HORIZONTES
Revista Semestral do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco
Volume 26 Número 1 Janeiro/Junho 2008
ISSN 0103-7706

A revista *Horizontes* é um veículo de divulgação e debate da produção científica na área de Educação e está vinculada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, Itatiba/SP. O propósito da revista é servir de fórum para a apresentação de pesquisas desenvolvidas, estudos teóricos e resenhas na área de Educação, em suas vertentes históricas, culturais e de práticas educativas. Com vistas a manter uma interlocução com pesquisadores nacionais e internacionais, a revista aceita publicações nas línguas portuguesa, inglesa, francesa e espanhola. Os textos publicados são submetidos a uma avaliação às cegas pelos pares, componentes do conselho editorial ou consultores *ad hoc*. Os conteúdos não refletem a posição, opinião ou filosofia, nem do Programa de Pós-Graduação nem da Universidade São Francisco.
A revista é composta de duas partes: um dossiê com temática educacional coerente com a política editorial da mesma e artigos de demanda espontânea encaminhados e aprovados para publicação. Os direitos autorais das publicações da *Horizontes* são da Universidade São Francisco, permitida apenas ao autor a reprodução do seu próprio material, previamente autorizado pelos editores da revista. As transcrições e traduções são permitidas, desde que no limite dos 500 vocábulos e mencionada a fonte.

Dossiê: Escolarização: memórias, sentidos, representações e práticas

Editoras
Márcia Aparecida Amador Mascia
Regina Célia Grando
Vivian Batista da Silva

Conselho editorial
Beatriz Maria Eckert-Hoff – Unianchieta
Celi Espasandin Lopes – Unicsul
Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento – UFMS
Daniel Clark Orey – Universidade da Califórnia
Dario Fiorentini – Unicamp
Décio Gatti Júnior – UFU
Elizeu Clementino de Souza – UNEB
Elzira Yoko Uyeno – Unitau
Ernesto Sérgio Bertoldo – UFU
Maria Ângela Borges Salvadori – USP
Maria José Rodrigues Faria Coracini – Unicamp
Maria Laura Magalhães Gomes – UFMG
Juliana Santana Cavallari – Unitau
Patrick Anderson – Université de Franche-Comté
Rita de Cássia Gallego – USP/Mackenzie
Samuel Edmundo López Bello – UFRGS
Vera Lúcia Gaspar da Silva – Udesc
Elisabeth Ramos da Silva – Unitau
Carlos Alberto de Oliveira – Unitau

Consultores *ad hoc*
Adair Mendes Nacarato – USF
Cármen Lúcia Brancaglion Passos – UFSCar
Cláudia Rosa Riolfi – USP
Denise Silva Vilela – UFSCar
Eliana Maria Severino Donaio Ruiz – USF
Jackeline Rodrigues Mendes – USF
Reinaldo Lindolfo Lohn – Udesc

Edição
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu *em Educação*

Projeto Gráfico
Departamento de Comunicação e Marketing da Universidade São Francisco

Revisão e diagramação
Renato Kirchner – USF

Publicações:

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação
Apoio Executivo às Comissões de Pós-Graduação
Av. Alexandre Rodrigues Barbosa, 45 - Centro
CEP: 13251-900 Itatiba-SP
Tel: (11) 4534-8046 Fax: (11) 4534-8046
E-mail: revistahorizontes@saofrancisco.edu.br
Homepage: http://www.saofrancisco.edu.br/itatiba/mestrado/educacao

Editora Universitária São Francisco – EDUSF
Av. São Francisco de Assis, 218
CEP: 12916-900 Bragança Paulista-SP
Tel.: (11) 4034-8447 Fax: (11) 4034-1825
E-mail: edusf@saofrancisco.edu.br
Homepage: http://www.saofrancisco.edu.br/edusf

Horizontes / Universidade São Francisco. -- v. 8, n. 1/2 (1990)- . – Itatiba : Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, 1983-
v. : il.

Semestral.
ISSN 0103-7706.
Continuação de: Horizontes: Revista de Ciências Humanas (1990-1995).

1. História. 2. Ciências humanas. 3. Linguagem. 4. Matemática. 5. Historiografia. 6. Periódico.

Pede-se permuta
Se pide canje
We ask for exchange
On demande l'échange
Man bittet um Austausch
Si richiede lo scambio

Indexação em:
Sociological Abstracts (EUA); Linguistics and Language Behavior Abstracts (EUA); Social Planning/Policy & Development Abstracts (EUA); Psicodoc (Espanha); Clase (México); Bulletin Signaletique – FRANCIS (França); ERIC/REC – Clearinghouse on Reading, English and Communication (EUA).

Sumário

5 **Editorial**

9 **Circulação e apropriação de modelos pedagógicos: Inglês de Sousa e os debates sobre o modelo escolar de formação de professores na Província de São Paulo**
Omar Schneider
Maria Rita de Almeida Toledo

21 **Americanismo x iberismo: a influência do modelo educacional norte-americano no final do século XIX**
César Romero Amaral Vieira

31 **Manuais didáticos como forma simbólica: considerações iniciais para uma análise hermenêutica**
Antonio Vicente Marafioti Garnira
Fábio Donizeti de Oliveira

45 **D'un temps de la jouissance immédiate ou ce que peut signifier apprendre la langue de l'autre…**
(No tempo do gozo imediato ou o que pode significar aprender a língua do outro…)
Patrick Anderson

53 **As faces culturais de uma rua: Aracaju – 1920 a 1940**
Adênia Santos Andrade

63 **Ensino de literatura e orientações oficiais: a prática entre a teoria e o saber docente**
Vanessa Faria

79 **Memórias de uma professora: a intimidade da escrita**
Claudia Rosa Riolfi
Kelly Gomes de Oliveira

89 **Cultura de aula de matemática presente nas narrativas de formação por professores do ensino fundamental**
Valéria Galvão de França Cezari
Regina Célia Grando

97 **A prática pedagógica no ensino de história nas escolas estaduais paulistas nos anos da ditadura militar (1972-1988)**
Eliane Mimesse

107 **O ensino de Educação Moral e Cívica: memórias de professores do Oeste de Santa Catarina (1969-1993)**
André Luiz Onghero

119 ***Resenha:* A ambivalência dos processos identitários**
Valéria Bastelli Pagnan

121 **Relação das dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco no período de fevereiro a junho de 2008**

127 **Normas para publicação**
Publishing norms

Editorial

No primeiro número publicado em 2008, a revista *Horizontes* dá continuidade a preocupações que a caracterizam há alguns anos. Enquanto iniciativa do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, o periódico contempla produções vinculadas às três linhas de pesquisa a partir das quais o Programa se organiza, relativas à *Linguagem, discurso e práticas educativas*; *Matemática, cultura e práticas pedagógicas* e *História, historiografia e idéias educacionais*. Tal articulação possibilita colaborações de pesquisadores do país e de diferentes partes do mundo e, sem dúvida, corresponde a um espaço favorável aos diálogos interdisciplinares, tão férteis à pesquisa educacional.

O tema deste volume configurou-se de uma maneira diversa daquela que delimitava os números anteriores. O desejo de abordar questões relativas à Memória e Identidade possibilitou que recebêssemos artigos de autores oriundos de diferentes instituições brasileiras de ensino superior e com abordagens variadas sobre a temática proposta. Neste volume, agrupamos os artigos que contemplam a temática da escolarização em múltiplas perspectivas, abrangendo suas memórias, sentidos, representações e práticas. O presente volume apresenta assim artigos tratados de formas díspares, mas complementares, cada qual vinculado a uma área disciplinar específica, traduzindo maneiras próprias de mobilizar o *corpus* de estudo e remetendo para as múltiplas especialidades do conhecimento pedagógico e seus vínculos com campos de saber afins, como a história, a sociologia, a filosofia, a psicanálise e a lingüística.

Os artigos aqui reunidos permitem compreender as dimensões do processo de escolarização no Brasil, tais como o estabelecimento de conteúdos trabalhados na rede de ensino e a produção de referências que fundamentam as proposições desse modelo. Nessa última perspectiva, podem ser agrupados dois artigos, um deles escrito por Omar Schneider e Maria Rita de Almeida Toledo, intitulado "Circulação e apropriação de modelos pedagógicos: Inglês de Sousa e os debates sobre o modelo escolar de formação de professores na Província de São Paulo", e outro assinado por César Romero Amaral Vieira, intitulado "Americanismo x iberismo: a influência do modelo educacional norte-americano no final do século XIX". Tanto num caso como no outro, estão em pauta os processos de produção e leitura de modelos pedagógicos no Brasil nas últimas décadas do século XIX. No primeiro texto indicado, são analisadas propostas para reformar a instrução pública e reabrir as escolas normais em 1880, atentando-se especialmente para as falas do deputado Inglês de Sousa. A partir de fontes oriundas do legislativo e da grande imprensa, o artigo evidencia as inspirações do discurso sobre educação da época em modelos alemães e norte-americanos e os modos pelos quais essas representações são disseminadas e constroem a idéia de modernidade pedagógica. No artigo de Vieira, identifica-se a influência do protestantismo norte-americano em reformas da instrução pública paulista, em especial a Reforma da Escola Normal de 1890. No âmbito desse processo, o autor colabora com um debate relevante acerca da história da educação e da história da educação comparada, que diz respeito ao "transplante de novas idéias e modelos de organização social que pusessem em curso o movimento civilizatório" no país. O trabalho oferece elementos para se compreender em que medida o contato com experiências norte-americanas foi utilizado na estruturação da República e do sistema nacional de ensino brasileiro, em especial no caso paulista.

No que tange ao funcionamento interno da escola e aos modos pelos quais seus saberes são constituídos como objetos de ensino, as colaborações de Antonio Vicente Marafioti Garnira e Fábio Donizeti de Oliveira no artigo "Manuais didáticos como forma simbólica: considerações iniciais para uma análise hermenêutica" são relevantes. Isso porque os autores

dedicam-se ao estudo de um dos materiais mais disseminados entre os alunos e professores, os manuais didáticos. Para tanto, optam por construir referenciais teóricos que subsidiem a análise desse tipo de textos, notadamente aqueles que se dedicam à matemática e, para tanto, tecem uma revisão cuidadosa de idéias de diferentes autores, valendo-se, sobretudo de referências da área de filosofia e estabelecendo, assim, um debate fértil que permite definir os manuais didáticos como "formas simbólicas". Trata-se, portanto, de um texto que poderá inspirar a elaboração de outras pesquisas sobre livros didáticos.

Ainda com relação às memórias e práticas de escolarização em diferentes tempos e lugares, destaca-se aqui o texto de Vanessa Faria, relativo ao "Ensino de literatura e orientações oficiais: a prática entre a teoria e o saber docente". Em seu trabalho, a autora se propõe a analisar os efeitos de inovação no ensino de literatura, ao longo dos anos 80 em São Paulo, tendo como *corpus* os guias curriculares editadas pela CENP e Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. A autora conclui que, embora as propostas revelem um movimento de mudança, é possível detectar um hiato entre as propostas oficiais e a realidade escolar. A partir dessa constatação, o artigo se debruça em uma análise que tentará compreender as razões pelas quais as propostas parecem não ter propiciado as mudanças propostas naquele período.

Eliane Mimesse, em seu artigo sobre "A prática pedagógica no ensino de história nas escolas estaduais paulistas nos anos da ditadura militar (1972-1988)" também traz contribuições aos estudos sobre as disciplinas escolares. Nesse caso, trata-se de identificar como eram ministradas as aulas de história em escolas estaduais de São Paulo dos antigos primeiro e segundo graus, instituídos por meio da lei nº 5692 de 1971. A autora utiliza-se de documentos oficiais e principalmente de relatórios de estágios, produzidos por alunos do curso de licenciatura em história da Universidade de São Paulo. Tais relatórios originavam-se do registro que esses estudantes faziam a partir das observações e experiências de aulas de história dadas por outros professores na rede pública paulista de ensino. O material revela um olhar específico sobre as práticas de ensino da disciplina, pois era escrito por futuros docentes, que deveriam estar atentos também às condições físicas da escola e à composição do quadro administrativo da instituição. A pesquisa ressalta os modos pelos quais os professores da rede pública de ensino paulista se apropriavam dos conteúdos e metodologias para o ensino de história impostos pelo governo militar.

Do mesmo modo, André Luiz Onghero contribui para o conhecimento de permanências e mudanças que podem ser operadas no currículo em diferentes momentos e espaços ao estudar "O ensino de Educação Moral e Cívica: memórias de professores do Oeste de Santa Catarina (1969-1993)". O artigo traça um histórico da disciplina desde finais dos anos 1960 até o início da década de 1990, destacando que ela é incorporada nos currículos de diferentes formas, ora como disciplina, ora como prática educativa. Para tanto, vale-se do exame de fontes variadas, como decretos, leis e pareceres relativos à regulamentação do ensino de Educação Moral e Cívica. As fontes nucleares correspondem a entrevistas com professores que ministraram o conteúdo em pauta, que são analisadas para identificar as práticas de ensino e avaliação da Educação Moral e Cívica.

Os trabalhos com as memórias docentes compõem uma preocupação específica no volume aqui editado. No intuito de ter acesso a práticas docentes, os sentidos e representações desse trabalho, o artigo de Claudia Rosa Riolfi e Kelly Gomes de Oliveira, intitulado "Memórias de uma professora: a intimidade da escrita", bem como o de Valéria Galvão de França Cezari e Regina Célia Grando, intitulado "Cultura de aula de matemática presente nas narrativas de formação por professores do ensino fundamental" trazem contribuições variadas e relevantes. No primeiro caso, as autoras procuram levantar as representações de escrita por parte de uma professora, à luz da teoria das formações imaginárias. A partir da análise, verificou-se uma predominância metonímica em um texto que pode ser caracterizado como de diário íntimo. As conclusões revelam um paradoxo: uma profissional responsável pelo ensino da escrita tem, por sua vez, uma representação muito vaga do que significa escrever em contexto público. Tal constatação deveria ser instigadora, segunda as autoras, para o campo do ensino de língua materna. No segundo texto, as autoras analisam narrativas orais e escritas de professoras que contam sobre o seu processo de escolarização em relação à matemática escolar. Identificou-se uma cultura de aula de matemática presente na formação escolar das professoras do Ensino Fundamental. O modelo de aula de matemática presente na cultura escolar valoriza a memorização e a repetição na aprendizagem matemática. Prioriza-se a técnica, a memorização e o excesso de formalismo pela linguagem. Evidenciou-se que os professores acabam reproduzindo em suas práticas valores, crenças e representações quanto à matemática e seu ensino presentes na sua formação escolar.

Nesse número dedicado às múltiplas facetas do processo de escolarização, é preciso assinalar algumas articulações entre vida escolar e outras culturas, como as da família, a religiosa, a do mundo do trabalho, a da cidade. Uma questão como essa é sugerida no artigo de Adênia Santos Andrade, sobre "As faces culturais de uma rua: Aracaju – 1920 a 1940". A autora se utiliza de diversas fontes, como os jornais e revistas publicados no início do século XX, para tratar da constituição histórica da Rua João Pessoa, colaborando com diversos estudos acerca das transformações urbanas em cidades brasileiras. Certamente, descrições como essas podem dar maior inteligibilidade aos modos pelos quais as expectativas com relação à modernidade influenciaram a cultura escolar e suas finalidades.

Por fim, gostaríamos de apresentar o artigo "D'un temps de la jouissance immédiate ou ce que peut signifier apprendre la langue de l'autre..." ("No tempo do gozo imediato ou o que pode significar aprender a língua do outro..."), de Patrick Anderson. Inscrito no campo da memória e das representações, o autor se propõe a pensar o que leva um sujeito a aprender uma língua estrangeira no momento contemporâneo, caracterizado pela instantaneidade do gozo. Este momento, marcado pelas incidências pós-modernas e que nos submete à economia do mercado, segundo o autor, tem levado o sujeito a se inscrever em outras línguas no desejo da homogeneização das línguas, de uma verdadeira sobreposição lingüística ou, pelo menos, no desejo de reduzir a heterogeneidade da linguagem. Onde ficaria a singularidade do sujeito? Não estaríamos reativando o mito da língua original? Ao se inscrever compulsivamente na língua do outro, o sujeito não estaria apagando a memória, a identidade ou qualquer tipo de filiação? Tais questionamentos são levantados e discutidos no artigo.

Além da publicação desses artigos, a revista *Horizontes* dedica espaço para a divulgação de outras produções na área, como a resenha elaborada pela aluna do Mestrado em Educação Valéria Bastelli Pagnan. A resenha da obra *Identidade*, de Zigmunt Bauman, editada pela Jorge Zahar, resgata os principais pontos de tensão da entrevista concedida por Bauman acerca da temática da identidade no mundo contemporâneo, momento este entendido pelo autor como da "modernidade líqüida". A questão da identidade não pode ser tratada mais nos moldes tradicionais, mas é preciso ser repensada face ao momento de transitoriedade que vai desde a vida em sociedade até aos relacionamentos amorosos. A resenha oferece um panorama geral das principais idéias levantadas pelo autor e culmina com a máxima de que a identidade deve ser entendida como uma tarefa política.

Também não poderíamos deixar de dar visibilidade aos estudos que têm sido desenvolvidos no âmbito do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, publicando os resumos das dissertações defendidas no primeiro semestre de 2008. Esperamos assim continuar sendo veículo para os diálogos entre trabalhos que, investigando diversas questões e utilizando-se de diferentes referenciais e fontes, participam da disseminação de idéias e pesquisas no campo educacional.

Vivian Batista da Silva
Márcia Aparecida Amador Mascia
Regina Célia Grando
Editoras

Circulação e apropriação de modelos pedagógicos: Inglês de Sousa e os debates sobre o modelo escolar de formação de professores na Província de São Paulo

*Omar Schneider**
Maria Rita de Almeida Toledo

Resumo
O estudo analisa os embates e propostas da reforma da instrução pública e da reabertura da escola normal, no ano de 1880, na cidade de São Paulo, realizados na Assembléia Provincial, particularmente pelo Deputado Herculano Marcos Inglês de Sousa. Este debate em torno da reforma coloca em cena a luta política pelo controle da formação das futuras gerações e revela a luta de representações em torno da instrução pública, dos modelos pedagógicos e do significado da escola no final do Segundo Império. O estudo apóia-se na história cultural, sobretudo operando com o conceito de representação, desenvolvido por Roger Chartier (1990), para reconstruir as lutas de representação em torno da instalação de um modelo cultural representado como moderno, no qual a escola e a educação eram consideradas instrumentos fundamentais.
Palavras-chave: Instrução pública; Formação de professores; Inglês de Sousa; Província de São Paulo.

Circulation and appropriation of pedagogical models: Inglês de Sousa and the debates about the school model of forming teachers in São Paulo

Abstract
The study analyses the impacts and proposals of the public instruction reform and of the reopening of regular school, in the year of 1880, in the city of São Paulo, made in the Provincial Assembly, particularly by the deputy Herculano Marcos Inglês de Sousa. Such debate on the reform, points the political struggle for the control of the future generations' formation and it reveals the struggle of representations about public instruction, of the pedagogical models and the meaning of the school in the Second Empire. The study is supported by cultural history, above all working with the concept of representation, developed by Roger Chartier (1990), to rebuild the struggles of representation about installing a cultural model represented as modern, which the school and the education were considered fundamental instruments.
Keywords: Public instruction; Teachers' formation; Inglês de Sousa; São Paulo.

