



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

**SÉRIE-ESTUDOS**

**Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**

**Nº 9      Junho 2000**  
**Campo Grande - MS - Brasil**

Série-Estudos - n. 9 (junho 2000). Campo Grande :

UCDB, 2000.

ISSN 1414-5138

V. 21 cm.

Irregular

1. Educação 2. Professor - Formação 3. Ensino - Fundamen-  
tação e metodologia

**CLÉLIA TAKIE NAKAHATA BEZERRA**

Bibliotecária - CRB n. 1/757





UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

## **SÉRIE-ESTUDOS**

**Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**

**ISSN 1414-5138**

<b>Série-Estudos</b>	<b>n. 9</b>	<b>132 p.</b>	<b>Junho 2000</b>
----------------------	-------------	---------------	-------------------

# UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

Reitor: *Pe. José Marinoni*

Pró-Reitor Acadêmico: *Pe. Arlindo Pereira de Lima*

Pró-Reitor Administrativo: *Pe. Giulio Boffi*

Pró-Reitor Comunitário: *Pe. Osvaldo Scotti*

Conselho Editorial da Série-Estudos, constituído pela Portaria nº 012/2000:

Presidente: - *Prof. Vicente Fideles de Ávila*

Membros: - *Prof. Fernando Casadei Sales*

- *Profª Helena Faria de Barros*

- *Profª Leny Rodrigues Martins Teixeira*

- *Profª Mariluce Bittar*

Direitos reservados à **Editora UCDB:**

Coordenação Geral: *Heitor Romero Marques*

Coordenação Editorial: *Ereni dos Santos Benvenuti*

Editoração Eletrônica: *Rosilange de Almeida*

Revisão de Texto: *Sandra Costa Prudente*

Av. Tamandaré, 6000

CEP: 79117-900

Fone: (0\*\*67) 312-3373

e-mail: [editora@ucdb.br](mailto:editora@ucdb.br)

Jardim Semiário

Campo Grande - MS

Fax: (0\*\*67) 312-3303

<http://www.ucdb.br>

Comercialização a cargo da **Livraria Artelivros:**

Av. Tamandaré, 6000

Campo Grande - MS

CEP: 79117-900

Fone: (067) 765-1717

Fax: (067) 765-1705



## SUMÁRIO

- Elitismo e exclusão: a trajetória de 500 anos da  
Educação brasileira ..... 11  
*Amarilio Ferreira Junior*  
*Marisa Bittar*
- Formação em serviço frente às novas tecnologias ..... 42  
*Aniceh Farah Neves*
- Rousseau: educação infantil na “dependência das  
coisas” ..... 51  
*Célia Maria Guimarães*
- O desenvolvimento/aprendizagem dos conceitos  
matemáticos: um tema polêmico ..... 69  
*Clacy Zan*
- A Filosofia da Educação e a pluralidade social ..... 81  
*Heitor Romero Marques*
- Revisitando Rousseau ..... 95  
*Mariluce Bittar*
- Integração do aluno com deficiência: perspectiva e  
prática pedagógica ..... 109  
*Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra*



## APRESENTAÇÃO

A Revista Série-Estudos começa a experimentar o início de seu processo de consolidação como importante veículo de estudos e pesquisas do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco.

Temos recebido contribuições de professores e pesquisadores de outras universidades brasileiras, mas queremos intensificar este intercâmbio, para que a produção do conhecimento na área da educação possa ser cada vez mais socializado.

O Programa de Mestrado em Educação e a Revista Série-Estudos passam por um processo de amadurecimento. O primeiro, especificamente, tem envidado todos os esforços no sentido de consolidar seu eixo temático – Formação de Professores – e sistematizar as linhas de pesquisa (descritas ao final da Revista), em torno das quais devem gravitar os projetos de pesquisa dos mestrandos e dos professores/pesquisadores

Em relação à Revista Série-Estudos, a novidade apresentada neste número é a inclusão das “Normas para Publicação”, e a reestruturação do Conselho Editorial requisitos fundamentais para a sua futura indexação.

Nesse sentido e, visando à publicação de estudos e

pesquisas relacionadas à temática Formação de Professores, o próximo número da Revista priorizará os artigos que contenham articulação com o eixo e com as linhas de pesquisa. Espera-se, com isto, que a Revista construa uma identidade intrinsecamente imbricada com o Programa de Mestrado em Educação; porém, a marca da pluralidade de idéias e opiniões continuará sendo um de seus princípios.

O número que ora apresentamos, compõe-se de sete artigos.

Ao abordar o tema “*Elitismo e exclusão: a trajetória de 500 anos da educação brasileira*”, os autores refletem sobre exclusão e elitismo nos 500 anos de Brasil. Embasados nos pressupostos teóricos das obras de Marx, levantaram os principais traços característicos do fenômeno educacional historicamente contextualizado.

No artigo “*Formação em serviço frente às novas tecnologias*”, a autora analisou que o computador permite ao usuário ir além da construção de figuras, podendo explorá-lo com criatividade e espírito crítico, no exercício da computação gráfica. Assim, concluiu apontando para a importância do ensino da computação na formação integral do indivíduo.

Em “*Rousseau: educação infantil na ‘dependência das coisas’*”, a autora questionou o erro do reducionismo das idéias de Rousseau, as quais refletiam sobre a proposta de ensino baseado na natureza e na educação pelas coisas. Enfocou a contribuição deste teórico na revisão da concepção filosófica da infância e da educação infantil, ao abordar que esta educação deve ser um meio de assegurar à criança a aquisição de conhecimento por meio de práticas

educativas que permitam o prazer do trabalho livre e criador.

“*O desenvolvimento/aprendizagem dos conceitos matemáticos: um tema polêmico*” foi abordado enfocando a matemática no desempenho infantil na prática social. A autora discutiu a relação teoria-realidade. Diante de um mundo globalizado, os traços socioculturais permitem a visualização ou concretização dos dados, que podem ser diferentemente interpretados. A abordagem construtiva foi enfatizada, conduzindo à reflexão do tema.

Ao levantar o tema “*Filosofia da Educação e a pluralidade social*”, o autor afirmou que a Filosofia da Educação é a filosofia tratando de questões educacionais. Como prova material da pluralidade de abordagens desta área, foram registradas dez propostas de conteúdo, com base em autores diferentes. Concluiu que os possíveis conceitos dos elementos do cotidiano do fazer pedagógico envolvem polissemias e idiosincrasias, por isso, a importância de se ter os pés no presente e os olhos no futuro.

O tema “*Revisitando Rousseau*” é um re-encontro da autora com a teoria deste filósofo. Analisando a obra clássica “*Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*”, evidenciou pontos de convergência, do pensamento de Rousseau com o materialismo dialético, fato pouco lembrado pelos estudiosos de sua obra.

No artigo “*Integração do aluno com deficiência: perspectiva e prática pedagógica*”, a autora apontou que este tem sido o foco de discussão entre professores e outros profissionais de educação, em busca de possíveis soluções, que indicam diversos caminhos, sem que haja definição do

termo *Integração*. Discutiu, também, o posicionamento dos profissionais da escola e as várias barreiras que os deficientes ainda têm de superar, especialmente, o preconceito e o estigma.

### *Conselho Editorial*

## ELITISMO E EXCLUSÃO: A TRAJETÓRIA DE 500 ANOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Amarílio Ferreira Junior\*

Marisa Bittar\*

O objetivo deste artigo é focalizar os traços distintivos da educação brasileira: a exclusão e o elitismo. Mas não só. Historicamente, ela se constituiu num subproduto da cultura produzida pela chamada civilização ocidental cristã. É impossível explicar, por exemplo, a origem da instituição escolar entre nós sem a participação decisiva que a Companhia de Jesus teve no próprio processo de organização da estrutura colonial portuguesa. Tal evento inseriu-se na primeira fase da expansão ultramarina desencadeada pela Europa, no século XVI, no sentido da criação do que seria logo depois o chamado mercado capitalista mundial, ou seja, das grandes navegações que abririam caminho para novos continentes, incorporando-os ao comércio internacional. Portanto, fruto das profundas transformações pelas quais a Europa estava passando no âmbito da economia e no da política, cuja conseqüência ideológica mais palpável

---

\* Professores da Universidade Federal de São Carlos (Departamento de Educação) e doutores em História Social (USP-SP).

foram as guerras religiosas entre católicos e protestantes.

Mas, a rigor, não se trata propriamente de um texto sobre a história da educação brasileira. Apenas se reconhece que é impossível compreender os principais traços característicos do fenômeno educacional sem o concurso da história. E, para levarmos a cabo tal tarefa, lançamos mão dos pressupostos teóricos sistematizados nas obras de Marx. Nesse sentido, o “fio de Ariadne” que nos guiará pelos “labirintos” da educação brasileira, em perseguição ao nosso objetivo, está impregnado pela visão da história defendida pelo autor citado.

Partimos de uma tese básica: a gênese da sociedade brasileira está intrinsecamente ligada à globalização do capital mundial. E nesse sistema capitalista internacional, desde os primórdios, o Brasil ocupou uma posição periférica. Em outras palavras: o Brasil sempre desempenhou o papel de uma área subsidiária das economias dos países centrais do capitalismo globalizado. No passado colonial e neocolonial, tudo aquilo que as metrópoles (Portugal e Inglaterra) não queriam ou não podiam produzir eram “fabricados” aqui, com base nas relações pré-capitalistas de produção. A maior expressão dessa fase agrária do Brasil foi a escravidão, que durou mais ou menos 350 anos. Isso num contexto societário que só agora completou 500 anos de existência. Depois, já na fase de uma sociedade que ultimava aceleradamente o processo de realização do urbano-industrial, a dependência em relação ao centro foi se deslocando lentamente para a órbita de influência econômica, política e cultural dos EUA.



## A EDUCAÇÃO BRASILEIRA: DA “SOCIEDADE SEM ESCOLA” À ESCOLA SEM QUALIDADE

A mais antiga notícia que temos da educação brasileira é datada do início do período colonial. Numa carta, de 10 de abril de 1549, do padre Manoel da Nóbrega, então Superior da Missão do Brasil, ao padre Simão Rodrigues, Provincial da Companhia de Jesus em Portugal, o futuro provincial na terra brasílica, nomeado pelo próprio Inácio de Loyola, relatava: “*O irmão Vicente Rijo [Rodrigues] ensina a doutrina aos meninos cada dia, e também tem escola de ler e escrever; parece-me bom modo para trazer os índios desta terra, os quais tem grandes desejos de aprender e, perguntados se querem, mostram grandes desejos*” (LEITE, 1956 : 110-111). O padre Vicente Rodrigues, portanto, foi o primeiro professor da nossa escola do bê-á-bá, que se organizou, desde os seus primórdios, junto ao próprio processo de estruturação sócio-econômica da sociedade brasileira.

A política educacional do período colonial era um corolário do recente mercado mundial criado pela burguesia mercantil. Num duplo sentido: o Brasil, mesmo como parte periférica desse mercado mundial de mercadorias, tinha um papel econômico a desempenhar, enquanto a Colônia de Portugal, na divisão social do trabalho criado em escala mundial pela burguesia, tinha a “fabricação” de produtos agrícolas; e essa mesma burguesia mercantil, classe social nascida das entranhas da sociedade feudal, vivia às turras com a ordem política vigente no antigo regime. Os negócios econômicos empreendidos por ela não eram bem vistos pela

Igreja Católica. Para se livrar dos grilhões teológicos criados secularmente pelo papado, a burguesia mercantil contou com o recurso ideológico da Reforma Protestante para atingir o seu objetivo máximo: a acumulação do capital.

Contudo, a resposta da Igreja Católica não tardou. Para enfrentar as “heresias religiosas” propugnadas por Martinho Lutero, nas 95 teses afixadas na porta da igreja do castelo Wittenberg (1517), ela contra-atacou com as normas ditadas pelo Concílio de Trento (1545-1563). Os movimentos religiosos cristãos da Reforma Protestante e da Contra-Reforma católica afogaram em sangue a Europa do século XVI. A manifestação religiosa mais contundente da reação católica foi a criação da Companhia de Jesus (1540), por iniciativa de Inácio de Loyola. Os jesuítas, organizados sob uma rígida disciplina e formação intelectual, constituíram-se nos verdadeiros “soldados” evangelizadores da Igreja Católica pelo mundo globalizado de então. Esse fato encerrou em si mesmo uma ironia da história, na medida que tal ação evangelizadora só foi possível por causa da prática econômica encetada pela própria burguesia mercantil. Foi assim que os padres da Companhia de Jesus construíram o primeiro sistema educacional da sociedade brasileira: era imperativo ganhar novas almas para o rebanho da Igreja Romana.

### **A escola de ontem: o primado da qualidade**

Pautando-nos pela aceção do conceito de República, construído historicamente pelas revoluções burguesas dos séculos XVIII-XIX e, posteriormente, pelos embates sociais travados entre ela e o proletariado fabril, podemos afirmar que a sociedade brasileira, até o início da década de

70 do século XX, era uma “sociedade sem escola”. Assim, a afirmação encerra em si mesma uma antinomia. A rigor, como afirmamos, o Brasil, desde a sua “fundação”, sempre contou com a existência da instituição escolar. Porém, os sistemas educacionais brasileiros, organizados ao longo da história, constantemente eram elitistas. Foram construídos para atender aos interesses sócio-políticos das elites. As camadas populares, a ampla maioria do povo brasileiro, ficavam excluídas: índios, escravos desafricanizados, mamelucos, mulatos, cafuzos e brancos pobres. Esse foi um dos traços distintivos da formação social brasileira que, inicialmente, abrangeu um interregno histórico de 389 anos; da empresa colonial portuguesa – que para Ribeiro (1995 : 106), em *O povo brasileiro*, foi um verdadeiro “*moinho de gastar gente*” – ao período imperial. Depois, da proclamação da República até a década de 70 do século XX, com mais 81 anos, durante os quais continuaram excluídos os trabalhadores rurais e urbanos fabris (agora temperados etnicamente com os imigrantes de origem européia e asiática). Nesses termos, podemos estimar, 470 anos de exceção educacional. Para uma formação societária com apenas 500 anos de existência, esse extenso tempo de exclusão educacional representou uma eternidade marcada pelo obscurantismo cultural e científico.

Mas, no seio das elites econômicas e políticas, para as quais existiam as escolas, reinavam as luzes. Um ilustre representante dessa elite, que secularmente governou a sociedade brasileira, diplomata e político liberal da última fase do Império, foi Joaquim Nabuco (1849-1910). Em *Minha Formação*, lembrando os autores que marcaram o seu “*espírito ávido por impressões novas*”, ele relatou que “*o ano de 1866 foi para mim o ano da Revolução francesa:*

*Lamartine, Thiers, Mignet, Louis Blanc, Quinet, Mirabeau, Vergniaud e os Girondinos, tudo passa sucessivamente pelo meu espírito; a Convenção está nele em sessão permanente. Apesar disso, eu lia também Donoso Córtez e Joseph de Maistre*” (NABUCO, 1947 : 15-16). Como era culta a formação intelectual daquela aristocracia agrária e escravocrata do período imperial!

Mas, de que forma era possível para as elites governantes formar plêiades de intelectuais orgânicos da estirpe de um Joaquim Nabuco, no contexto de uma *sociedade sem escolas*? Se partimos do pressuposto geral de que, no âmbito da civilização ocidental, a *história dos intelectuais* também se entrelaça com a *história da educação*, poderemos encontrar uma resposta satisfatória para essa questão, ou seja, sobre o significado histórico da educação brasileira que tinha como objetivo formar os filhos das elites governantes. Dito de outra maneira: as classes dominantes brasileiras sempre souberam organizar sistemas educacionais, via de regra, compostos por escolas capazes de ministrar ensino de ótima qualidade. Podemos concluir que, nesse longo período histórico de 470 anos de uma *sociedade sem escola*, as classes sociais dominantes foram movidas, no campo educacional, pelo seguinte lema: *é melhor menos escolas, mas melhores*. Isto porque elas exerciam a sua hegemonia sobre a instituição escolar de forma a transformá-la puramente numa agência cuja finalidade era *gerenciar* a educação exclusiva dos seus próprios filhos.

A escola, portanto, era moldada por um conjunto de métodos administrativos e pedagógicos impostos pelos interesses sociais das elites dominantes, que acabavam determinando a própria lógica social de seleção e exclusão

“*não apenas de seus funcionários mas também de suas ovelhas*”, como explicou Althusser (1985 : 70). Partindo dessa perspectiva, a história da educação brasileira registra dois exemplos ilustrativos da existência de uma escola de poucos, mas boa: os colégios jesuíticos e a fase dourada da escola pública.

### Os colégios jesuíticos

A Companhia de Jesus foi enviada ao Brasil no século XVI, pelo Rei de Portugal, Dom João III, com a missão de converter o gentio à fé religiosa dos cristãos. A empreitada jesuítico-lusitana foi marcada por “*um somatório de violência mortal, de intolerância, prepotência e ganância*” (RIBEIRO, 1995 : 51). Sobre isso nada é mais elucidativo do que o plano de colonização proposto, em 1558, pelo padre Manoel da Nóbrega, o primeiro Provincial da Companhia de Jesus no Brasil, ao Governador-Geral Mem de Sá, no qual se pode ler o seguinte excerto:

*“Sujeitando-se o gentio, cessarão muitas maneiras de haver escravos mal havidos e muitos escrúpulos, porque terão os homens [portugueses] escravos legítimos, tomados em guerra justa, e terão serviço e vassalagem dos Índios e a terra se povoará e Nosso Senhor ganhará muitas almas e Sua Alteza terá muita renda nesta terra, porque haverá muitas criações e muitos engenhos já que não haja muito ouro e prata. (...) Este parece também o melhor meio para se a terra povoar de cristãos e seria melhor que mandar povoadores pobres, como vieram alguns (...)”* (LEITE, 1957 : 449-450).



Assim, por trás da obra da conversão e evangelização dos índios ao cristianismo, realizada através da comunicação e catequese (gramática, vocabulários e catecismo), estavam os interesses econômicos da empresa colonial metropolitana.

Mas, na mesma proporção em “*que a pequena monarquia peninsular atravessou a fase de mais aguda tensão da época moderna*” (NOVAIS, 1981 : 49) e consolidou a sua posse nos domínios ultramarinos da América, mudava o próprio sentido matricial da iniciativa educacional jesuítica. Dito de outra forma: no mesmo ritmo em que Portugal e Brasil, no período do antigo sistema colonial, inseriam-se de forma subordinada e dependente na lógica capitalista mundial criada pela burguesia mercantil, os jesuítas alteraram os seus objetivos educacionais no Brasil colonial. Nesse contexto, os índios foram sendo deixados de lado pela missão educacional da Companhia de Jesus que os substituíram pelos filhos dos grandes proprietários agrários. A ação pedagógica jesuítica, na prática, ficou reduzida à formação de “*um minúsculo estrato social de letrados que, através do domínio do saber erudito e técnico europeu de então, orienta as atividades mais complexas e opera como centro difusor de conhecimentos, crenças e valores*” (RIBEIRO, 1995 : 76). Para tanto, os colégios jesuíticos contavam com uma estrutura pedagógica que lhes conferiam a condição de instituições com uma ótima qualidade de ensino, desde que se compreenda por qualidade a aquisição do saber clássico acumulado historicamente pela civilização ocidental cristã.

Leite (1948 : 155-156), na sua monumental *História da Companhia de Jesus no Brasil*, oferece uma idéia de

como estavam organizados os colégios jesuíticos quanto ao conteúdo do ensino que ministravam. Ele afirmou que:

*“(...) nos Gerais [colégios] da Companhia há 7 classes, a saber: [1ª] Escola, onde principiam os meninos a aprender a Gramática Portuguesa; [2ª] a Terceira, onde principiam os primeiros rudimentos da Língua Latina até Pretéritos; [3ª] a Segunda, onde estudam Sintaxe e Sílabas; [4ª] a Primeira, onde ensinam a Construção da Língua Latina e Retórica dela; [5ª] a Filosofia; [6ª] a Teologia; [7ª] a Matemática. Como se vê, conta-se por uma Classe dos Gerais a Filosofia, que era um Curso de 3 anos, e a Teologia de 4. Donde se segue que Classe não é equivalente de ano. No Curso de Latim, fosse qual fosse a nomenclatura das Classes, sempre no plano mental da Companhia havia essa graduação, partindo do menos para o mais – Gramática, Humanidade, Retórica – até quando aparecia nominalmente apenas o nome de Gramática, ou de Latinidade, ou simplesmente Latim, como era uso no século XVI”.*

Em síntese, era essa a composição curricular jesuítica que educava o “*minúsculo estrato social de letrados*” que, de um modo geral, ajudava a perpetrar os interesses metropolitanos portugueses no Brasil colonial.

O sistema educacional organizado pelos jesuítas instruiu, por exemplo, quase todos os grandes intelectuais brasileiros dos séculos XVII e XVIII. Azevedo (1963 : 282), em *A cultura brasileira*, fornece uma lista de nomes dos alunos mais famosos dos jesuítas:

*“Cláudio Manoel da Costa, Inácio José de Alvarenga, Domingos Vidal Barbosa, José Mariano*

*Leal, José Joaquim da Maia, José Álvares Maciel, Bartolomeu Lourenço Gusmão, Alexandre Lourenço Gusmão, José Bonifácio de Andrada e Silva, Antônio Carlos de Andrada e Silva e Martim Francisco de Andrada e Silva, entre outros. Todos eles terminaram os seus estudos – depois de os iniciarem nos colégios jesuíticos brasileiros – na Europa, onde se formavam em filosofia, medicina e sobretudo direito”.*

Esses homens não eram apenas simples intelectuais. Muitos deles elaboraram projetos políticos, mesmo que diferenciados ideologicamente, visando à transformação da sociedade brasileira, o que não significa que necessariamente conseguiram lograr êxito nas suas iniciativas. Outros, entretanto, foram apenas quadros orgânicos da política administrativa portuguesa no Brasil colonial.

