, cores novas e tamanho novo, entre outras inovações. Um dos primeiros autores a pensar na elaboração de novos livros didáticos foi Oswaldo Sangiorgi, que teve seus livros para o curso ginásial reeditados com novo nome e acompanhados também de um guia para o professor (SOARES, 2001, p. 59).

Assim, entendemos que o professor Canan remetia-se à Matemática Moderna, em sua sala de aula, por meio do conteúdo Teoria dos Conjuntos, que havia nesses livros didáticos. Não podemos afirmar, no entanto, se, de fato, aquele conteúdo registrado no diário de classe foi realmente ministrado por ele ou se o professor registrou-o a fim de, simplesmente, cumprir com mais uma de suas obrigações.

Além disso, devemos observar que havia o despreparo dos professores norte-riograndenses frente às verdadeiras idéias da Matemática Moderna, bem como o desconhecimento da matéria, de modo que fizeram do livro didático um mestre.

⁷¹Este professor lecionou Matemática na Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN), atualmente Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET/RN), na década de 1970. Desse encontro, nasceu a escolha de mais um narrador, pois, nessa conversa informal, percebemos o quanto o referido professor poderia colaborar na pesquisa.

Fizemos questão de analisar o diário de classe do professor Canan por ele ter sido referenciado no Jornal *A tribuna do Norte*. A nosso ver, esse professor foi destacado na reportagem devido à metodologia que utilizava em classe, e não como um possível professor “modernista” em busca da inserção da Matemática Moderna em Natal, afinal, como já falamos anteriormente, na voz do professor Antônio Roberto, Canan era um professor empolgante, que estimulava os alunos a participarem da aula, além de inferimos ter havido, em Natal, Grupos de Estudos voltados à Educação Matemática, em especial, a estudos sobre a matemática Moderna.

Outro fato que evidenciamos acerca do professor Canan está na voz do professor Adalberto Jorge, quando esse nos disse que Natal, por ser uma cidade pequena, tinha poucos professores de Matemática e Canan era um deles. Justifica-se, também, o seu nome ter sido citado na reportagem, a presença constante do professor Canan em Treinamento, Encontros, Simpósios e outros eventos. Essa presença em eventos voltados à Matemática nos mostra que ele era um professor com preocupações em relação ao ensino. Encontramos, em sua residência, no arquivo pessoal da família, os certificados desses cursos. Entre esses, todos ocorridos em Natal, citamos o IV Encontro de Professores realizado nos dias 29, 30 e 31 de outubro de 1970, sob o tema aspectos da Educação Moderna; 1º Seminário de Matemática, realizado nos dias 19 a 21 de dezembro de 1970, promovido pela Faculdade de Educação da UFRN; I Encontro de Professores promovido pela Direção e Orientação Pedagógica do Colégio Estadual do Norte-rio-grandense, realizado nos dias 08 a 11 de junho de 1971; o 2º Seminário da Matemática, realizado nos dias 19 a 21 de outubro de 1972, também promovido pela Faculdade de Educação da UFRN; Treinamento sobre Plano de Ensino, realizado de 17 a 22 de fevereiro de 1975, promovido pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura; os VII e VIII Encontros de Professores de Natal, promovido pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura, realizados, respectivamente, nos dias 13 e 14 de outubro de 1976 e 30 e 31 de outubro de 1978.

Notamos, por meio desses certificados, que aconteceram, especificamente, estudos voltados à Matemática, no final dos anos 1970. Não podemos afirmar o que exatamente era estudado, pois nos certificados não constam essas informações. Por

outro lado, o professor João Faustino Ferreira Neto,⁷² em entrevista a nós, falou-nos que coordenou um Seminário de Matemática no RN e, embora não lembrasse o ano do evento, lembrou-se de que convidou o professor Osvaldo Sangiorgi para divulgar a Matemática Moderna para os professores de Matemática do Estado.