Introdução

Nóvoa (1991), ao estudar o processo de constituição sócio-histórico da profissão docente, argumenta que a elaboração da forma escolar de socialização da cultura letrada faz parte de um movimento histórico que opera a redefinição do conceito de infância, do que se compreendia como função da escola, dos saberes transmitidos pelo professor, da formação desse professor e de quem seria o responsável por essa formação.

Conforme Nóvoa (1991, p. 125), "a partir do século XIX, a escola dispõe de um poder que não é concedido senão a outras duas instituições, a Igreja e o Exército", pois a ela é creditado o poder transformador da realidade, motor do progresso e do desenvolvimento. Assim como a Igreja e o Exército, a escola passa a ser percebida como uma instituição capaz de garantir a unidade nacional, por intermédio da transmissão de um conteúdo unificado e de valores culturais e morais que garantiriam o sentimento pátrio.

A crença nas virtudes da instrução, como afirma Barros (1959), estava intimamente ligada ao desenvolvimento econômico, tecnológico e militar que cada país conseguia demonstrar a seus aliados ou inimigos. A escola primária era percebida como o local em que se produziria o homem industrioso, capaz de movimentar a economia, e com capacidade inventiva, virtuoso e patriótico para defender sua pátria de

* Endereço eletrônico: omarvix@gmail.com

inimigos internos e externos. Essa confiança no poder da educação também é uma confiança no poder da ciência, no caso da ciência pedagógica e de seus métodos de ensino renovadores da didática de ensino. A escola renovada pelos métodos de ensino da *Pedagogia moderna* seria a garantia de que o objetivo da modernização poderia ser alcançado e a civilização aportaria no Brasil. Por esse motivo, os debates sobre as reformas da instrução pública são uma das chaves que possibilitam compreendermos o movimento de transformação que está sendo projetado para o Estado, sua modernização e progresso, fatores que, segundo Barros (1959), colocariam o Brasil ao "nível do século". Relatando o panorama das décadas de 1870 e 1880, Barros (1959) entende que essas duas décadas foram um período de grandes transformações políticas e sociais, pois era um momento em que,

> *A guerra do Paraguai estava ainda a mostrar a todas as vistas os imensos defeitos de nossa organização militar e o acanhado de nossos progressos sociais, desvendando repugnantemente a chaga da escravidão; e então a questão dos cativos se agita e logo após é seguida da questão religiosa; tudo se põe em discussão: o aparelho sofistico das eleições, o sistema de arroxo das instituições policiais e da magistratura e inúmeros problemas econômicos; o partido liberal, expelido grosseiramente do poder, comove-se desusadamente e lança aos quatro ventos um programa de extrema democracia, quasi verdadeiro um socialismo; o partido republicano se organiza e inicia uma propaganda tenaz que nada o faria parar.* (Romero, apud Barros, 1959, p. 30)

É nessa conjuntura que analisaremos os debates ocorridos na Assembléia Provincial de São Paulo, no ano de 1880, em relação ao modelo que deveria ser adotado na reabertura da escola normal da Província. Buscamos, por meio da análise das discussões realizadas nessa Assembléia Provincial, compreender o movimento de implantação da *forma escolar* no Brasil[1]. Este movimento é crivado por disputas em torno da necessidade da escola, seu lugar e função na *civilização moderna*, assim como disputas sobre o melhor modelo escolar a ser adotado. Essas disputas põem em questão as demandas de escolarização da sociedade e a relação entre o modelo escolar e a formação de professores. Dar visibilidade à circulação desses diferentes modelos inscritos nos projetos parlamentares preocupados com a escola e a educação para a inclusão do país na *modernidade* é desvelar o modo peculiar do processo de instituição da *forma escolar* no Brasil. Para analisar esse debate, utilizamos o conceito de *representação coletiva*[2].

Este artigo analisa a polêmica instaurada por Herculano Marcos Inglês de Sousa (Inglês de Sousa)[3] na Assembléia paulista, em torno da necessidade de uma nova política educacional para a Província. Inglês de Souza, para nós, é uma personagem importante na constituição do campo educacional, seja como deputado provincial, em 1880, em São Paulo, seja como presidente de Província, em 1881, em Sergipe, e em 1882, no Espírito Santo[4], pela sua polêmica ação reformadora nesse campo. Sua atuação política fornece pistas para a compreensão dos embates entre as forças presentes nas províncias em relação ao modelo de organização *administrativa das coisas públicas* e da educação escolar propriamente dita.

O exame dos debates realizados nas Assembléias de deputados provinciais pode revelar muito sobre as formas de organização discursiva utilizadas em determinado período da história. Os debates indiciam os modos como os homens públicos projetavam a sociedade, sobre as apropriações/transformações e usos que faziam das informações/representações, em situações determinadas, do que estava circulando em uma comunidade letrada. Nesse sentido, os discursos proferidos por esses homens que habitam estrategicamente locais de poder não podem ser compreendidos apenas como exercício de uma retórica vazia, ou de diletantismo. Pelo contrário, os discursos são cheios de sentidos e informam sobre as lutas de representação, sobre a forma como eles faziam reconhecer e produziam uma identidade social, como marcavam de modo perpétuo a existência de grupos com formas diferenciadas de classificar, delimitar e articular uma maneira de impor uma certa concepção do mundo, seus valores e seu domínio[5].

Reforma da instrução pública de São Paulo: o embate entre os modelos de formação

Eleito deputado para a Assembléia Provincial de São Paulo em 1879, Inglês de Sousa passa, de forma sistemática, a exercer o seu mandato como representante do Partido Liberal e a tomar decisões tendo como linha mestra as idéias liberais sobre o significado do Estado Imperial e a melhor maneira de modernizá-lo, colocando-se, assim, na linha de frente do embate político entre os dois grupos que lutavam pelo poder.

No ano de 1880, Inglês de Sousa passa a ocupar uma cadeira de deputado provincial em São Paulo. Nesse ano, apresentou suas idéias sobre a forma como deveria ser organizada a escolar normal. Com base nas discussões que o projeto suscita, é possível compreender a sua relação com a instrução pública e as representações que estavam circulando a respeito desse ramo da administração pública, assim como dos modelos pedagógicos em disputa. Nos debates parlamentares, é possível perceber um conjunto de representações sobre o significado da escolarização que incidem sobre a definição dos saberes que deveriam ser transmitidos nas escolas de primeiras letras e sobre a formação dos professores que atuariam nessas instituições de ensino.

Um dos caminhos propostos para a formação dos professores é a reabertura da escola normal de São Paulo, mas, nesse caso, faltava consenso sobre qual modelo de escola normal adotar[6]. Nóvoa (1991), ao estudar a mudança *Do mestre-escola ao professor do ensino primário*, relata que a gênese e o desenvolvimento do modelo escolar constituem um longo percurso em que houve um jogo complexo de relações sociais e de modificações das representações sobre a profissão docente e que a estabilização da forma escolar para a formação dos professores se realiza quando a intervenção estatal provoca a sua homogeneização. Mas, até se chegar a esse estado, muitas foram as discussões sobre qual modelo deveria ser o adotado. Um dos motivos é que seria transferida a autoridade de um campo de influência para outro. No caso das crianças que deveriam ser ensinadas é a diminuição da influência da família; já no caso dos professores é o poder da Igreja e suas interdições sobre quais conhecimentos eram permitidos aos professores. Dessa forma, o que se percebe é o aumento do poder do Estado, tanto em relação ao ensino primário quanto às instituições formadoras de professores.

Em 6 de abril de 1880, entra em discussão o Projeto 274, substitutivo ao de número 7, que passava a autorizar o governo da Província de São Paulo a abrir uma escola normal e dar-lhe um regulamento.

O primeiro a se pronunciar a respeito do projeto foi Inglês de Sousa. Para o deputado, o projeto que entrava em votação era um substitutivo de um projeto seu, que havia passado pela Comissão de Instrução Pública, formada pelos deputados, J. Romeiro, Brotero e Ferreira Braga, para dar parecer. Conforme Inglês de Sousa, era seu dever justificar e defender o projeto anterior, uma vez que foram suas idéias atacadas e "[...] censuradas na imprensa como fructo da precipitação, e da falta de exame da questão" (AALPSP[7], 1880, p. 396).

Dirigindo-se ao presidente da Assembléia Provincial, o Sr. Dr. Paula Souza, argumenta que existiam alguns pontos que deveriam ser observados no substitutivo. Começa debatendo sobre a questão da extensão do curso normal e das matérias que o compunham. De acordo com Inglês de Sousa, um ponto que separava seu projeto do que estava sendo oferecido como substitutivo residia na forma como ele percebia o ensino e no modo como a comissão entendia a questão. Ele fazia uma profunda diferença entre o ensino normal e o ensino secundário. Para Inglês de Sousa, a comissão, "[...] pelas disposições do seu projecto, parece confundir um com o outro" (AALPSP, 1880, p. 396).

Referindo-se ao ensino normal, Inglês de Sousa declara que "Ministrar aos alunos uma instrucção solida e limitada, eis a missão de uma escóla normal bem organisada; e para que este ensino seja bastante profundo e possa produzir verdadeiros professores, é indispensavel que seja limitado" (AALPSP, 1880, p. 396). Para Inglês de Sousa, "[...] tratando-se de professores, era preciso ensinar-lhes o que mais tarde deveriam ensinar aos seus alumnos" (AALPSP, 1880, p. 396). O que tinha projetado era uma escola normal primária.

Conforme Inglês de Sousa, a missão da escolar normal deveria ser:

> *Criar professores que posam ensinar as materias elementares aos que iniciam a sua carreira litteraria. Sob este ponto de vista é claro que toda e qualquer materia que se introduz no ensino normal, sem ser da ordem das que lhe são essenciais, será pelo menos dispensável, e a escóla normal, como já disse alguém, só deve occupar-se de materias indispensáveis.* (AALPSP, 1880, p. 396)

Segundo Inglês de Sousa, se ele fazia tais afirmações sobre o objetivo da escola normal, não era por autoridade própria, mas buscava teorizar com base no que era produzido em outros países, em que a instrução pública já se encontrava mais adiantada. Desse modo, argumenta em favor de sua proposta:

> *Nos Estados-Unidos, sr. presidente, paiz que a muito outros se avantaja pelo desenvolvimento da instrucção popular, reconheceu-se a supremacia a este respeito; em um paiz europeu muito atrazado em outras cousas, na Prussia, onde o ensino normal, tem tido grande desenvolvimento. E, irei buscar em fonte insuspeita o reconhecimento desta autoridade da Prussia; tenho aqui algumas palavras do relatório apresentado em 1871 pelo director da instrução*

> *publica ao ministro do interior da União Americana.* (AALPSP, 1880, p. 397)[8]

Conforme Inglês de Sousa, no regulamento da Prússia, aprovado em 1855, não se projetava a formação dos professores em menos de seis anos e, mesmo assim, as únicas "[...] materias que se exigem; são apenas: a lingua allemã pela portugueza, chimica, physica, noções de historia universal, francez e lições de cousas" (AALPSP, 1880, p. 397).

Barros (1959), ao discutir *A ilustração brasileira,* lembra que muitos intelectuais, nas décadas de 1870 e 1880, ou até anteriormente, tinham os olhos voltados para os exemplos do Estado Alemão e para a organização que aquele país tinha dado à instrução pública. O autor (1959) denomina essa admiração, que parte dos intelectuais sentem pela Alemanha, como germanismo pedagógico[9]. Segundo Barros (1959, p. 23), a confiança creditada, de forma "[...] generalizada, no período, que um país é o que a sua educação o faz ser", possuía ligação direta com o desenvolvimento econômico obtido pela Alemanha no século XIX e pelas suas vitórias na guerra austro-prussiana, vencida na Batalha de Königgrätz, ou de Sadowa, em 1868, e franco-prussiana, vencida na Batalha de Sedan, em 1870.

De acordo com Barros (1959, p. 232), "[...] pensadores de todo o ocidente procuravam determinar as causas do êxito alemão. Entre estas, é freqüente a alusão à organização do ensino superior germânico". Mesmo os franceses derrotados na guerra em 1870 creditam a superioridade do país triunfante à organização que tinham dado ao ensino, fator que lhes proporcionou, também, condições de desenvolvimento econômico[10].

O germanismo no Brasil não foi apenas uma importação de idéias; foi uma apropriação, seleção e uso das representações que estavam circulando naquele momento, oferecidas como as mais avançadas em várias esferas do saber, entre elas, o modelo de escolarização que se havia desenvolvido na Alemanha.

Para Collichio (1976, p. 24),

> *O germanismo não foi simplesmente uma admiração pela superioridade da Alemanha como país cuja vitória surpreendia e fascinava sua própria adversária, a França, mas sim o entusiasmo pela descoberta de um povo que vigorosamente praticava aqueles ideais apenas sonhados pelos responsáveis por nossos destinos de país livre: liberdade de pensamento, de religião e de ensino e responsabilidade do Estado pela educação.*

É dessa forma que surge, nas discussões sobre a reabertura da escola normal da Província de São Paulo, a possibilidade de ser utilizada a experiência germânica no campo educacional como referência para a produção do regulamento que balizaria o ensino normal. Nos seus discursos parlamentares, Inglês de Sousa não cita a quais leituras teve acesso para ter tanta certeza de que o modelo alemão de escola normal seria o mais adequado para o desenvolvimento da instrução pública no Brasil, mas, de forma indireta, podem-se levantar duas hipóteses. Uma é que ele foi leitor do filósofo francês Joseph Ernest Renan que, entre suas obras, havia publicado, em 1868, *Questions conteporaines*, em que tecia críticas muito positivas ao modelo educacional germânico. Lima (1963), um dos biógrafos que apresentam o itinerário de Inglês de Sousa, relata que, entre os pensadores que o haviam abalado, Renan era um que não poderia ser esquecido.

Também é possível que tenha sido leitor de Joaquim Teixeira de Macedo, visto que, em um dos discursos que profere na Assembléia Provincial de São Paulo, com o intuito de convencer os ouvintes de que o modelo alemão, para a escola normal, era o mais adequado, faz uma citação que pode ser encontrada no livro *Breves apontamentos para o estudo das questões relativas ao ensino normal primario e a educação popular colligidos de varias publicações em lingua allemã*, de autoria de Macedo (1876). Declara Inglês de Sousa que

> *[...] a questão de instrucção publica, e especialmente a questão de escóla normal, accupa a attenção dos estadistas prussianos. Um ministro prussiano Bechedorff em seus Annaes Prussianos publicados em 1825, disse o seguinte: Para termos boas escolas, é preciso que haja bons professores, e os estabelecimentos mais proprios para a formatura dos professores populares são as escolas normaes.* (AALPSP, 1880, p. 397)

Essa citação de Inglês de Sousa faz parte dos apontamentos realizados por Macedo (1876) no capítulo de seu livro em que trata da *Essência do Ensino Normal. – Necessidade das Respectivas Escolas – Sua Definição – Deverão ser Organizadas como Internatos ou Externatos?* Para Inglês de Sousa, as palavras do estadista prussiano eram cheias de bom senso e demonstravam que

> *[...] naquelle Estado se comprehende perfeitamente, qual seja a missão das escólas normaes, não ficaram sem effeito; e se em 1825 ellas foram escriptas, em 1854, nos famosos regulamentos da instrucção publica da Prussia, tiveram a sua applicação e foram perfeitamente contempladas.* (AALPSP, 1880, p. 397)

As referências a um modo de lidar com as questões da instrução pública, provenientes da

Alemanha, começavam a circular no Brasil na segunda metade do século XIX e se colocavam como opção para parte dos intelectuais brasileiros que buscava pensar os problemas considerados de interesse nacional. A grande questão do debate que Inglês de Sousa trava com a Assembléia relacionava-se, em muito, com o que considerava como o papel principal de uma escola normal. Em conseqüência desse sentido, outros elementos deveriam ser colocados em evidência, como o tempo e as matérias necessárias para formar os professores para as escolas elementares. Assim, para ele, dois anos, como haviam assinalado os deputados que faziam parte da Comissão de Instrução Pública, não poderia ser suficiente, já que as matérias de ensino que compunham o programa desenvolvido por eles eram por demais extensas.

Após a exposição do que considerava as principais falhas no projeto desenvolvido pela Comissão de Instrução Pública, Inglês de Sousa apresenta seu substitutivo que constava de 15 artigos. Nele é designado o responsável pela direção da instituição, são enumeradas as cadeiras que deveriam ser cursadas pelos normalistas, o tempo despendido para tanto, as garantias profissionais dos professores da escola normal, a remuneração dos professores e de outros servidores, assim como o modo pelo qual os professores já em exercício nas escolas de primeiras letras poderiam se ausentar do cargo para se dedicar aos estudos, as garantias que teriam por parte da Província e também suas obrigações após encerrado o curso normal. Inglês de Sousa organiza o substitutivo do seguinte modo: o curso normal seria realizado em três anos, não em dois como o projeto desenvolvido pela Comissão da Instrução Pública pleiteava.

A escola normal no substitutivo ficava organizada apenas em quatro cadeiras, mais uma direcionada ao aprendizado da caligrafia. Cada cadeira seria regida por um professor diferente, por isso as matérias que as compunham se aproximavam mediante a lógica dos saberes elementares: ler, escrever, contar e rezar:

> *1.ª cadeira de grammatica e lingua portugueza, estudos praticos de estylo e de declamação, doutrina christã.*
> *2.ª cadeira de arithmetica e geometria plana.*
> *3.ª cadeira de geographia geral e de historia do Brazil e especialmente da provincia, historia sagrada.*
> *4.ª cadeira de pedagogia e methodologia, comprehendendo exercicios de intuição.*
> *§ Unico. Além destas cadeiras haverá uma aula de callygraphia, regida por um mestre.*

O curso seria estabelecido de forma gratuita a todos, independente de já possuir experiência docente. Como forma de controlar o aprendizado, no art. 11º, projeta-se a criação das escolas anexas, lugar em que o professor da cadeira de pedagogia e metodologia poderia acompanhar o desenvolvimento do aluno, dispositivo que garantiria a estrutura modelar do curso. Nas escolas anexas, o aluno aprenderia não somente as teorias do ensino, mas também praticaria as formas de ensinar.

A primeira voz a se levantar contra o substitutivo apresentado por Inglês de Sousa foi a do deputado Ferreira Braga. De acordo com esse parlamentar, os jornais da Província já haviam criticado o projeto de Inglês de Sousa, basicamente naquilo que ele voltava a apresentar como plano para a reformulação da escola normal.