Mas, no período colonial, a vida política era assim mesmo, ela trazia a marca da classe social dos governantes. A elite dirigente, quando de origem brasileira, era sempre recrutada entre senhores de terra e de escravos; contudo, para além dessa posição de classe social, “*o que determinava o acesso na escala social era a instrução exclusivamente a cargo do clero ou, mais particularmente, dos jesuítas*” (AZEVEDO, 1963 : 277). Não só por ser a única forma possível de educação, naquele contexto histórico, mas, sobretudo, porque era um “*sistema de ensino aristocrático altamente refinado e eficiente para os fins sociais e culturais que tinha em mira*” (AZEVEDO, 1953 : 4).



## Os anos dourados da escola pública

O fim da hegemonia educacional jesuítica (1759), no Brasil, foi provocado pelas reformas pombalinas. Melhor: pela política metropolitana portuguesa adotada durante o governo do Marquês de Pombal (1750-1777), primeiro-ministro de Dom José I. Entretanto, esse episódio não significou o completo desaparecimento da instituição escolar nos períodos da Colônia e do Império. Apenas evidenciou uma outra dimensão da nossa história educacional. A partir de então, ela ficou quase que exclusivamente a cargo das famílias pertencentes à aristocracia agrária escravocrata. Uma testemunha privilegiada desse quadro educacional foi a jovem professora alemã Ina von Binzer. Entre 1881 e 1883, ela viveu no Brasil como preceptora dos filhos de várias famílias da aristocracia agrária e escravocrata ligadas ao ciclo econômico do café. Conhecemos as aventuras dessa “*pequena professora prussiana*” nos trópicos, por meio das missivas que escrevera para a sua amiga diletta, Greta.

Em duas cartas, uma de 11/07/1881 e outra de 08/02/1882, ela fornece indícios dos fundamentos educacionais que formavam as elites econômicas de então. Na primeira, reclamava que não ouvia “*uma palavra em alemão*” fazia muito tempo, pois, “*nas aulas, como na mesa, só se fala francês e com os pretos, portugueses*” (BINZER, 1982 : 28); e, na segunda, referindo-se ao novo emprego numa escola feminina na cidade do Rio de Janeiro, escrevia: “*Um colégio é um liceu de moças, com pensionato; tenho que lecionar quatro classes, iniciando as filhas deste país nos segredos das línguas alemã e inglesa; além disso darei inúmeras aulas de piano*” (BINZER, 1982 : 63). Tudo se

parece como dantes. Nesse caso, a hipótese ficou confirmada: mesmo no contexto de uma *sociedade sem escola*, as classes dirigentes continuaram a educar os seus filhos com base num ensino que se pautava pela qualidade.

O advento da República não foi capaz de alterar o traço elitista e excludente da história da educação brasileira. “*A exigência da instrução primária obrigatória, universal e gratuita ficou no papel e os problemas da educação popular não foram resolvidos (nem mesmo enfrentados) através das ‘escolas primárias’*” (FERNANDES, 1966 : 75). Anísio Teixeira, um dos mais importantes educadores da escola dos *pioneiros da escola nova*, no Brasil, demonstrou claramente através de dados quantitativos o fracasso republicano na educação:

*“Tínhamos em 1900, 9.750.000 habitantes de mais de 15 anos, dos quais 3.380.000 eram alfabetizados e 6.370.000 analfabetos. Em 1950, 14.900.000 eram alfabetizados e 15.350.000 analfabetos. Diminuímos a percentagem de analfabetos de 65% para 51%, em cinquenta anos, mas em números absolutos, passamos a ter bem mais do dobro de analfabetos”* (TEIXEIRA, 1977 : 22).

Assim, a fase republicana acabou produzindo, pelo menos até a década de 70 deste século, uma contradição: se, por um lado, podemos genericamente considerar que no período em tela ocorreu um grande esforço no sentido de “*estender a rede de ensino primário por quase todo o país*”, isto é, foi esboçada uma tentativa de materialização da escola de Estado entre nós; por outro, ficou para lá de evidente “*que a República falhou em suas tarefas educacionais*” (FERNANDES, 1966 : 4), pois, não conseguiu

extirpar a metástase educacional que secularmente esgarçava o tecido social brasileiro: a existência de um sistema educacional excludente.

Mas, Fernandes e Teixeira reconheceram que também na República as classes dirigentes instrumentalizaram o sistema educacional do ponto de vista dos seus interesses sócio-políticos, ou seja, deram seqüência à tradição educacional fundada na velha escola de elite. Em Fernandes (1966 : 75), essa constatação assumiu o seguinte tom:

*“Importamos um modelo de escola que era, em sua essência, relativamente bom; essa importação, em vários lugares, abrangeu também agentes humanos, como os educadores americanos, ou envolveu a reeducação de mestres brasileiros nos Estados Unidos; montou-se uma rede de ensino para preparar o professor primário, a qual teve, em certo momento, uma fase áurea e produtiva, como se pode concluir pelos êxitos do ensino normal em São Paulo, no período considerado”.*

Já Teixeira (1977 : 60) considerava que

*“(...) a escola primária e as escolas normais, que então se implantaram, tinham todas as características das escolas da época, sendo, nas condições brasileiras, escolas boas e eficientes. Registravam-se crises no ensino secundário e superior, mas o ensino primário e o normal podiam mais ou menos suportar honrosos paralelos com o que se fazia em outros países”.*

Essa simbiose entre “*escola primária*” e “*escola normal*” significou um ponto de inflexão na história da educação brasileira. Pela primeira vez, as elites governantes

adotaram uma política nacional de formação de professores. Ficava claro para elas que a qualidade de ensino da “*escola primária*” – nas quais davam início ao processo de formação dos seus filhos – dependia do concurso de um professor bem preparado. Porque, de um modo geral, até então, o nosso protótipo de mestre-escola era a figura de um estrangeiro: no começo, padres jesuítas e, depois, preceptores, mas todos europeus. Assim, inaugurou-se a tradição que identifica, até hoje, a profissão do magistério como ofício feminino, pois as escolas normais estavam destinadas às filhas da própria aristocracia agrária governante.

A origem do fenômeno da feminização do magistério foi caracterizada por Azevedo (1953 : 31-32) assim: “*Elas [escolas normais] foram, por muito tempo, uma espécie de ginásios para moças, provenientes da classe média e mesmo de famílias abastadas que as procuravam simplesmente para a instrução e a educação de suas filhas*”. Portanto, podemos perceber na nossa história da educação o mesmo traço geral que marcou o próprio processo de formação da sociedade brasileira: a combinação do atraso com o moderno. Adotou-se uma política educacional de formação de professores fundada num “*ginásio para moças*” para manter a existência de uma escola primária “*boa e eficiente*”, ou seja, a introdução de elementos hodiernos não tinha outra função além daquela de perpetuar os próprios traços que caracterizavam o atraso do sistema educacional nacional. Em outros termos: a escola ainda mantinha a sua excelência, mas continuava sendo uma instituição educacional freqüentada por poucos.

Para se ter uma idéia da qualidade dessas escolas de formação de professores, basta consultar o *Compêndio*

*de legislação do ensino normal* do estado de São Paulo, publicado em 1953. Nele podemos encontrar uma lista completa da grade curricular sobre a qual estava estruturado o Curso Normal. Temos, no caso da disciplina *História da civilização brasileira*, alguns exemplos significativos, tanto com relação ao conteúdo como ao bibliográfico: “1- A escola de Sagres. Os navegantes portugueses e as descobertas. Os ‘Lusíadas’. 2- O caminho das Índias; navegação e comércio. A expedição de Cabral. A carta de Pero Vaz de Caminha. (...) 12- Características sociais, políticos, econômicos e culturais das populações das zonas rural e urbana. Os ‘Sertões’ ” (SÃO PAULO, 1953 : 6). Hoje, essas obras clássicas da nossa literatura – Luís de Camões, Pero Vaz de Caminha e Euclides da Cunha – foram praticamente banidas dos cursos de licenciatura em pedagogia ministrados nas atuais universidades.

Mas, na mesma proporção em que se manifestava a eficiência pedagógica dessa escola, ocorria uma brutal exclusão popular do campo educacional. A chamada “*idade de ouro*” da escola pública brasileira – as décadas de 40 e 50 – também foi uma verdadeira máquina de produzir analfabetos. A propósito, Goldemberg (1993 : 92) afirmou que “*à época, apenas 38% das crianças de 7 a 14 anos estavam matriculadas nos estabelecimentos de ensino – toda a população escolar era de apenas 3,8 milhões de crianças*”.

## A política educacional do regime militar: a primazia da quantidade

A universalização da rede nacional de escolas públicas no Brasil não foi fruto da ação política de uma burguesia liberal clássica da estirpe, por exemplo, daquela que empalmou o poder através da revolução francesa do século XVIII. Ao contrário. A sua gênese está diretamente relacionada com um certo tipo de revolução burguesa que se manifesta na periferia do sistema capitalista mundial, ou seja, nos países dependentes e subdesenvolvidos.

Fernandes (1987 : 289), em *A revolução burguesa no Brasil*, defendeu a tese de que aqui a revolução burguesa assumiu “o modelo autocrático-burguês de transformação do capitalismo”. Para viabilizar o “ciclo econômico da industrialização intensiva” (FERNANDES, 1987 : 298), a autocracia burguesa no Brasil foi obrigada a desenvolver três formas de ação interligadas e simultâneas:

“1) estabelecer uma associação mais íntima com o capitalismo financeiro internacional; 2) reprimir, pela violência ou pela intimidação, qualquer ameaça operária ou popular de subversão da ordem (mesmo como uma ‘revolução democrático-burguesa’); e 3) transformar o Estado em instrumento exclusivo de poder burguês, tanto no plano econômico quanto nos planos social e político” (FERNANDES, 1987 : 217).

A culminância da revolução burguesa autocrática brasileira foi o período do chamado *milagre econômico* (1968-1973), ocorrido durante o regime militar. Foi nesse processo acelerado de modernização autoritária das relações



capitalistas de produção, no qual o Brasil se consolidou como uma sociedade urbano-industrial, que se deu a expansão quantitativa da escola do ensino fundamental. Foi só então que a sociedade brasileira deixou de ser, na realidade, uma *sociedade sem escola*.

Não há nenhuma contradição no fato de que foi um regime político republicano autoritário o responsável pela realização da expansão quantitativa da escola pública primária. A história da sociedade brasileira é marcada pelos largos períodos de autoritarismo e exclusão popular na participação das decisões políticas. Assim, toda e qualquer modernização que o Brasil sofreu, ao longo da sua história, foi, efetivamente, uma iniciativa das elites governantes, obedecendo a uma lógica presidida por um duplo sentido: as tomadas de decisão política são *de cima para baixo* e sempre na perspectiva da reprodução dos seus interesses de classe, tal como explicou o historiador Caio Prado Jr. (1994 : 52), em *Evolução política do Brasil*.

É característica dos governos autoritários brasileiros realizar reformas de *cima para baixo* com base nas reivindicações e demandas populares produzidas em períodos que os precedem. No caso em questão, já havia, desde a fase nacional-populista, uma pressão para que a escola pública se expandisse. Quando os militares depuseram o presidente João Goulart, eram cientes do quanto era expressiva a luta pela democratização das oportunidades escolares. A adoção de um sistema nacional de educação calcado na primazia da quantidade foi uma medida que apenas confirmou esse rasgo marcante da formação social brasileira. Nesse sentido, é emblemático o fato de que a Lei 5.692/71, que instituiu o ensino fundamental gratuito de oito anos, foi adotada durante

a vigência do governo do general-presidente Emílio Garrastazu Médici (1969-1974), que representou “*o período mais absoluto de repressão, violência e supressão das liberdades civis de nossa história republicana*” (ARNS, 1985 : 63).

A defesa da tese que advoga o caráter antidemocrático da revolução burguesa no Brasil, contudo, não tem o objetivo de negar que entre nós ocorreram também manifestações políticas que se expressaram através do radicalismo pequeno-burguês, na melhor tradição do liberalismo clássico dos séculos XVIII e XIX. Um exemplo desse tipo de manifestação no campo educacional foi a publicação, em 1932, do famoso manifesto dos pioneiros, intitulado *A reconstrução educacional no Brasil*. A plêiade de intelectuais que o assinou – entre eles: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Paschoal Lemme –, reivindicava “*a escola oficial, única, em que todas as crianças, de 7 a 15 anos, todas ao menos que, nessa idade, sejam confiadas pelos pais à escola pública, tenham uma educação comum, igual para todos*” (AZEVEDO, 1960 : 115). O movimento da escola nova, aqui, na periferia do sistema capitalista mundial, tomou a forma da luta pela universalização do ensino público obrigatório para todos; lá, nos países centrais, a exemplo dos EUA e berço das idéias pedagógicas que embalsamaram o movimento, a idéia inicial era a de *oxigenar* a rede nacional de *high school* que já começava a apresentar sinais de *bolor educacional*.

Agora, depois de quase 30 anos de convivência com o fenômeno da expansão quantitativa da escola pública para todos, debatemo-nos com uma questão nodal: a péssima qualidade do seu ensino. Os fatores responsáveis por esse



novo fenômeno da vida educacional brasileira são vários. Entretanto, não é objetivo deste artigo estabelecer uma rigorosa sistematização analítica de todos eles. Os que serão utilizados a seguir têm apenas a finalidade de expor algumas das facetas desse fenômeno que acomete a rede nacional de escolas públicas.

A rede nacional de escolas básicas (ensino fundamental e ensino médio), hoje, conta com um total de 1,6 milhão de professores. Os salários nominais do conjunto da categoria social dos professores desse nível de ensino são aviltantes. O último Censo de Professores realizado pelo MEC, em 1997, mostra um quadro caótico. Ei-lo:

<b>Percentual de docentes por faixas salariais</b>	
Reais - R\$	Os percentuais entre 1,6 milhão de professores do ensino básico
Menos de 50	1,5%
50 a 100	4,8%
101 a 250	21,9%
251 a 400	20,0%
401 a 600	17,6%
601 a 1.000	20,4%
1.001 a 1.500	6,5%
1.501 a 2.000	2,2%
Mais de 2.000	1,9%

Fonte: SEE/INEC/MEC/1998.

O quadro revela que a massa salarial destinada ao pagamento do trabalho pedagógico do professorado público brasileiro é muito pequena. Apenas 10,6 % dos professores

da escola pública do ensino básico, num total de 1,6 milhão, recebem um salário acima de R\$ 1.001,00; enquanto 65,8% deles ganham um salário de até R\$ 600,00. Um dos corolários dessa política salarial perversa que afeta diretamente a qualidade de ensino da escola básica tem se manifestado através do esvaecimento do professorado em âmbito nacional. Em todo o país, tem-se presenciado levas de docentes abandonando a profissão por não mais poderem subsistir com o seu trabalho. Três exemplos são ilustrativos:

I- Em Mato Grosso do Sul, o presidente da Federação dos Trabalhadores em Educação, François Vasconcelos, fez a seguinte denúncia:

*“(...) desde o mês de janeiro até junho [1995], 185 professores de todo o Estado pediram exoneração dos cargos. Todo o dia no Diário Oficial sai uma lista com nomes de professores exonerados. O principal motivo continua sendo o baixo salário”* (Correio do Estado, Campo Grande, 28 jun. 1995, p. 8).

II- No estado de São Paulo, a política salarial adotada nacionalmente para o magistério tem espantado os futuros candidatos, oriundos das frações de maior poder aquisitivo das classes médias, a uma vaga de professor do ensino fundamental, pois:

*“(...) o magistério já foi reduto de mocinhas endinheiradas nos anos 50 – o velho e bom ‘espera-marido’. Mas perdeu todo o glamour à medida que o ensino público de primeiro e segundo graus caiu em descrédito. Hoje em dia, a maioria desses cursos recebe apenas garotas de classe média baixa que, entre trabalhar de balconista em uma loja ou*

*ensinar a cartilha no primário, optam pela sala de aula – mesmo com salários que, em geral, não passam dos R\$ 230,00 para iniciantes. São elas, mesmo sem grande preparo, que darão aulas na rede pública” (O Estado de São Paulo, 20 fev. 1997. p. 7).*

III - Na cidade do Rio de Janeiro, encontra-se a própria figura do professor evadido da profissão por causa das péssimas condições de vida e trabalho. Neste caso, para entender melhor a tragédia social que assola a categoria dos professores públicos do ensino básico, basta dar voz ativa ao ex-professor Jorge Souza Santos. Eis o seu longo e significativo depoimento:

*“(...) as escolas do Rio de Janeiro perdem diariamente sete professores. Os baixos salários, a falta de interesse dos alunos e as péssimas condições de trabalho afastam os professores da rede escolar. No dia 10 de maio, eu fui um dos sete professores a abandonar o magistério. Quando comecei a dar aulas, em 1953, aos 20 anos, tinha orgulho da minha profissão. Era uma carreira difícil e concorrida. Até quem sonhava ser professor primário tinha de enfrentar os disputados concursos para o Instituto de Educação. O status de professor era elevadíssimo e muita gente não dispensava o anel de formatura, que significava reconhecimento imediato e paparicos em lojas e restaurantes. Ganhava bem e levava uma vida nababesca, comparada à que um professor do município tem hoje. Tinha duas empregadas, pude comprar um carro e construir uma casa. Essa boa vida começou a ruir no final da década de 70. A migração para as grandes cidades gerou uma carência de*

*colégios. O ingresso às escolas públicas, até então difícil, foi facilitada para atender a população mais pobre. Como a rede do governo passou a atender as classes menos favorecidas, as autoridades começaram a relegar as escolas a segundo plano e a diminuir cada vez mais o salário dos professores” (Revista Veja, 27 jun. 1994, p. 122).*

Portanto, atualmente, a situação de vida e trabalho dos professores é diametralmente oposta àquela dos tempos dourados da escola pública. A dignidade social, com que os professores da *época de ouro* da escola pública eram tratados, estava ligada ao modo pelo qual eram distinguidos economicamente no âmbito da própria sociedade brasileira de então. A contrapartida oferecida pelo professorado era a sua competência científica no processo de construção da qualidade de ensino da escola pública.

A péssima qualidade do ensino da escola pública, para além da gama de elementos estruturais, é também uma situação pedagógica que se materializa na “*falta de professores em sala de aula, o que compromete o rendimento de pelo menos 41,2% dos alunos da 8ª série do ensino fundamental e de quase 40% dos estudantes do 3º ano do ensino médio*” (*O Estado de São Paulo*, 1996 : 21). Partindo do pressuposto pedagógico de que a formação do professor é um dos elementos determinantes da qualidade de ensino, os resultados obtidos através do Sistema de Avaliação da Educação Básica e o Exame Nacional do Ensino Médio, todos realizados em 1998, não poderiam ser diferentes, ou seja, os resultados aferidos pelos instrumentos de avaliação criados pelo próprio MEC indicam a existência de um padrão de qualidade da escola pública do ensino básico que está situado abaixo daquele estabelecido internacional-

mente. Os números obtidos pelas duas avaliações ajudam a compreender o fenômeno da baixa qualidade do ensino da escola pública brasileira.

1) Na escola do ensino médio, com relação aos conhecimentos gerais, eles são os seguintes:

<b>Média por competência em conhecimentos gerais - em 100%</b>	
Domínio básico da língua portuguesa e de diferentes linguagens	42,13%
Construir e aplicar conceitos	40,92%
Selecionar, organizar e interpretar dados	40,17%
Capacidade de argumentação	37,31%
Usar conhecimento para intervir na realidade	38,58%

Fonte: INEP/MEC/1998.

2) Enquanto que nas disciplinas de língua portuguesa e matemática das escolas do ensino fundamental (apenas com os alunos da 4ª e da 8ª séries) e ensino médio (apenas com os alunos da 3ª série), os números se revelaram assim:

<b>1997</b>					
<b>Língua Portuguesa - proficiência média (de 0 a 400 pontos)</b>			<b>Matemática - proficiência média (de 0 a 400 pontos)</b>		
4ª série do ensino fundamental	8ª série do ensino fundamental	3ª série do ensino médio	4ª série do ensino fundamental	8ª série do ensino fundamental	3ª série do ensino médio
186	250	284	191	250	289

Fonte: MEC/ONEP/DAEB/1998.

Como se pode observar em ambos os quadros, o desempenho dos alunos da escola pública do ensino básico, no geral, não foi satisfatório. Apenas os alunos da 3ª série do ensino médio se aproximaram de acertos correspondentes a  $\frac{3}{4}$  do total das questões apresentadas nos exames de língua portuguesa e de matemática. Por sua vez, esses resultados também estão condicionados pela evasão escolar, que é uma das responsáveis pela média nacional de 5,4 anos de estudos do total da população brasileira (BRASIL, 1997 : 97).

Assim, o desempenho desses alunos pode ser explicado através da evasão escolar gerada pelas más condições sociais da maioria da população estudantil que frequenta a escola pública, ou seja, pela existência do residual quantitativo do alunado que conseguiu sobreviver numa jornada de 11 anos de escolaridade. Portanto, só os possuidores das melhores condições materiais de vida conseguiram um resultado satisfatório nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio.