Assim, entendemos que tenha sido esse o Seminário de Matemática que o professor Canan participou. Sobre esse evento, o professor João Faustino Ferreira Neto nos falou: “Eu trouxe Osvaldo Sangiorgi a Natal. Eu fiz dois Seminários aqui e ele participou de um deles. O seminário foi formidável, durou aproximadamente uma semana.” Em relação à inserção da Matemática Moderna no RN, o professor João Faustino nos falou que:

houve de início uma certa reação, por parte dos professores, pois você tinha que mudar toda a metodologia de ensinar, não é que a estrutura matemática tenha mudado, mas ela se renovava, então eu fui aos poucos, adaptando-me e absorvendo aquelas mudanças, inclusive, até, estudando e entendendo os conteúdos que constavam nos livros didáticos (JOÃO FAUSTINO FERREIRA NETO. Depoimento Oral).

À guisa de conclusão

No decorrer de cada parte desse artigo, fomos apresentando nossas conclusões. Na parte 1, intitulada Matemática Moderna no curso para professores da Escola Normal, concluímos, afirmando que a modernização no ensino de Matemática, no RN, foi levada aos professores-alunos da Escola Normal de Natal, por meio da interpretação que os docentes do curso davam aos livros didáticos adotados, cujos escritos traziam elementos da teoria dos conjuntos.

Na parte 2, intitulada Livros didáticos de Matemática utilizados no curso para Professores da Escola Normal, apresentamos os diversos livros didáticos utilizados e

⁷²Nossa busca por esse narrador se deve ao fato dele, na década de 1970, ministrar aulas de Matemática na Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN) – atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) - e organizar dois Seminários de Matemática, também na década de 1970, em Natal.

apontamos que os conteúdos Medidas e Geometria foram apresentados, a partir do enfoque dos elementos da teoria dos conjuntos.

Finalmente, na parte 3, onde mostramos a Matemática Moderna no colégio Atheneu norte-rio-grandense, concluímos que havia o despreparo dos professores norte-riograndenses frente às idéias da Matemática Moderna, bem como o desconhecimento da matéria, de modo que fizeram do livro didático o seu mestre.

Por conseguinte, entendemos que elementos da Teoria dos Conjuntos, na década de 1970, em Natal (RN), aparecem de forma lenta, individual, com pequenas mudanças curriculares, pois havia uma preocupação por parte de quem ensinava Matemática em repassar o conteúdo “novo”, o conteúdo que estava sendo apresentado nos livros didáticos, e para isso, este tinha que entendê-lo, na medida do possível, buscando subsídios em seus estudos, além do significado de toda àquela teoria que ali se apresentava, mudando, de forma pontual, inclusive, à metodologia utilizada por ele até então.

Referências

FIORENTINI, Dario. Alguns **modos de ver e conceber o ensino da Matemática no Brasil**. Zetetiké, Campinas, SP, v.3, n. 4, nov. 1995.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sérgio. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas: Autores Associados, 2006.

GARNICA, Antônio Vicente Marafioti. **Resgatando oralidades para História da Matemática e a Educação Matemática Brasileiras: o Movimento da Matemática Moderna**. Zetetiké, Campinas, SP, v.16, n. 30, jul/dez. 2008.

GUIMARÃES, Marcondes Mundim. **Programa de Matemática**. In: CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Curso visando à reformulação dos programas. Natal: SEEC, 1971. p. 122 - 130.

GUTIERRE, Liliane dos Santos. **Colégio Estadual do Atheneu Norte-rio-grandense: algumas reflexões**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 3., 2006, Águas de Lindóia, SP. Anais..., Águas de Lindóia: [s.n], 2006.

GUTIERRE, Liliane dos Santos. **O ensino de Matemática no Rio Grande do Norte: trajetória de uma modernização (1950 – 1980)**. 2008. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

SOARES, Flávia. **Movimento da Matemática moderna no Brasil:** avanço ou retrocesso. 2001. Dissertação (Mestrado em Matemática Aplicada). Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2001.

SUPERINTENDÊNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO DO NORDESTE. United States Agency for International Development. Secretaria do Estado, da Educação e da Cultura do RN. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Convênio. Natal, 1971.