Hilsdorf (1986), ao estudar o itinerário de Rangel Pestana, informa que Inglês de Sousa foi amplamente combatido no jornal *A Província de São Paulo*[11] por causa de seu projeto de abertura da escola normal. Lendo as notícias e debates que circularam nesse impresso, durante o período em que Inglês de Sousa apresentou seu projeto de abertura da Escola Normal de São Paulo e depois o projeto substitutivo, é possível perceber que as discussões sobre o modelo de escola normal a ser adotado não ficaram restritas aos debates parlamentares. Rangel Pestana, por intermédio da imprensa periódica, foi ferrenho adversário que o projeto teve que enfrentar. Ao apresentar ao público o primeiro projeto de Inglês de Sousa, ficamos sabendo quais eram as cadeiras que fariam parte da formação dos normalistas. São elas:

> *Primeira cadeira: de grammatica e lingua portugueza, estudos praticos de estylo.*
> *Segunda cadeira: de geographia e história patria, em especial da provincia.*
> *Terceira cadeira: de arithmetica e de geometria plana.*
> *Quarta cadeira: de pedagogia e methodologia.* (A PROVINCIA DE SÃO PAULO, 1880, ano VI, n. 1493, p. 1)

Diferente do projeto que apresenta posteriormente como substitutivo ao da Comissão de Instrução Pública, esse deixa de fora o ensino da doutrina cristã, matéria considerada essencial na formação do cidadão do Império. Na coluna designada *S. Paulo, 18 de fevereiro*, Rangel Pestana, como redator do jornal *A Provincia de São Paulo*, declara para os leitores:

> *O projecto exige estudo e reflexão. Por isso louvando a idéa da reabertura da Escola, nos reservamos o direito de discutir em detalhes o projecto, sem espirito de opposição, sem paixão partidaria, porque quando se trata da instrucção publica devemos todos ser de preferencia – brazileiros.*
> *É sob a influencia unica do desejo de bem servir á educação do povo que emitiremos nossa opinião sobre esse projecto que julgamos defeituoso e deficiente.* (A PROVÍNCIA DE SÃO PAULO, 1880, ano VI, n. 1496, p. 1)

Para os editores do jornal *A Provincia de São Paulo*, a escola normal se constituiria em um plano de reforma da instrução pública, pedra angular sobre a qual deveria ser organizado o modelo escolar de qualquer país. Consideravam, por essa razão, que o modelo de ensino normal proposto era "[...] já por si incapaz de satisfazer as exigencias actuaes, e peiora as condições do elemento de civilisação mais poderoso com que o presente e o futuro podem contar" (A PROVINCIA DE SÃO PAULO, 1880, ano VI, n. 1499, p. 1).

Segundo os editores, o projeto seria deficiente por ser organizado como um modelo de Escola Normal Primária, preocupada apenas em ensinar as matérias que os professores utilizariam diretamente na prática pedagógica, não dando atenção à necessária ilustração do docente, portador das luzes do saber com as quais seriam fomentadas "[...] as refórmas regeneradoras do futuro" (A PROVINCIA DE SÃO PAULO, 1880, ano VI, n. 1499, p. 1).

Na Assembléia Provincial, o projeto de Inglês de Sousa também tinha seus adversários. Colocando-se contra as pretensões de Inglês de Sousa de utilizar como referência o modelo alemão para organizar o Projeto da Escola Normal, o deputado Ferreira Braga afirma que melhor seria que fosse utilizado o padrão implantado nas escolas dos Estados Unidos e da Bélgica. Dirigindo-se a Inglês de Sousa, esclarece:

> *S. exc. quis dotar a provincia de S. Paulo com uma escola normal talhada pelo molde prussiano, nós organisamos o substitutivo tendo deante de nós as escolas belgas, as dos Estados-Unidos, onde a instrucção publica merece e prende a attenção dos estados, dos municipios, do povo emfim. Neste assumpto s. exc. enchergou por um prisma opaco, nós outros, por um diametralmente opposto, diaphano.* (AALPSP, 1880, p. 404)

Ao prosseguir com seus esclarecimentos, o deputado Ferreira Braga apresenta uma das razões pelas quais os membros da Comissão de Instrução Pública acreditavam que, no Brasil, o melhor exemplo deveria ser tomado dos Estados Unidos e não da Alemanha. Seguindo seu raciocínio, Ferreira Braga, explica:

> *Permitta o meu nobre amigo [Inglês de Sousa] que siga e adopte opinião contraria a essa [sobre o ensino normal], porque legislamos para o Brazil, paiz americano, em que as tendencias do povo, sugeitas a influencia climatericas diversas e em completo antagonismo de raças, são outras mais distinctas, mais elevadas e varias do que as da Prússia.* (AALPSP, 1880, p. 404)

Conforme Chartier (1990), as formas pelas quais o social é percebido e dado a ver a uma comunidade, de leitores ou ouvintes, são estratégias que se configuram como práticas (sociais, escolares, políticas) em que se procura instaurar "[...] uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projecto reformador ou justificar, para os próprios indivíduos, suas escolhas e condutas" (Chartier, 1990, p. 17).

As lutas de representação nesse sentido são lutas entre modelos, ideais, que buscam se tornar referência para resolver questões mais amplas, não somente para responder àquelas que imediatamente são evocadas. Desse modo, é preciso situar a discussão em um campo que está em disputa, em concorrência, cujos desafios se anunciam em termos de poder e competição.

Barbanti (1977), ao estudar as origens das *Escolas americanas de confissão protestante na Província de São Paulo*, oferece um panorama interessante para se projetar as lutas de representação em um campo movediço e, ao mesmo tempo, singular em que é possível perceber os meios pelos quais a realidade é, de forma contraditória, construída pelos atores que disputam os espaços de fala autorizada, sua própria existência e identidade social em um mundo em transformação.

Se, no final da década de 1860 e durante a década de 1870, o modelo alemão apresenta-se como um dos melhores exemplos a serem seguidos por entusiastas, que miravam as conquistas que aquela nação havia obtido em várias esferas (militar, política, educacional), e mesmo por adversários vencidos, no início da década de 1880, não é possível dizer o mesmo. O modelo alemão não é mais a única referência. Warde (2000), ao estudar a configuração do americanismo, como modelo moderno que é oferecido à parte da intelectualidade brasileira, a partir de meados do século XIX, registra que, nesse período, "[...] os Estados

Unidos vão se afigurando nos ensaios utópicos das elites intelectuais e no imaginário social como a terra prometida, sem as mazelas da Europa envelhecida e conflituosa" (Warde, 2000, p. 37)[12].

Ao ler os debates em torno dos modelos pedagógicos, oferecidos como meio para se organizar a escola normal de São Paulo, no ano de 1880, pode-se perceber a concorrência entre duas formas, uma pautada no modelo alemão e outra nas experiências desenvolvidas nos Estados Unidos da América, que não são antagônicas, mas possuem perspectivas diferentes quanto aos meios de preparar os professores para a docência. As duas concordam que a formação do professor deve ser realizada na escola normal, modelo alemão[13] já disseminado e aceito como aquele que melhor poderia modelar os futuros mestres das aulas de primeiras letras, com o controle necessário para permitir a padronização do ensino na Província. As maiores divergências são em relação ao tempo para essa formação e as matérias/saberes que capacitariam os professores, ao mesmo tempo que poderiam garantir a incorporação das normas e valores da profissão, ou seja, a homogeneização do saber docente. Desse modo, questionavam se deveriam oferecer maior ou menor ilustração ao professor, quais matérias comporiam as cadeiras que deveriam, de forma obrigatória, ser cursadas por todos os alunos, independente de estarem começando a formação ou de já possuírem experiência como professores nas escolas públicas oferecidas pela Província.

Macedo (1876), ao apresentar a obra que escreveu como forma de discutir as questões relativas ao ensino normal primário oferecido nas escolas alemãs, revela um fenômeno interessante. Em sua apresentação, informa:

> *Seria ocioso em nossos dias encarecer a superioridade de uma Didactica popular que, de puramente germanica, que era outr'ora, vai-se tornando insensivelmente cosmopolitica, e passa por ser a mais propria para regenerar os povos decahidos. Na America, ha muito tempo que ella emigrou para os Estados-Unidos levada por milhões de individuos daquella raça, hoje confundidos com a raça Anglo-Saxonia. Dahi provem os numerosos pontos de analogia, que tem o systema de instrucção publica nort'americano com o que se pratica em toda a Allemnha.* (Macedo, 1876, p. I, grifos do autor)

Há um deslocamento nos registros discursivos sobre qual país deveria ser o exemplo a ser seguido pelos brasileiros. Acontecimento histórico, que é iniciado como um processo de incorporação, seletiva, de outros padrões culturais[14], revela-se, com o tempo, mais eficiente que aquele que serviu como modelo. Desse modo é que, a partir de meados do século XIX:

> *[...] portanto duas a três décadas somente após a declaração da independência, começaram a circular no Brasil, particularmente nos e a partir dos centros urbanos do Sudeste (São Paulo, em especial), teses segundo as quais as chances do Brasil trilhar o caminho do progresso estavam em se espelhar não mais no Velho Mundo, mas no Novo Mundo, ou seja, nos Estados Unidos.* (Warde, 2000, p. 37)

Ao que parece, são essas as representações que vão constituir e servir como mote para que alguns deputados não se sentissem mais atraídos pelo modelo alemão e, em seu lugar, pretendessem que a Escola Normal de São Paulo, de 1880, tivesse como referência o modelo pedagógico que acreditavam ser representativo da modernidade a que os Estados Unidos haviam chegado.

A acusação imputada a seu projeto, segundo Inglês de Sousa, de tornar o ensino normal limitado, não era verdadeira, pois uma das características dessa modalidade de instrução era o aprofundamento em matérias que tivessem utilidade prática na docência[15]. Como o tempo delimitado para o aprendizado era relativamente curto, não se deveria sobrecarregar o ensino com matérias que não fariam parte do repertório utilizado para ministrar as aulas nas escolas elementares. Isso não faria do professor um profissional menos capacitado, pois estaria fazendo o que dele era esperado no ensino.

Depois de muitas discussões, e também negociações, sobre qual seria o melhor modelo a se adotar para a reabertura da Escola Normal de São Paulo, em meio a ataques dos deputados contrários ao projeto substitutivo, de Inglês de Sousa, e mesmo do jornal *A Provincia de São Paulo*, na voz do seu principal articulador, Rangel Pestana, finalmente o dispositivo foi aprovado. Anuncia-se no jornal *A Provincia de São Paulo*, de 25 de maio 1880, que o projeto de Inglês de Sousa havia sido sancionado e que seria publicado na íntegra.

O projeto de reforma foi aprovado em 16 de abril de 1880 e sancionado em 25 de abril de 1880, pelo presidente da Província de São Paulo, Laurindo Abelardo de Brito, com a Lei n.º 130. No projeto aprovado, no art. 3º, ficava determinado que o curso deveria ser realizado em três anos. Com o aumento do tempo para se formar o professor na Escola Normal, o regulamento determinava que o aluno deveria cursar cinco cadeiras. Desse modo, o ensino normal passava a se constituir como um percurso que necessariamente deveria ser realizado por todos aqueles que desejassem

atuar como professores na Província de São Paulo. As cadeiras e as matérias que deveriam ser cursadas em cada etapa da formação eram obrigatórias. Todos deveriam passar pela mesma disciplina e pelos mesmos rituais de formação. As cadeiras previstas eram:

> *1.ª – cadeira: grammatica e lingua porgueza. Estudos praticos de estylo e de declamação.*
> *2.ª – cadeira: arithmetica e geometria.*
> *3.ª – cadeira: geographia geral e historia do Braszil e especialmente da provincia; historia sagrada.*
> *4.ª – cadeira: pedagogia e methodologia, comprehendendo exercicios de intuição. Doutrina christa.*
> *5.ª – cadeira: francez e noções de physica e chimica.* (A PROVINCIA DE SÃO PAULO, 1880, ano VI, n. 1503, p. 1)[16]

Para que o projeto desenvolvido por Inglês de Sousa fosse aprovado, teve que assimilar também parte do que pensava a Comissão de Instrução Pública a respeito da organização das matérias do ensino normal.

Matérias não contempladas por Inglês de Sousa, por acreditar que eram supérfluas aos professores do ensino primário, como francês e noções de física e química, passaram a fazer parte da redação final do projeto que criava e organizava as bases da Escola Normal de São Paulo, de 1880, assim como os exercícios de intuição e a matéria doutrina cristã, que não faziam parte de sua primeira proposta.

Considerações finais

O período em que está sendo decidido qual o modelo escolar de formação de professores que seria adotado é um momento propício para compreender as propostas que estão circulando e sendo debatidas por intelectuais e políticos que buscam se auto-afirmar como vozes autorizadas sobre o tema da instrução pública.

Ao analisar os debates relacionados com a forma que a escola normal deveria assumir, percebe-se que não havia consenso sobre o que ela representava para a formação dos professores, o tempo necessário para a aprendizagem e o modelo que deveria adotar.

Para o ensino normal se estabilizar como forma escolar privilegiada para a formação dos professores, muitas lutas (de representação) foram travadas por políticos, intelectuais e professores interessados nos rumos que a instrução pública caminhava durante o Império. Os debates que ocorreram na Assembléia Província de São Paulo são apenas uma amostra da intensidade com que o tema foi discutido. Com certeza, houve outros e merecem ser compreendidos.

Lendo os debates sistematizados por intermédio dos *Annaes da Assembléa Legislativa Provincial de São Paulo*, do ano de 1880, percebe-se que não havia consenso sobre quais saberes deveriam compor a formação dos professores, muito menos o tempo necessário para garantir as aprendizagens e a capacitação técnica necessária ao aluno que fosse se tornar professor das escolas primárias.

No período em que Inglês de Sousa discute o regulamento que subsidiaria a reabertura da escola normal na Província de São Paulo, é possível perceber diferentes projetos sobre a instrução pública circulando e sendo debatidos na Assembléia Provincial. Barros (1959), ao discutir as características da *Ilustração brasileira,* analisa que, nas décadas de 1870 e 1880, era lugar-comum, entre os discursos dos políticos e intelectuais, o pensamento de que, para o Brasil se transformar em um país desenvolvido, o caminho necessário seria o derramamento de "luz" sobre os brasileiros na escola. Assim, para o autor (1959, p. 23), havia a "[...] crença generalizada, no período, que um país é o que a sua educação o faz ser".

Se havia a crença generalizada de que o país é aquilo que a educação o faz ser, ao que parece, não havia consenso em relação a quais dispositivos adotar e quais estratégias deveriam ser implementadas para que as aspirações de um país moderno fossem concretizadas com a escola.

Notas

[1] Partimos da hipótese que a implantação da forma escolar no Brasil é "[...] produto de práticas de apropriação entendidas como práticas de transformação de matérias sociais específicas; e o de que os modelos pedagógicos são objetos culturais produzidos socialmente e que devem ser analisados em sua materialidade" (Carvalho, 2003, p. 343). Para a definição de forma escolar, consultar Vincent, Lahire e Thin (2001), em *Sobre a história e a teoria da forma escolar*.

[2] Para Chartier (1990, p. 17), "[...] as lutas de representações têm tanta importância quanto as lutas econômicas para a compreensão dos mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, sua concepção de mundo social, seus valores e seu domínio".

[3] Para compreender a formação de Inglês de Sousa, poucas são as pesquisas disponíveis. As que foram localizadas são pequenas biografias produzidas por escritores que compõem/compuseram a Academia Brasileira de Letras – Marques (1920), Octávio Filho (1955) e Corrêa (1990, 2003) – ou por intelectuais que tiveram como foco a história da literatura brasileira – Pereira (1945), Hollanda (1946), Sodré (1960), Amora (1974) e Barreto (2003). O interesse

demonstrado pelos críticos literários por Inglês de Sousa tem como objeto uma outra faceta desse intelectual. Ele hoje é considerado o introdutor, no Brasil, do naturalismo na literatura, com a publicação do livro o *Cacaulista*, em 1876. Inglês de Sousa era filho de uma tradicional família da Província do Pará, formada de magistrados. Seguiu o mesmo caminho de seu pai. Fez parte dos seus estudos na Faculdade de Direito de Recife (1872-1875) e transferiu-se para São Paulo, concluindo o curso em 1875. No ano em que Inglês de Sousa se transfere para São Paulo a fim de cursar o último ano de direito. Seu pai, Marcos Antonio Rodrigues de Sousa, exercia a função de Juiz de Direito na cidade de Santos. Antes havia sido desembargador da Relação de São Paulo, cargo que Inglês de Sousa veio a ocupar em 1879. No ano de 1878, Inglês de Sousa ingressa no Partido Liberal e funda o jornal *Tribuna Liberal*, o qual se tornou o órgão do partido naquela cidade (Jozef, 1963).

[4] Ver Schneider (2007) em *A circulação de modelos pedagógicos e as reformas da instrução pública: atuação de Herculano Marcos Inglês de Sousa no final do Segundo Império.*

[5] Ver Chartier (1990) em *A história cultural: entre práticas e representações.*

[6] No Brasil, a criação das escolas normais está vinculada ao Ato Adicional de 1834, que transfere para as províncias a obrigação de criar e manter as instituições de ensino primário, normal e secundário, reservando para o Estado apenas a atribuição de criar e legislar sobre as instituições de ensino superior (Rodrigues, 1863). Ver Tanuri (1979) em *O ensino normal no Estado de São Paulo (1890-1930).*

[7] *Annaes da Assembléa Legislativa Provincial de São Paulo.*

[8] Uma possibilidade é que Inglês de Sousa esteja se referindo aos relatórios sobre a Instrução Pública, produzidos por Celéstin Hippeau, professor honorário da Faculdade de Paris e secretário do Comitê de Trabalhos Históricos e das Sociedades Científicas, que, entre 1869 e 1881, realizou um amplo levantamento da situação da instrução pública em vários países, como os Estados Unidos da América, França, Alemanha, Inglaterra, Rússia, Itália e Argentina (Gondra, 2004). Segundo Collichio (1976, p. 39), "a partir de 1873, data da publicação do relatório de Hippeau sobre '*A Instrução Pública na Prússia*', no Diário Oficial do Império, o interesse pela instrução alemã cresceu, não obstante a posição do escritor francês fosse bem diversa da entusiástica aprovação de Renan ao povo alemão".

[9] Ao discutir sobre as referências a uma presença germânica como norte do pensamento brasileiro do século XIX, Collichio (1976, p. 23) adverte que esse "[...] não pode ser compreendido senão como uma das tendências do liberalismo brasileiro na sua trajetória política e literária".

[10] Para Collichio (1976, p. 22), "os liberais franceses procuraram explicar [...] [a] hegemonia [alemã] como decorrência da supremacia intelectual proveniente da invejável liberdade de pensamento, religião e ensino de que gozava o povo alemão".

[11] Para conhecer a história do jornal *A Província de São Paulo*, a atuação de seus editores no campo educacional e os debates relacionados com instrução pública que circularam em suas páginas, ver Paris (1980), em *A educação no império: o jornal A Provincial de São Paulo – 1875-1889*, e também o estudo de Hilsdorf (1986), *Francisco Rangel Pestana: jornalista, político, educador.*

[12] Ver, por exemplo, a grande admiração que um intelectual liberal, como Tavares Bastos (1870), nutria pelos Estados Unidos da América. Sobre a instrução pública, assevera Bastos (1870, p. 247): "Dispam-se dos prejuizos europeus os reformadores brazileiros: imitemos a América. A escola moderna, a escola sem espirito de seita, a escola commum, a escola mixta, a escola livre, é a obra original da democracia do Novo-Mundo".

[13] Sobre as condições de emergência das escolas normais no mundo moderno, ver Villela (1990), em seu estudo sobre *A primeira escola normal do Brasil: uma contribuição à história da formação de professores.*

[14] Warde (2001), ao analisar os meios pelos quais o americanismo prevalece como projeto cultural de referência para a organização do campo educacional brasileiro, em fins do século XIX, e se torna hegemônico nas quatro primeiras décadas do século XX, enfatiza que o americanismo é produto de apropriações de outros padrões culturais, na construção de sua identidade, desencadeado com base em "[...] uma política de sistemática e de longo prazo de esquadrinhamento de todas as demais sociedades para a apropriação e difusão 'seletiva' de padrões culturais vigentes em tais agrupamentos societários" (Warde, 2001, p. 10).