Mas, qual é a solução para uma problemática educacional de tamanha magnitude? O segredo, tudo indica, está escondido na “oficina” de Clio. O deslindamento desse “mistério”, isto é, aquele que aprisiona a educação brasileira à péssima qualidade de ensino, passa necessariamente pela ruptura dos atuais laços econômicos e ideológicos que ligam Brasília a Washington. Portanto, tratam-se de vínculos de dependência que são históricos. A formação social brasileira, desde a gênese, esteve ligada por laços de subordinação econômica e política ao centro do sistema capitalista global, primeiro à Portugal (na condição de Colônia), depois à Inglaterra (no período do neocolonialismo) e agora aos EUA



(a *Meca* da globalização). Por isto, a educação brasileira tem sido um subproduto cultural histórico da dominação imposta de fora para dentro, do centro para a periferia. E, hoje, mais do que nunca, a lógica que preside a estratégia da dominação mundial – globalização imposta pelos EUA – não tem qualquer tipo de compromisso com a qualidade de ensino da escola pública situada abaixo do solar do Monte Olimpo.

## CONCLUSÃO

Na era do capital financeiro global, hegemônica pelos EUA, são outros os mecanismos de poder que determinam a subordinação orgânica do Brasil aos países capitalistas desenvolvidos. O geógrafo Milton Santos afirmou que:

*“(...) a globalização provoca maior centralização. Nos EUA, a União tem absorvido poderes dos Estados. No Brasil, o Banco Central acaba tendo um papel mais importante que o do Congresso. Há dois pólos de governo no Brasil: um externo, representado pelas multinacionais e pelos grandes organismos transnacionais, como o FMI e o Banco Mundial, e um interno, o Banco Central, que cumpre internamente esse projeto externo. Uma decisão do Banco Central tem muito mais força econômica e social do que qualquer coisa feita pelo Parlamento” (SANTOS, 1998 : 9).*

Essa nova forma de dependência, na qual as decisões



econômicas têm preponderância sobre a política, agravou ainda mais a situação educacional brasileira. Agora, a educação nacional está diretamente vinculada aos ditames dos tecnocratas do Banco Central, cuja função maior é zelar pelos interesses dos banqueiros internacionais, e não mais nas decisões promulgadas democraticamente no âmbito do Congresso Nacional. A política foi substituída pela economia.

Na visão desses funcionários do sistema financeiro internacional, alojados no interior dos órgãos definidores das decisões assumidas pela república brasileira, a educação não é investimento, mas dispêndio. Ou seja: uma das políticas públicas que, nos discursos oficiais, subtrai fatias das taxas de lucro do capital globalizado. A frase que mais se ouviu, quando da posse do segundo mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, foi: “*É proibido gastar mais do que se arrecada*” (*O Estado de São Paulo*, 1999 : 10). *É proibido gastar mais do que se arrecada* apenas em relação às políticas públicas como educação, saúde, previdência, reforma agrária etc. Entretanto, não *é proibido gastar mais do que se arrecada* quando se trata de socorrer os criminosos do *colarinho branco*, isto é, os chamados banqueiros *quebrados*, que antes de promoverem as falências fraudulentas transferem os seus ativos em dólares para os paraísos fiscais mantidos pelo sistema financeiro internacional. Até 1996, estimava-se que o Programa de Estímulo à Fusão e Reestruturação do Sistema Financeiro, o famoso PROER, já tinha desembolsado R\$ 12 bilhões com esses ditos “banqueiros” (*O Estado de São Paulo*, 1996 : 12). Assim, cumpre-se uma das definições vaticinadas pelo subcomandante Marcos, líder do Exército Zapatista de Libertação Nacional e da guerrilha indígena do sul do México: “*A globalização é a*

*ordem absurda em que o dinheiro é a única pátria” (Folha de São Paulo, 1995 : 22).*

Enquanto isso, a qualidade de ensino da educação brasileira vai de mal a pior. Para a superação desse quadro, só há uma saída: a ruptura com os laços de dependência que impedem a inserção internacional do Brasil, com base nos princípios da soberania nacional. Um dos quesitos dessa afirmação seria a criação, por exemplo, de um grupo de indústrias fundado no rápido crescimento, tais como: microeletrônica, novos materiais, telecomunicações, indústrias aeroespacial, computadores, máquinas industriais e biotecnologia. Elas poderiam engendrar um contexto sócio-econômico no qual se pagaria melhores salários, criariam mais empregos e manteriam o país na vanguarda tecnológica. Para tanto, a escolaridade do brasileiro, hoje, teria que melhorar, fundamentalmente, do ponto de vista da sua qualidade. Principalmente porque esse cenário econômico iria exigir um trabalhador com mais anos de escolaridade e melhor qualificação profissional. Resta responder: estaria o bloco político neo-conservador que governa o Brasil disposto a promover tal ruptura estrutural? Além disso, a educação, independentemente do mundo globalizado sem emprego, tem um papel fundamental no processo de difusão e irradiação da cultura historicamente acumulada pela sociedade planetária dos homens.

**BIBLIOGRAFIA**

- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estados (AIE). Trad. Walter José Evangelista et al. 2. ed. Rio de Janeiro : Graal, 1985.
- ARNS, Dom Paulo Evaristo (Prefaciador). *Brasil – nunca mais*. 11. ed. Petrópolis : Vozes, 1985.
- AZEVEDO, Fernando. Educação de educadores. *Anhembi*, São Paulo, XII (34): 25-38, set. 1953.
- AZEVEDO, Fernando et al. A reconstrução educacional no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, XXXIV (79):108127, jul./set. 1960.
- AZEVEDO, Fernando. *A cultura brasileira*: introdução ao estudo da cultura no Brasil. 4. ed. Brasília : Universidade de Brasília, 1963.
- BAIXOS salários esvaziam magistério. *O Estado de São Paulo*, 20 fev. 1997. Caderno G, p. 7.
- BINZER, Ina Von. *Os meus romanos*: alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil. 5. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1982.
- BANCO MUNDIAL. *Prioridades y estrategias para la educación*. Washington : Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento, 1996.
- BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. *O Brasil na virada do milênio*: trajetória do crescimento e desafios do desenvolvimento. Brasília : IPEA, 1997.

- BRASIL está abaixo da média nos indicadores sociais. *O Estado de São Paulo*, 17 abr. 1998. Caderno B, p. 11.
- COMPANHIA DE JESUS. O “Ratio Studiorum”. In: FRANCA, Leonel. *O método pedagógico dos jesuítas*. Rio de Janeiro : Agir, 1952.
- COUTINHO, Luciano G. A fragilidade do Brasil em face da globalização. In: BAUMANN, Renato (Org.). *O Brasil e a economia global*. Rio de Janeiro : Campus & Sobeet, 1996.
- DE MASI, Domenico. Sociedade pós-industrial exige direito ao lazer. *O Estado de São Paulo*, 6 mar. 1994. Caderno D, p. 3.
- “É PROIBIDO gastar mais do que se arrecada”. *O Estado de São Paulo*, 9 de jan. 1999. Caderno A, p. 10.
- ENEM aponta deficiência no ensino médio. *O Estado de São Paulo*, 17 dez. 1998. Caderno A, p. 18.
- FERNANDES, Florestan. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo : Dominus / Universidade de São Paulo, 1966.
- \_\_\_\_\_. *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. 3. ed. Rio de Janeiro : Guanabara, 1987.
- FERREIRA, Oliveiros S. Formar professores. *O Estado de São Paulo*, 26 dez. 1997. Caderno A, p. 4.
- GOLDEMBERG, José. O repensar da educação no Brasil. *Estudos Avançados*, São Paulo, 7 (18):65-137, mai./ago. 1993.
- LEI zapatista deu dignidade a Chiapas. *Folha de São Paulo*, 2 abr. 1995. Caderno 1, p. 22.

LEITE, Serafim. *História da Companhia de Jesus no Brasil: século XVI – o estabelecimento*. Porto : Tipografia Porto Médico, 1938. t. I.

\_\_\_\_\_. *História da Companhia de Jesus no Brasil: século XVI – o estabelecimento*. Rio de Janeiro : Departamento de Imprensa Nacional, 1948. t. VII.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Cartas dos primeiros jesuítas do Brasil (1538-1553)*. Coimbra : Tipografia da Atlântida, 1956. v. I.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Cartas dos primeiros jesuítas do Brasil (1553-1558)*. Coimbra : Tipografia da Atlântida, 1957. v. II.

MARX & ENGELS. O 18 de brumário de Louis Bonaparte. In: \_\_\_\_\_. *Obras escolhidas*. Trad. José Barata-Moura. Lisboa : Avante & Moscovo / Edições Progresso, 1982. t. I.

NABUCO, Joaquim. *Minha formação*. São Paulo : Instituto Progresso Editorial, 1947.

NÍVEL escolar não é mais diferencial na busca de vaga. *O Estado de São Paulo*, 2 mai. 1999. Caderno B, p. 3.

NOVAIS, Fernando A. *Portugal e Brasil na crise do antigo sistema colonial (1777-1808)*. 2. ed. São Paulo : Hucitec, 1981.

NUVEN de US\$ 13 trilhões busca dinheiro fácil. *O Estado de São Paulo*, 5 mar. 1995. Caderno B, p. 11.

PAÍS tem 1,6 milhão de docentes no ensino básico. *O Estado de São Paulo*, 11 ago. 1998. Caderno A, p. 9.

- PRADO JR., Caio. *Evolução política do Brasil: colônia e império*. 21. ed. São Paulo : Brasiliense, 1994.
- PROFESSORES abandonam escolas do Estado. *Correio do Estado*, Campo Grande, 28 jun. 1995. Caderno 1, p. 8.
- RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo : Cia. das Letras, 1995.
- SANTOS, Jorge Souza. Cansei de ser professor. *Revista Veja*, São Paulo, 1.350 (30):122, 27 jul. 1994.
- SANTOS, Milton. A esperança de uma globalização democrática. *O Estado de São Paulo*, 13 jul. 1998. Caderno A, p. 9. (Entrevistadora: Leda Beck).
- SÃO PAULO. Secretaria de Estado dos Negócios da Educação. *Compêndio de legislação do ensino normal*. São Paulo : Serviço de Legislação e Publicação, 1953.
- SOCORRO aos bancos já passa de R\$ 12 bilhões. *O Estado de São Paulo*, 1 jul. 1996. Caderno B, p. 12.
- SOROS, George. É urgente reformar o capitalismo global. *O Estado de São Paulo*, 31 jan. 1999. Caderno B, p. 8.
- TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. 4. ed. São Paulo : Nacional, 1977.

## FORMAÇÃO EM SERVIÇO FRENTE ÀS NOVAS TECNOLOGIAS .

Aniceh Farah Neves\*

### RESUMO

O artigo evidencia, inicialmente, a necessidade de preparar o professor para assumir a responsabilidade de mediador do processo de aquisição e elaboração do conhecimento, tendo em vista o domínio dos novos meios tecnológicos na área educacional. Destaca, em seguida, algumas reflexões a respeito da formação em serviço na área da computação gráfica.

**PALAVRAS-CHAVE:** formação em serviço; computador; computação gráfica.

---

\* Professora Assistente, Doutora do Departamento de Representação Gráfica da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação – UNESP, Campus de Bauru.



*“O homem moderno não é mais o que sabe, mas o que está sabendo, o que está continuamente renovando e reformulando seu saber”* (A. C. Souza Alves).

Certamente, uma adequada formação de professores é suporte fundamental para o ensino de qualidade, reformas educativas ou inovações pedagógicas. Em se tratando deste enfoque, é preciso levar em conta dois aspectos a ele inerentes:

– o da **formação inicial**, encarada como primeira etapa de um longo e diversificado processo de desenvolvimento profissional destituído, no entanto, da pretensão de “produto acabado” e

– o da **formação em serviço**, processo de investigação diretamente articulado com as práticas educativas, movido pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e, principalmente, por uma reflexão crítica sobre sua utilização.

A respeito deste segundo aspecto, Kramer (1989 : 197) ponderou:

*“Há que se ter em vista que a formação do professor que está em serviço é feita na escola e a ela devem estar voltadas as demais instâncias, a fim de que se fortaleçam os professores em termos teórico-práticos, possibilitando-lhes uma reflexão constante sobre sua atuação e os problemas enfrentados, e uma instrumentalização naqueles conhecimentos imprescindíveis ao rendimento de sua prática”*.

Embora diferenciados, não se pode perder de vista, contudo, a necessidade da existência de uma forte interconexão entre o currículo de formação inicial dos professores e o currículo de formação permanente dos mesmos.

A importância atribuída à formação docente e, em especial, à formação em serviço, não é casual, pois parece claro pela literatura e pela própria práxis, que o papel do professor é de fundamental importância na atividade pedagógica.

Valorizar o educador, proporcionando-lhe constante aperfeiçoamento técnico-pedagógico que promova o desejo de construção coletiva dos ideais pedagógicos e sociais a serem atingidos em seu fazer pedagógico, é o objetivo primordial da formação continuada. A ela, aliam-se dois aspectos que a complementam: a ampliação da capacidade de visualizar limites novos a serem alcançados no desenvolvimento do educando e a conquista da firmeza e segurança, qualidades imprescindíveis para conduzir esse processo.

Tendo em vista o domínio dos novos meios tecnológicos, a cada dia mais premente na área educacional, torna-se necessário, evidentemente, preparar o professor para assumir a responsabilidade de mediador do processo de aquisição e elaboração do conhecimento (VYGOTSKY, 1987). A introdução de novas tecnologias no ambiente escolar deve ser coerente com essa maneira de agir do professor. Deve, outrossim, favorecer a um ambiente criativo em que sua ação mediadora possa ser exercida com eficácia.

Dentre elas, o computador ocupa um lugar relevante pelo poder de processamento de informações de que dispõe. Ele é, ao mesmo tempo, ferramenta e instrumento de

mediação.

Ao possibilitar ao usuário (educador ou educando) a construção de objetos virtuais e a modelagem de fenômenos nas diversas áreas do saber, o computador se posiciona como ferramenta.

Como mediador eficiente, propicia o estabelecimento de novas relações para a construção do conhecimento, provoca mudanças nos processos intelectuais do indivíduo e conduz a novas formas de atividade mental ocorridas primeiramente em nível de funcionamento interpsicológico, para depois exercer influência no desenvolvimento intrapsicológico (VYGOTSKY, 1994).

Contudo, vale lembrar que a simples presença do computador no ambiente escolar, não garante a melhora do processo ensino-aprendizagem, torna-se básico e relevante o **como** ele será usado por professores e alunos.

O computador se transforma numa ferramenta educacional valiosa ao proporcionar, sob a mediação do professor devidamente instrumentalizado, o movimento de ir e vir entre as idéias do estudante e a concretização das mesmas através de um produto que se caracteriza não só pelo aspecto intelectual envolvido, mas, principalmente, pelo afetivo e criativo.

## REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO EM SERVIÇO NA ÁREA DA COMPUTAÇÃO GRÁFICA

As considerações evidenciadas até aqui, enfocando basicamente a necessidade da formação docente continuada, tendo em vista o uso do computador enquanto ferramenta e instrumento de mediação, permitem direcionar alguns comentários para o setor da Informática: a **computação gráfica**.

Em tempo, é oportuno ressaltar que, em atividade docente, no ensino fundamental, médio e superior, sempre ligada à área de representação gráfica de formas e conteúdos geométricos, optamos pelo manejo de instrumentos usuais: compasso, régua, esquadros e outros. No entanto, a necessidade de pesquisar o desenho informatizado para adequá-lo às exigências da formação e do mercado de trabalho dos futuros designers e arte-educadores universitários tem concorrido para nossa própria formação.

A expressão *computação gráfica* foi difundida no Brasil como tradução do termo inglês "*computer graphics*", surgido no final da década de 50, e se destina, atualmente, à definição de toda e qualquer aplicação de imagens geradas por computador, desde simples gráficos até imagens tão realistas que poderiam, certamente, substituir cenários de filmes.

Na área da representação gráfica, ela tem desempenhado papel primordial como recurso didático e ferramenta de desenho de formas bi e tridimensionais. Sua utilização se torna cada vez mais acessível pela operacionalidade,

precisão e praticidade oferecidas. Este fato permite vislumbrar a substituição dos instrumentos tradicionais de desenho e da prancheta pelo computador, num breve período de tempo (GIUNTA, 1995).

Para essa troca, no entanto, não é suficiente apenas conhecer os comandos básicos oferecidos pelos manuais de instrução do programa gráfico a ser utilizado. A concretização da eficiência da computação gráfica decorre dos **conteúdos conceituais** a respeito da máquina, da própria computação gráfica e, sobretudo, **daquilo que se quer representar**, e dos **procedimentais**, que compreendem técnicas, destrezas e habilidades práticas de operacionalização.

É de suma importância que o usuário de programas para a área de representação gráfica esteja munido do **real conhecimento daquilo que será executado pelo computador**, para que se encontre, igualmente, em condições de proceder a uma avaliação final do produto obtido. Somente assim, o ensino da computação, e especificamente da gráfica, será pleno de significatividade e sentido para o educando, privilegiando intelectualidade, afetividade e criatividade, aspectos primordiais à sua formação integral.

Não é intenção deste artigo relatar, de maneira completa, o procedimento da pesquisa efetuada sobre a utilização da computação gráfica. Apenas serão apontadas algumas reflexões que decorreram da experiência vivenciada.

Em se tratando do **computador** como **instrumento** a serviço do ensino, verificou-se as seguintes características:

– é um recurso interativo, pois permite solicitar e responder às intervenções do usuário, evitando, dessa forma,

que ele permaneça passivo ou que sua atenção se disperse para outros aspectos não relevantes da situação vivenciada;

– apresenta a vantagem de poder obedecer ao ritmo próprio de cada usuário;

– oferece, com prontidão, o *feedback* às intervenções do usuário, o que, conseqüentemente, concorre para uma avaliação imediata do assunto a ser tratado.

Levando-se em conta a representação de formas geométricas via **computação gráfica** e a obtida pelo método tradicional, estabeleceu-se algumas constatações:

a) O processo de execução dos desenhos, por meio de instrumentos tradicionais, acarreta um “mecanicismo” calcado na memorização da seqüência de operações gráficas, na habilidade manual e na acentuada preocupação com o traçado. Caracterizado, quase que sempre, pelo reprodutivismo. Tal processo gera uma representação gráfica estática, que, constantemente, acaba provocando desestímulo e até mesmo desinteresse por parte de quem a executa.

b) Por sua vez, grande parte dos programas gráficos – e, neste estudo, o AutoCAD, especificamente, executa uma série de operações apenas com um comando, ou seja, o processo de construção, na maioria das vezes, ocorre internamente à máquina, sem que o usuário tome conhecimento dele. Dessa forma, na computação gráfica, a seqüência de construções perde quase que totalmente seu sentido, uma vez que a mesma passou a ser interna à máquina. Este fato permite atribuir dinamismo ao desenho computadorizado. Tal dinamismo se caracteriza pelas operações imediatas que possibilitam copiar, multiplicar, reunir formas,



alterar sua posição e tamanho, além de criar novos agrupamentos e configurações diversas. A rápida correção dos desenhos fortalece esse grafismo dinâmico na geração de figuras geométricas.

c) No processo tradicional de representação, o traçado gráfico torna-se um fim em si mesmo. Ao contrário, no computador, a facilidade de intervenção na obtenção de formas geométricas abre caminho para novos questionamentos, conhecimentos e, sobretudo, para procedimentos metodológicos.

d) Não basta, entretanto, apenas o conhecimento e domínio dos comandos básicos do programa gráfico para a obtenção de formas geométricas: **o embasamento conceitual sólido da geometria, em momento algum, pode ser descartado**, pois, *“acima de tudo, o saber ainda é prerrogativa indispensável de quem opera a máquina. O computador também não cria. Jamais ele poderá resolver sozinho todas as possibilidades e variações que o homem possa imaginar”* (NASCIMENTO, 1997 : 17).

Sob o ponto de vista da **formação docente em serviço**, destacou-se o contato com a computação gráfica, que proporcionou uma experiência bastante rica ao verificar que o computador permite que se vá além da mera construção de figuras. Sem deixar de lado o caráter lógico e dedutivo inerente ao desenho de formas geométricas. Foi possível confirmar que a criatividade e o espírito crítico podem ser exercitados na prática da computação gráfica.

A **motivação** foi extremamente importante para a aprendizagem nessa área. Aliás, ela é relevante para qualquer aprendizagem. Sem motivação, é pouco provável que a



atenção do aprendiz esteja direcionada para o que se deve aprender.

Essa motivação mantém a predisposição em estabelecer novas experiências nessa área do conhecimento, para fundamentar e organizar procedimentos metodológicos necessários à continuidade da atuação como docente e pesquisadora.

## BIBLIOGRAFIA

- GIUNTA, M. A. B. *Fundamentação geométrica para aplicativos de computação gráfica: proposições*. Bauru, 1995, 65p. Dissertação (Mestrado em Desenho Industrial) – Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação – Universidade Estadual Paulista.
- KRAMER, S. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. *Rev. Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n. 70, p.189-207, 1989.
- NASCIMENTO, R. A. do. *Desenho geométrico e computador – redenção ou capitulação?* Marília, 1997. (mimeo).
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo : Martins Fontes, 1987.
- \_\_\_\_\_. *A formação social da mente*. 5. ed. São Paulo : Martins Fontes, 1994.

## ROUSSEAU: EDUCAÇÃO INFANTIL NA “DEPENDÊNCIA DAS COISAS”

Célia Maria Guimarães\*

### RESUMO

Este trabalho pretende alertar para o erro do reducionismo das idéias de Rousseau, ao tomar sua proposta de ensino baseada na natureza e na educação pelas coisas, para rotulá-lo como realista ou tendendo para o humanismo, porque optou pela formação do homem. Sua contribuição para a revisão da concepção filosófica da infância e da educação infantil são merecedoras de discussão mais rigorosa. É possível dizer que a educação Rousseauiana da criança deve ser um meio de assegurar-lhe a aquisição de conhecimento, porém, capaz de produzir coisas úteis para ela. Existe, na criança, o desejo de produzir algo real, que o ensino deve considerar através de práticas educativas que promovam o

---

\* Mestre e Doutoranda em Ensino na Educação Brasileira, da Universidade Estadual Paulista – Marília-SP. Professora do Departamento de Educação, da Universidade Estadual Paulista, em Presidente Prudente-SP.

trabalho livre e criador, baseado no princípio do prazer. Não exclui, mas coloca em plano secundário as técnicas baseadas na repetição e na assimilação dos manuais, dos livros e dos ensinamentos dos outros.

**PALAVRAS-CHAVE:** Rousseau; filosofia da educação; pedagogia; educação de crianças.

### **ROUSSEAU: CRITÉRIO DE VERDADE E NOÇÃO DE INFÂNCIA. HÁ LIGAÇÃO DESTES COM SUA IDÉIA PEDAGÓGICA DE CONSERVAR A CRIANÇA NA “DEPENDÊNCIA DAS COISAS”?**

Não parece tão interessante catalogar Rousseau como pertencente à chamada pedagogia realista, deve-se, sim, procurar explicitar as razões que sustentam sua proposta de conservar a criança na dependência das coisas, em detrimento do ensino dos textos.

O desafio proposto neste artigo é o de explicitar e explicar a ligação entre o critério de verdade e a noção de infância, a exemplo do Emílio ou da Educação e a idéia pedagógica de Rousseau, a qual afirma que devemos “*conservar a criança na dependência das coisas*” (ROUSSEAU, 1951 : 69).

Inicialmente, contextualizaremos brevemente a pedagogia realista. Em seguida, abordaremos o critério de verdade, a noção de infância e a idéia de educação pelas

coisas, segundo Rousseau. Finalmente, a prova de fogo, articularemos uma argumentação que seja capaz de estabelecer a ligação ou a inter-relação entre o critério de verdade, noção de infância e a educação pelas coisas, para clarificar a legitimidade desta última.

Não ateremos à catalogação de Rousseau em realista ou humanista. Isto parece ser um daqueles costumeiros equívocos cometidos pela academia diante da tentativa de entendimento das idéias dos filósofos, cientistas etc. Atitude que, na verdade, promove uma redução na reflexão e no entendimento de questões complexas como é o conjunto de idéias de Rousseau.

## PEDAGOGIA REALISTA

João Amos Comenius (séc. XVII) é o principal representante da pedagogia realista e preconizava a utilização de um método de acordo com a natureza. Em sua obra *Didática Magna*, escrita em 1632, afirmou:

*“Exercitem-se primeiro os sentidos das crianças (o que é muito fácil), depois a memória, a seguir a inteligência e por fim o juízo. Todos esses exercícios devem ser feitos um após o outro, gradualmente, pois o saber começa a partir dos sentidos, e, através da imaginação passa para a memória, e depois, pela indução a partir das coisas singulares, chega à inteligência das coisas universais, e finalmente, acerca de coisas bem entendidas, emite*

*o juízo, o que permite chegar à certeza da ciência”*  
(COMENIUS, 1966 : 240).

A pedagogia realista, baseando-se na concepção empirista, considerou que o conhecimento passa primeiramente pelos sentidos, para apenas depois ser trabalhado pela razão. Por isso, a observação direta dos fenômenos da natureza ou de materiais que os substituam ou representem é enfatizado na educação. No século XVI, Michel de Montaigne já criticava os métodos de ensino empregados pela escola de sua época, que se caracterizavam pelo verbalismo excessivo. Sua proposta era de uma educação através da experiência, que levasse o aluno a observar, comparar e refletir.

No século XVII, criou força nos meios educacionais europeus um movimento nomeado de realismo pedagógico, muito influenciado por uma corrente filosófica da época chamada de empirismo, representada de modo especial por Francis Bacon. O empirismo, através de Bacon, postulava que o conhecimento tem sua fonte na experiência e nas percepções sensíveis.

Numa época em que a criança era praticamente desconsiderada, pois a ela não era destinado um tratamento específico, surgiu Jean Jacques Rousseau (Genebra, Suíça, 1712) combatendo idéias, entre elas, a de que, ao educar crianças, deveriam ser focalizados os interesses dos adultos e da vida adulta. Rousseau alertava para as necessidades infantis e para as condições de seu desenvolvimento. Eram, portanto, idéias contrárias àquelas vigentes na época à respeito da imagem que se tinha da criança na Europa do século XVIII e da educação e tratamento a elas destinados. Rousseau argumentou dizendo *“Só se pensa em conservar a criança; isso não é suficiente, devemos ensinar-lhe a*

*conservar-se homem*” (ROUSSEAU, 1951 : 13).

No seu livro *Emílio ou da Educação* enfatizou a necessidade de partir dos objetos sensíveis para chegar aos objetos intelectuais, ao alertar para a educação das crianças dizendo que nas primeiras operações da mente, os sentidos devem ser sempre os seus guias e que não haja outro livro senão a natureza, nem outra instrução senão os fatos. Rousseau preocupou-se com o porquê da infância, por não conceber a criança como um adulto em miniatura. Considerava-a como um ser com características próprias, com idéias, interesses, vestimentas e forma de relacionamento com o adulto, carecendo consideração diferente daquela dispensada a elas, na época. Provavelmente, é com base nas idéias de Rousseau, expostas acima, que Durkheim o catalogou como um realista-humanista/humanista-realista.

Segundo Rousseau, a educação não deveria ser um processo artificial e repressivo. Ao contrário, deveria ser um processo natural, de acordo com o desenvolvimento mental da criança, que levasse em consideração seus interesses e suas tendências inatas. A legitimidade da proposta de Rousseau, ao propor “*conservai a criança tão somente na dependência das coisas*” (ROUSSEAU, 1951 : 69), que significa a dependência da natureza, está fundada em seu conceito de criança e no seu critério de verdade – a sinceridade do coração. O adulto, sabendo quais são os pensamentos, sentimentos e interesses da criança, não iria impor-lhes os seus. Para entender a infância, o homem precisa olhar a vida com simplicidade. Para Rousseau, a verdadeira finalidade da educação é ensinar a criança a viver e a aprender a exercer a liberdade.

Em o *Emílio ou da Educação*, Rousseau argumen-

tou que a dependência da natureza ou das coisas não macula a criança, não engendra vícios, não contém nenhuma moralidade e não é nociva à liberdade. A dependência das coisas mantém a liberdade do homem que, por sua vez, não o corrompe. Na natureza, tudo é ordem e harmonia. Não há nela o mal geral, cuja consequência é a desordem. O homem, vivendo na natureza, é peça bem ordenada, deste conjunto. Na natureza bem ordenada a criança encontrará os elementos físicos necessários, ar, água e vegetais, e fortalecerá seu corpo antes que o espírito se exercite. As paixões naturais são restritas, fato que permite ao homem ser feliz. Só há felicidade se há equilíbrio entre a força e o desejo. Isto só acontece em estado primitivo, em que o homem pode desenvolver bem sua constituição física e suas paixões são limitadas. A liberdade produz a felicidade do homem e esta só é possível na natureza. O homem, para Rousseau, tem o direito de viver e ser feliz. O objetivo da educação deve ser o de realizar a liberdade, preparando a criança desde cedo para ela, através de sua vivência. Trata-se, porém, da liberdade regrada e organizada.

Por isso, há o perigo do erro do reducionismo das idéias de Rousseau, se tomasse sua proposta de ensino baseada na natureza e na educação pelas coisas, para rotulá-lo como realista, ou tendendo para o humanismo, porque optou pela formação do homem. Sua contribuição para a revisão da concepção filosófica da infância e da educação infantil são merecedoras de discussão mais rigorosa.



## A NOÇÃO DE CRIANÇA E DE EDUCAÇÃO EM O EMÍLIO OU DA EDUCAÇÃO

A criança, para Rousseau, é um ser frágil, miserável, à mercê do ambiente. Necessita de cuidados e proteção para não ser corrompida, especialmente pela sociedade. O homem nasce natural e essencialmente bom e o papel do ambiente é deixar que o “bem interno” se revele. A sua liberdade é limitada, mas o adulto não poderá abusar, privando-a.

A natureza oferece todas as condições para o exercício da liberdade natural, ou seja, regrada. Os métodos da natureza permitem à criança preservar a liberdade e, assim, serem crianças antes de tornarem-se homens. A criança tem maneiras próprias de ver, pensar, sentir e agir, que devem ser respeitadas pelos adultos.

No *Emílio*, Rousseau explicitou a utilidade da infância: *“Deplora-se o estado da infância; não percebemos, porém, que a raça humana teria perecido se o homem não tivesse começado criança”* (ROUSSEAU, 1951 : 7). A natureza reservou o período da infância para que a criança exerça o desenvolvimento dos seus órgãos para bem servir-se deles. Assim, é preciso respeitar a criança e permitir as manifestações peculiares desta fase. A criança tem vida própria e não é um ser incompleto e imperfeito, que precise ser moldada segundo o modelo adulto. A vida precisa ser vivida de forma feliz. É assim que a natureza o quer e, para esta finalidade, reservou este período - a infância.

A natureza exercita a criança continuamente. Os movimentos, os jogos, as brincadeiras e os comportamentos

e atitudes infantis têm a função de preparar a criança para o exercício da razão. Basta que a educação não torne o *exercitar-se* impossível à criança. A educação dos sentidos é condição para o aparecimento da razão, porque, para a criança aprender a pensar, precisa exercitá-los, precisa exercitar seus órgãos, já que eles são os instrumentos de sua inteligência. Para as funções psíquicas se aperfeiçoarem, é preciso que, antes, o corpo tenha se fortalecido.

É importante lembrar que Jean Jacques Rousseau defendeu o livre exercício não só para o corpo, mas também para o espírito, ou seja, ele desejaria que a instrução consistisse em deixar a criança exercitar-se por si mesma, no lugar de torná-la passiva diante do ensino livresco.

Para o autor do *Emílio*, as condições de liberdade presentes na natureza são as desejáveis para o exercício das potencialidades próprias da infância. Portanto, a criança deve ser educada na natureza, “como um selvagem”, já que o homem não nasce pronto, ele se constrói. Nessa construção, tem papel relevante as condições oferecidas para que suas ações se produzam naturalmente e com significado.

*“O desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos advém da educação da natureza; o uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento é resultado da educação dos homens; e o que adquirimos de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam decorre da educação das coisas”* (ROUSSEAU, 1951 : 7).

Natureza ou estado de natureza, para Rousseau, designa o estado original, primitivo, de felicidade e de harmonia, em que o homem se basta a si mesmo, imutável e

a-histórico. A educação que forma o homem é produto da natureza, dos homens e das coisas. Os homens só têm controle sobre a educação dos homens e esta deve ter como meta a meta da natureza.

*“Não é, pois, fácil empreendimento distinguir o que há de originário e de artificial na atual natureza do homem e conhecer profundamente um estado que não mais existe, que talvez nunca tenha existido, que provavelmente não existirá jamais e do qual deve-se contudo ter noções corretas para bem julgar o nosso estado presente” (ROUSSEAU, 1973 : 42).*

Segundo Jean Jacques, a educação deve aproximar-se o máximo possível deste estado de natureza. O homem natural deve ser o ideal ou a hipótese do trabalho em educação, mesmo que seja um estado hipotético.

Rousseau optou por formar o homem para viver em sociedade e capaz de desempenhar seu papel de cidadão. É pela educação que parece possível compatibilizar o homem natural e o homem social. Essa possibilidade sustenta-se na proposta de manter a criança no estado de natureza e de educá-la pelas coisas, pois o ensino livresco impede aquele exercício através da própria experiência significativa e essencial para o desenvolvimento do juízo. A educação pelas coisas é a única capaz de preservar o homem natural e promover neste a conquista dos conhecimentos e habilidades para o convívio na sociedade sem a perda da liberdade.

## O CRITÉRIO DE VERDADE – A SINCERIDADE DO CORAÇÃO

O critério de verdade de Rousseau é o constructo de sua proposta filosófica que está subjacente à noção de infância e à concepção educacional explicitada no *Emílio*. Segundo Rousseau, a criança é um ser puro, imaculado, pois não nasceu contaminada pelo pecado original. Sendo assim, não existe perversidade original no coração humano (natureza boa do homem), constituindo-se a sinceridade do coração, este é o caminho proposto por Rousseau, para se chegar à verdade. A sensibilidade é a condição da realização da razão, e a razão, a condição de realização da consciência. Para que a criança aprenda a utilizar a razão intelectual, primeiramente, precisa exercitar os seus sentidos.

Por isso, não é possível dizer que, em Rousseau, há o desprezo pela razão e inteligência. É a criança quem tem originariamente o coração sincero. É no espírito puro que se encontra a verdade, ou seja, é na autenticidade infantil (criança compreendida como originariamente boa, porque é obra divina). É no coração sincero que se encontram as possibilidades de saber significativamente, de conhecer o que é essencial à formação do homem, de chegar à verdade, sem perder a liberdade do homem natural.

*“Os preconceitos, a autoridade, a necessidade, o exemplo, todas as instituições sociais em que nos achamos submersos, abafariam nele a natureza e nada poriam em seu lugar. Ele seria como um arbusto que o acaso fez nascer no meio do caminho e que os passantes logo acabariam matando, à*

*força de fustigá-lo por todos os lados, envergando-o em todos os sentidos”* (ROUSSEAU, 1951 : 5).

A preservação da sinceridade do coração, presente na criança ao nascer, é para Rousseau condição *sine qua non* para chegar ao conhecimento da verdade (razão), para alcançar a sabedoria. Em Rousseau, não parece possível conceber a criança desligada da sinceridade do coração, esta que lhe é inata. Sendo assim, o adulto, a sociedade e a educação podem ser fatores de corrupção desta sinceridade original e de impedimento da plena realização de seu destino – ser homem, homem social e cidadão. Será um tipo muito singular de adulto e de educação que poderão preservar, na criança, a possibilidade de conhecimento e de elaboração de instrumentos de vivência em sociedade, sem o perigo da corrupção.

Rousseau elaborou sua noção de infância calcada no critério de verdade, a sinceridade do coração, propondo uma nova imagem da criança e um novo conceito de educação para sua época.

## **A PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO DA NATUREZA E PELAS COISAS: INTER-RELACIONAMENTO COM A NOÇÃO DE INFÂNCIA E O CRITÉRIO DE VERDADE**

Ao optar por seguir a meta da natureza: *“Nós começamos a nos instruir com a vida”* (ROUSSEAU, 1951 : 12), faz opção pela educação da natureza para formar o homem. Afirmou que a sociedade já está pervertida, porém,

o homem pode ser salvo da corrupção. A educação precisa aproximar-se do estado de natureza, para salvaguardar o homem dos males sociais. “*Observe a natureza e siga o caminho, que ela lhe traça. Ela exercita continuamente as crianças, fortalece seu temperamento mediante provas de todo tipo*” (ROUSSEAU, 1951 : 20).

Para Rousseau , a infância não é apenas uma fase cujo objetivo é transformar a criança num adulto, a exemplo de Aristóteles, que concebia a criança como um *vir-a-ser adulto*. Ao contrário, é uma importante fase do organismo, com valores internos e, por isso, merecedora de respeito. Sua filosofia educacional sustenta-se na educação da natureza e na educação das coisas como interdependentes e complementares, apesar de estabelecer um peso maior para a segunda, enfatizando a necessidade de conservar a criança tão somente na dependência das coisas.

No *Emílio*, Rousseau assentou sua certeza filosófica no *critério de verdade – a sinceridade do coração*, ou seja, a certeza de que o homem tem a capacidade de sentir, de ser sensível e de exercitar o uso da razão através da educação dos sentidos, da natureza. Por isso, propôs a educação da natureza e a aprendizagem adquirida pela interação (experiências significativas, próprias da infância) com o mundo externo à criança, a educação pelas coisas. A educação dos homens, calcada nas palavras e nos preceitos, que poderíamos denominar de humanista, segundo a terminologia de Durkheim, promove o pensar, o racionalizar; sendo cheia de distorções, desnaturaliza-o, distorce essa capacidade sensível, natural, de captar o mundo e aprender. Esta deve submeter-se àquela e no tempo oportuno.



Falta à criança a razão intelectual, por isso, precisa ser educada. No entanto, a educação não deve ser verbal, mas só baseada na experiência. Não deve haver a presença do castigo, nem a aprendizagem decorativa. O *Emílio* não ficou entregue a si mesmo durante sua educação da natureza: seu preceptor o preparou para a vida em sociedade, a partir de situações vividas por ele, mas criadas e controladas, segundo objetivos bem definidos e precisos, considerando suas possibilidades. Rousseau afastou a idéia de ensino puramente livresco e repetitivo, porque o vê como desprovido de significado e capaz de macular a sinceridade do coração infantil, “(...) porque nossos verdadeiros mestres são a experiência e o sentimento (...)” (ROUSSEAU, 1951 : 201).

Rousseau acreditava que a educação infantil deveria preservar o coração do vício e o espírito do erro. De acordo com essa proposição, a criança precisa ser mantida na dependência das coisas e da natureza, condição que lhe permite exercitar a liberdade e viver sua infância em todas as suas possibilidades e potencialidade. Trata-se de assegurar à criança o exercício livre do raciocínio, porque não há nada interferindo em sua vontade e decisão. Na natureza, o seu corpo e razão exercitam-se e ampliam-se conjuntamente. A criança tem a liberdade de agir segundo o seu pensamento e não o de outrem, como pode ocorrer na educação dos homens.

É possível dizer que a educação Rousseauiana da criança deve ser um meio de assegurar-lhe a aquisição de conhecimento, porém, capaz de produzir coisas úteis para ela. Existe, na criança, o desejo de produzir algo real que o ensino deve considerar através de práticas educativas que promovam o trabalho livre e criador, baseado no princípio



do prazer. Não exclui, mas coloca, em plano secundário, as técnicas baseadas na repetição e na assimilação dos manuais, dos livros e dos ensinamentos dos outros.

Segundo Rousseau, em *O Emílio ou da Educação*, a primeira preocupação da educação é a criança, suas necessidades e interesses. Esta não poderá limitar-se à aquisição sistemática de um número de conhecimentos, durante um período da vida. A criança aprenderá através de suas próprias experiências. O adulto é quem organizará o meio favoravelmente para que a criança realize sua aprendizagem de vida. Ele deverá prever maneiras, as mais eficazes, da criança chegar ao conhecimento das coisas. Por isso, o que é proposto à criança é fundamental, pois deve partir de necessidades reais, de situações concretas para que se efetive a aprendizagem. O Emílio aprendeu a ler, porque se concretizou para ele esta necessidade, no tempo adequado.

É importante dizer, a esta altura, que Rousseau distinguiu três tipos de educação e os subordinou ao “*objetivo da natureza*”, formar homens, independentemente de qualquer sociedade, estado ou país. O primeiro tipo é a educação da natureza, que não depende de nós. O segundo é a educação das coisas, que depende de nós apenas em certos pontos e, o terceiro, é a educação dos homens, a única da qual somos senhores.

Segundo Rousseau, o segundo e o terceiro tipos devem ser orientados para o primeiro. Isso não significa isolar o homem e não admitir a sociedade. É necessário nos reportar à discussão anteriormente realizada sobre o conceito de infância e sobre o critério de verdade para Rousseau e tê-la presente para compreender as razões que o levaram a

propor a educação pelas coisas.

Ao primeiro objetivo da educação, o da natureza, Rousseau acrescentou um segundo objetivo, que é a produção para a sociedade de homens sociáveis. A este objetivo associou um terceiro, que é a produção não somente de homens sociáveis, mas de cidadãos devotados à sua prática e a seu estado. Ora, para realizar esses três objetivos, em sua época, Rousseau defendia a educação da natureza e pelas coisas.

Inicialmente, é pela educação da natureza que se fará a educação do homem, do indivíduo. Trata-se, pois, de isolar a criança de todo o contato social que poderá ser nocivo à bondade e sinceridade de coração, natural nesta fase. Somente o preceptor é o interlocutor do Emílio, o único que ele pode tomar como referência e modelo. Sendo a criança mais sensível ao exemplo que ao discurso, é preciso preservá-la de exemplos que a corrompam e proporcionar-lhe exemplos vivos de tudo o que lhe é proposto.

Segundo a educação pelas coisas, as crianças só farão o que for útil e bom para elas, aquilo que convier à sua idade, e seus primeiros deveres serão para consigo mesmas. Primeiramente, satisfarão suas necessidades de sobrevivência e desenvolverão o "*amor de si*", que se opõe ao amor-próprio, proveniente da opinião e, portanto, da sociedade. Aprenderão a se conhecer e a conhecer o mundo que a cerca. Só aprenderão a raciocinar quando o físico tiver adquirido certa consistência. A criança se submeterá mais facilmente às leis da natureza do que à autoridade. Serão os exercícios praticados na infância que fortalecerão o espírito sem embrutecê-lo, constituindo a razão sensível, própria desta fase.

*“Como tudo o que chega ao entendimento humano passa pelos sentidos, a primeira razão do homem é a razão sensitiva, suporte da razão intelectual: nossos primeiros mestres de filosofia são nossos pés, nossas mãos, nossos olhos. Substituir tudo isso por livros não é nos ensinar a raciocinar, é nos ensinar a nos servir da razão alheia; é nos ensinar a crer muito e a nunca saber nada” (ROUSSEAU, 1951 : 128).*

Para a criança dominar a arte de pensar é preciso obter e exercitar os instrumentos de inteligência, ou seja, os membros, os sentimentos, os órgãos. *“Assim, a verdadeira razão do homem não se desenvolve independentemente do corpo; é a boa constituição deste que torna as operações do espírito fáceis e certas” (ROUSSEAU, 1951 : 128).*

Rousseau, a partir de seu estudo sobre a natureza humana, postulou que a criança deve ser protegida do contato com a sociedade até que atinja a *“idade da razão”*, entre os quinze e vinte anos. O homem naturalmente bom, no estado de natureza, é corrompido pela sociedade, mas é nela que ele deve, uma vez que vive em sociedade, realizar seu destino de homem, homem social e cidadão. A educação deve levar em conta esses três momentos. A opção está em formar o homem e, após esta educação preparada e consolidada pela instituição doméstica, passaria à educação política, que forma o cidadão. A educação política já é preparada na primeira infância (idade da natureza) pela noção de propriedade que se desenvolveu através da educação na natureza e pelas coisas. Já há os pressupostos da educação política na educação do homem: os princípios, as bases e, sobretudo, as idéias de liberdade e propriedade, que já são colocados para serem explicitados.