[15] Proposição que fazia parte do regulamento para a organização das escolas normais primárias do governo da Prússia de outubro de 1872: "§ 10. O ensino que receberem os normalistas deve pela sua fórma servir de modelo ao que elles mesmos tiverem de dar mais tarde como professores" (Macedo, 1876, p. 165).

[16] Dias (2002), em seu estudo sobre os *Professores da escola normal de São Paulo (1846-1890): a história não escrita* informa que os docentes que ocuparam as cinco cadeiras foram nomeados interinamente e posteriormente empossados definitivamente. Para a primeira cadeira, foi nomeado o professor Vicente Mamede de Freitas, tornando-se também diretor da instituição; para a segunda cadeira, o professor Godofredo José Furtado; para a terceira cadeira, o professor José Estácio Corrêa de Sá e Benevides; para a quarta cadeira, o professor Ignácio Soares de Bulhões Jardim; e, para a quinta cadeira, o professor Paulo Burroul.

Referências

A PROVINCIA DE SÃO PAULO. 18 de fevereiro. São Paulo, ano VI, n. 1496, p. 1, 19 de fev. 1880.

A PROVINCIA DE SÃO PAULO. A Escóla normal. São Paulo, ano VI, n. 1493, p. 1, 15 de fev. 1880.

A PROVINCIA DE SÃO PAULO. A Escóla normal. São Paulo, ano VI, n. 1499, p. 1, 22 de fev. 1880.

A PROVINCIA DE SÃO PAULO. A Escóla normal. São Paulo, ano VI, n. 1503, p. 1, 23 de fev. 1880.

AMORA, Antônio Soares. *História da literatura brasileira.* São Paulo: Edição Saraiva, 1974.

ANNAES da Assembléa Legislativa Provincial de S. Paulo (primeiro anno da 23ª legislatura): sessão de 1880. São Paulo: Typographia da Tribuna Liberal, 1880.

BARBANTI, Maria Lúcia Spedo Hilsdorf. *Escolas americanas de confissão protestante na Província de São Paulo: um estudo de suas origens.* 1977. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1977.

BARRETO, Mauro Vianna. *O romance da vida Amazônica: uma leitura socioantropológica da obras literária de Inglês de Sousa.* Presidente Venceslau: Letras à Margem, 2003.

BARROS, Roque Spenser Maciel de. *A ilustração brasileira e a idéia de universidade.* São Paulo: Editora da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, 1959.

BASTOS, Aureliano Cândido de Tavares. *A província.* Rio de Janeiro: Garnier, 1870.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *A escola e a república e outros ensaios.* Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2003.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações.* Lisboa: Difel, 1990.

COLLICHIO, Therezinha Alves Ferreira. *A contribuição de Joaquim Teixeira de Macedo para o pensamento pedagógico brasileiro.* 1976. 140 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Universidade de São Paulo, São Paulo, 1976.

CORRÊA, Oscar Dias. *Manuel Antônio de Almeida, Inglês de Sousa, Xavier Marques, Menotti del Pichia.* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1990.

CORRÊA, Oscar Dias. O ficcionista Inglês de Sousa. In: ABL (Org.). *Ciclo dos fundadores da ABL.* Rio de Janeiro: ABL, 2003. p. 149-164.

DIAS, Márcia Hilsdorf. *Professores da escola normal de São Paulo (1846-1890): a história não escrita.* 2002. 290 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Historiografia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

GONDRA, José Gonçalves; TAVARES, Pedro Paulo Hausmann. *A instrução reformada*: ações de Couto Ferraz nas províncias do Espírito Santo, Rio de Janeiro e na Corte Imperial (1848-1854). 3., Curitiba-PA. *Anais.* Natal: 2004. 1 CD-ROM, Documentos\Individ\Eixo3\211.pdf

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. *Francisco Rangel Pestana: jornalista, político, educador.* 1986. 343 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986.

HOLLANDA, Aurélio Buarque de. Introdução. In: SOUSA, Herculano Inglês de. *O missionário.* Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1946. p. I-XVI.

JOZEF, Bella. *Nossos clássicos: Inglês de Sousa – textos escolhidos.* Rio de Janeiro: Agir Editora, 1963.

MACEDO, Joaquim Teixeira de. *Breves apontamentos para o estudo das questões relativas ao ensino normal primario e a educação popular colligidos de varias publicações em lingua allemã.* Rio de Janeiro: Typ. De João M. A. A. d'Aguiar, 1976.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria & Educação,* Panorâmica Editora, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.

OCTÁVIO FILHO, Rodrigo. *Inglês de Sousa: 1º centenário de seu nascimento.* Rio de Janeiro: Publicações da Academia Brasileira de Letras, 1955.

PEREIRA, Lúcia Miguel. *História da literatura brasileira: prosa de ficção (1870 a 1920).* São Paulo: Editora Itatiaia, 1945.

RODRIGUES, José Carlos. *Constituição Politica do imperio do Brasil seguida do acto addicional, da lei da sua interpretação e de outras analysada por um jurisconsultor e novamente annotada com as leis regulamentes, decretos, avisos, ordens, e portarias que lhe são relativas.* Rio de Janeiro: Editores Eduardo & Henrique Laemmert, 1863.

SCHNEIDER, Omar. *A circulação de modelos pedagógicos e as reformas da instrução pública: atuação de Herculano Marcos Inglês de Sousa no final do Segundo Império.* 2007. 306 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SODRÉ, Nelson Werneck. *História da literatura brasileira: seus fundamentos econômicos.* Rio de Janeiro: Livraria José Olympio de Oliveira, 1960.

TANURI, Leonor Maria. *O ensino normal no Estado de São Paulo (1890-1930).* São Paulo: FEUSP, 1979. v. 16 (Série Estudos e Documentos).

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. *A primeira escola normal do Brasil: uma contribuição à história da formação de professores.* 1990. 286 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 1990.

VINCENT, Guy, LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, jun. 2001.

WARDE, Mirian Jorge. *Americanismo e educação: a fabricação do "homem novo".* Projeto de pesquisa coordenado pela professora Dr. Mirian Jorge Warde no Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, jun. 2001.

WARDE, Mirian Jorge. Americanismo e educação: um ensaio no espelho. *São Paulo em Perspectiva*, Fundação SEADE, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 37-43, abr./jun. 2000.

Recebido em junho de 2008

Aprovado em agosto de 2008

Sobre os autores:

Omar Schneider é professor do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe, membro do Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física (UFES) e do Grupo de Pesquisa Escola, Impressos e Modelos Pedagógicos: História Cultural da Escola e dos Saberes Pedagógicos no Brasil (PUC/SP).

Maria Rita de Almeida Toledo é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É coordenadora do Grupo de Pesquisa Escola, Impressos e Modelos Pedagógicos: História Cultural da Escola e dos Saberes Pedagógicos no Brasil (PUC/SP).

Americanismo x iberismo: a influência do modelo educacional norte-americano no final do século XIX

*César Romero Amaral Vieira**

Resumo

Este artigo tem por objetivo verificar a influência do protestantismo norte-americano na constituição do pensamento republicano brasileiro, de modo a compreender como ele se fez presente em uma das reformas mais significativas para o desenvolvimento da instrução pública paulista: a reforma da escola normal de 1890. O protestantismo é aqui tomado como representante de uma força simbólica capaz de, associada a outras condições conjunturais, pôr em movimento o processo de modernização da sociedade brasileira por meio da educação, propiciando novas configurações conceituais a partir da circulação de um novo modelo de organização escolar. Esse contexto de mudanças garantiu a este protestantismo, um papel importante em razão do estabelecimento de seus colégios e de sua proximidade com setores ligados às elites republicanas paulistas, que encontravam nos Estados Unidos o modelo a ser seguido e, nos imigrantes norte-americanos, o caminho para atingirem seus propósitos.

Palavras-chave: Protestantismo; Americanismo; Modernização; Reforma; Educação.

Americanism *versus* iberism: the influence of the American educational model at the end of the 19th century

Abstract

This paper aims at analyzing the influence of the North American Protestantism in the construction of the Brazilian Republican thought in order to understand how it influenced one of the most meaningful reforms for the development of public instruction in the state of São Paulo: the normal school reform of 1890. Protestantism is taken here as a representative of a symbolic power, which associated to other contextual conditions, was able to set into motion the process of modernization of the Brazilian society through education. This promoted the emergence of new conceptual configurations out of the development of a new school organization model. This context of change guaranteed to this Protestantism an important role as a result of the foundation of its schools and its contiguity to social sectors associated to the Republican elite of the State, who found in the United States the model to be followed and in North American immigrants the way to reach their objectives.

Keywords: Protestantism; Americanism; Modernization; Reform; Education.

Introdução

A utilização do modelo do atraso da sociedade brasileira como um vício de origem, gerado pela herança do patrimonialismo ibérico, é uma temática recorrente na tradição das ciências sociais brasileiras e encontra, em seu leito, tanto influxos convergentes como divergentes. Um dos defensores desse modelo de análise é Raymundo Faoro. Em seu livro *Os donos do poder: a formação do patronato político brasileiro* (2001) ele sustenta a clássica tese de que as mazelas do estado e da nação brasileiras são conseqüências do colonialismo forjado pelo Estado português e transplantado para a colônia americana. Estabelece o quadro das explicações estruturais que evidenciam as causas do atraso brasileiro, propondo que o exercício do poder político no Brasil, cuja origem remonta à formação do Estado português, seja interpretado a partir da configuração estatal de sociedade patrimonial-estamental.

Essa vertente que busca, a partir dessa análise, identificar os principais obstáculos que impediram o Brasil de ser um país moderno, propiciou na segunda metade do século XIX o surgimento de correntes de pensamento político que propunham, como condição para o Brasil se inserir no movimento civilizatório mundial, a adoção de modelos que correspondessem às mudanças desejadas. De acordo com Carvalho (1990) e Monarcha (1999), o grupo ou corrente político-ideológica dos intelectuais voltados para o modelo norte-americano foi o que granjeou maior sucesso e posteriormente se constituiu em porta-voz das principais reformas em âmbito jurídico, político e educacional, facilitando a entrada e a permanência do

* Endereço eletrônico: crvieira@unimep.br

protestantismo norte-americano e de seus colégios no Brasil nos primórdios da história da formação da República. Dentre eles, destacaram-se Francisco Rangel Pestana, Francisco Quirino dos Santos, João Quirino dos Santos, Prudente de Moraes Barros, Campos Salles, Bernardino de Campos e Salvador Furtado de Mendonça, dentre outros. Todos tinham em comum o amor pela educação, o mesmo ranço anticlerical característico das elites liberais, o ideal democrático e federativo e, conseqüentemente, uma profunda simpatia pela América no Norte.

Este artigo é um recorte da tese de doutorado em educação, defendida em 2006, sob o título *Protestantismo e educação: a presença liberal norte-americana na reforma Caetano de Campos (1890)* e se propõe a apresentar de forma bastante sucinta alguns traços dessa corrente de pensamento como uma possibilidade interpretativa para se analisar o movimento de modernização brasileiro pelo transplante de modelos organizacionais importados. O objetivo aqui é o de apenas destacar alguns fatos políticos que se sucederam na segunda metade do século XIX e que marcaram o início de uma nova etapa no cenário brasileiro, evidenciando a presença e o predomínio de um modelo conceitual protestante norte-americano no decorrer do processo histórico. Há forte indício de que as ambigüidades surgidas entre a organização do Estado Imperial e o desejo de elevar o país aos patamares mais altos da modernidade, tenham contribuído para o predomínio do modelo pragmático norte-americano em vários setores da sociedade brasileira, em especial, na educação a partir das representações simbólicas que a intelectualidade paulista nutria desse povo.

Pretende-se demonstrar as evidências que confirmam a influência oriunda do modelo de educação norte-americana sobre o processo de reestruturação da instrução pública paulista na passagem da Monarquia para a República, mais especificamente na Reforma empreendida por Caetano de Campos em 1890. Justifica-se esta delimitação espacial e temporal pelo fato de que foi na província de São Paulo, no período da transição dos poderes, que se deu a maior concentração de imigrantes norte-americanos, bem como a implantação de seus primeiros colégios, além do fato de a escola normal de São Paulo, considerada o eixo do sistema escolar paulista, ter sido, nas primeiras duas décadas republicanas, modelo para outros estados do país em matéria de educação, contribuindo para a expansão do ensino elementar e normal.

Para a realização da tese, foram consultados: jornais e almanaques literários do período, discursos e relatórios oficiais, decretos e resoluções do governo provisório do estado de São Paulo, manuscritos e cartas de educadores e missionários. Além de obras e outros documentos que circunscrevem o período histórico e evidenciam as relações sociais mais significativas para a compreensão do problema proposto.

O espírito da civilização moderna

No primeiro quartel do século XIX, a história política da monarquia brasileira pode ser resumida dessa maneira: a) no plano nacional, como uma tentativa de controle de grupos dominantes, constituídos pelo imperador e seu aparato estamental, pelos grandes proprietários rurais que se alternavam entre o apoio ao poder central e o incontido desejo de autonomia, pela Igreja Católica e pelo Exército, suporte das ações centralizadoras; b) no plano internacional, pelo interesse da Inglaterra em conservar e expandir seu domínio político e econômico sobre o conjunto da sociedade. Este controle era exercido por uma teia de relações fundadas no compadrio que garantia a permanente tomada do poder central para fins próprios, criando as condições necessárias à reprodução do capital e à preservação do círculo impermeável de comando existente no país. Era ele fundamentado na santidade das tradições que legitima o poder daqueles que têm por direito dominar, fruto do tipo de dominação tradicional de uma sociedade patrimonial-estamental. Conforme classifica Weber (1991, p. 141), este tipo de dominação é "baseada na crença cotidiana na santidade das tradições vigentes desde sempre e na legitimidade daqueles que, em virtude dessas tradições, representam a autoridade (dominação tradicional)".

Na configuração estatal de sociedade patrimonial, o predomínio da cidade sobre o campo faz parte das relações específicas de subordinação/dominação. O comando se dá por meio de um grupo estamental representado por uma minoria que controla, deturpa e sufoca, propiciando ao Estado uma organização política e administrativa capaz de garantir benefícios de poder, prestígio e riqueza. Esse tipo de análise sustenta que, no rastro do Estado português, esse modelo foi transplantado para a colônia americana auferindo e conservando o mesmo monopólio dantes exercido sobre os homens e o comércio.

Ao mesmo tempo em que o patrimonialismo é uma organização política fechada sobre si mesma, o estamento, que lhe dá sustentação, é representado por

um quadro administrativo de caráter burocrático do tipo tradicional de dominação pública e tem por prerrogativa apropriar-se da coisa pública como extensão de seu patrimônio pessoal. De acordo com Faoro (2001, p. 127), coube a Dom João III (1521-1557), o Rei Povoador, com a implantação do sistema de capitanias hereditárias e a instituição de um governo-geral sob o comando de Tomé de Souza, inaugurar essa linha de pensamento ao prescrever o modelo de dominação e exploração que seria desenvolvido no Brasil, como garantia de um prolongamento do Estado português.

Após a segunda metade do século XIX, o Brasil inicia um surto de progresso e de prosperidade, ímpar na história do Império. A promulgação da Lei *Aberdeen*, que estabeleceu o fim do tráfico de escravos em 1850, e o plano de desenvolvimento da indústria cafeeira fizeram com que houvesse internamente disponibilidade de capitais. Isto contribuiu para acelerar transformações, tais como a constituição de sociedades anônimas, a inauguração da primeira linha telegráfica na cidade do Rio de Janeiro, a fundação do Banco Hipotecário, o aparecimento e aperfeiçoamento dos meios de transporte com as estradas de ferro, o aumento do número de escolas e do índice de alfabetização, além do conseqüente processo de urbanização e industrialização com o crescimento dos grandes centros.

Se, por um lado, o rápido progresso neste período representava o distanciamento do velho padrão colonialista que impedia e limitava o crescimento econômico do Brasil, imposto pelo absolutismo português e suas restrições ao livre-comércio como medida de controle, por outro lado, significava uma substituição dos vínculos de dependência a uma outra nação estrangeira, gerando um sentimento ambíguo de interesse e rejeição. Cabia ao Estado a responsabilidade de controlar esse sentimento nacional adequando-o às novas exigências de progresso impostas pelo mercado internacional.

Foi nesse contexto, convulsionado por reformas, principalmente nos setores mais estratégicos, que emergiram os principais elementos do conflito que, insuflados pelos fortes ventos liberais, atingiram os trópicos e abriram caminho para a penetração de novos ideais e modelo de governo para o Brasil. Esses ventos tempestuosos criaram as condições propícias para a convergência de diversos fatores que há tempos fermentavam nos porões da realidade caótica do Império, alimentando assim a anunciada crise do segundo reinado. No plano político, dentre outros, podem ser destacados: o fim do exaustivo confronto com o Paraguai (1864-1870); o Manifesto Republicano (1870) e o surgimento do Partido Republicano Paulista – PRP (1873); a progressiva extinção da escravidão posta a termo em 1888; a retomada dos esforços para atrair imigrantes como conseqüência direta dos efeitos previstos pela aprovação da Lei do Ventre Livre (1871); o conflito aberto entre o trono e o altar, decorrente da *questão religiosa* (1872-1875); e a insatisfação militar que recrudesceu na *questão militar* a partir de 1883. No plano das idéias dá-se a reformulação do pensamento brasileiro influenciado pela presença de novas correntes filosóficas e doutrinas religiosas tais como o evolucionismo, o materialismo, o positivismo, o protestantismo e pelas principais medidas liberalizantes propostas pelo Estado civil, tais como a liberdade de religião, o casamento civil, a secularização dos cemitérios e a liberdade de imprensa. Nas duas décadas que antecederam a República, o ambiente social brasileiro – reflexo das mudanças históricas que estavam se processando em outras partes do globo – estava de tal modo carregado pelo pensamento cientificista e liberal que marcou um processo de renovação das mentalidades, que Roque Spencer Maciel de Barros chamaria este período de época da *ilustração brasileira* (1986).

O modelo liberal norte-americano

Fruto das condições sócio-econômicas e políticas de um país periférico à nova ordem mundial, o liberalismo no Brasil tem sido percebido como uma presença de cunho bastante conservador. Este conservadorismo é evidenciado pelo fato de que muitos de seus adeptos, em geral, estavam ligados aos interesses do desenvolvimento da economia de exportação e importação e tinham seus nomes relacionados à estrutura tradicional de produção, ou seja, eram donos de latifúndios e elevado número de escravos, mas desejavam, ao mesmo tempo, garantir os benefícios que esse termo propiciava. Para Richard Morse (1988, p. 89), o liberalismo praticado no Brasil tornou-se, em diferentes amálgamas, propriedade tanto de partidos ou regimes liberais quanto de conservadores. Por isso, é correto dizer que o movimento modernizante brasileiro, nesse período, estava submerso no contexto de uma modernização conservadora em que não se pressupunha ruptura com a antiga configuração estatal de sociedade patrimonial-estamental, mas apenas a sua reformulação.

Se não bastasse o problema das contradições conceituais e da legitimidade de seus interlocutores, o liberalismo no Brasil, diferentemente do dos Estados Unidos e da Inglaterra, desenvolveu-se, no dizer de Morse, alheio à cultura política. No universo ibero-

americano, o liberalismo e a democracia não estavam na mesma pauta, por isso nasceram e se desenvolveram independentemente.