Jean Jacques Rousseau partiu do que o homem é no seu estado de natureza – originariamente bom e portador de coração sincero – e nos levou ao que ele deve ser. Ele partiu do bom “selvagem”, sujeito à corrupção da sociedade e nos propôs um homem novo, aquele que será homem, homem social e cidadão. A oposição homem-sociedade é superada, por ele, na prática. A dependência dos homens ou da sociedade, em detrimento, das coisas não confirmaria a sua hipótese.

Às crianças é preciso oportunizar o cultivo e o exercício dos sentidos. “*Exercer os sentidos não é somente fazer uso deles, é aprender a bem julgar por seu intermédio; é aprender, digamos assim, a sentir, pois nós só sabemos tocar, ver, ouvir da maneira como aprendemos*” (ROUSSEAU, 1951 : 136).

Por tudo que foi discutido até este momento, fica evidenciada a legitimidade de Rousseau propor deixar o ensino através dos textos e fazer sua proposta do ensino das coisas e superar a catalogação de constituir-se sua concepção educacional numa pedagogia realista.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COMENIUS, João Amos. *Didática Magna*. Lisboa, Calouste Gulbenkian, 1966.

ROUSSEAU, Jean Jacques. *Do contrato social ou princípios de direito político*. Trad. de Lourdes Santos

Machado. São Paulo : Abril Cultural, 1973. (Coleção Os Pensadores).

\_\_\_\_\_. *Émile ou de L'éducation*. Paris : Classiques Garnier, 1951.

## O DESENVOLVIMENTO/APRENDIZAGEM DOS CONCEITOS MATEMÁTICOS: UM TEMA POLÊMICO

Clacy Zan\*

A pesquisa continuada em sala de aula permite ao pesquisador a oportunidade de determinadas observações de desempenho, as quais conduzem a certa perplexidade em relação às teorias correntes. Essa perplexidade não deriva do fato de a teoria não se concretizar. Pelo contrário, a teoria surge concretizada, ou melhor, as teorias surgem concretizadas, não só, mas várias ... ou todas. A realidade, sendo global, uma totalidade, permite a visualização ou concretização de todos aqueles dados, diferentemente interpretados, resultando em diferentes referenciais teóricos.

Do ponto de vista do desenvolvimento/aprendizagem dos conceitos matemáticos, esse fenômeno apresenta-se bastante complexo. Percebe-se, com facilidade, a presença de elementos socioculturais nos diferentes desempenhos infantis. Não há como negar a carga da prática social no momento em que as crianças contam maiores ou menores

---

\* Doutora em Educação pela USP. Professora do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco - UCDB.

quantias em dinheiro ou executam operações simples, envolvendo compras, troco, resto, etc. Do mesmo modo que o reduzido potencial para a representação escrita das operações ou, então, a resistência à formalização como elemento desnecessário, “*não-importante-para-a-vida*”.

No entanto, estes traços socioculturais nos desempenhos matemáticos não conduziriam o pesquisador, certamente, à atenomatemática? Não seria possível concluir que o conhecimento/aprendizagem da Matemática repousaria, fundamentalmente, na prática social?

Refletindo a partir da perspectiva construtivista, os elementos atrás focalizados operariam da seguinte forma:

a) o meio forneceria elementos sobre os quais o sujeito exerceria sua ação como: contar pequenas quantias, receber troco, realizar pequenas transações, calcular (embora rudimentarmente);

b) esse material, ou seja, essas situações nas quais o sujeito tem oportunidade de exercer ações diversas, permite-lhe chegar a determinadas conclusões de ordem quantitativa e de natureza lógico-dedutiva;

c) na seqüência, o processo pode continuar, dada a característica do conhecimento dentro dessa perspectiva, ou seja, a partir de determinado patamar, há a possibilidade de superação para um nível mais elevado, com base na própria atividade racional do sujeito.

*“A posição construtivista enfatiza dois aspectos dessa aprendizagem (de números): 1) o seu caráter gerativo, e 2) o seu caráter racional, sistemático, estrutural, isto é, o fato de que o sujeito organiza,*



*ele próprio, os fatos aprendidos, em um sistema lógico*" (CARRAHER, s.d. : 32).

d) Faz-se necessário aceitar, como ponto de partida, que a gênese do conhecimento está centrada na atividade do sujeito, o qual age sobre um objeto fornecido pelo meio. Portanto, os pólos a serem atendidos para a geração do conhecimento são dois:

**atividade do sujeito** <—> **objeto que provém do meio**

E, como um dado essencial, a interação de ambos os pólos.

Raciocinou admiravelmente sobre essa interação:

*"Se julgarmos o desenvolvimento de nossos remotos antepassados pelo estado mental das atuais tribos selvagens, não podemos evitar a conclusão de que sua iniciação nesta espécie de idéias (conceitos numéricos) foi exatamente modesta. Um sentido rudimentar do número, de alcance não maior do que o que possuem certos pássaros, foi núcleo do qual surgiu nossa concepção do número"* (DANTZIG, 1947 : 17).

As observações realizadas sobre os desempenhos das crianças das classes populares, as quais constituem a totalidade das crianças-sujeitos da pesquisa, conduzem à conclusão de que, realmente, suas experiências têm uma forte tendência à oralidade. Essas observações são corroboradas por outras, realizadas com adultos em processo de alfabetização: sem "*tocar no lápis*", sem escrever um único algarismo no papel. Eles realizam operações matemáticas que envolvem dezenas e unidades, encontrando o resultado

“de cabeça”, como vulgarmente se diz, ou, mais adequadamente, realizando um cálculo mental. É claro que, instalados sobre a maneira como o cálculo foi feito, surge o processo calado na propriedade associativa da adição, por exemplo: o alfabetizando adulto realiza uma contagem, desmontando as dezenas e unidades, juntando depois os grupos de dez e, em seguida, as unidades. Certamente, o adulto que apresenta esse desempenho desconhece a nomenclatura oficial – propriedade associativa – do mesmo modo que desconhece outros termos matemáticos. No entanto, quer pela prática social, quer pelo exercício do raciocínio lógico-dedutivo, o adulto chega ao uso de muitas práticas matemáticas. Esse fato permite inferir que, uma vez compreendido **um determinado princípio**, esse domínio pode gerar outras descobertas pelo próprio sujeito, na ação sobre um dado objeto de estudos.

O que está implícito nesse desempenho é o fenômeno da dialética do processo de aquisição do conhecimento: cada conhecimento implica a existência de uma base conhecida sobre a qual se assenta o novo, não inteiramente novo, com pena de não permitir a superação do já conhecido.

Carraher (s.d. : 33) faz referência a esse fato da compreensão no ensino da Matemática:

*“(...) o ensino da Matemática não pode enfatizar apenas a aprendizagem ou memorização de fatos básicos. Se os alunos apenas memorizam fatos e não compreendem o sistema lógico-matemático a eles relacionado, não poderão gerar novos fatos não ensinados pelo professor”.*

A superação do antigo, o avanço que permite nova construção sobre base conhecida, supõe compreensão dos

princípios, supõe trabalho de raciocínio sobre material fornecido pelo meio.

Neste sentido, o problema da construção matemática não residiria na predominância da oralidade, ou da escrita formal, mas sim no domínio dos princípios básicos, o que daria sentido à escrita e à oralidade das operações.

Esse fato permite inferir, por sua vez, que, independentemente da prática social, existe uma lógica matemática, ou seja, mais exatamente, uma lógica de pensamento inerente à própria natureza humana. D'Ambrósio (s.d. : 37) defendeu a etnomatemática e, de modo muito interessante, lembrou que, nos escritos de Platão, há referência à Matemática dos egípcios, “*na qual se fixa três estacas no solo e, com um barbante, está materializado um triângulo, e de uma nova forma de matemática, em que o triângulo resulta da marcação de três pontos num papel e com uma régua traçar os lados de um triângulo*”. O autor deduziu, a partir desses dados, a maneira diferente pela qual o homem *prático*/popular e o homem *erudito*/estudioso vêem o mesmo fato: o primeiro, mergulhado no cotidiano, no fazer, o segundo, mergulhado nas altas deduções, no abstrato.

Pode-se afirmar que essa dicotomia existe realmente e que ela se manifesta na escola com uma força extrema, não só na aprendizagem da matemática, mas também na apropriação do código escrito (alfabetização), que envolve a produção escrita no dialeto padrão<sup>1</sup> e, ainda, na apropriação dos conteúdos relativos à História e Geografia. Por que não

---

<sup>1</sup> Desenvolvemos trabalhos de pesquisa nessa área, no Ciclo Básico, no período compreendido entre 1988-1992.

colocar, aqui, os conteúdos de Ciências? Parece que, pelo menos no que se refere às noções elementares de Ciências, pelo fato de tratarem do meio ambiente circundante, a criança manifesta um interesse espontâneo por estes conteúdos.

Portanto, tornar os conteúdos, quaisquer que sejam, mais próximos do aluno, é uma norma didático-epistemológica importante. Porém, tais conteúdos podem ser organizados em diferentes níveis de profundidade ou em diferentes níveis de abstração, se assim se preferir. Assim sendo, não haveria uma diferença essencial entre a matemática das *“três estacas fincadas ao solo e dos três pontos marcados numa folha de papel”*. Os princípios básicos são os mesmos e ao professor cabe a difícil tarefa de auxiliar seu aluno a atingir níveis mais profundos em seu processo de apropriação do saber organizado. O ponto de partida podem ser as *“três estacas”*, mas é provável que o educando deva chegar aos *“três pontos na folha de papel”*, como um recurso para ascender para níveis de maior mobilidade de pensamento, como concluiu Piaget e colaboradores, em suas pesquisas de epistemologia genética. Os pressupostos piagetianos, afinal, são válidos para a pessoa, independentemente dos estratos sociais que ocupa.

O trabalho com a alfabetização, realizado em um considerável período, permitiu que crianças de classe popular chegassem até à produção de textos com relativa correção gramatical, com relativa coesão e coerência, até o final da 2ª série do Ciclo Básico. O ponto de partida foi, no entanto, a aceitação incondicional do texto da criança com a presença da sua oralidade característica. E um outro recurso foi o de se investir maciçamente na leitura de textos extraídos da literatura infantil, provendo os sujeitos do

contato com a linguagem escrita formal. Além de outros recursos, cuja meta era tornar prazerosa a atividade de ler e escrever.

Assim também, as atividades com matemática na sala de aula devem ter essas mesmas características, com o acréscimo de que o ponto de partida do sujeito é o dia-a-dia, a prática social, como no caso da linguagem. Mas a matemática tem a meta de conduzir o sujeito à mobilidade cada vez maior do pensamento, o que equivale a dizer que a essência da matemática é o ato mesmo de pensar, com todas as implicações que esse fato produz.

Piaget e Inhelder estudaram a seqüência do desenvolvimento da lógica do pensamento.

*“(...) as operações concretas estabelecem (...) muito bem a transição entre a ação e as estruturas lógicas mais gerais, que implicam uma combinatória e uma estrutura de ‘grupo’ a coordenarem as duas formas possíveis de reversibilidade (...)” (PIAGET, 1990 : 86).*

As crianças, no início da escolaridade, estão no início do período a que esses pesquisadores denominam de “*operações concretas*”, mas esse processo de desenvolvimento teve início no período sensório-motor. Portanto, a ação está na raiz do ato de pensar e também na raiz do ato do raciocínio lógico-dedutivo. Raciocionar é estabelecer relações e, em seus primórdios, essas relações estabelecem-se entre coisas. A uma criança de quatro anos, solicitou-se a seguinte tarefa: apanhar no armário os pratos necessários às pessoas que estariam presentes ao almoço. A criança foi declinando os nomes e, a cada nome, abaixava um dedo, até

terminar a série de convidados. Chegando ao armário pegava os pratos um a um e, a cada prato, erguia um dedo. Executou a mesma série de ações para os talheres. O que a criança fez foi uma atividade de correspondência biunívoca, a mesma das ovelhas e pedrinhas do pastor da pré-história, ou seja, para cada pessoa, um dedo. Pode ser este o ponto de partida para a formação dos conceitos dos números: a noção de número surge como uma relação entre os conjuntos que têm a mesma quantidade de elementos. O próximo passo consistirá em nomear essa quantidade por um som, uma palavra e, em seguida representá-la por um sinal gráfico, um numeral.

Neste nível, a criança teria atingido a fase das “*operações concretas*” a que aludem Piaget e Inhelder? É possível. Mas a simples nomeação de quantidades ou mesmo a contagem de pequenas quantidades não garante que a criança tenha atingido a fase operatória, como foi possível observar em muitas crianças envolvidas na pesquisa. A fase operatória dá à criança uma mobilidade de pensamento que lhe permite “ver” a mesma quantidade de diferentes maneiras, o que implica diferentes combinações, ou seja, o que implica operações. De qualquer modo, chegar neste nível de desenvolvimento implica na ação inicial sobre objetos. E, pensando nesses elementos teóricos, a pesquisa em sala de aula previu o uso de diferentes materiais que possibilitavam às crianças o estabelecimento de relações de ordem matemática. Exemplificando: um dos princípios matemáticos que exige um esforço razoável da criança, no sentido da compreensão, é o princípio de valor posicional dos algarismos no número. A compreensão desse princípio, no entanto, é facilitada – ou se faz possível – se a atividade da criança ocorrer com o auxílio do ábaco, ou do material



montessoriano, recursos que tornam “visíveis”, por assim dizer, o valor das ordens e classes dos números.

Parece apropriado admitir que, do mesmo modo que o código escrito exige manipulação de material significativo para a criança, assim também o ensino/aprendizagem da Matemática exige que os conceitos e princípios sejam compreendidos/assimilados sob pena de não acontecer propriamente uma aprendizagem/desenvolvimento nesta área.

O desenrolar da intervenção em sala de aula permitiu a observação de certos desempenhos infantis que permitem inferências de ordem metodológica, embora a pesquisa de sala de aula seja atropelada por fatores de ordem diversa. Em momento algum, poder-se-ia afirmar a influência de uma só variável em determinado desempenho. Assim, ao mesmo tempo que se observa uma turma desempenhando-se em Matemática, observam-se muitos outros fatos acontecendo, resultando em possíveis inferências não previstas.

Em síntese, o que ficou patente no desenrolar das sessões-intervenção, nas aulas propriamente ditas, é a necessidade de colocar as crianças em atividade com materiais manipulativos, de tal modo que as relações e os princípios matemáticos resultem da atividade com tais materiais. O núcleo mesmo do “ensino” de matemática está, pois, no raciocinar, no compreender e, garantido-se esse núcleo, os cálculos ou algoritmos estão também garantidos, bem como a solução dos problemas.

Algumas explicitações relativas à prática docente, ao trabalho de sala de aula propriamente dito são possíveis:

- 1) O planejamento das atividades para a turma de



alunos implica diagnosticar, tanto quanto possível, os conhecimentos básicos das crianças. As sucessivas intervenções em sala de aula permitem concluir que, do ponto de vista da Matemática, não é possível “dar saltos”. A seqüência de dificuldades devem ser respeitada.

2) À despeito das argumentações de grandes nomes da Matemática, considerando-a “a grande ciência”, desvinculada da realidade, a Matemática esbarra constantemente no empírico. As relações lógico-matemáticas resultam, em grande parte, de relações geométricas e físicas. Assim, do ponto de vista das crianças de 1ª a 4ª série, mergulhadas na fase de desenvolvimento a que Piaget denominou “*operações concretas*”, o uso de diferentes materiais manipulativos é absolutamente necessário. É da atividade com o ábaco, ou com material montessoriano, que a criança extrai os conceitos de “unidade”, “dezena”, compreendendo o princípio básico do valor posicional dos algarismos no número. Igualmente, a criança consegue compreender, a partir do uso de materiais semelhantes, os “porquês” dos célebres “vai um” e “empresta um” das adições com reserva e subtrações com recurso à unidade superior. Em síntese, usar material manipulativo é imprescindível como ponto de partida do ensino-aprendizagem da Matemática nas séries iniciais do 1º Grau.

3) Pode parecer, à primeira vista, que a criança das séries iniciais está condenada a uma aprendizagem matemática abaixo de qualquer nível de abstração. Não é verdadeira essa suposição. O uso de materiais manipulativos constitui, realmente, uma necessidade inicial, mas, ao compreender os conceitos e princípios, a criança mesma dispensa os recursos de concretização, apresentando o desempenho

formal esperado. Portanto, ao programar o curso de Matemática para as séries iniciais, o professor pode, de fato, propor metas formais a serem atingidas em Matemática, com a certeza de que elas serão exequíveis, *desde que os procedimentos didáticos sejam conforme as etapas de desenvolvimento da criança*. Ou seja, em Matemática faz-se necessário partir da ação para se chegar à operação.

4) Dentro de uma proposta didática para o ensino-aprendizagem da matemática, faz-se necessária uma referência à formação do professor, não um mero detalhe, mas um elemento importante para o sucesso da mesma. Cabe ao professor dominar a matemática em seus princípios básicos, sendo capaz de estabelecer as inúmeras relações que esse conteúdo suscita, desvinculando-se dos procedimentos tradicionais calcados no “como fazer”, nos algoritmos, não propiciando tempo e recursos suficientes para que ocorra a interiorização das ações, como recomenda a proposta construtivista. O domínio do conteúdo matemático em nível adequado permite que o professor consiga diagnosticar, com competência, o desempenho do aluno, possibilitando-lhe replanejamento também adequado, fazendo, com isso, prevenção de inúteis fracassos entre as crianças.

**BIBLIOGRAFIA**

- CARRAHER, Terezinha Nunes. Uma construção matemática. In: *Caderno AMAE*, Belo Horizonte-MG, n. 1, p. 13-38, s.d.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. *Da realidade à ação* - reflexões sobre educação e matemática. Campinas-SP : Summus, s.d.
- DANTZIG, Tobias. *Número: el lenguaje de la Ciencia*. Buenos Aires, Libreria del Colegio, 1947. (Colección Ciencia y Metodo).
- PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 1990.

## A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO E A PLURALIDADE SOCIAL

Heitor Romero Marques\*

### RESUMO

É impossível o ser humano desvincular-se da própria história. A autonomia é forjada no combate à ignorância. Os possíveis conceitos dos elementos do cotidiano do fazer pedagógico envolvem polissemias e idiossincrasias. Nesse sentido, a Filosofia da Educação é a própria Filosofia cuidando das questões educacionais. Como materialização da pluralidade da Filosofia da Educação, o texto apresenta dez propostas de conteúdos, a partir de autores diferentes. É possível vislumbrar o sentido da construção da justiça no seio da sociedade. Isto é, ter os pés no presente e os olhos no futuro.

**PALAVRAS-CHAVE:** filosofia; educação; pluralidade.

---

\* Mestre em Educação pela UCDB. Doutorando em Desenvolvimento Local e Planejamento Territorial pelo convênio UCDB / Universidad Complutense de Madrid. Professor de Filosofia da Educação.

## 1. QUESTÕES PROLEGÔMENAS

De passo em passo o ser humano constrói o seu caminho, na medida de seu entendimento e da inexorável impossibilidade de negar a si próprio, ou seja, à própria história, por mais que ela se refaça a cada instante. O ser de hoje é o conjunto de todos os seres do passado. E se Paulo Freire (1997) nos apontou a **esperança** para forjarmos a **autonomia** de um existir pleno, é prova de que nesta jornada há mais ignorância a ser transformada em luz e caminho do que qualquer grau de certeza sobre as coisas já desveladas, cujo processo se estende do indivíduo ao grupamento social, da contingência à essência.

Entretanto, é precisamente esse estado de aparente e angustiante desencanto, de eterno vir-a-ser que nos deve servir de alento e esperança, visto que a própria autonomia é um advir, que ao esgotar no tempo, projeta-se em forma de esperança, em cada amanhã de um ser que deseja ser pleno.

## 2. A QUESTÃO DOS CONCEITOS

Os sentimentos e desencanto acima referidos se materializam na medida em que somos chamados a conceituar elementos do cotidiano do fazer pedagógico, a exemplo da educação, seus objetivos e fins, da aprendizagem, do papel do Estado, da Igreja, da família, do professor e da própria Filosofia da Educação.

Todos os possíveis conceitos a respeito desses e de outros tantos elementos do universo educacional gozam da mais pura e plena possibilidade polissêmica e idiossincrática, que de forma autêntica e honesta implicaria em nada conceituar, pelo menos quando não se deseja ser de todo incompleto.

Assim, há dificuldades racionais e operacionais insuperáveis não apenas de forma implícita, mas expressa na concretude da dinâmica de nossas vidas, em termos de estabelecer conceitos mais precisos e acabados do universo da Filosofia da Educação, não obstante, há a possibilidade de se tangenciar alguma compreensão provisória.

Destarte, esses conceitos, inclusive o da própria Filosofia da Educação, têm, ou pelo menos deveria ter, um suporte teleológico na noção de um bem que transcenda as contingências do existir humano.