Assim, pode-se considerar que as doutrinas liberais ganharam forças a partir de outras matrizes e só tardiamente foram absorvidas pela cultura política de forma mais explícita. Mesmo assim, as maiores pugnas não se deram no patamar dos confrontos entre liberalismo e democracia, mas no nível do desejo de reforma do Estado brasileiro, impelido pelas exigências determinadas pelo avanço do capitalismo mundial e pelas novas idéias insufladas pelos ventos modernizantes que encontravam no progresso norte-americano sua sustentação e modelo.

Os ideais e o sistema de valores norte-americanos passaram a fazer parte integrante dos discursos dos líderes republicanos que cada vez mais se distanciavam do pólo dominante inglês, atacando o regime monárquico com violentas campanhas, sobretudo pela imprensa, pelas lojas maçônicas e pelas conferências públicas:

> *A propaganda republicana se fez em parte em torno do argumento de que a República fazia parte da identidade americana. República e América eram o novo, o progresso, o futuro.* (Carvalho, 1998, p. 110)

A educação passou a ser vista como um dos principais instrumentos privilegiados para elevar o país a seu verdadeiro posto, mas faltava determinar qual o tipo de educação mais apropriada para cumprir as exigências do futuro. É a partir da década de 1870 que o protestantismo missionário norte-americano instala-se definitivamente no Brasil, por meio de suas escolas, com ênfase no pragmatismo, na maior participação do aluno, na educação física e em outras temáticas inovadoras.

Nesse período, o interesse crescente dos intelectuais liberais brasileiros pelos imigrantes norte-americanos já se fazia notar em seus discursos cada vez mais inflamados a respeito daquele povo. Esses olhavam para as instituições americanas como um modelo a ser seguido e os imigrantes norte-americanos como meio para atingirem tais propósitos, independentemente de sua representação real no cenário político-social do contexto do pós-Guerra Civil de um país profundamente dividido. No imaginário brasileiro, o imigrante norte-americano era antes o paradigma do progresso e do desenvolvimento moderno, graças a seu elevado nível de comportamento democrático na vida social, além de "representar uma significativa contribuição para a solução do problema da mão-de-obra agrária qualificada, [que] viria exercer sobre a população local efeitos morais, civilizadores, de renovação da mentalidade acanhada da época" (Barbanti, 1977, p. 95).

A solução federalista norte-americana, com seu sistema de divisão de poderes, atraía tanto os propagandistas republicanos quanto os proprietários rurais, principalmente paulistas, que viam na descentralização do poder a possibilidade única para a manutenção de seus interesses particulares e garantia da unidade do país. Ou seja, a manutenção da liberdade só se daria pela autonomia local e não por um poder central controlador. O federalismo era visto como o motor principal para a produção da liberdade, em oposição ao centralismo dominante na sociedade monárquica.

É certo dizer que este pensamento já estava presente na agenda da América Latina desde a primeira metade do século XIX, como uma crítica radical ao Estado conservador e monárquico, calcado na apropriação da terra e na força do trabalho escravo como obtenção de lucro, e na centralização do poder como modo de controle social. Essa crítica radical parte principalmente dos grupos chamados *americanistas*. Entretanto, Vianna (1997) alerta para o fato de que no Brasil, devido ao estabelecimento de uma monarquia após a Independência, diferentemente dos países vizinhos que adotaram a forma republicana depois de suas guerras anticoloniais, as principais críticas dos americanistas não se deram, num primeiro momento, propriamente em desacordo com a forma de governo monárquico, mas prioritariamente a favor de sua reformulação.

Embora o sentimento de revolta faça parte da historiografia brasileira, sobremodo presente na passagem do período colonial para o imperial, suas raízes jamais encontraram solos profundos e férteis. O Brasil, segundo a classificação de Vianna (1997), é o lugar por excelência da revolução passiva. Em outras palavras, seria dizer que no Brasil as elites dominantes sempre se anteciparam ao processo revolucionário seguindo a lógica do conservar-mudando, de acordo com a expressão desse autor (1997); ou da conciliação no sentido aqui empregado por Michel Debrun (1983), como a "cooptação de parceiros cuidadosamente escolhidos, mediante uma combinação de estímulos e pressões capazes de retê-los na órbita do poder" (p. 55). Essas duas lógicas, que de certa forma na verdade se completam, podem ser compreendidas como uma forma de tolerância (meios) entre os iguais com o objetivo de continuar dominando (fim) independentemente dos humores e das variações

políticas e sem a externalização de conflitos. Acredito que esses conceitos possam ajudar na melhor compreensão das reais motivações que estavam por trás dos períodos harmônicos da história brasileira.

Ao longo da história do Brasil monárquico, diversos personagens se destacaram por sua inclinação à opção americana como alternativa capaz de reformar profundamente a sociedade e de superar os vícios deixados pelos colonizadores. Foi Tavares Bastos quem dramatizou ao máximo, em seus discursos frente às principais tribunas públicas, sua admiração absolutamente irrestrita pela forma de organização dos Estados Unidos da América e pelas coisas americanas, destacando-se como um de seus mais aguerridos defensores.

O edifício lógico do pensamento político-social do deputado alagoano Aureliano Cândido Tavares Bastos está assentado no contraste percebido entre o progresso pujante da livre e independente nação norte-americana e de sua tradição advinda de Washington e Lafayette, e o atraso imobilizador dos povos ibéricos, acentuado drasticamente pelos vícios maléficos do sistema colonial. Para ele, toda reforma demandava tempo e persistência para lutar e superar as adversidades. Ela não podia descender de um capricho do rei, mas devia ser o resultado pacífico da opinião que, ao se esclarecer, imprimiria a energia, de suas convicções nos dois grandes mandatários, o parlamento e a imprensa. Embora soubesse que essas virtudes não se encontravam de *per se* na constituição da sociedade, depositou esperanças quase utópicas no evolucionismo das idéias do progresso, mesmo que essas esperanças ainda estivessem entregues às estruturas corroídas do governo imperial.

Tavares Bastos foi um dos principais diretores da Sociedade Internacional de Imigração, fundada na Corte em 1866 (cf. Vieira, 1974, p. 153). Dentre suas reivindicações destacam-se as medidas que facilitassem a entrada de imigrantes norte-americanos no país, tais como a melhoria dos meios de transporte internacional, o casamento civil e a liberdade de culto.

Os debates sobre a influência americana no Brasil atingiram diversos patamares na sociedade brasileira e envolveram uma parcela bastante considerável de intelectuais preocupados com o futuro da nação. Esse debate esteve presente na agenda nacional, principalmente durante o período de constante preocupação e divergência quanto aos rumos a serem tomados pela nação comandada por Dom Pedro II.

Na contramão daqueles que atribuíam o atraso brasileiro à persistência histórica do mundo ibérico, a figura de Eduardo Prado surge como precursora de um movimento que influenciou enormemente uma outra geração de intelectuais, que, preocupados com a forte presença americana no ideário dos movimentos de libertação nacional e na própria sociedade, defendiam o resguardo de valores nacionalmente consagrados.

Propagandista anti-republicano e defensor da restauração monárquica, após a proclamação da República brasileira, editou o seu mais polêmico livro *A ilusão americana*, em 1893. O livro foi considerado proibido e confiscado pela polícia de São Paulo, por ordem do Marechal Floriano Peixoto em 2 de dezembro de 1893. Após este fato, Eduardo Prado exilou-se na França de onde passou a combater duramente o novo regime através de artigos em jornais e revistas. No prefácio à segunda edição, publicada em Paris, em 1896, escreveu: "Este despretensioso escrito foi confiscado e proibido pelo governo republicano do Brasil. Possuir este livro foi delito, lê-lo, conspiração, crime, havê-lo escrito" (Prado, 1980, p. 15). Morreu aos 41 anos vitimado pela febre amarela, quando retornava ao Brasil, em 1901.

Contrário ao fluxo das correntes caudalosas nas quais navegava o pensamento dos intelectuais ligados à corrente americanista, via com temor e descrédito a desvalorização que o novo modelo impingia ao tradicionalismo, à monarquia e ao catolicismo. No início de sua obra, afirma:

> *Pensamos que é tempo de reagir contra a insanidade da absoluta confraternização que se pretende impor entre o Brasil e a grande república anglo-saxônica, de que nos achamos separados, não só pela grande distância, como pela raça, pela religião, pela índole, pela língua, pela história e pelas tradições do povo.* (Prado, 1980, p. 17)

Segundo o pensamento de Eduardo Prado, não havia nenhum sentimento de fraternidade que pudesse unir as duas nações. No seu modo de entender, o Brasil e os Estados Unidos estavam irremediavelmente separados. Nesse sentido, o ideal de fraternidade americana não passava de uma mentira e, assim, transplantar o modelo norte-americano seria, em sua visão, um grande erro que traria confusão e desordem. "O furor imitativo dos Estados Unidos tem sido a ruína da América [...] as sociedades devem ser regidas por leis saídas de sua raça, da história, do seu caráter, do seu desenvolvimento natural" (Prado, 1980, p. 52). Pouco citado na historiografia brasileira, suas análises constituíram-se no período numa voz isolada e corajosa de protesto contra a alienação do Brasil e dos demais países latino-americanos. De acordo com Oliveira (1999), o livro de Eduardo Prado representa a

primeira obra a trazer uma visão antiamericana, muito antes de serem desfraldadas as bandeiras contra o imperialismo ianque.

Os republicanos e a educação idealizada

O modelo educacional proposto desde os tempos da colônia até o Império é tratado pela historiografia brasileira como um aparato propiciador e mantenedor da estrutura colonial. O único ensino formal até meados do século XVIII era o oferecido pelos padres da Companhia de Jesus definido pelo sistema educacional conhecido por *Ratio Studiorum* de 1599. Este empreendimento se estabeleceu por cerca de 160 anos, criando seus próprios mecanismos para a manutenção e consolidação de seus projetos missionários na metrópole e nas colônias. Os colégios jesuítas tinham como finalidade principal serem centros de formação sacerdotal e introduzir as crianças índias no ensino das primeiras letras e no catecismo elementar. Além desse aspecto de expansão religiosa, incumbiram-se também da formação de um restrito quadro destinado à organização da colônia em seus aspectos políticos, administrativos e judiciais, através de uma instrução eminentemente elitista centrada no humanismo cristão (cursos inferiores) e na filosofia e teologia (cursos superiores).

Com o passar dos anos, a Companhia de Jesus tornou-se um empecilho aos propósitos de Portugal, que, seguindo as fortes tendências ditadas pelo Iluminismo florescente e de olho na passagem do capitalismo mercantil para o capitalismo industrial, almejava a recuperação da economia através de uma concentração maior do poder real e da modernização da cultura portuguesa para poder fazer frente aos novos avanços. Era necessário um aproveitamento maior da colônia brasileira e isso só seria possível com a expulsão dos jesuítas de todos os seus domínios. Neste período, uma série de medidas reformistas foi introduzida no Brasil, em particular na capitania de São Paulo, que a partir daí passou a apresentar uma substancial melhora em sua organização sócio-política e econômica, principalmente no que tange à circulação de novas idéias iluministas que se definiam pelo seu forte sotaque lusitano. É dessa forma que o mesmo Alvará formulado em 28/6/1759, que definiu a expulsão dos Jesuítas, também estabeleceu a reforma dos estudos menores e a introdução do ensino público propriamente dito.

O vácuo que se formou entre a suspensão do sistema educacional jesuítico e as pretensões pombalinas contidas nesse Alvará, não foi preenchido de imediato. Ainda por cerca de 13 anos predominou a completa improvisação no ensino formal primário por falta de uma regulamentação específica para as escolas de primeiras letras. Mesmo com toda a mudança proporcionada pelas reformas pombalinas que objetivava a modernização da cultura portuguesa, a situação do ensino público na cidade de São Paulo, como em toda colônia, no início do século XIX, ainda era lastimável. Poucos foram os resultados alcançados e reinava um sentimento de total desconfiança e insatisfação na sociedade, principalmente na elite que se sentia prejudicada com o desmanche de um ensino apropriado às suas expectativas.

Posteriormente, a necessidade de reorganizar e readequar estruturalmente o aparato administrativo brasileiro para a instalação imediata do governo português no Rio de Janeiro provocou um novo ajustamento ou uma nova acomodação no sistema de ensino praticado até então, no sentido de aparelhar a corte portuguesa de pessoal mais diversificado. Esses ajustes eram necessários para dar conta de um novo fenômeno que se fazia mais aparente: o do adensamento dos espaços urbanos em função do crescimento das grandes cidades provocado pela vinda da família real. Esse fenômeno foi mais visível na sede da coroa portuguesa, mas também se alastrou por outros arraiais da colônia.

Entretanto, de acordo com a historiadora da educação brasileira Tanuri (1973, p. 8), somente a partir de 1870, "quando se consolidaram as idéias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino", os projetos educacionais passaram a ser vistos como prioridade. A década de 1870 pode ser considerada como um divisor de águas, representando o início de uma fase de grandes transformações que atingiram vários setores da vida do país e, em especial, o ensino público. Neste período, a província de São Paulo foi responsável por um crescimento populacional e material bastante expressivo, dado o processo de urbanização ocorrido a partir dessa década, e pelo deslocamento do centro de desenvolvimento econômico do Rio de Janeiro para São Paulo, grandemente impulsionado pelo desenvolvimento do setor cafeeiro.

No plano político, esta é a fase da renovação do pensamento nacional, criando as bases necessárias para o avanço das idéias modernas em gestação. A educação seria assim utilizada como um meio propício de reprodução e assimilação de uma nova cultura dominante, não pela imposição ou coerção social, mas pelo reconhecimento de sua legitimidade, ou seja, pelo consentimento. Faltava-lhe apenas um modelo de referência bem-sucedido a ser seguido que pudesse, ao

ser transplantado, libertar o Brasil das amarras de um passado concebido no calabouço do obscurantismo português. Segundo expressão formulada por Warde (2000), um modelo que pudesse expiar o país de seu pecado original, conforme os desejosos de um progresso repentino. Coube aos Estados Unidos serem esse modelo. Os propagandistas republicanos paulistas vinculavam as idéias federalistas à imagem do novo, do moderno, do civilizado, imagens que encontravam sua nitidez nos Estados Unidos da América. A escola seria assim o instrumento para abrir o caminho que levaria a nação a forjar o homem novo racional e industrioso, segundo o modelo norte-americano.

É bom deixar claro que as idéias sobre educação propostas pelos republicanos não podem ser vistas como um conjunto de pensamentos e tendências uniformes. Entretanto, devido à impossibilidade de se fazer aqui uma distinção entre os indivíduos e os grupos, considerarei que a tendência geral na organização do sistema educacional defendida pelos republicanos paulistas podia ser mais bem definida em relação a sua dupla finalidade: derrubar a Monarquia e instituir um novo regime político descentralizado, federativo e republicano.

A grande reforma

Depois de proclamada a República, em 15 de novembro de 1889, foram indicados pela comissão permanente do Partido Republicano Paulista, para constituir o Governo Provisório do estado de São Paulo, os cidadãos Rangel Pestana, Prudente de Moraes e Joaquim de Souza Mursa. Em 3 de dezembro de 1889, Prudente de Moraes Barros foi nomeado governador do estado. Como era de se esperar, aproveitou o clima reformista para propor a reforma da instrução pública e da escola normal, incumbindo o correligionário e amigo Rangel Pestana para esse objetivo. Pestana indicou para dirigir a escola normal, Antônio Caetano de Campos, que, desviando-se de suas reais funções, aceitou a importante incumbência de dirigir esta instituição.

Três meses depois, pelo Decreto nº 27 de 12/3/1890, Prudente de Moraes apresentou a chamada *grande reforma*, que, em síntese geral, reformulava a escola normal e convertia em escolas-modelo as escolas anexas. Com as seguintes considerações, justificava-se a reforma da escola normal de São Paulo:

> *Considerando que a instrução bem dirigida é o mais forte e eficaz elemento do progresso e que ao governo incumbe o rigoroso dever de promover o seu desenvolvimento;*
> *Considerando que de todos os fatores da instrução popular o mais vital, poderoso e indispensável é a instrução primária largamente difundida e convenientemente ensinada;*
> *Considerando que, sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz;*
> *Considerando mais que a escola normal do Estado não satisfaz as exigências do tirocínio magistral a que se destina, por insuficiência do seu programa de estudos e pela carência de preparo prático dos seus alunos: [...]* (Decretos e Resoluções, 1897, p. 30)

Com ênfase na preparação de professores públicos primários, tônica exaustivamente reforçada por Rangel Pestana e Caetano de Campos, a importância da Reforma recaía sobre as escolas-modelo anexas à escola normal como lugar de prática de regência das cadeiras para os alunos do 3º ano, conforme determinava o *Regulamento da escola normal* (1890, p. 25), e de difusão dos novos métodos de ensino. Lá, a nova organização deveria ser testada, corrigida e aperfeiçoada para somente depois ser convertida em modelo para uma ampla reforma da instrução pública paulista.

As escolas-modelo foram concebidas, à semelhança das *training schools* norte-americanas, como campo de experimentação e observação de novas técnicas e atuação dos professores. Isso mostraria à sociedade paulista a diferença entre a Monarquia e a República no que dizia respeito à educação do povo.

Casemiro dos Reis Filho (1995, p. 44) tece a esse respeito uma consistente argumentação sobre o processo de transplante cultural que, em teses gerais, corrobora a análise aqui adotada, ao dizer que "o decreto, a regulamentação, a norma codificada constituem, nos países de origem colonial, o instrumento por excelência para reforma." Ao questionar o uso desse mecanismo regulatório, o autor quer chamar a atenção para a força que a tradição colonialista representa na formação do pensamento nacional e que, por sua vez, o mantém sob constante dependência das estruturas externas colonialistas. Para ele, o processo de transposição cultural através da sobreposição de imagens (colono/colonizador) é uma característica própria da relação dominador e dominado, que se perpetua em constante reatualização. Se antes o modelo em matéria de ensino era o europeu, em especial o da França, a partir do final do século XIX o modelo passou a ser o homem civilizado, racional e industrioso moderno, em especial o norte-

americano. E os meios para se alcançar essa nova idealização de homem moderno passavam exclusivamente pelo direcionamento que seria dado à reforma educativa.

Algumas vozes mais cautelosas se levantaram contra os excessos que poderiam ser cometidos ao se transplantar o modelo norte-americano irrefletidamente, simplesmente como uma cópia. Dentre elas, a lúcida reflexão de José Veríssimo em *A educação nacional* (1906), em que transparece seu receio de que a imitação pudesse provocar a perda das modalidades especiais do caráter nacional. Para ele, era "preciso não confundir a adaptação inteligente, a assimilação perfeita, com a cópia servil ou arremedo grotesco" (p. 177).

A educação era assim vista como um fator de mudança com características mágicas, pois acreditava-se que, agora no poder, bastava dar valor legal aos modelos importados para que eles se tornassem eficazes, sem levar em conta os aspectos culturais de uma e de outra realidade. A transposição de modelos importados, consagrados pela legislação, desempenharia um papel educativo. Estava posta, pois, a clara intenção de sobrepor a imagem à realidade. Para usar uma metáfora muito utilizada por Monarcha, em seu livro *Escola normal da praça: o lado noturno das luzes* (1999), a Constituição seria a voz máxima a ser ouvida, o espelho refletor que faria alcançar a "luz do progresso" a todos os recantos obscuros da sociedade brasileira.

Foi o missionário protestante norte-americano, Horace Lane, membro do Instituto Histórico de São Paulo e conselheiro para assuntos educacionais do governo paulista, quem recomendou duas mulheres protestantes, Miss Márcia P. Browne e Maria Guilhermina Loureiro de Andrade, como conhecedoras experientes do método intuitivo. Ambas estiveram à frente das inovações implantadas na escola normal desde a reforma de 12 de março, sendo que Miss Márcia P. Browne permaneceu por mais tempo à testa dos trabalhos de ampliação e organização de novas escolas-modelo na rede de ensino público do estado de São Paulo. Reis Filho (1995) sustenta a hipótese de que a visão de Caetano de Campos sobre a formação técnica dos professores reduzia-se aos exercícios práticos da escola-modelo. Por isso ele sabia da necessidade de se ter bons mestres, conhecedores do método intuitivo que pudessem transmitir seus conhecimentos práticos aos normalistas. Essa hipótese pode ser verificada pelo entusiasmo e dedicação com que Caetano de Campos exerceu sua função e pelo carinho com que sempre se referia às escolas-modelo, evidenciado em carta dirigida ao editor do *Estado de São Paulo*, em 1890, na qual deixa transparecer sua expectativa quanto ao papel que as escolas anexas desempenhariam na reforma. Para Caetano de Campos, "a chave de toda a evolução do ensino escolar, como a concebe o Decreto de 12 de março, repousa na escola-modelo, mais do que sobre a ampliação do curso superior, com a criação de novas cadeiras" (1936, p. 20-21).

A norte-americana Miss Browne e a brasileira educada nos Estados Unidos Maria Guilhermina foram assim os esteios da reforma na condução das duas escolas-modelo. Coube à primeira dirigir a seção masculina e à segunda a seção feminina da escola-modelo do Carmo, anexa à escola normal de São Paulo. Estava, assim, instalado o processo de renovação do ensino primário na capital.

Embora citadas nas páginas da história da educação brasileira, muito pouco se conhece da vida dessas duas mulheres. Sabe-se um pouco mais de Miss Browne. Segundo os registros encontrados, tanto nas referências de João Rodrigues (1930), como no livro-ponto da escola-modelo, Browne permaneceu como diretora entre os anos 1890-1894 e logo foi nomeada diretora da Escola-Modelo da Luz ou Prudente de Moraes, antes de retornar definitivamente aos Estados Unidos em 1896. Descrita como uma figura de difícil trato, autoritária e pouco afeita a contrariedades, Miss Browne destacou-se por sua personalidade combativa à frente das escolas-modelo, agindo como uma guerreira dedicada e valente.

Recentemente, a pesquisadora Carla Simone Chamon (2005) empenhou-se em fazer um estudo sobre Maria Guilhermina Loureiro de Andrade e sua inserção no campo educacional brasileiro, em especial no Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais, reabilitando sua imagem distorcida que figura nas páginas da história da educação paulista. Dentre outras atribuições, a educadora protestante foi responsável por abrir na Corte carioca um jardim da infância e a primeira escola para formação de jardineiras – o Kindergarten modelo. Foi professora, tradutora e autora de diversos livros didáticos. Além de sua participação na implantação da Reforma Caetano de Campos em São Paulo, também participou na Reforma João Pinheiro Carvalho de Brito, ocorrida em Minas Gerais em 1906 (cf. Chamon, 2005, p. 15-20).

Algumas considerações finais

A marcante influência que a cultura norte-americana exerceu sobre a sociedade brasileira pode ser encontrada no pensamento de alguns dos mais destacados intelectuais brasileiros, principalmente dos

autores denominados de culturalistas, que viam na disjuntiva iberismo/americanismo os fatores explicativos para o atraso de um e o sucesso do outro, criando no imaginário popular uma lógica invertida de se ver a realidade, assim como numa imagem que vemos refletida no espelho. Esse modo de se ver e interpretar a realidade, segundo padrões culturais reflexos, legou ao pensamento nacional uma aguçada autocrítica de sua própria imagem, construída a partir de sua herança cultural ibérica. A proclamação da República foi a senha para a sobreposição das imagens que levaria o Brasil ao *status* de uma nação democrática pela imitação de um modelo educacional importado, ou seja, pela imitação do outro a partir da negação de si mesmo.

A pedagogia desenvolvida nos colégios protestantes, responsável por novos métodos e pela co-educação calcada na ideologia liberal que colocava como meta individual o êxito e na soma (dos êxitos individuais) o progresso da sociedade, veio justamente fornecer o respaldo ideológico para os republicanos que buscavam na educação os pressupostos necessários para a implantação e a preservação de suas idéias. Era necessária uma educação que pudesse, ao mesmo tempo, revelar as fragilidades do sistema imperial e manter coesa toda sociedade brasileira em torno dos ideais republicanos de liberdade. As iniciativas protestantes quanto a este objetivo foram bastante significativas e se ampliaram durante as duas primeiras décadas do regime republicano. A influência de seus colégios incidiu mais diretamente na organização escolar e nos processos didáticos que em termos doutrinários propriamente ditos.

Só se pode compreender o relacionamento entre os protestantes norte-americanos e os republicanos paulistas no campo educacional se levarmos em conta a conjuntura de transformação do final do século XIX, o processo de secularização do conceito de *destino manifesto*, que, a partir do século XIX, adquire nos Estados Unidos uma concepção muito mais de cunho político-expansionista do que propriamente religioso e a imagem simbólica que o protestantismo representava na mentalidade da nação. A educação neste período seria assim um instrumental possibilitador do acesso ao poder por parte dos republicanos, e da constituição de uma pretensa hegemonia política, cultural e religiosa por parte dos protestantes norte-americanos. Tanto um quanto o outro necessitavam dessa união, sem a qual poriam em risco as suas reais pretensões. A eficácia simbólica dessa relação se sobrepunha aos papéis reais, dados os interesses que teriam de ser preservados. Os imigrantes e os missionários, que aqui chegaram, eram, portanto, antes de tudo, norte-americanos, portadores de um mesmo ideal, ainda que fruto de uma adequação a uma realidade falseada, que os tornava distintos dos demais, segundo um modelo próprio e pertencente a uma unidade de relações sociais considerada superior. Assim, para as elites republicanas, a dicotomia entre Norte e Sul foi abolida definitivamente. *Os imigrantes vieram da América, viva os americanos!*

Priorizou-se nas escolas públicas o mesmo método pedagógico já desenvolvido nos colégios protestantes com resultados satisfatórios, o chamado método intuitivo, que, apesar de já ter sido proposto anteriormente pela reforma *Leôncio de Carvalho* de 1879, era praticado somente por algumas pouquíssimas escolas particulares de então. Foram necessárias as reformas republicanas dessa época para que o método intuitivo fosse aplicado também nas escolas públicas de São Paulo. Este método, nos dizeres de Monarcha (1999, p. 179), era uma "síntese eclética" das experiências de Johann Heinrich Pestalozzi e das lições de coisas de N. A. Calkins, que propunha na educação uma renovação dos métodos tradicionais utilizados pelas escolas. Esse método ganhou força no sistema escolar norte-americano que, por meio de iniciativas protestantes, transplantou essa estrutura na tentativa de também propagar suas idéias religiosas e pedagógicas em terras brasileiras.

Referências

BARBANTI, Maria L. Hilsdorf. *Escolas americanas de confissão protestante na província de São Paulo: um estudo de suas origens.* 1977. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – FEUSP, São Paulo, 1977.

BARROS, Roque S. M. de. *A ilustração brasileira e a idéia de universidade.* São Paulo: EDUSP/Convívio, 1986.

CAMPOS, Caetano de. Carta a um redator de jornal. In: *Escola normal modelo* – Escola primária anexa a Caetano de Campos no 48º aniversário de seu falecimento – homenagem da Biblioteca Caetano de Campos, 1936. p. 19-17.

CARVALHO, José Murilo de. *Pontos e bordados: escritos de história e política.* Belo Horizonte: UFMG, 1998.

_____. *A formação das almas: o imaginário da República do Brasil.* São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CHAMON, Carla Simone. *Maria Guilhermina Loureiro de Andrade: a trajetória profissional de uma educadora – 1839-1929*. 2005. 360 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

DECRETOS E RESOLUÇÕES do Governo Provisório do Estado de São Paulo. 18 de novembro de 1889 a 17 de outubro de 1890. São Paulo: Typografia do Diário Official, 1897.

DEBRUN, Michel. *A conciliação e outras estratégias*. São Paulo: Brasiliense, 1983. (Ensaios políticos.)

FAORO, Raymundo. *Os donos do poder: a formação do patronato político brasileiro*. 3. ed. rev. São Paulo: Globo, 2001.

MONARCHA, Carlos. *Escola normal da praça: o lado noturno das luzes*. Campinas: Unicamp, 1999.

MORSE, Richard MacGree. *O espelho de Próspero: cultura e idéias nas Américas*. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. Eduardo Prado: a ilusão liberal. In: MOTA, Lourenço Dantas. *Introdução ao Brasil: um banquete no trópico*, I. 3. ed., São Paulo: SENAC, 1999.

PRADO, Eduardo. *A ilusão americana*. 5. ed., São Paulo: Instituição Brasileira de Difusão Cultural, 1980.

REGULAMENTO da escola normal de São Paulo. São Paulo: Typ. a Vapor do Correio Paulistano, 1890.

REIS FILHO, Casemiro dos. *A educação e a ilusão liberal: origens do ensino público paulista*. Campinas: Autores Associados, 1995.

TANURI, Leonor M. *A escola normal no estado de São Paulo no período da Primeira República: contribuição para o estudo de sua estrutura didática*. 1973. 310 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1973.

VERÍSSIMO, José. *A educação nacional*. 2. ed. São Paulo; Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1906.

VIANNA, Luiz Werneck. *A revolução passiva: iberismo e americanismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Revan, 1997.

VIEIRA, David Gueiros. O problema do direito civil do imigrante e a queda do gabinete de Olinda – 1866. In: *Revista de Informação Legislativa*. Senado Federal Brasileiro. Outubro a dezembro de 1974, ano XI, n. 44, p. 153-160.

WARDE, Mirian Jorge. *Americanismo e educação: a formação do homem novo*. Disponível em www.pucsp.br/pos/ehps/. Acessado em mar. 2006.

WEBER, Max. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa; revisão técnica de Gabriel Cohn. Brasília: UnB, 1991. v. I.

Recebido em julho de 2008

Aprovado em setembro de 2008

Sobre o autor:

César Romero Amaral Vieira é doutor em Religião (2000) e Educação (2006), professor colaborador do PPGE/UNIMEP e coordenador do Núcleo de Estudo e Pesquisa sobre Metodismo e Educação – NEPEME. Atualmente desenvolve pesquisas sobre: *Educação prostestante e história e política educacional na Primeira República.*

Manuais didáticos como forma simbólica: considerações iniciais para uma análise hermenêutica

*Antonio Vicente Marafioti Garnira**
*Fábio Donizeti de Oliveira**

Resumo
Com a intenção de construir um referencial que possa dar suporte à análise de textos didáticos de matemática, temos caracterizado essa modalidade de texto escrito como "forma simbólica", usando as diretrizes enunciadas por John B. Thompson, mais propriamente seu texto *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Este artigo apresenta uma elaboração filosófica inicial ao conceito de "formas simbólicas" para, na seqüência, caracterizar possibilidades de abordagem hermenêutica dos manuais didáticos.
Palavras-chave: Textos didáticos de matemática; Formas simbólicas; John B. Thompson; Hermenêutica.

Textbooks as symbolic forms: initial remarks in order to build up an hermeneutical analysis

Abstract
This paper is a contribution to build up a theoretical framework related to mathematical textbooks and the interpretation of such written texts here characterized as "symbolic forms". Our intentions are rooted in John B. Thompson's *Ideology and modern culture: critical social theory in the era of mass communication*. We initially discuss the concept of "symbolic form" in its philosophical development in order to sketch some possibilities to interpret textbooks according to a specific hermeneutical approach.
Keywords: Math textbooks; Symbolic forms; John B. Thompson; Hermeneutics.

Introdução

Com a intenção de construir um referencial que possa dar suporte à análise de textos didáticos[1] de matemática[2], temos, via de regra, usado a expressão "forma simbólica" para caracterizar essa modalidade de texto escrito. Para tal, implementamos as diretrizes enunciadas por John B. Thompson[3], mais propriamente seu texto de 1995, *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Na verdade, com Thompson, a expressão "formas simbólicas" é atualizada e usualmente utilizada em produções contemporâneas, mas há, certamente, teóricos anteriores a ele em cujos escritos a expressão ocorre. Dentre esses, surgem os nomes de Erwin Panofsky (notadamente por conta de sua obra *A perspectiva como forma simbólica*)[4] e Ernst Cassirer (*A filosofia das formas simbólicas* e, mais recentemente, seu texto *Ensaio sobre o homem*, uma retomada, síntese e atualização – publicado originalmente em língua inglesa – dos três volumes que compunham *A filosofia das formas simbólicas*).

Neste artigo temos a intenção de apresentar considerações sobre essa expressão traçando um levantamento dos autores a partir dos quais ela pode ser compreendida até chegarmos à obra de Thompson que, julgamos, pode nos fornecer um parâmetro adequado e alternativo para conduzir análises hermenêuticas a textos didáticos. Não se trata, porém, de justificar as posições de Thompson – o último da "linhagem" que optamos por focar – a partir de autores que o antecedem, mas tão-somente procurar por significados à expressão "forma simbólica" (e indicativos de possibilidades de interpretação a essas formas simbólicas) a partir de filósofos que dela trataram especificamente[5]. Pensamos, pois, em inscrever este artigo como uma revisão crítica, seguida de uma complementação indicativa sobre possibilidades de ação frente a essa revisão.

* Endereço eletrônico: vgarnica@travelnet.com.br
* Endereço eletrônico: fabio132@ig.com.br

Proposta essa trajetória, iniciamos nossas considerações a partir de Panofsky.

Panofsky e *A perspectiva como forma simbólica*

O texto de Panofsky, influente historiador da arte alemão nascido em 1892 e falecido em 1968, não é de fácil leitura – "os hábitos filológicos (a resistência a sistemas, a tendência para se afastar da linha de raciocínio, uma sobriedade natural de tom) o tornam obscuro e vago" (Wood, in Panofsky, 1999). O ensaio *A perspectiva como forma simbólica* sustenta a tese "de que os sistemas perspécticos são historicamente plurais, demonstrando como cada um deles se efetua a partir de uma concepção (particularizada pelo tempo) de espaço e visão" (Campos, 2003), para o que reconstrói a história da perspectiva desde o mundo antigo até o século XVII.

> *[...] são basicamente três os objetivos de Panofsky: i) saber se os antigos conheceram e utilizaram, em suas obras, uma construção perspéctica, de algum modo familiar ao homem moderno; ii) em caso de negativa, determinar se as suas representações do espaço tiveram um caráter meramente casual ou, ao contrário, seguiram uma legalidade interna; e iii) descobrir, por fim, que valor expressivo prevalecente ligar-se-ia ao emprego desta ou daquela construção em particular. [...] Em última análise, o principal escopo de Panofsky, em seu ensaio, é provar que cada período histórico da civilização ocidental formalizou seu próprio código de representação do espaço, sancionando, por essa via, a variabilidade da própria perspectiva, e como cada 'forma simbólica' reflete uma mundividência particular. Assim, por exemplo, a convenção perspéctica albertiana*[6] *seria apenas uma das muitas soluções possíveis (no caso a do século XVI) para o problema da figuração.* (Campos, 2003)

Quando Campos diz *mundividência*, um neologismo, está referindo-se ao termo alemão *Weltanschauung* (visão de mundo) e esse, por sua vez, vincula-se à filosofia da arte creditada a Alois Riegl (a *Weltanschauungsphilosophie* – filosofia da visão de mundo) que tem no conceito de *Kunstwollen* (vontade da arte, vontade artística) um de seus elementos principais. A *Kunstwollen* é uma força do espírito humano que faz nascer afinidades formais dentro de uma mesma época, em todas as manifestações culturais.

Segundo Wood, na introdução ao texto de Panofsky (1999), Panofsky

> *reteve o conceito de Kunstwollen de Riegl, mas fragmentou-o. [...] Panofsky aceitou, na realidade, o enquadramento que Riegl deu ao problema [da oposição entre filosofia e filologia]. Mas sentiu a necessidade de, por um lado, mascarar ou espalhar seus instrumentos filosóficos simplistas e, por outro, substituí-los por um modelo mais profissional, a filosofia da 'forma simbólica'.* (Wood, in Panofsky, 1999, p. 13)

O projeto de Panofsky parece ser o de escrever a história da arte ocidental como uma história da perspectiva, posto que ela – a perspectiva – parece ser um mediador por excelência entre o objeto-na-arte e o objeto-no-mundo. A leitura do ensaio de Panofsky nos permite afirmar que, para ele, uma forma é tanto mais simbólica quanto menos se deixa apreender globalmente pelos princípios da lógica formal. E é em Ernst Cassirer que Panofsky buscará apoio para sustentar filosoficamente esse seu projeto:

> *É verdade que este problema [a discussão sobre a perspectiva] parece situar-se mais no âmbito da matemática do que no da arte, já que se poderia, e com razão, apontar que a imperfeição relativa, até mesmo a ausência absoluta, de uma representação perspectiva nada tem a ver com valor artístico (tal como, no caso inverso, a rigorosa observância das leis da perspectiva não redundará em prejuízo da 'liberdade' artística). Mas, se a perspectiva não constitui um fator valorativo, é, por certo, um fator estilístico. Poderá mesmo ser caracterizada como (e o termo tão apropriado de Ernst Cassirer penetra na história da arte) uma dessas 'formas simbólicas' em que 'o significado espiritual se liga a um signo concreto, material e é, intrinsecamente, atribuído a esse signo'.* (Panofsky, 1999, p. 42)

Portanto, até onde nossa compreensão chega, Panofsky, em seus trabalhos iniciais, atualiza e aprofunda filosoficamente a história da arte de Riegl valendo-se de um conceito fundamental de Cassirer: aquele de "forma simbólica". É, portanto, em Cassirer que devemos procurar, nesse entrelaçamento de autores, uma motivação essencial para compreender o que são – e como são tratadas – as "formas simbólicas".

Cassirer, *A filosofia das formas simbólicas* e o *Ensaio sobre o homem*

Panofsky conheceu Cassirer na biblioteca do Instituto Warburg, no início dos anos 20. Cassirer, àquela época, escrevia a segunda parte de sua obra de três volumes *A filosofia das formas simbólicas*. Vinte e cinco

anos depois, já na Yale University, Cassirer compõe seu *Ensaio sobre o homem*, visando a atender, segundo ele próprio, à solicitação de amigos para publicar uma tradução, em inglês, da sua grande obra:

> *No que tange ao leitor, seria exigir demasiado de sua atenção ler um estudo em três volumes sobre um tema difícil e abstrato. Mas mesmo do ponto de vista do autor dificilmente seria possível ou aconselhável publicar uma obra planejada e escrita há mais de 25 anos. Desde então, o autor continuou seu estudo do tema. Aprendeu muitos fatos novos e deparou com muitos problemas novos. Até os velhos problemas são por ele vistos de outro ângulo, e surgem sob uma luz diferente. Por todas essas razões, resolvi começar de novo e escrever um livro inteiramente novo. Teria que ser muito mais curto que o primeiro. 'Um livro grande', disse Lessing, 'é um grande mal'. Ao escrever a minha* Filosofia das formas simbólicas*, estava de tal modo envolvido no próprio tema que esqueci ou desprezei essa máxima estilística. Hoje sinto-me muito mais inclinado a subscrever as palavras de Lessing. Em vez de apresentar uma relação detalhada dos fatos e uma alentada discussão das teorias, tentei concentrar-me, no presente livro, em uns poucos pontos que me pareceram ser de especial importância filosófica, e expressar meus pensamentos tão breve e sucintamente quanto possível.* (Cassirer, 2001, prefácio)

Assim, é ao *Ensaio sobre o homem* e a comentadores da obra de Cassirer que vamos recorrer mais proximamente para compreender sua concepção sobre "formas simbólicas".