Sendo assim, podemos advogar que os conceitos inerentes ao universo da educação gozam, por assim dizer, do beneplácido da contextualização histórica, em que a idéia explica o ente no seu momento e no seu espaço geográfico. Esta compreensão aliviaria a sensação da angustiante impossibilidade de se atingir definições mais duradouras, embora pudesse servir de esconderijo para as mentes mais preguiçosas e que buscam repouso no albergue da passividade.

Mas é preciso dizer que se propugna a Filosofia da Educação como uma oportunidade de se refletir todas e quaisquer questões da educação sob a ótica da própria, Filosofia quer clássica ou não clássica. Aliás, para Tobias (1986 : 14) *“não é possível Filosofia da Educação sem a fundamentação de certos princípios fornecidos pela*

*Filosofia*". Daí, sua posição teórica as apontar que "*Se a Filosofia é a ciência das causas profundas dos entes, conclui-se ser a Filosofia da Educação a ciência das causas profundas da educação (...) a ciência especulativamente prática das causas supremas da educação*".

Decorre dessa subordinação epistemológica que a Filosofia da Educação não é uma das partes da Filosofia, se não a própria Filosofia tratando dos entes educacionais. Para Athayde (1975 : 15), a Filosofia da Educação pretende "*estudar, sob o ponto de vista filosófico, esta realidade que se chama educação*". Apontou, também, que a "*Filosofia estuda a realidade, sob quatro aspectos que correspondem às quatro ordens do ser: racional, natural, moral e cultural*", que em última análise constituirão o arcabouço da Filosofia da Educação.

### **3. POSSÍVEIS CONTEÚDOS DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO**

A Filosofia da Educação, enquanto disciplina, é relativamente recente, o que não quer dizer que anteriormente não houvesse um pensamento pedagógico. Ao contrário, a questão educacional sempre se fez presente ao longo da história da humanidade, apenas a denominação é recente, enquanto lugar epistemológico. Isto significa que o estatuto da Filosofia da Educação comporta uma gama enorme de conteúdos, variando segundo a contextualização e os



objetivos a serem alcançados. A seguir, alguns exemplos, segundo os seus proponentes.

REBOUL (1980) apontou como proposta curricular:

“1. *A educação.*

1.1 *conceito;*

1.2 *a família e a educação do sentimento;*

2. *Adestramento, aprendizagem, iniciação, ensino.*

3. *A cultura humana.*

4. *A autoridade em educação.*

5. *Natureza humana e educação.*

6. *Os fins da educação.*

7. *A autoridade e não-diretividade.*

8. *Valor e limites da pedagogia.*

9. *A pedagogia nova.*

10. *A pedagogia clássica contra a pedagogia nova.*

11. *Pedagogia e utopia.*

12. *Educação e política.*

13. *Educação moral”.*

Para ATHAYDE (1975),

“1. *Pressupostos da Filosofia da Educação.*

2. *Relação teoria e prática em educação.*

3. *Comunicação educativa.*

4. *Fim da educação.*

5. *Educação integral.*

6. *O problema filosófico do método.*

7. *Autonomias e heteronomias em educação.*
8. *A missão de educar.*
9. *Educação e saber”.*

Conforme TOBIAS (1986),

- “1. *Fundamentos filosóficos da educação.*
2. *Conceituações de filosofia da educação.*
3. *Ontologia da educação.*
4. *Teleologia da educação.*
5. *Agente da educação”.*

Segundo LUCKESI (1992),

- “1. *Filosofia da educação: elucidações, conceituações e articulações.*
2. *Educação e sociedade: redenção, reprodução e transformação.*
3. *Tendências pedagógicas na prática escolar: liberal e progressista.*
4. *A escola que queremos.*
5. *Filosofia do cotidiano escolar: por um diagnóstico do senso comum pedagógico (senso comum pedagógico, sujeitos do processo, o conteúdo material didático, métodos de ensino).*
6. *Sujeitos da praxis pedagógico: o educador e o educando.*
7. *O conhecimento: elucidações conceituais e procedimentos metodológicos.*
8. *Conteúdos de ensino e material didático.*

9. *Procedimentos de ensino.*

10. *Didática: elementos articulador entre pedagogia e prática docente”.*

No entender de GADOTTI (1991),

“1. *A teoria da educação (brasileira).*

2. *A educação como ato político: a ‘pedagogia do oprimido’.*

3. *Educação da classe popular, educação do sistema.*

4. *O (des) prazer de ensinar e aprender.*

5. *A paixão de conhecer o mundo.*

6. *Crítica à escola capitalista e a democratização do ensino.*

7. *A preocupação com a especificidade da educação: a ‘pedagogia dos conteúdos’.*

8. *Educação e poder: a ‘pedagogia do conflito’.*

9. *Pensamento pedagógico brasileiro: unidade e diversidade”.*

Por sua vez GILES (1983) afirma,

“1. *Filosofia e educação.*

2. *Educação e teorias do conhecimento.*

3. *O processo educativo e imagens do homem (das civilizações orientais, Grécia e Roma, Europa medieval, da Renascença, início da época moderna, do Iluminismo, do Romantismo: Jena-Jacque Rousseau, da Revolução Francesa, do Neo-*

*humanismo, de Pestalozzi (homem do povo); de Herbart (homem moral), de Froebel (atividade criadora), de Herbart Spencer (ciência); e*

*4. Crítica ao processo educativo”.*

de acordo com CATÃO (1999),

*“1. Escola, educação e filosofia.*

*2. As bases filosóficas da educação.*

*3. O pluralismo.*

*4. A escola no mundo pluralista (educação e utopia, liberdade, solidariedade, comunhão, interdisciplinaridade).*

*5. Educação e ensino religioso”.*

Em conformidade MARTINS (1992),

*“1. Reflexões sobre o ‘lugar’ do homem contemporâneo.*

*2. Os enfoques contemporâneos na filosofia da educação com vista a currículo (filosofia pública, fenomenologia, educação transformadora)*

*3. A construção do currículo e a sua fragmentação.*

*4. O currículo na abordagem na perspectiva fenomenológica”.*

Do ponto de vista de PAVIANI (1991):

*“1. O lugar da Filosofia da Educação.*

*2. Crítica da teoria e da prática educacional.*

3. *Os fins da ação educacional.*
4. *Educação e realidade.*
5. *Educação e cultura.*
6. *A dimensão comunitária da escola.*
7. *Educação, poder e ação participativa.*
8. *A problematização como recurso pedagógica.*
9. *O ensino numa visão epistemológica.*
10. *O comportamento ético do professor”.*

E finalmente FULLAT (1995),

- “1. *Estatuto da Filosofia da Educação (questões de nomenclatura, classes de saberes, o saber filosófico, a filosofia da educação).*
2. *Estrutura educanda do homem (panorâmica antropogenética, a indefinição biológica, socialização institucionalizada, conflitividade escolar, a cultura e suas fontes, a liberdade criadora).*
3. *Filosofia da educação contemporânea (as antropologias contemporâneas, o homem intemporal, antropologias freudianas, o homem como liberdade do anarquismo, o homem desumanizado, o homem positivo, o indivíduo do existencialismo, o homem comunista, o homem pessoa)”.*

Como podemos ver, nas distintas abordagens, não há uniformidade de conteúdos na Filosofia da Educação. Há todavia, alguns elementos que perpassam as diferentes propostas, enquanto preocupações comuns, como é o caso do estudo do homem (visão antropológica), a educação e seus fins, os agentes educacionais e a sociedade. O procedimento comum adotado nas diferentes propostas é a reflexão crítica.

#### 4. A PLURALIDADE SOCIAL E A DIGNIDADE DO HOMEM

Não é nenhuma novidade o fato de que a sociedade e, por conseguinte, a cultura se diversificam cada vez mais ao longo da história. Daí podermos dizer das profundas dificuldades nos dias atuais, em qualquer campo do conhecimento, notadamente naqueles relacionamentos à natureza social do homem.

Entretanto, em referência à dinâmica cotidianidade da vida social, é possível vislumbrar a existência de uma aspiração democrática nas lides educacionais, em vista da permanente construção da dignidade humana e da sua possibilidade educanda. Certamente que a reflexão a este respeito pertence à Filosofia da Educação, que para isso transcende o seu estatuto de disciplina para poder manifestar-se interdisciplinarmente. A isso se compara o regozijo da solidariedade do discurso, cuja validação está na dimensão do concreto e da prática. É um momento em que o ser humano se escandaliza com a miséria desigual, com a justiça social da parcialidade, com a fome, com a violência, com os privilégios de toda ordem, enfim, com tudo aquilo que coloca o ser humano em situação de sofrimento e impossibilidade de construir a felicidade.

Desse ponto de vista, decorre a necessidade de ver a Filosofia da Educação como uma discussão que transcende a educação escolar para atingir a vida como tal, em toda sua dimensão e complexidade. Para tanto, é preciso superar as concepções acrítico-ingênuas próprias das mentes historicamente alienadas. Tal procedimento corresponde à necessária

possibilidade de falarmos de uma utopia social, enquanto projeto de sociedade em confronto com a injustiça presente na maioria das sociedades atuais. Pensar e agir nessa direção corresponde aceitar a inconclusão do ser humano, cujo entendimento conduz os sentimentos de que feliz é quem sabe construir o bem para que o outro dele se beneficie. Essa postura política vai além da política que conhecemos na mediocridade dos partidos, na limitação das siglas. Ela quer dizer da nossa integridade enquanto criatura para transcender o desvelar parcial da existência. Nesse sentido, a Filosofia da Educação deseja ser mais do que uma discussão criteriosa e sistemática da educação, enquanto preparação para a vida, ela quer e deve ser o entrelaçamento da reflexão e da vida que se faz no aqui e agora.

Estamos, nos últimos tempos, excessivamente preocupados na busca da eficácia pura da escola; que todos desfrutem dela a fim de que cada um possa situar-se com maior justiça no seio da sociedade (FULLAT, 1995). E, aliados a isso, os professores, por sua vez, se forem afáveis e carinhosos, e não afastarem de si os espíritos com ato de aspereza, mas os atraírem a si afetuosamente, com atitudes e palavras paternas; se exaltarem os estudos empreendidos pelos alunos, mostrando a sua importância, o seu encanto e a sua facilidade, chamando os alunos juntos de si, despertando a sua admiração, enfim, tratando-os com afabilidade, facilmente conseguirão tornar-se senhores de seus corações, de modo que eles sintam até mais prazer em estar na escola que em casa (COMÉNIUS, 1957 : 234), prazer de viver a vida, prazer de conviver no mundo, construindo-o.

É isto que se deve procurar fazer na educação, não por imposição teórica, mas o convencimento reflexivo. Isto



é Filosofia da Educação na dimensão especulativamente prática, na medida em que não há sentido na reflexão sobre a educação desvinculada da realidade e da vida.

Este modo de pensar implica, necessariamente, na tese de que o educador trabalha sempre com os pés no presente e os olhos no futuro. Isto equivale à idéia de que a constituição se dará pela integralização do ser humano por ele idealizado. Certamente, este é o aspecto desafiador do trabalho do educador hoje, uma vez que não mais se concebe a homogeneidade pura e simples da humanidade, mas, ao contrário, espera-se do seu fazer a reconstrução de um mundo que considere a coexistência do plural e da diversidade.

Daí, a dificuldade maior em fazer educação de forma coerente e, portanto, crítica, na atualidade. Se precisamos de um modelo para traçarmos o perfil da sociedade idealizada por outros, os modelos se multiplicam e se perdem na própria pluralidade diversa. Entretanto, é possível que mesmo não havendo um modelo único pelo qual possamos pautar, será sempre provável o caminhar por algumas referências éticas universais, capazes de balizar o caminho do ser humano.

**BIBLIOGRAFIA**

- ATHAYDE, Belchior Maia. *Fundamentação filosófica da educação*. São Paulo : Pioneira, 1975.
- CATÃO, Francisco. *A educação no mundo pluralista*. São Paulo : Paulinas, 1993.
- COMÊNIO, João Amós. *Didática magna – tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Trad. e notas de Joaquim Ferreira Gomes. 3. ed. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian, 1957.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança – um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro/São Paulo : Paz e Terra, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. 3. ed. Rio de Janeiro/São Paulo : Paz e Terra, 1997.
- FULLAT, Octavi. *Filosofia da educação*. Trad. de Roque Zimmermann. Petrópolis : Vozes, 1995.
- GADOTTI, Moacir. *Pensamento pedagógico brasileiro*. 4. ed. São Paulo : Ática, 1991.
- GILES, Thomas Ranson. *Filosofia da educação*. São Paulo : EPU, 1983.
- GIOVANI, Pico della Mirandola (1463-1494). *A dignidade do homem*. Trad., notas e estudo introdutório Luiz Ferracini. São Paulo : GRD, 1988.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da educação*. São

Paulo : Cortez, 1992.

- MARCEL, Gabriel. *En busca de la verdad y de la justicia*. Trad. de Juan Godo Costa. Barcelona, Editorial Herder, 1967.
- MARQUES, Heitor Romero. *Metodologia do ensino superior*. Campo Grande : UCDB, 1998.
- MARTINS, Joel. *Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como poiesis*. São Paulo : Cortez, 1992
- PAVIANI, Jayme. *Problemas de filosofia da educação*. 6. ed. Petrópolis : Vozes, 1991.
- REBOUL, Olivier. *Filosofia da educação*. 3. ed. Trad. Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. São Paulo : Companhia Editora Nacional, 1980.
- TOBIAS, José Antonio. *Filosofia da educação*. 4. ed. Presidente Prudente : UNOESTE, 1986.

## REVISITANDO ROUSSEAU<sup>1</sup>

Mariluce Bittar\*

*“O corpo político, como o corpo do homem, começa a morrer desde o seu nascimento e leva em si mesmo as causas de sua destruição”.*

(Do Contrato Social)

### INTRODUÇÃO

Revisitando Rousseau significa um “segundo encontro” com Rousseau, já que por ocasião de um primeiro texto elaborado no âmbito do Programa de Doutorado, algumas questões ficaram por merecer maior aprofundamento teórico.

---

<sup>1</sup> Texto apresentado como trabalho final da disciplina Fundamentos Filosóficos e Históricos da Educação II, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação da UFSCar, ministrada pelo Prof. Dr. Bruno Pucci.

\* Professora da UCDB, Mestre em Serviço Social (PUC-SP) e Doutora em Educação (UFSCar).

Ao responder à questão: “*Qual é a origem da desigualdade entre os homens e se ela é autorizada pela lei natural?*”, Rousseau respondeu à Academia de Dijon, em 1754, que a desigualdade era a fonte primeira de todos os vícios. Para o autor, a igualdade original existia no “*estado de natureza*”, o único que poderia compor a imagem de um equilíbrio perfeito, de uma felicidade perdida e seria capaz de garantir, a cada homem, uma completa independência em relação aos demais e de fazer com que todos fossem radicalmente iguais entre si.

Ocorre que, naquele estágio em que a sociedade se encontrava, já não era mais possível voltar ao estado de natureza, pois o homem havia descoberto sua capacidade de dominar e escravizar outros homens, além de transformar-se em proprietário, não só de terras, mas também da força de trabalho humana. Em seu clássico *Contrato Social*, ele já dizia: “*o homem nasce livre, e por toda parte encontra-se a ferros. O que se crê senhor dos demais não deixa de ser mais escravo do que eles*” (ROUSSEAU, 1983 : 22).

Jean-Jacques Rousseau foi um homem avançado para o seu tempo. Em seu texto, que se tornou uma obra clássica e leitura obrigatória para os cientistas sociais, intitulado *Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens*, trabalhou com alguns elementos ou categorias de análise que, tempos depois, foram melhor exploradas pelos marxistas. O próprio Engels (1979 : 19), em seu texto *Anti-Dühring*, situou Rousseau como um dos precursores do método materialista, ao afirmar que: “(...) os franceses souberam também criar obras mestras de dialética, como, por exemplo, *O Sobrinho de Rameau de Diderot*, e o estudo de Rousseau sobre a Origem da

## *Desigualdade dos Homens”.*

É esta proximidade com o materialismo dialético que se pretende examinar neste artigo.

## O FILÓSOFO – SEU TEMPO E SUAS IDÉIAS

Pelas leituras das obras de Rousseau, pode-se afirmar que o filósofo escrevia cada um dos seus livros, com toda força de um temperamento apaixonado, confessando-se no romance, na pedagogia, na sociologia, na política e na autobiografia. Rousseau foi um romancista em toda a sua obra: escreveu o romance da sociologia no *Contrato Social*; o romance da educação, no *Emílio*; o romance do sentimento, na *Nova Heloísa*; o romance da humanidade, no *Discurso sobre a Desigualdade*; e o romance de sua própria vida, nas *Confissões*.

O pensamento rousseauniano, tantas vezes acusado de paradoxal, contraditório e confuso, quando analisado na perspectiva de seu próprio testemunho, de sua própria obra, transforma-se numa **teoria do homem**, caracterizada predominantemente por uma unidade indestrutível. Todas as suas declarações, todas as suas obras, afirmaram uma e a mesma idéia, expressaram sempre um único e o mesmo pensamento.

A experiência de vários fracassos fortaleceu em Rousseau a convicção de que a sociedade de sua época é ruim. Daí sua vontade de descobrir a origem da infelicidade contemporânea e, para isso, elaborar uma história do homem

que, independentemente da pesquisa de documentos atestando a existência de um estado primitivo da humanidade, insistiu na necessidade da bondade entre os seres humanos.

Para Rousseau, “*o homem é bom, e a sociedade o corrompe*”. Desta mesma sociedade do século XVIII, que lhe parecia ruim para o homem em geral (já que era para ele próprio), Rousseau se mostrou desconfiado em relação a tudo o que a caracterizava: ao reinado da razão preferiu os caminhos do coração e do sentimento, encontrando, nos últimos, o meio de corrigir os excessos que deveriam ser sempre temidos; às aparências mundanas, opôs a verdade interior dos seres, a começar pela sua, pouco preocupada em agradar.

Após a denúncia dos sintomas do mal social, registradas principalmente nos textos do *Discurso sobre as Ciências e as Artes* e o *Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens*, Rousseau propôs o “*remédio*” para esses mesmos males em suas obras: *Contrato Social* e *Emílio*. Como a sociedade afastou-se da natureza, não seria o caso de voltar a ela, mas, por um avanço, desnaturação completa do homem, seria possível recompor artificialmente as qualidades perdidas, isto significa, em outros termos, que o homem pode atingir um nível superior, por meio de um processo que se pode denominar como **dialético**.

Consciente da insuficiência do individualismo puro, Rousseau buscou uma solução política, ou seja, uma associação que garantisse segurança, obrigando cada um a renunciar a seu interesse pessoal e a unir-se a todos, permitindo ao homem obedecer apenas a ele mesmo e permanecer “*tão livre quanto antes*”.



Atacado com violência em virtude de seu anti-racionalismo e de sua aparente hostilidade ao progresso, mas também profundamente admirado por Kant, Rousseau apareceu como um filósofo muito importante, subestimado por tempo demais. *“Sua visão antropológica antecipa as de Hegel e de Marx, a etnologia contemporânea o saúda como um precursor, e O Contrato Social permanece um elemento incontornável da reflexão política (DUROZOI e ROUSSEL, 1993 : 414).*

Contextualizando historicamente Jean-Jacques Rousseau em seu tempo, é necessário registrar que o século XVIII, na França, foi a época do Iluminismo, sendo os filósofos os porta-vozes voluntários da razão contra a tradição, do secularismo contra a religião e do poder único do governo político contra as diversas autoridades da ordem circundante. As *“autoridades”* eram, na maioria das vezes, oriundas do sistema feudal e, embora houvessem *“florescido”* séculos antes, não puderam ser destruídas, nem mesmo pelo poder da monarquia absoluta, durante os séculos XVII e XVIII.

Dentre as obras dos pensadores do século XVIII, os escritos de Rousseau comprovaram-se como sendo os mais importantes. O autor foi amplamente desacreditado em sua própria época e, somente por volta do início do século XIX, foi considerado a inteligência mais destacada do Iluminismo, conforme atestou Robert Nisbet (1982 : 154):

*“Nem mesmo o brilho do raciocínio e dos escritos de Hobbes fazem sombra a Rousseau. Platão pode ser o principal artífice da concepção de comunidade, mas ninguém igualou o papel de Rousseau ao torná-la a mais atraente visão para o mundo*

*moderno. Rousseau é o próprio arquétipo do político moderno, a personificação daquilo que se poderia chamar a revolta modernista em política. Se ele é conhecido, com razão, como o maior filósofo da soberania democrática, por seu notável conceito da vontade geral como única força do poder legítimo na sociedade, deve ser também considerado parte da tradição intelectual na Europa Ocidental que viria a culminar com o Estado total do século XIX”.*

Uma das principais obras de Jean-Jacques – a que lhe deu notoriedade – foi o *Discurso sobre as Artes e as Ciências*, um longo ensaio no qual ele procurou mostrar que as artes e as ciências, de modo geral, trouxeram infelicidade ao homem e não tiveram origem na verdadeira moralidade, mas na cobiça, no egoísmo, na ambição e no desejo frívolo de status.

Rousseau considerava que a hipocrisia era a conduta que resumia a sua época. No *Discurso* acima citado ele afirmou:

*“Não mais amizades sinceras e estima real, não mais confiança cimentada. As suspeitas, os receios, os medos, a frieza, a reserva, o ódio, a traição esconder-se-ão todo o tempo sob esse véu uniforme e pérfido da polidez, sob essa urbanidade tão exaltada que devemos às luzes do nosso século” (ROUSSEAU, 1983 : 336).*

Como se justificam a corrupção, a falência da moralidade humana e a alienação do homem que Rousseau via a sua volta? Sua resposta encontra-se no segundo *Discurso sobre a Origem da Desigualdade*, no qual afirmou que a

desigualdade é a fonte da instabilidade social e da decadência cultural. A princípio, Rousseau apontou que a humanidade vivia em condição de simplicidade natural, em que as relações humanas eram espontâneas, sem repressão, e a moralidade nascia do que era arraigado em nós pela natureza. A humanidade teria mantido para sempre esse estado de simplicidade e relativa igualdade, se não fosse a descoberta da agricultura e dos metais, e o conseqüente surgimento de relações cada vez mais complexas entre os indivíduos.