Uma das principais premissas do pensamento de Cassirer é a inexeqüibilidade de um conhecimento absoluto do mundo real, "uma vez que nosso próprio aparato mental possui limites que o precondicionam" (Campos, 2002) e a estrutura mental do homem pode ser definida pela tendência de expressar-se por símbolos.

De fato, no capítulo "Uma chave para a natureza do homem: o símbolo" (Cassirer, 2001), Cassirer afirma que o mundo humano não deve ser visto como uma exceção às regras biológicas que regem a vida de todos os demais organismos. Mas há, nesse mundo humano, uma característica distintiva:

> *O círculo funcional do homem não é só qualitativamente maior; passou também por uma mudança qualitativa. O homem descobriu, por assim dizer, um novo método para adaptar-se ao seu ambiente. Entre o sistema receptor e o efetuador*[7]*, que são encontrados em todas as espécies de animais, observamos no homem um terceiro elo que podemos descrever como o sistema simbólico. [...] Comparado a outros animais, o homem não vive apenas em uma realidade mais ampla; vive, pode-se dizer, em uma nova dimensão de realidade. [...] Não estamos mais num universo meramente físico, o homem vive num universo simbólico. A linguagem, o mito, a arte e a religião são partes desse universo. São os variados fios que tecem a rede simbólica, o emaranhado da experiência humana. Todo o progresso humano em pensamento e experiência é refinado por essa rede, e a fortalece. O homem não pode mais confrontar-se com a realidade imediatamente; não pode vê-la, por assim dizer, frente a frente. A realidade física parece recuar em proporção ao avanço da atividade simbólica do homem. Em vez de lidar com as próprias coisas o homem está, de certo modo, conversando constantemente consigo mesmo. Envolveu-se de tal modo em formas lingüísticas, imagens artísticas, símbolos míticos ou ritos religiosos que não consegue ver ou conhecer coisa alguma a não ser pela interposição desse meio artificial. Sua situação é a mesma tanto na esfera teórica como na prática. Mesmo nesta, o homem não vive em um mundo de fatos nus e crus, ou segundo suas necessidades e desejos imediatos. Vive antes em meio a emoções imaginárias, em esperanças e temores, ilusões e desilusões, em suas fantasias e sonhos. [...] em vez de definir o homem como um* animal rationale*, deveríamos defini-lo como* animal symbolicum*. Ao fazê-lo, podemos designar sua diferença específica, e entender o novo caminho aberto para o homem – o caminho para a civilização.* (Cassirer, 2001, p. 47-50)

A estrutura mental do homem, portanto, expressa-se por meio de símbolos e, assim, a finalidade maior da filosofia será estudar as formas simbólicas nas quais se dá o discurso humano.

> *Tais formas, basicamente, seriam três: a* Sprache *(linguagem), o* Mythos *(mito) e a* Erkenntnis *(conhecimento), sendo a arte ainda uma modalidade particular de simbolização. Mais que se limitar a expressar um objeto, o homem o 'intensificaria', emocionalmente, pela via do símbolo.* (Campos, 2002)

A relação entre objetividade e a subjetividade estaria sempre, para Cassirer, perpassada por um mecanismo de simbolização: a mente humana lê e descreve o mundo real de acordo com seus próprios esquemas representativos, pois não tem mais acesso à coisa "em si". Essa qualidade – algo como que uma "distorção" do intelecto – é a essência do poder criativo do homem e o elemento a partir do qual serão engendradas "formas simbólicas", responsáveis pela

mediação entre o objetivo e o subjetivo. Essa concepção – que Paul Ricoeur classificará como "lata", por sua amplitude e extensão – "entende a função simbólica como a função geral de mediação por meio da qual a consciência constrói todos os seus universos de percepção e de discurso" (Silva, in Ceia, 2005). De outro modo, podemos afirmar que, para Cassirer, o símbolo abarca todas as maneiras de objetivar a realidade, pois é o elemento de mediação universal. Para ele, todas as funções de mediação são simbólicas e, com isso, o símbolo tem a mesma extensão que outros conceitos como "realidade" e "cultura", não permitindo diferenciações.

Paul Ricoeur é o representante da hermenêutica contemporânea que vem freqüentemente à cena quando se trata de discutir a conflituosa relação entre símbolo e interpretação. E a concepção de Ricoeur do que seja um símbolo acaba sendo de uma especificidade bem maior que aquela de Cassirer.

Ricoeur: a interpretação e o símbolo

Para Ricoeur, o símbolo ocorre como que numa tríade de elementos indissociáveis: o *símbolo* é sempre na *linguagem*, e não existe símbolo sem *interpretação*. Desse modo, o campo do símbolo é o campo da interpretação. O símbolo é definido em relação à interpretação e vice-versa, e a natureza do símbolo é a da multiplicidade de sentidos: são as expressões plurívocas, e não as unívocas, o campo privilegiado da hermenêutica: "Querer dizer algo de diferente daquilo que se diz, eis o que, segundo Ricoeur, constitui a função simbólica da linguagem" (Silva, in Ceia, 2005). Caberá à hermenêutica criar um processo que permita ultrapassar o sentido primário das expressões descortinando seus outros sentidos. Essa hermenêutica proposta por Ricoeur é uma hermenêutica instauradora. Ao contrário das hermenêuticas redutoras, que buscam explicar o símbolo desintegrando-o para promover uma análise de seus elementos, as hermenêuticas instauradoras (nas quais se inscrevem Cassirer, Eliade e Ricoeur, dentre outros) até buscam eventuais explicações mas deixam subsistir a dimensão de mistério própria aos vários sentidos que o símbolo oferece à compreensão. A hermenêutica de Ricoeur, portanto, comporta a presença de agentes, fatores e objetos vários, inesperados, e seria efetuada num círculo (uma atualização do antigo conceito de círculo hermenêutico) que é existencial (a própria existência sendo retroalimentada pela interpretação) e comporta, ao mesmo tempo, estratégias conflitantes de atribuição de significado: a estratégia arqueológica e a estratégia teleológica. A estratégia arqueológica volta-se ao passado, busca causas e origens para o presente, efetua uma dialética entre passado e presente, busca explicações; a teleológica remitifica a realidade, volta-se para o futuro e para o devir, impõe-se numa dialética entre presente e futuro, busca compreensões existenciais. A explicação – motivação originária das ciências naturais – tende à objetividade científica enquanto a compreensão impõe-se na (e visa à) intersubjetividade cultural.

É nessa trajetória teórica – mais especificamente tendo as disposições de Paul Ricoeur como norteadoras – que John B. Thompson, interessado em estudar a cultura e, na cultura, a relação entre a mídia, o poder e as instituições, vai definir como formas simbólicas as ações, falas, escritos e imagens que servem, de um modo ou outro, para sustentar ou estabelecer relações de poder. Além disso, Thompson trará à cena o papel desempenhado pelas instituições sociais como componente de um processo interpretativo. É para apresentar de modo mais detalhado essa abordagem que dedicamos a seqüência deste texto.

John Thompson, cultura, ideologia e formas simbólicas

Cultura e ideologia

O conceito de cultura tem admitido vários significados que vão se transformando e se adaptando às maneiras da humanidade conceber o mundo. Na Alemanha, após um período inicial em que designava a plantação e a criação de animais, cultura e civilização tornaram-se praticamente sinônimos, sendo utilizadas para se referir às pessoas cultas, civilizadas. Essa concepção, chamada por Thompson (1995) de "concepção clássica de cultura" refere-se ao processo de enobrecimento das faculdades intelectuais que se dava através dos trabalhos acadêmicos e das artes. Posteriormente, inicia-se uma diferenciação entre os termos, sendo a cultura relacionada à capacidade intelectual que se dava por meio das artes e das ciências, e a civilização – influenciada pelos costumes franceses, onde existiam grandes universidades para as quais os jovens dirigiam-se para se formar – com os bons modos e refinamento.

Aumentando sua abrangência para além dos conhecimentos intelectuais, cultura passa a englobar também os valores, crenças e costumes característicos dos seres humanos. Esse conjunto razoavelmente fixo era tido como herança de nossos antepassados e

caracterizavam a raça humana. Durante bastante tempo pensou-se numa cultura universal até que fossem observadas as diferenças culturais, que se davam historicamente, entre vários grupos, colocando-a no plural: as culturas.

Desse modo, temos a cultura descritiva, assim chamada justamente por procurar descrever o "[...] conjunto de valores, crenças, costumes, convenções, hábitos e práticas características de uma sociedade específica ou de um período histórico" (Thompson, 1995, p. 166). Há uma aproximação entre cultura e ideologia: a ideologia faz com que as idéias que circulam em um determinado grupo social se tornem opiniões. Essas idéias normalmente estão vinculadas a um ato criador, a partir do qual o grupo se constituiu e que a ideologia trata de repetir, de tal forma que o pensamento perca rigor em favor da manutenção das crenças. Segundo Ricoeur (1983), essa mutação de um sistema de pensamento para um sistema de crença é o fenômeno ideológico. "É dessa forma que tudo pode tornar-se ideológico: ética, religião, filosofia" (Ricoeur, 1983, p. 69).

Assumindo a preocupação com os povos, o estudo cultural passa à elaboração de estudos visando a compreender suas diferenças, percebendo que existem dois pontos de distinção entre as pessoas: um fisiológico (características físicas) e um cultural (crenças, costumes, valores etc.). O estudo dessas diferenciações marca o nascimento da antropologia como ciência social, atribuindo caráter científico ao conceito de cultura, por possibilitar, para seu estudo, a aplicação de métodos sistemáticos e mesmo objetivos, os únicos, então, tidos como científicos.

Se, porém, os aspectos físicos e culturais distinguem os povos, na natureza, o domínio da produção e decodificação de símbolos discrimina os seres humanos dos demais animais. Os objetos simbólicos ou, mais amplamente, as formas simbólicas, produzidas por uma capacidade singular do ser humano, são sua mais pura manifestação e dizem da sua interação, na sua mundaneidade. O fenômeno cultural passa então a ser simbólico e, conseqüentemente, seu estudo torna-se interpretativo. Tal é o conceito simbólico de cultura, comumente atribuído a Geertz.

A cultura é a manifestação simbólica da ideologia[7]. Para Geertz, a cultura pode ser vista como uma "montagem de textos", já que para ele as manifestações culturais, ou ainda, as formas simbólicas, possuem a mesma essência dos textos escritos. É uma tentativa de aproximação, na busca metodológica, da etnografia ao método literário de interpretação. Thompson, apesar de concordar com a essência do pensamento de Geertz, critica a rapidez com que ele assume a possibilidade de considerar as formas simbólicas como texto, desconsiderando alguns problemas que essa aproximação traz consigo. A mesma crítica é estendida a Ricoeur que dá sustentação teórica à Geertz. Esses autores – Ricoeur e Geertz – acreditam que as manifestações humanas, gestos, representações etc. são passíveis de atribuição de significado por um processo semelhante ao da produção literária. Para Geertz, o trabalho do etnógrafo é fixar, por meio da escrita, o que é "dito" nas manifestações culturais.

> *Vista dessa maneira, a análise dos fenômenos culturais torna-se uma atividade bastante diferente daquela implicada na concepção descritiva, com seus conseqüentes pressupostos a respeito da classificação e da análise científica, da mudança evolucionista e de interdependência funcional. O estudo da cultura, no ponto de vista de Geertz, é uma atividade mais afinada com a interpretação de um texto do que com a classificação da flora e da fauna.* (Thompson, 1995, p. 176)

Um outro problema apontado por Thompson quanto ao conceito de cultura em Geertz é sua dissociabilidade com o contexto social no qual as formas simbólicas são produzidas e recebidas. Também aqui Thompson estende sua crítica a Ricoeur. A questão da contextualização social das formas simbólicas, que se dá de forma estruturada nas instituições sociais, é o ponto forte da noção de cultura posta por Thompson.

Cabe, porém, demarcar um ponto de discordância que temos em relação ao trabalho de Thompson quando ele afirma que Ricoeur considera o texto, concebido de forma ampla como manifestação simbólica, fora das relações sociais, desprezando as características particulares através das quais é produzido e recebido. Podemos concordar que, em Ricoeur, não é dada a ênfase que talvez seja necessária às relações de dominação e poder como Thompson o faz, mas afirmar que, em Ricoeur "[...] a interpretação do texto pode basear-se somente em uma análise de sua estrutura interna e conteúdo" (Thompson, 1995, p. 180) é, no mínimo, discutível. O próprio Heidegger, que inspirou grande parte da obra de Ricoeur com seu conceito de *Dasein*, do ser-no-mundo, já trata dos intercâmbios sujeito-mundo (cf. Garnica, 1992).

Thompson, como mencionamos, ressalta a questão da dominação. Para ele, as formas simbólicas são ideológicas quando servem para estabelecer ou sustentar relações de dominação, ou seja, quando as formas simbólicas contribuem para a manutenção sistematicamente assimétrica das relações de poder.

Atribui movimento à ideologia e às formas simbólicas inserindo-as em seu contexto, no qual elas são ou não ideológicas.

> *As formas simbólicas são ideológicas somente enquanto servem para estabelecer e sustentar relações sistematicamente assimétricas de poder; e é essa atividade, a serviço das pessoas e grupos dominantes, que tanto delimita o fenômeno da ideologia, dando-lhe especificidade e distinguindo-o da circulação das formas simbólicas em geral, como dá a essa concepção de ideologia proposta um sentido negativo.* (Thompson, 1995, p. 90-91)

Concebida dessa maneira, o estudo da ideologia deter-se-á na análise dos modos como o sentido ou significado das formas simbólicas atua para manter ou criar relações de dominação. É, sobretudo, um trabalho interpretativo, e o mérito de Thompson é, em seu método de interpretação, atribuir às instituições sociais um importante papel no processo interpretativo. As instituições sociais, sob as quais vivemos, são estruturadas ideológica e historicamente. Não há a possibilidade de nos distanciarmos do nosso devir histórico, de nos "desgrudarmos", mesmo que temporariamente, de nossas concepções ideológicas na busca de interpretações. Ao contrário, ao analisar uma forma simbólica, temos que buscar o previamente fracassado distanciamento histórico-ideológico (condição necessária à compreensão), conscientes da ação que as instituições sociais exercem sobre nós e sobre o processo de produção e de apropriação dessas formas simbólicas. A interpretação, portanto, se dá no homem imerso no mundo, fixado ao seu tempo e em sua comunidade, "situado". Mas assume, também, em si, uma característica de "sobrevôo", de distanciamento, que só é possível como exercício teórico.

Assim sendo, o intérprete não pode furtar-se aos processos de produção e recepção das formas simbólicas, bem como às influências que sofrem – tanto esses processos quanto os de análise – pelas instituições sociais nas quais estão estruturados. Thompson, assim como Ricoeur, não descarta a análise da estrutura e composição da obra, mas agrega a essa análise, o estudo do e no contexto em que tal obra está inserida. Para ele, "[...] a análise cultural [...] deve ser vista como um estudo da constituição significativa e da contextualização social das formas simbólicas" (Thompson, 1995, p. 181).

Aspectos das formas simbólicas

Thompson distingue cinco aspectos das formas simbólicas:

O aspecto intencional

Toda forma simbólica é produzida por um sujeito e para um sujeito, manifestando o desejo do "querer dizer", da intenção. Algumas teorias consideram ser possível a aproximação congenial entre autor e leitor, de tal forma que o leitor apreenda as experiências do autor, sua condição psicológica no momento da produção literária. Dilthey, por exemplo, procurava estabelecer um método interpretativo que chegasse à intenção do autor. A base de sustentação dessas teorias está na psicologia e a interpretação está relacionada à compreensão de outrem. Teorias mais recentes, porém, consideram que a intenção do autor, presente no texto, perde-se nele. Mesmo quando o leitor é o próprio autor há um distanciamento. O texto ganha autonomia semântica em relação ao seu autor e se abre a diversas possibilidades de interpretação.

> *A constituição de um objeto como forma simbólica pressupõe que ela seja produzida, construída ou empregada por um sujeito para um sujeito ou sujeitos e/ou que ela seja percebida como produzida dessa forma pelo sujeito ou sujeitos que a recebem.* (Thompson, 1995, p. 184)

Segundo o modelo teórico dos campos semânticos, proposto por Lins (1999), no processo de produção da obra, porém, "o autor" constitui "um leitor" tipo, para o qual escreve e "quer dizer". A constituição de "um leitor" não é, também, ingênua, mas intencional. Por isso o "um leitor", constituído pelo "o autor", é determinante da forma e do conteúdo do "dito" no texto. Por outro lado, ao ler, "o leitor" constitui "um autor" tipo, o qual "escuta". Também a formação do "um autor", "o leitor" influencia e condiciona seu modo de reagir ao texto. O "um autor" e o "um leitor" podem se aproximar do "o autor" e do "o leitor", mas só coincidirão, quando muito, de forma acidental.

As imagens das quais os sujeitos se utilizam no discurso são constituídas e mantidas pelas instituições sociais, onde, ideologicamente[8], têm sentido.

> *Temos assim a imagem da posição sujeito locutor (quem sou eu para lhe falar assim?) mas também da posição sujeito interlocutor (quem é ele para falar assim, ou para que eu lhe fale assim?), e também a do objeto do discurso (do que estou lhe falando, do que ele me fala?). É, pois, todo um jogo imaginário que preside a troca de palavras. E se fazemos intervir a antecipação, este jogo fica ainda mais complexo, pois incluirá: a imagem que o locutor faz da imagem que seu interlocutor faz dele, a imagem que o*

> *interlocutor faz da imagem que ele faz do objeto do discurso e assim por diante.* (Orlandi, 2005, p. 40)

Dessa forma, fenômenos naturais só podem ser considerados como formas simbólicas se os sujeitos que as recebem consideram a existência de um sujeito, mesmo que sobrenatural, que as produziu. Por outro lado, podemos concluir que toda produção humana, dentre elas os livros didáticos, podem ser considerados como formas simbólicas e, portanto, passíveis de interpretação.

> *Dizer que um objeto foi produzido por, ou que foi percebido como produzido por, um sujeito capaz de agir intencionalmente não é dizer, entretanto, que o sujeito produziu esse objeto intencionalmente ou que esse objeto é o que o sujeito pretendia produzir; ao invés disso, é dizer, simplesmente, que esse objeto foi produzido por, ou que foi percebido como produzido por, um sujeito sobre quem nós poderíamos dizer, em certas ocasiões, que 'fez isso intencionalmente' [...] seria um erro sugerir que as intenções do sujeito-produtor poderiam ou deveriam ser tomadas como a pedra de toque da interpretação.* (Thompson, 1995, p. 184-185)

A grande discussão metodológica acerca das possibilidades de análise das formas simbólicas é fornecer uma interpretação que seja "a mais próxima possível" do que o intérprete entende ser a intenção do autor, apresentando argumentos que garantam que é a mais plausível dentre as possíveis. Por isso, é importante o aspecto intencional das formas simbólicas. É esse aspecto que nos permite falar em interpretação sem, contudo, querer, como na hermenêutica romântica, chegar à intenção do autor ou dele aproximar-se congenialmente.