No “*estado de natureza*” os homens vivem em estado de felicidade e a desigualdade é praticamente inexistente. A afirmação da igualdade para Rousseau é fundamental, pois o homem só pode ser livre se for igual: assim que surgir uma desigualdade entre os homens, acaba-se a liberdade. Por isso, quando o primeiro homem que, ao cercar um terreno, afirmou: “*isto é meu e encontrou pessoas suficientemente simples para acreditá-lo, surgiram os males da opressão, da dominação e da servidão*” (ROUSSEAU, 1983 : 259).

A divisão entre o teu e o meu, isto é, a propriedade privada, deu origem ao “*estado de sociedade*”, no qual se evidenciou uma percepção do social como luta entre fracos e fortes. Rousseau afirmava que todos os males surgiam da propriedade, mas não chegou a propor meios para sua abolição. Ao contrário, propôs a criação de um “*(...) poder supremo que nos [governassem] segundo sábias leis, que [protegessem] e [defendessem] todos os membros da associação, [expulsassem] os inimigos comuns e os [mantivessem] em concórdia eterna*” (ROUSSEAU, 1983 : 269).

Este é, resumidamente, o diagnóstico de Rousseau

sobre o que ele considerava os “*males da sociedade*” em que viveu. Somente através deste diagnóstico foi possível perceber que seu objetivo principal consistia em emancipar o indivíduo da corrupção e dos conflitos e incertezas da sociedade; para ele, a “*comunidade política*” era o meio mais seguro de se obter a libertação.

## A PROXIMIDADE COM O MATERIALISMO

No *Discurso sobre a Desigualdade*, Rousseau, localizava o conhecimento do “*estado de natureza*” como elemento-chave indispensável para a compreensão da sociedade e do próprio homem de maneira geral. Ele o considerava como condição indispensável para a compreensão da natureza humana, isto é, a construção da ciência do homem ou o conhecimento do “*homem de natureza*”.

A verdadeira natureza humana a que Rousseau se referia e à qual atribuía bondade, não era, pois, a natureza humana do estado presente, mas aquela da qual o homem atual é uma profunda modificação, a qual voltará, sintetizando os elementos da fase presente, na vida futura.

Esse processo representava toda a história do homem que ele buscava contar à humanidade e poderia ser explicado pela seguinte tríade:

- **Estado de natureza**, caracterizado pela igualdade. Nele, o pré-homem não tem consciência de sua existência como tal; não é, nestes termos, livre, mas é auto-suficiente,

porque só deseja o que pode por si mesmo. Não necessitando dos demais, não os escraviza e nem é por eles escravizado. *“Essa igualdade dá-lhe condição de liberdade que o homem não tem por não conhecê-la e conseqüentemente não gozá-la”*. Esta primeira fase pode ser considerada como a **tese** (LITHOLDO, 1969 : 87).

- **Estado atual**, que é o resultado da consciência de si, da capacidade de raciocínio. Rompendo com o estado de natureza desequilibra-se, tendendo a adquirir desejos artificiais que vão sendo incorporados à natureza humana. O homem é livre no sentido de ter rompido com a vontade do absoluto a qual estava até então subordinado. Mas, por falta da igualdade que perdeu nesse rompimento, não tem condições reais de liberdade. *“Como seus desejos muitas vezes excedem as possibilidades reais, é preciso conseguir de outrem o que não pode por si mesmo; enfim, é necessário mandar para não obedecer”* (LITHOLDO, 1969 : 87). Esta fase, caracterizada pelo binômio *“autoridade contra liberdade”*, pode ser denominada **de antítese**.

- **Reino futuro**. Sem perder a consciência da liberdade que adquiriu no rompimento com o absoluto, o homem reintegra a igualdade que perdeu, voltando a ordem social. Mas agora é um ser consciente de sua liberdade e de sua existência, podendo gozá-la integralmente. Surgirá em virtude desse fato a sociedade perfeita, caracterizada pela liberdade e pela igualdade. Neste momento, dá-se a **síntese**.

Nesse aspecto é que

*“Engels nele discerne o início de uma história dialética (no sentido hegeliano): à igualdade inicial sucede, na sociedade civil, a desigualdade que será*

*superada, a princípio pelo estado de igualdade, em que se encontrarão os homens mantidos em escravidão pelo déspota, e em seguida pela igualdade superior do Contrato Social finalmente realizado” (DURCZOI e ROUSSEL, 1993 : 415).*

Nota-se que a liberdade é questão fundamental e centralizadora para Rousseau, entendida como direito e dever ao mesmo tempo; a liberdade pertence ao homem e *“renunciar a ela é renunciar à própria qualidade de homem. Ao reformar tal princípio e dar-lhe o papel fundamental na moral e na política, Rousseau elevou-se muito acima dos contemporâneos e dos precursores. Ninguém como ele afirmou o princípio da liberdade como direito inalienável da própria natureza espiritual do homem”* (Vida e Obra, In: *Os Pensadores*, 1983 : XVII).

Assim, para ele, o único fundamento da liberdade é a igualdade: não há liberdade onde não existir igualdade. Ao analisar a origem das desigualdades e concluir que a propriedade privada era a fonte de todos os males ele afirmava: *“O verdadeiro fundador da sociedade civil foi o primeiro que, tendo cercado um terreno, lembrou-se de dizer isto é meu e encontrou pessoas suficientemente simples para acreditá-lo”* (ROUSSEAU, 1983 : 259). E, logo em seguida, ele lamentava: *“Quantos crimes, guerras, assassínios, misérias e horrores não pouparia ao gênero humano aquele que, arrancando as estacas ou enchendo o fosso, tivesse gritado a seus semelhantes: ‘Defendei-vos de ouvir esse impostor, estareis perdido se esquecerdes que os frutos são de todos e que a terra não pertence a ninguém!’”* (ROUSSEAU, 1983 : 259). Isto significa negar a propriedade privada.



Enquanto não se criara a propriedade, os homens viveram *“livres, sadios, bons e felizes tanto quanto podiam ser por sua natureza e continuaram a gozar entre si das doçuras de um comércio independente”* (ROUSSEAU, 1983 : 272). Mas isto não durou muito tempo: a igualdade desapareceu, surgiu a propriedade, o trabalho tornou-se necessário e as vastas florestas transformaram-se em campos que tinham de ser adubados com o suor dos homens e nos quais logo se viu a escravidão e a miséria crescerem com as colheitas.

E, neste tom, Rousseau vai demonstrando a origem das desigualdades sociais e a forte contradição entre pobres e ricos, fortes e fracos:

*“(...) o homem, de livre e independente que antes era, devido a uma multidão de novas necessidades passou a estar sujeito, por assim dizer, a toda a natureza e, sobretudo, a seus semelhantes dos quais num certo sentido se torna escravo, mesmo quando se torna senhor: rico tem necessidade de seus serviços; pobre, precisa de seu socorro, e a mediocridade não o coloca em situação de viver sem eles (...); em uma palavra, há de um lado, concorrência e rivalidade, de outro, o desejo oculto de alcançar lucros a expensas de outrem. Todos esses males constituem o primeiro efeito da propriedade e o cortejo inseparável da desigualdade nascente”* (ROUSSEAU, 1983 : 267).

Percebe-se, em toda análise de seu texto, o *“espírito da época”*: a burguesia procurava armar-se com uma ideologia capaz de realizar seus intentos – até então – revolucionários. Rousseau era contra a propriedade fundiária, que se encontrava nas mãos da aristocracia e, conse-



qüentemente, contra os privilégios de classe que, à época, era a característica dos dois primeiros estados: a nobreza e o clero.

Seria Rousseau, então, um representante do terceiro estado considerado como um todo e, apesar de suas contradições internas, abrangendo também as camadas menos inferiorizadas?

*“Realmente, Jean-Jacques Rousseau pode ser dado como ideólogo do terceiro estado se considerarmos que este, naquele instante, encarnava o setor social oprimido a reclamar expressão política, mas não podemos reduzir o seu pensamento a uma ideologia que se esgotaria ao serem atendidas as reivindicações imediatas dos burgueses nesse instante histórico” (MACHADO, 1962 : LIV).*

Em sua análise, Lourival Gomes Machado afirmou que, resolvidos os problemas imediatos de uma revolução, a classe que toma o poder tende a criar novos privilégios, portanto, as idéias de Rousseau estariam sempre atuais. Exemplo claro foi a própria Revolução Francesa: uma vez firmada no poder, a burguesia capitalista “esqueceu-se” de seus ideais igualitários. Com o processo revolucionário que, a princípio, desencadeou-se para restabelecer a igualdade, a burguesia, após assentada no poder, passou a criar novas desigualdades e, conseqüentemente, novas tiranias.

Como se sabe, Rousseau opunha-se permanentemente contra a tirania. O seu pensamento colocou-se como a afirmação da liberdade, que não é só a liberdade de uma classe temporariamente oprimida, mas principalmente *“a liberdade, em qualquer tempo e em qualquer lugar, de todos os fracos, isto é, de todos os homens que, não*

*importando sob que governo e sob que regime estejam forçados a ser menos homens a fim de que outros possam, parecendo mais fortes, considerar-se supra-humanos”* (MACHADO, 1962 : LV).

Apesar de alguns intérpretes não o considerarem um revolucionário, pois suas idéias representam “*um ideal de conservação da ordem estabelecida, ou mesmo de volta a uma ordem social ultrapassada*” (BRAUNSTEIN, 1989 : 13), outros autores o consideram o mais importante de todos os pensadores de sua época, sendo até apontado “*por alguns críticos como o pai do socialismo moderno, apesar de seu notório e indisfarçável romantismo, tão próprio de seu momento histórico*” (PORTO CARREIRO, 1971 : 17).

Pode-se afirmar que Rousseau e Karl Marx foram os dois homens que, antecedendo duas revoluções, mais influência tiveram no pensamento político de seu tempo. “*O Contrato Social sacode o homem do século XVIII com a mesma intensidade com que o Manifesto Comunista abala o século XX*” (BONAVIDES, 1961 : 187). Rousseau é, teoricamente, preparação a Marx, tão importante quanto os socialistas utópicos; os dois pensadores podem ser considerados dois emancipadores da alienação. No entanto, há que se ressaltar o fato de que quando se estuda o marxismo e sua dialética materialista há sempre a lembrança obrigatória dos nomes de Hegel e Feuerbach e, raramente, uma alusão a Jean-Jacques Rousseau, o que, de certa forma, não faz jus ao seu pensamento.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BONAVIDES, Paulo. *Do estado liberal ao estado social*. São Paulo : Saraiva, 1961.
- BRAUNSTEIN, Jean-François. *Rousseau*. Brasília : Universidade de Brasília / São Paulo : Ática, 1989.
- DUROZOI, Gérard; ROUSSEL, André. *Dicionário de filosofia*. Campinas : Papyrus 1993.
- ENGELS, Friedrich. *Anti-Dühring*. 2. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1979.
- LITHOLDO, Augusto. *A unidade do pensamento de J. J. Rousseau na perspectiva de seu testemunho*. Presidente Prudente : Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, 1969.
- MACHADO, Lourival Gomes. *Obras de Jean-Jacques Rousseau*. São Paulo : Globo, 1962.
- NISBET, Robert. *Os filósofos sociais*. Brasília : Universidade de Brasília, 1982.
- PORTO CARREIRO, C. H. Nota Explicativa. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Rio de Janeiro : Rio, 1971.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Os pensadores*. 3. ed. São Paulo : Abril Cultural, 1983.

# INTEGRAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA: PERSPECTIVA E PRÁTICA PEDAGÓGICA<sup>1</sup>

Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra\*

## INTRODUÇÃO

O tema integração tem sido objeto de discussão entre professores e outros profissionais da educação. Os resultados dessa discussão apontam para diversos caminhos e possíveis soluções sem que, no entanto, haja um consenso sobre o que é esta integração.

Segundo Fonseca (1995), só se pode falar em integração quando há uma efetiva integração entre deficientes e não deficientes. Os programas de ensino especial devem

---

<sup>1</sup> Texto extraído da Dissertação de Mestrado, intitulada “*A dança como meio educativo para adolescentes com Síndrome de Down: desenvolvimento e avaliação de um programa*”, defendida em 1999 no Programa de Mestrado em Educação da UCDB.

\* Mestre em Educação, docente da UCDB, pesquisadora na área de Educação Especial, coordenadora do Setor de Dança da Coordenadoria de Cultura e Arte da UCDB.

estar compatibilizados com os do ensino regular, faz-se necessário o convívio social entre os alunos, professores, demais profissionais da escola e a participação da família.

Para Casarin (1997), a integração da pessoa portadora de deficiência significa torná-la parte integrante da sociedade. Deve-se começar pela aceitação da condição deficiente e não como uma tentativa de normalização. A integração é um processo complexo, que envolve a adaptação de todas as partes: população geral, profissionais, familiares e da própria pessoa a ser integrada.

A integração da criança deficiente, no sistema educacional, deve ser altamente desejável por todos os profissionais da escola. Para que isso seja uma realidade, é necessário vencer várias barreiras: pedagógicas, arquitetônicas e administrativas, bem como as barreiras invisíveis, que são o preconceito e o estigma.

A pequena parcela de crianças deficientes que conseguem ingressar em escolas públicas não tem recebido atendimento qualificado. Os professores do ensino regular não têm sido preparados para a tarefa de lidar com esse tipo de criança e, sem esse preparo, por melhor que seja o método utilizado pelo professor, as chances de sucesso são limitadas.

Vygotsky que defendia claramente a visão de que os efeitos possivelmente nocivos de um defeito físico como a cegueira ou a surdez podiam ser totalmente superados através da criação de vias alternativas, mas equivalentes para o desenvolvimento cultural. Sujeitos cegos e surdos tinham um potencial para o desenvolvimento mental normal. Talvez eles poderiam ser vistos como variações e não como

aberrações do modelo humano, sendo possível, para eles tornarem-se membros valorizados e totalmente integrados em nossa sociedade.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação especial; integração.

## **INTEGRAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA: PERSPECTIVA E PRÁTICA PEDAGÓGICA**

A Integração está sendo palco para várias discussões entre aqueles que se dedicam à educação especial ou à educação comum.

Provocada pela política educacional do governo federal, o tema integração tem se expandido e as discussões se ampliam, demonstrando a complexidade do assunto e a necessidade urgente de pesquisas e estudos que possam indicar novos caminhos para superar as dificuldades que estão sendo encontradas.

De acordo com Monteiro (1997), não basta a boa vontade dos pais, professores e alunos, é necessário que a educação comum e/ou especial assumam uma atitude de mudança geral sobre as práticas educacionais discriminatórias.

Para que essa mudança geral ocorra, é necessário refletir sob várias questões, dentre elas, a formação do professor. De que adianta o professor receber em sua sala

de aula um aluno deficiente se não sabe trabalhar com esse aluno? Ou mesmo se, durante a sua formação, não foi preparado para executar tal tarefa?

Segundo Fonseca (1995), só se pode falar em integração quando há uma efetiva integração entre deficientes e não deficientes. Os programas de ensino especial devem estar compatibilizados com os do ensino regular, faz-se necessário o convívio social entre os alunos, professores e demais profissionais da escola, e a participação da família é importante nesse processo.

Para Casarin (1997), a integração da pessoa portadora de deficiência significa torná-la parte integrante da sociedade. Deve-se começar pela aceitação da condição deficiente e não com uma tentativa de normalização. A integração é um processo complexo que envolve a adaptação de todas as partes: população geral, profissionais, familiares e da própria pessoa a ser integrada.

Outra questão a ser analisada refere-se aos meios disponíveis pelo Estado ou agências, em termos de recursos pedagógicos: estariam as classes regulares equipadas para trabalhar com a população pretendida?

Para promover a integração, ainda é necessário levar em conta o ponto de vista da pessoa com deficiência, ou seja, o seu direito de escolher fazer parte, ou não, de um determinado grupo social.

Neste sentido, Omote (1997) afirmou que os defensores do deficiente muitas vezes acham que ele é obrigado a se integrar. Mas será que todo deficiente tem obrigação de se integrar? Ele não deveria ter o direito de querer ou não se integrar nos diversos grupos ou situações?



Assim, como essas questões foram levadas, várias outras também foram alvo de discussões em 1994, em Salamanca, Espanha, onde vários representantes de diversos países e algumas organizações internacionais se reuniram com o objetivo de promover a Educação para todos.

A conferência aprovou a Declaração de Salamanca, que rege princípios de integração: a) inclusão, pelas instituições de ensino, de todos os alunos; b) reconhecimento de diferenças e necessidade de promover aprendizagem para todos. Textualmente, a Declaração de Salamanca afirma que:

*“As escolas integradoras devem reconhecer as diferentes necessidades de seus alunos e a elas atender: adaptar-se aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem das crianças e assegurar um ensino de qualidade por meio de um adequado programa de estudos, de boa organização escolar, criteriosa utilização dos recursos e entrosamento com suas comunidades”* (Declaração de Salamanca, 1994 : 23).

Isso nos leva a pensar o quanto o papel da escola é importante. Mello (1997) apontou que, embora outras instituições também sejam importantes, é da escola a maior parcela de responsabilidade sobre o processo de integração. Pois é por intermédio da escola que a sociedade adquire, fundamenta e modifica conceitos de participação, colaboração e adaptação.

Pelo que observamos, não é simples falar de integração. Não basta garantir vaga e matrícula na escola, mas sim criar condições para que essa criança tenha uma participação efetiva e obtenha êxito nas atividades desenvolvidas. Para se chegar a isso, a escola deverá organizar e planejar um

programa adequado, ter profissionais especializados, apoio dos pais, recursos e trabalhar também com a comunidade. Isso é muito importante, pois a integração está ligada à aprendizagem, ao conhecimento e à cultura.

A criança deficiente passará, então, a aprender com o professor e com seus colegas. Esta aprendizagem pode não ser na mesma escala de uma criança sem deficiência, mas o importante é criar possibilidades para que a aprendizagem ocorra, caso contrário, a escola serviria apenas para convívio social, tendo a função de um “*clube*”. Temos que discutir qualidade da escola e direito à aprendizagem.

Pereira (1980) afirmou que, além da integração social, mais dois elementos são importantes: a integração temporal e a integração institucional. A integração temporal seria a oportunidade de o aluno deficiente conviver com alunos comuns, o que refletiria em melhores estímulos dos processos cognitivos e sociais. A integração institucional seria caracterizada pelas mudanças curriculares e metodológicas desenvolvidas, para o aluno deficiente, na sala de aula comum, as quais facilitariam o seu processo de aprendizagem.

Seria muito mais simples ocorrer a integração da criança deficiente na escola para os ditos “normais”, se colocássemos de lado o preconceito, olhássemos mais para o potencial, que é fruto de investigação individual do professor, e deixássemos de lado as limitações, que estas são visíveis e facilmente detectadas.

*“Nesta sociedade não há lugar para atitudes como abrir espaço para o deficiente, ou aceitá-lo, num gesto de solidariedade e depois ir dormir com a*

*sensação de ter sido muito bonzinho. Somos apenas, isto é o suficiente, cidadãos responsáveis pela qualidade de vida do nosso semelhante, por mais diferente que ele seja ou nos pareça ser”* (WERNECK, 1997 : 35).

Há alguns anos, o interesse principal no campo da deficiência mental é pesquisar o processo de construção do conhecimento do portador de deficiência mental e a possibilidade de integrá-lo ao meio escolar comum.

É um assunto de interesse internacional, mas especialmente de interesse nacional, neste momento histórico, uma vez que pode se tornar um problema maior do que são, por exemplo, as classe especiais para deficientes mentais do Estado de Mato Grosso do Sul, merecendo, portanto, uma reflexão.

Quando efetuada sem as devidas preocupações, a integração do deficiente mental com a criança normal pode provocar sérios problemas nos aspectos sociais, afetivos e cognitivos de ambos.

Analisemos algumas razões que justificam o ensino especializado:

- as classes especiais permitem a homogeneidade dos grupos;
- um programa de ensino especializado permite integrar objetivos perseguidos pela escola para a integração sócio-profissional na idade adulta;
- existem professores especializados que, após muitos anos de formação, estão aptos a responder às necessidades destas crianças.

Entretanto, estes argumentos não resistem a provas reais. Primeiro porque existe muito mais diferenças intra-individuais numa classe especializado, na maioria das vezes, não é senão uma adaptação do ensino tradicional ou ensino tradicional mesmo aplicado de forma lenta. Em terceiro, porque, em muitos lugares, a maior parte dos professores não tem a mínima formação para compreender e lidar com o deficiente mental.

Por outro lado, existem aqueles a favor da integração que justificam sua posição ao dizer que:

- o ensino especializado leva ao isolamento da criança portadora de deficiência mental;

- em contato com as crianças normais, as deficientes têm maiores oportunidades de alcançar níveis mais elevados de performance acadêmicas e sociais, uma vez que são expostas a programas superiores às capacidades delas;

- classe regular oferece uma semelhança maior com o mundo real;

- a integração favorece a compreensão e a aceitação das crianças deficientes pelas crianças não deficientes.

Acredito inteiramente nesta idéia e estou convencida de que este movimento irreversível está declarado. Somente crer na integração, em princípio, não é suficiente.

Nota-se que os partidários da segregação do deficiente mental o vê essencialmente diferente do sujeito normal com as exigências de uma educação adaptada às suas necessidades. Logo, para eles, a constituição das classes, a definição do conteúdo pedagógico e a formação dos profes-

sores devem ser daquelas encontradas no ensino regular.

Os portadores de deficiência mental não se desenvolvem normalmente em respostas aos procedimentos normativos. Mergulhá-los num meio normal, sem as devidas precauções, testemunha uma ignorância grave dos mecanismos de aprendizagem destes sujeitos. Continua sendo um processo segregacionista, apenas mascarado, pois se recusa a considerar que possa existir, no seio de uma sociedade, indivíduos diferentes.

Para alguns, a integração não significa nada mais que um lugar físico, isto é, instalar os deficientes mentais nas classe regulares, entre os mesmos muros com outros indivíduos não deficientes.

A integração não deve ser considerada como uma simples etiqueta: certas crianças não são chamadas deficientes mentais ao retornarem ao ensino regular, mesmo que, outrora, tenham sido colocadas no ensino especial. Esta posição não saiu de pesquisa educacional, mas de critérios sócio-políticos, os deficientes mentais têm sido assimilados aos outros grupos minoritários da sociedade.

Logo, não se deve fechar os olhos para este problema que, no Brasil, está tomando proporções de vulto.

É necessário, antes de tudo, pesquisar e analisar muito a situação no que concerne a um ensino adaptado às múltiplas necessidades das crianças com deficiência mental.

Vejamos alguns procedimentos importantes na busca desta integração.

Quando se fala em integração, pensa-se, principal-

mente, em escolas inclusivas.

Essas escolas devem responder às diversas necessidades de seus alunos. Deve acomodá-los, normais e deficientes, os ritmos, os estilos de aprendizagem, assegurando-lhes um educação de qualidade. Para tal, mudanças em todos os aspectos da escolarização como currículos, prédios apropriados, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, avaliação pessoal, desenvolvimento de pesquisa-ação, focando estratégias inovadoras de ensino-aprendizagem, não devem jamais ser esquecidas.

As escolas especiais devem contribuir com escolas regulares na provisão e fornecimento de conteúdos curriculares, métodos de ensino compatíveis às necessidades individuais dos alunos ali integrados.

Cabe uma política de organização que busque uma educação integrada, reabilitações comunitárias que organizem abordagens bem testadas e um efetivo apoio financeiro que promova a igualdade de acessos para todos aqueles com necessidades educacionais especiais como parte de uma estratégia nacional que objetive o alcance de educação para todos.

O recrutamento e a preparação apropriada de todos os educadores, inclusive o pessoal operacional e técnico administrativo, são fatores imprescindíveis na promoção do processo, no sentido do estabelecimento da integração.

As várias agências, departamentos e instituições, como professores, pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais etc., são serviços de apoio local que são importantes para que a integração possa se concretizar.



Não é só tarefa dos ministérios da educação e das escolas; a cooperação das famílias, mobilização das comunidades, organizações voluntárias, assim como a conscientização pública, fazem parte do sucesso da integração.

O apoio internacional entre organizações governamentais e não governamentais e regionais e inter-regionais são importantes no processo de integração.

Enfim, ações conjuntas de todos os setores da sociedade.

À Universidade, cabe papel importante. É necessário pesquisar muito no que concerne a um ensino adaptado às múltiplas necessidades das crianças com deficiência mental e que seus professores tenham uma formação séria. Isto mobilizará a pesquisa e os cursos de formação de professores nos próximos anos.

## **VYGOTSKY – A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO SOCIAL NA PERSPECTIVA DA INTEGRAÇÃO**

Os primeiros escritos de Vygotsky, na área da defectologia<sup>2</sup>, concentraram-se nos problemas de crianças surdas-mudas, cegas e deficientes mentais e culminaram em sua viagem à Alemanha, Holanda, Inglaterra e França, no verão de 1925.

---

<sup>2</sup> Estudo da imperfeição.



Uma característica desses primeiros escritos é sua ênfase na importância da educação social de crianças deficientes e no potencial da criança para o desenvolvimento normal. Esta ênfase estava intimamente ligada à análise de Vygotsky do papel de qualquer defeito na vida da criança. Ele afirmou que todas as deficiências corporais – seja a cegueira, surdo-mudez ou um retardo mental congênito – afetam antes de tudo as relações sociais das crianças e não suas interações diretas com o ambiente físico. O defeito orgânico manifesta-se inevitavelmente como uma mudança na situação social da criança. Assim, pais, parentes e colegas irão tratar a criança deficiente de uma maneira muito diferente das outras crianças, de um modo positivo ou negativo.

Para Vygotsky, esse fato social era, por sua vez, uma manifestação da principal diferença entre seres humanos e animais. Ele raciocinava que, para os seres humanos, em contraste com os animais, um defeito físico jamais afetaria a personalidade do sujeito diretamente, porque, entre os seres humanos e seu mundo físico, coloca-se seu ambiente social, o qual refrata e transforma suas ações recíprocas com o mundo. Portanto, na visão de Vygotsky, era o problema social resultante de uma deficiência física que deveria ser considerado como o problema principal. Para dar substância a esta idéia, ele citou uma declaração de um autor contemporâneo de que crianças cegas não percebem originalmente sua cegueira como um fato psicológico. Ela é percebida apenas como um fato social, um resultado secundário e mediado apenas como um fato social, resultado secundário e mediado de sua experiência social.

A partir dessas premissas, Vygotsky raciocinou que

a educação social, baseada na compreensão social dos problemas físicos, era a única maneira de proporcionar uma vida satisfatória para crianças “defeituosas”. Em sua opinião, as escolas especiais da época faziam pouco em termos dessa educação social. Influenciadas por idéias religiosas e filantrópicas, remanescentes de uma mentalidade burguesa originada no mundo ocidental, enfatizavam a situação infeliz das crianças e a necessidade de que elas carregassem sua cruz com resignação. Em contraste, Vygotsky defendia uma escola que se abstinhasse de isolar essas crianças e, em vez disso, integrasse-as tanto quanto possível na sociedade. As crianças deveriam receber a oportunidade de viver com pessoas normais. Para esse objetivo, Vygotsky defendia a necessidade de realizar um experimento examinando os resultados da educação conjunta de crianças cegas e normais. Enfatizando que essas crianças cegas eram 95 por cento saudáveis e tinham potencial para um desenvolvimento normal. Ele reivindicava ardorosamente que os muros das escolas especiais fossem derrubados e que essas crianças participassem, onde poderiam ser educados para tomar parte nas atividades de trabalho normais. Ao participarem do movimento pioneiro, as crianças surdas-mudas e cegas viveriam e se sentiriam como o resto do país. Seus pulsos “*bateriam em unísono com o pulso das enormes massas do povo*”.

Havia tons utópicos evidentes em seus escritos defectológicos dessa época. Ecoando a retórica e a emoção gerais da década de 20, Vygotsky afirmava que “*A educação social que surgiu na grande época da reforma final da humanidade é chamada a realizar aquilo com que a humanidade sempre sonhou como um milagre religioso: que os cegos pudessem ver e os surdos pudessem ouvir*”.

Participando da vida social, em todos os seus aspectos, as crianças iriam, em um sentido metafórico, superar sua cegueira e sua surdez. Vygotsky não tinha dúvidas que tal educação social era urgentemente necessária. Ele afirmava repetidamente que a antiga idéia de haver alguma compreensão biológica automática para certos “defeitos” havia se mostrado errada. Assim, estava demonstrado que nem todos os indivíduos cegos tinham necessariamente uma audição superior. Quando eles apresentavam um desempenho melhor do que o das pessoas normais, isso era resultado de suas circunstâncias e treinamentos especiais.

O tom claramente otimista dos escritos de Vygotsky, nesse anos, não era excepcional, e nem suas idéias eram muito originais. Os pesquisadores presentes no Segundo Encontro sobre Proteção Social-Jurídica de Menores, realizado em 1924 aceitaram resoluções que declaravam que a educação de crianças deficientes e normais deveria ser combinada em grande medida e enfatizaram a idéia de que as crianças na primeira categoria deveriam ser educadas para se tornarem trabalhadores socialmente valorizados. Vygotsky foi um dos palestrantes nesse encontro. As novas idéias na União Soviética em si mesma refletiam os desenvolvimentos da pesquisa e as atitudes mudadas em relação a “crianças defeituosas” que estavam surgindo no Ocidente, sendo que a principal diferença, de acordo com Vygotsky, era que, no Ocidente, isso era uma questão de “caridade social”, enquanto na União Soviética era uma questão de “educação Social”.

Ao falar sobre os problemas especiais de crianças cegas e surdas, Vygotsky fez algumas declarações que foram particularmente relevantes para a compreensão do desenvol-

vimento de seu pensamento. Várias vezes, ele argumentou que aprender a escrita Braille não difere, em princípio, da aprendizagem da escrita normal, uma vez que a aprendizagem de ambos os tipos de escrita baseia-se na conjugação múltipla de dois estímulos. Do ponto de vista fisiológico, em ambos os casos a aprendizagem da escrita estava baseada na formação de reflexos condicionados a estímulos ambientais diferentes. Para Vygotsky, portanto, a cegueira e a surdez não eram nada mais do que a falta de uma das possíveis vias para a formação de reflexos condicionados com o ambiente. A solução era simplesmente a substituição da via tradicional por uma outra e, conseqüentemente, não era necessária nenhuma teoria especial para o tratamento de crianças surdas ou cegas. Em última instância, Vygotsky pensou, o olho não é nada mais do que um instrumento servindo a determinada atividade, que pode ser substituído por um outro instrumento. Aceitando a idéia apresentada por Birilev, ele afirmou que, para o cego, a outra pessoa pode atuar no papel de instrumento, como um microscópio ou telescópio. O passo na direção da outra pessoa – a cooperação com os outros, transcendendo os limites da pedagogia individualista – era a base vital de qualquer pedagogia especial.

Segue-se disso que, no caso de crianças cegas, a tarefa do defectologista consiste em ligar os sistemas e signos simbólicos a outros órgãos receptivos. Em princípio, isto não mudaria nada. O fato de se ler letras góticas, letras romanas ou escrita Braille não altera a idéia de leitura. Portanto, Vygotsky, poderia afirmar que *“Importante é o significado, não o signo. Mudaremos o signo [e] reteremos o significado”*. A tarefa das escolas especiais ou dos professores especiais era o treinamento desses sistemas especiais

de símbolos.

A surdez, Vygotsky declarava, é menos sério do que a cegueira. Tem, porém, conseqüências mais sérias: a falta de fala priva crianças surdas de contatos sociais e experiências sociais. Isto é muito grave, *“Pois a fala é não somente um instrumento de comunicação, mas também um instrumento de pensamento; a consciência desenvolve-se principalmente com a ajuda da fala e origina-se na experiência social”*.

Vygotsky enfatizou que um ser humano tomado isoladamente é apenas uma abstração. Mesmo ao pensar consigo mesmo, o homem mantém a ficção da comunicação. Em outras palavras, sem fala não haveria consciência, nem autoconsciência.

Durante estes anos, Vygotsky manteve a opinião de que os professores especiais tinham que ensinar às crianças surdas-mudas, a linguagem oral, que, para ele, era a única que poderia levar ao desenvolvimento de conceitos abstratos. Nem a mímica nem a linguagem dos sinais deveriam, portanto, ser permitidas pelo professor. A aprendizagem da linguagem oral seria incentivada, tornando-se a tarefa interessante para as crianças, criando uma atmosfera em que as crianças sentissem a necessidade de falar. Aconselhava, portanto, a interação do ensino da fala ao uso de todo tipo de jogos e de brincadeiras que induzissem a linguagem oral de uma maneira natural. Dessa forma, o interesse da criança pelo uso da fala seria incentivado. Esta posição era uma reação aos métodos usados na época, que enfatizavam o lado técnico da linguagem oral, sem levarem em conta a idéia de que a fala para crianças surdas-mudas deveria ser um



instrumento de comunicação que elas gostassem de usar.<sup>2</sup> Estudo da imperfeição. Assim, ensaiando interminavelmente a pronúncia certa de palavras específicas, as crianças não aprendiam a usar a fala como um instrumento de ação mútua social, dando preferência à mímica ou à linguagem de sinais par comunicar suas idéias. Nas palavras de Vygotsky, elas aprendiam “pronúncia e não fala”. Em uma palestra dada em 25 de maio de 1925, durante um encontro do Conselho Pedagógico do Conselho Científico Estadual, ele apresentou um plano detalhado para a investigação comparativa de vários métodos que estavam de acordo com seu modo de pensar.

Ao adotar a abordagem correta, podemos criar um novo mundo para nossas crianças deficientes, concluiu Vygotsky. Reiterando sua idéia de que o defeito em si não passa de uma avaliação social de alguma variação física, ele pedia ao leitor que imaginasse uma terra onde a cegueira ou a surdo-mudez fosse altamente valorizada. Em tal lugar, essas deficiências não iriam existir como fato social. De forma semelhante, a introdução de uma educação social que incentivasse as crianças deficientes a se tornarem trabalhadoras socialmente valorizadas, eliminaria a idéia de defeito como um fato social na nova sociedade.

Essas idéias dão uma dica para uma compreensão do desenvolvimento do pensamento de Vygotsky. Em primeiro lugar, é evidente que Vygotsky, nessa época, ainda pensava muito em termos de reflexologia. Como vimos, ele considerava que aprender a ler não era nada mais do que o estabelecimento de reflexos condicionados. Segundo, pode ser observado que várias idéias que se tornariam importância primária em anos posteriores já estão sendo defendidas. Por exemplo, Vygotsky mencionou a idéia do olho e da fala como

“instrumentos” para a execução de alguma atividade (ler e pensar, respectivamente). Em relação a isso, notamos a primeira formulação da idéia de mediação: seres humanos sem contato direto com o ambiente físico e tendo que se apoiar em outros sociais ou em instrumentos sociais. Também era digna de nota sua distinção implícita entre signos e significados e sua ênfase neste último conceito. Esta atitude parece contradizer uma afirmação constantemente feita de que Vygotsky desenvolveu-se de um período em que concentrava-se exclusivamente em signos para uma compreensão mais madura da relevância dos significados das palavras. Embora de fato exista alguma verdade nessa afirmação, este exame das primeiras idéias de Vygotsky sobre defectologia mostra que a distinção era bem nítida para Vygotsky e que ele não hesitava em optar pelo conceito de significado.

*“Que verdade libertadora para o pedagogo: o cego desenvolve uma suprerestrutura psicológica com base na função falha, com uma única tarefa: substituir a visão; o surdo, de todas as maneiras, desenvolve meios de superar o isolamento e a reclusão da mudez! (...) não sabíamos que um defeito não é apenas pobreza psicológica, mas também uma fonte de força” (VYGOTSKY, 1924c : 40-1).*



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARDOSO, Maria Cecília de Freitas. Integração educacional e comunitária. *Revista Brasileira de Educação Especial*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 89-100, 1992.
- CASARIN, S. *Reflexão sobre a integração social da pessoa deficiente*. São Paulo : Memnon / SENAC, 1997. p. 97-103.
- CINTRA, Rosana Carla G. Gomes. *A dança como meio educativo para adolescentes com Síndrome de Down*. Desenvolvimento e Avaliação de um Programa. Campo Grande, 1999. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica Dom Bosco.
- CRESEAS – Centro de Recherche sur l'Education Spécialisée et l'Adaptation Scolaire – Intégration ou marginalisation? Aspects de l'éducation spécialisée. Paris : L'Harmahan, 1984.
- DECLARAÇÃO de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília : Corde, 1994. 54 p.
- FONSECA, V. *Educação especial: programa de estimulação precoce*. Uma introdução às idéias de Feurstein. Porto Alegre : Artes Médicas, 1995.
- IDE, S. M. *O itinerário de uma experiência: a construção do conhecimento de crianças deficientes mentais portadoras de Síndrome de Down e sua interação no contexto escolar comum*. São Paulo, 1993. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Educação da Universidade de

São Paulo.

LAMBERT, J. L. *Enseignement special et handicap mental*.  
Bruxelles : Pierre Mardaga, s.d.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. Autismo e integração. In:  
MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). *A Integração  
de pessoas com deficiência: contribuições para uma  
reflexão sobre o tema*. São Paulo : Memnon / SENAC,  
1997. p. 13-17.

MONTEIRO, Maria Inês Bacellar. A interação de crianças  
com Síndrome de Down e outras crianças na pré-escola  
comum e especial. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér  
(org.). *A integração de pessoas com deficiência:  
contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São  
Paulo : Memnon / SENAC, 1997.

OMOTE, S. *A integração do deficiente: um pseudo-  
problema científico*. XXIV REUNIÃO ANUAL DA  
SOCIEDADE DE PSICOLOGIA DE RIBEIRÃO  
PRETO. Ribeirão Preto, 1997.

WERNECK, C. *Meu amigo Down*. Rio de Janeiro : WVA,  
1997.

\_\_\_\_\_. *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade  
inclusiva*. Rio de Janeiro : WVA, 1997.

VEER, René Van Der; JAAN, Valsiner. *Vygotsky: uma  
síntese*. São Paulo : Loyola / Unimarco, 1996.

## LINHAS DE PESQUISA DO PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO – FORMAÇÃO DE PROFESSORES – UCDB

Resumidamente, as linhas de pesquisa podem ser assim apresentadas:

**1. Formação Inicial e Continuada de Professores** – compreende os estudos e pesquisas do processo de formação inicial e continuada de professores nos diferentes níveis de ensino, bem como os fundamentos filosóficos, históricos e sócio-políticos que dão sustentação à formação de professores. Engloba, também, as reflexões sobre o papel da prática na formação dos profissionais do ensino, bem como o local de trabalho do professor – a escola como instância formadora.

**2. O Processo de Ensino e Aprendizagem na Escola e a Formação de Professores** – compreende pesquisas sobre o saber escolar e as condições didático-pedagógicas em que se realiza. Constituem, assim, o domínio temático desta linha de pesquisa a natureza dos conteúdos de aprendizagem, a transposição didática, as características específicas dos processos de ensino e aprendizagem no âmbito das disciplinas, consideradas as dimensões sócio-históricas, epistemológicas e psico-pedagógicas envolvidas no processo de construção do conhecimento.

**3. Políticas Públicas, Gestão Escolar e a Formação de Professores** – compreende os estudos e pesquisas relativas às relações entre políticas públicas de educação (estabelecidas por organismos internacionais e nacionais), organização e gestão da escola nos vários níveis de ensino e a formação de professores.



## **NORMAS PARA PUBLICAÇÃO NA REVISTA SÉRIE-ESTUDOS – PERIÓDICO DO PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UCDB**

- 1) A Revista SÉRIE-ESTUDOS – Periódico do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco – está aberta à comunidade acadêmica, preferencialmente aos alunos e professores do Programa, e destina-se à publicação de trabalhos que, pelo seu conteúdo, possam contribuir para a formação e o desenvolvimento científico, além da atualização do conhecimento na área específica da educação.
- 2) As publicações deverão conter trabalhos da seguinte natureza:
  - Artigos originais, de revisão ou de atualização que envolvam abordagens teóricas e/ou práticas referentes à pesquisa, ensino e extensão e que atinjam resultados conclusivos e significativos.
  - Traduções de textos não disponíveis em língua portuguesa, que constituam fundamentos da área específica da Revista e que, por essa razão, contribuam para dar sustentação e densidade à reflexão acadêmica.
  - Entrevistas com autoridades na área específica da Educação, que vêm apresentando trabalhos inéditos, de relevância nacional e internacional, com o propósito de manter o caráter de atualidade da Revista.
  - Resenhas de produções relevantes que possam manter a comunidade acadêmica informada sobre o avanço das reflexões na área educacional.
- 4) A publicação de trabalhos deverá passar pela aprovação do Conselho Editorial da Revista, composto por professores do Programa, eleitos por seus pares, e pelo Coordenador do Mestrado em Educação.
- 5) A entrega de originais para a Revista deverá obedecer aos seguintes critérios:

- Os trabalhos deverão conter, obrigatoriamente: título em português; nome(s) do(s) autor(es), identificando em rodapé a qualificação e a instituição a que pertence(m); notas finais, eliminando-se os recursos das notas de rodapé; referências bibliográficas, segundo as normas da ABNT. Os artigos deverão conter, ainda, resumo em português (máximo dez linhas) e *abstract* fiel ao resumo, acompanhados, respectivamente, de palavras-chave e *key-words*, ambas em número de três.
  - Os trabalhos deverão ser encaminhados dentro da seguinte formatação: uma cópia em disquete, editor Word for Windows 6.0 ou superior; duas cópias impressas, com texto elaborado em português e rigorosamente corrigido e revisado, devendo ser uma delas sem identificação de autoria; limite aproximado de cinco a vinte laudas para artigos, cinco laudas para resenhas, dez laudas para entrevistas e quinze laudas para traduções; a fonte utilizada deve ser Times New Roman, tamanho 12, espaço entrelinhas 1,5.
- 6) Eventuais ilustrações e tabelas com respectivas legendas devem ser apresentadas separadamente, com indicação, no texto, do lugar onde serão inseridas. Todo material fotográfico deverá ser em preto e branco.
  - 7) Os artigos recusados ficarão à disposição dos autores na Editora.
  - 8) Ao autor de artigo aprovado e publicado serão fornecidos, gratuitamente, três exemplares do número correspondente da Revista.
  - 9) Uma vez publicados os trabalhos, a Revista se reserva todos os direitos autorais, inclusive os de tradução, permitindo, entretanto, a sua posterior reprodução como transcrição e com a devida citação da fonte.
  - 10) Os artigos representam o ponto de vista de seus autores e não a posição oficial da Revista ou da Universidade Católica Dom Bosco.