O aspecto convencional

As formas simbólicas são expressões humanas que se dão através de meios técnicos que obedecem a convenções para possibilitar sua comunicação.

> *[...] a produção, construção ou emprego das formas simbólicas, bem como a interpretação das mesmas pelos sujeitos que as recebem, são processos que, caracteristicamente, envolvem a aplicação de regras, códigos ou convenções de vários tipos.* (Thompson, 1995, p. 185)

Essas convenções nem sempre são explícitas, estando ideologicamente estruturadas. Podemos distinguir ainda regras de codificação e regras de decodificação, essas não necessariamente coincidentes[9] ou mesmo coexistentes[10]. No processo de interpretação, o aspecto convencional é parte da análise que poderíamos chamar de "análise interna" da obra. No caso dos livros didáticos estrangeiros, por exemplo, que tanto influenciaram o início da escolarização no Brasil, o conhecimento profundo do analista da língua original do livro é um aspecto importante para a compreensão da obra. A própria linguagem matemática possui sua convenção bem estruturada que requer habilidade para ser interpretada.

O aspecto estrutural

As formas simbólicas possuem elementos internos que são convenientemente estruturados e não simplesmente justapostos.

> *[...] a análise de um texto particular pode ser facilitada pela compreensão da constelação de pronomes característicos de um sistema lingüístico, como o inglês ou o francês; e, reciprocamente podemos reconstruir a constelação de pronomes característicos de tais sistemas observando as maneiras pelas quais os pronomes são usados em textos específicos e em outros casos de uso da linguagem.* (Thompson, 1995, p. 188)

São vários os elementos que constituem uma forma simbólica e que são convenientemente estruturados, entre si e sistemas simbólicos mais amplos, para compor a forma simbólica. Thompson apresenta um exemplo interessante de análise estrutural. Trata-se de uma fotografia de um soldado negro, devidamente fardado, fazendo continência à bandeira com o olhar levemente inclinado, que foi capa de uma revista francesa: a alteração da etnia, da roupa, da posição do olhar ou da revista onde foi publicada a foto faria com que a interpretação fosse diferente. De maneira semelhante, o livro didático possui aspectos estruturais de apresentação dos conteúdos, da resolução de exemplos e da proposta de exercícios, de metáforas e de ilustrações, de métodos didáticos e pedagógicos que são aspectos importantes para a análise.

O aspecto referencial

As formas simbólicas falam de e sobre alguma coisa. Junto à intenção do autor está sempre o objeto de sua manifestação.

Ao mecanismo de produção de imagens do sujeito, Orlandi (2005) acrescenta a imagem que esses sujeitos têm sobre o objeto do discurso, ou seja, do referencial do texto. Essa imagem, o modo como os

sujeitos percebem o objeto em questão, além do modo como eles se vêem mutuamente, é divergente, e nenhuma delas é o próprio objeto. De qualquer forma, o objeto é concebido e se dá ideologicamente. É utilizado, mesmo que inconscientemente, para transmitir uma determinada concepção. O objeto não possui em si a compreensão, mas se abre a possibilidades de compreensão. Estimula à reflexão o sujeito que o lê, o percebe. A estrutura do objeto pode, porém, induzir o leitor a um rol de possibilidades interpretativas.

O objeto matemático, por exemplo, compõe o referencial do livro didático de matemática, mas é apenas uma de suas faces. Unidos a ele, os aspectos pedagógicos e didáticos compõem a matéria a que se referem os livros didáticos. Numa palavra: o objeto referencial do livro didático de matemática é, ou é por nós pensado como sendo, a educação matemática.

O aspecto contextual

Como vimos no aspecto intencional, as formas simbólicas são produzidas, ou passíveis de serem assumidas como produzidas, com uma intenção de "dizer". Essa intenção de dizer não é aleatória ou desconectada do mundo, antes, existe pelas relações presentes nos contextos sociais. "[...] as formas simbólicas estão sempre inseridas em processos e contextos sócio-históricos específicos dentro dos quais e por meio dos quais elas são produzidas, transmitidas e recebidas." (Thompson, 1995, p. 192). Por esse motivo, qualquer análise que se pretenda plausível deve considerar os contextos de produção – as influências que fizeram com que o autor produzisse aquela e não outra obra – e de apropriação das formas simbólicas. Esses contextos não necessariamente são coincidentes já que as formas simbólicas nem sempre são apropriadas da maneira como em princípio se imaginasse que o fossem, ou ainda, da maneira como se imagina que o autor pensava que seriam apropriadas.

Assim, por exemplo, os livros didáticos são produzidos para atender diversos interesses, como os das editoras, os das novas teorias educacionais, os dos públicos a que são destinados, das políticas educacionais etc. e uma análise que negligencie esses contextos, segundo as diretrizes indicadas por Thompson, torna-se lacunar.

Analisados os cinco aspectos das formas simbólicas, podemos concluir que o livro didático pode ser considerado como forma simbólica, fruto da produção intencional humana, produzida de acordo com uma estrutura específica, convenientemente convencionada, referindo-se ao objeto educacional de forma contextualizada, contribuindo para estabelecer ou sustentar relações assimétricas de poder, colaborando para a manutenção do domínio de grupos hegemônicos. Assim sendo, uma metodologia da interpretação pode ser elaborada e aplicada para a análise de livros didáticos de matemática a partir dessas indicações de Thompson. Tal metodologia, se ancorada na perspectiva de Thompson, momentos analíticos distintos, mas complementares, que passamos a explicitar.

A análise sócio-histórica

> *Formas simbólicas não subsistem num vácuo, elas são produzidas, transmitidas e recebidas em condições sociais e históricas específicas. [...] O objetivo da análise sócio-histórica é reconstruir as condições sociais e históricas da produção, circulação e recepção das formas simbólicas.* (Thompson, 1995, p. 366)

Reconstruir as condições sociais e históricas é diferente de reproduzi-las como se essas condições fossem um brinquedo de desmontar que podemos recompor para tê-lo novamente tal qual era originalmente. Reconstruir é construir novamente, mas, dessa vez, numa apropriação criativa, como uma nova criação. Construo a minha significação das condições sócio-históricas porque toda construção é uma reconstrução, assim como toda interpretação é uma reinterpretação de um campo pré-interpretado. Dizer "minha interpretação" para dar um sentido pessoal (ou individual) à interpretação, nesse modo de entender, é quase uma redundância. Mas a individualidade da interpretação não a liberta da necessidade de pesquisa em fontes confiáveis (ao pesquisador), a partir das quais elaborará sua argumentação de plausibilidade.

Na análise sócio-histórica, Thompson destaca alguns pontos a serem observados. Vamos a eles:

a) Situações espaço-temporais

> *As formas simbólicas são produzidas [...] e recebidas [...] por pessoas situadas em locais específicos, agindo e reagindo a tempos particulares e locais específicos, e a reconstrução desses ambientes é uma parte importante da análise sócio-histórica.* (Thompson, 1995, p. 366)

A análise sócio-histórica deve se preocupar com as peculiaridades espaciais do "local" e no período em que as formas simbólicas são produzidas e nas quais são recebidas. Essas condições (de produção e de apropriação) nem sempre são as mesmas, como, por exemplo, quando analisamos livros que ficaram

esquecidos por um bom tempo antes de serem reconhecidos, ou quando a produção se dá em país diferente daquele em que se deu a apropriação. O cotidiano de uma editora no século XIX era bem diferente do encontrado nas empresas modernas. Vários são os relatos de que ser professor há décadas atrás era bem diferente da profissão a que estamos, hoje, acostumados. É favorável, também, que o pesquisador reflita continuamente sobre as condições sobre as quais ele desenvolve sua pesquisa já que, ao reconstruir um período específico ou condições específicas de outras pessoas (autor, leitor, editora, sistema de ensino, etc.) sempre o faz a partir dessas suas próprias condições que também são estabelecidas em um momento específico.

b) Campos de interação

É o "espaço" onde as instituições se constituem. São um conjunto de posições e trajetórias "[...] que conjuntamente determinam algumas das relações entre pessoas e algumas oportunidades acessíveis a elas" (Thompson, 1995, p. 366). É o conjunto de regulações que, em trajetória, definem o comportamento das pessoas, seus recursos e suas limitações. É, por exemplo, o que mantém um autor renomado publicando sem que sua obra necessite passar pelos crivos que as dos novos autores são submetidas, ou ainda, o que faz com que o título de um livro seja alterado para que sua atratividade comercial seja elevada.

c) Instituições sociais

> *Instituições sociais podem ser vistas como conjuntos relativamente estáveis de regras e recursos, juntamente com relações sociais que são estabelecidas por eles. [...] Elas estão situadas dentro de campos de interação, aos quais elas dão forma através da fixação de uma gama de posições e trajetórias; ao mesmo tempo, porém, elas criam também campos de interação ao estabelecer novas posições e novas trajetórias. Analisar instituições sociais é reconstruir os conjuntos de regras, recursos e relações que as constituem, é traçar seu desenvolvimento através do tempo e examinar as práticas e atitudes das pessoas que agem a seu favor e dentro delas.* (Thompson, 1995, p. 367)

Instituições sociais são escolas, famílias, comunidades de bairro, sistemas de ensino, editoras, as sociedades científicas, as sociedade relacionadas à educação, as sociedades de educação científica, movimentos teóricos e didático-pedagógicos determinados, governo, sindicatos etc. Todos possuem suas dinâmicas internas, suas regras explícitas e implícitas, seus embates de poder, sua hierarquia e, atuando dentro de um campo maior, modificam esse campo de interação e são por ele modificadas. Em determinado momento, por exemplo, coube ao colégio Pedro II (entre outros fatores por proximidade geográfica em relação ao poder do Estado e sua anterioridade histórica em relação ao ensino secundário) influenciar decisivamente as políticas educacionais do país, como cabe hoje a algumas instituições decidir sobre quais livros devem ou não ser produzidos, condicionando, dessa maneira, a própria prática escolar em um determinado período.

d) Estrutura Social

Analisar a estrutura social é identificar e analisar "[...] assimetrias e diferenças relativamente estáveis que caracterizam as instituições sociais e os campos de interação" (Thompson, 1995, p. 367). São diferenças de raça, gênero, e tantas outras categorias que o pesquisador puder identificar que geram diferenças relativamente estáveis. Quantas autoras, por exemplo, de livros didáticos de matemática temos hoje? Há prevalência de autores brancos? Em quais fatores podem estar radicadas as situações vigentes? Quais grupos sócio-étnico-culturais são mais ativos na produção de cultura acadêmica? O olhar sobre a estrutura social se diferencia, pois, da análise das instituições sociais e dos campos de interação por fazer referência às diferenças coletivas e duráveis de acesso a poder, recursos e possibilidades de realização.

Embora a análise da estrutura social se caracterize por certa estabilidade, essa é apenas relativa, já que também as relações de poder sofrem, com o tempo, alterações significativas.

e) Meios técnicos de construção e transmissão

> *Os meios técnicos conferem às formas simbólicas determinadas características, certo grau de fixidez, certo grau de reprodutibilidade e certa possibilidade de participação para os sujeitos que empregam o meio.* (Thompson, 1995, p. 368)

Toda forma simbólica necessita de algum meio para ser produzida e transmitida. A observação de uma pintura necessita de materiais específicos para sua produção (e isso muitas vezes classifica a obra) e da luminosidade para que a possamos observar. O tipo de papel e as formas de encadernação dos livros sofreram muitas mudanças com o decorrer do tempo. A diagramação, as impressões coloridas, as figuras etc.

permitiram uma mudança muito grande não só na forma, mas também no modo como os livros didáticos são concebidos. A análise contextual do emprego desses recursos pode dar indicações sobre a representatividade do livro à sua época. Hoje falamos em livro eletrônico, livro digital, *softwares* educacionais e essas mudanças devem ser levadas em consideração na análise de livros didáticos.

Análise formal ou discursiva

> *Formas simbólicas são produtos contextualizados e algo mais, pois elas são produtos que, em virtude de suas características estruturais, têm capacidade, e têm por objetivo, dizer alguma coisa sobre algo.* (Thompson, 1995, p. 369)

São os aspectos intencional e referencial que caracterizam as formas simbólicas como portadoras de informação: têm a intenção de dizer sobre alguma coisa. Esse aspecto das formas simbólicas se apresenta segundo uma estrutura própria que precisa fazer parte da análise. Embora critiquemos trabalhos que se limitam à análise interna (ou descritiva, como temos usualmente chamado a análise formal ou discursiva de Thompson) dos livros didáticos, consideramos, como Thompson, que essa é uma fase importante dentro do enfoque metodológico da "hermenêutica da profundidade". Justamente por isso, a análise formal ou discursiva merece uma discussão própria e uma reflexão aprofundada.

Muitos são os métodos de análise formal nas ciências humanas e o desafio é verificar quais procedimentos podem ser adaptados e aplicados aos livros didáticos. Thompson (1995) elenca quatro tipos de análise comuns às ciências humanas:

a) Análise semiótica

Consiste na análise das características estruturais internas de uma obra, seus elementos constitutivos e suas inter-relações. Procura interligar essas estruturas aos sistemas e códigos gerais dos quais fazem parte. Os elementos que constituem a estrutura de um livro didático de matemática, por exemplo, podem ser: gráficos, figuras, desenhos, exemplos, exercícios, definições, demonstrações, justificações etc. A disposição desses elementos contribuem para que o livro didático consiga se expressar, transmitir o que quer "dizer".

b) Análise sintática

O foco da análise sintática está nas partes das frases, nas categorizações das palavras. Para os livros didáticos esse tipo de análise estaria voltado à composição dos elementos levantados na análise semiótica individualmente. Por exemplo, a qualidade dos gráficos, a utilidade das figuras e desenhos, as metáforas utilizadas nos exemplos e exercícios, a linguagem utilizada na apresentação da teoria etc.

c) Análise narrativa

Nas ciências humanas a análise narrativa pode ser aplicada quando a obra possui uma constelação de personagens e uma seqüência de acontecimentos que, combinados de uma certa maneira, apresentam uma orientação ou enredo. O modo como a história é contada é o objeto da análise. Do mesmo modo, nos livros didáticos, a forma de apresentação dos conteúdos influencia a postura do professor na sala de aula. Assim, é nesse momento que entra em questão qual ou quais metodologias são favorecidas pela estrutura do livro, se o texto estimula a resolução de problemas, a construção de significados pelo aluno, a exposição dos conteúdos pelo professor etc.

d) Análise argumentativa

> *Formas de discurso [...] podem abranger cadeias de raciocínio que podem ser reconstruídas de várias maneiras. Essas cadeias de raciocínio [...] são construídas como padrões de inferência que conduzem de um tema, ou tópico, a outro, de uma maneira que seja mais ou menos convincente, mais ou menos implícita. O objetivo da análise argumentativa é reconstruir e tornar explícitos os padrões de inferência que caracterizam o discurso.* (Thompson, 1995, p. 374)

Aplicar esse tipo de análise para o estudo de livros didáticos é verificar a harmonia da obra, a seqüência de assuntos, a estrutura de apresentação de cada assunto, sua coerência interna etc. No que diz respeito especificamente ao texto didático de matemática, essa característica é de extrema importância dada a própria estrutura da matemática ser a de uma ciência hipotético-dedutiva. As cadeias de raciocínio da matemática, não só como discurso científico, mas também pedagógico, compõem a estrutura argumentativa da obra.

Interpretação/reinterpretação

> *Os métodos da análise discursiva procedem através da análise, eles quebram, dividem, desconstroem, procuram desvelar os padrões e efeitos que constituem e que operam*

> *dentro de uma forma simbólica ou discursiva. A interpretação constrói sobre esta análise, como também sobre os resultados da análise sócio-histórica. Mas a interpretação implica um movimento novo de pensamento, ela procede por síntese, por construção criativa de possíveis significados.* (Thompson, 1995, p. 375)

Após a análise sócio-histórica e a análise formal, a interpretação ou reinterpretação é a reflexão sobre os dados obtidos anteriormente, relacionando contextos e elementos de forma a construir um significado à forma simbólica.

É nesse momento que as relações entre a produção e as formas de produção, as influências do contexto sócio-político que interferiram no produto final, o livro didático, devem ser construídas. Não apenas nessa fase, mas muito fortemente nela, as relações ideológicas, as formas como o sentido é empregado para estabelecer e sustentar relações de poder, podem ser identificadas.

Embora, didaticamente, Thompson divida sua metodologia da interpretação em três fases, essas não são estanques ou lineares: ocorrem concomitantemente e o fazer inter-relacionado entre elas produz as interpretações que consideramos formar uma análise de livros didáticos.

A interpretação das formas simbólicas

> *O poder dos impulsos que assediam as nossas fantasias, dos modos de ser imaginários que inflamam a palavra poética, e do omnienglobante, desse algo muito poderoso que nos ameaça enquanto nos sentimos não amados, em todos estes registros e talvez ainda noutros tem lugar a dialética do poder e da forma, que garante que a linguagem apenas apreende a espuma na superfície da vida.* (Ricoeur, 1976, p. 75)

Assumir os livros didáticos como forma simbólica implica algumas conseqüências. A primeira delas é que o livro didático torna-se passível de interpretação, mais que isso, abre-se a interpretações, e a interpretação é um complexo – mas corriqueiro – processo de atribuição de significados. Complexo porque é um processo situacional, e, portanto, sofre incontroláveis influências, e corriqueiro já que, como estamos cercados de formas simbólicas, interpretamos o tempo todo. E como o fazemos continuamente, nem sempre refletimos sobre esse processo.

As formas simbólicas são construções carregadas de registros de significados produzidos em condições espaço-psíquico-temporais específicas – e impossíveis de serem identicamente reproduzidas – de um autor. Elas não trazem em si os significados, apenas seus registros ou resquícios, capazes de inspirar seus mais diversos leitores – neles incluído o próprio autor – para que produzam significados tão diversos quanto o número de leituras realizadas. Isso não significa, porém, que qualquer interpretação é válida, que se pode compreender o que se quiser ao atribuir significado a uma forma simbólica. Embora não exista "a interpretação correta", existem as interpretações plausíveis. Além disso, algumas podem ser consideradas mais plausíveis que outras, e o intérprete deve reunir os argumentos de que dispuser para sustentar a plausibilidade de sua interpretação frente às demais. Não raramente apreciamos uma canção e algum tempo depois, diante de alguma informação nova a respeito do seu compositor, re-significamos letra e música, que passam a ter outro sentido, talvez um sentido "mais plausível" face às novas informações.

Para Thompson, os métodos objetivos de análise formal, herdados do positivismo, não devem ser expurgados do processo de análise. Embora seja apenas uma das fases da interpretação, a análise formal, que pode contemplar também métodos objetivos, contribui no processo de análise e na sustentação da plausibilidade da interpretação. Ainda que, considerada isoladamente, a análise formal ou discursiva, ou seja, a análise dos elementos (internos) da forma simbólica, suas inter-relações e vínculos com estruturas mais gerais, como as de codificação e decodificação, conduza a interpretações parciais ou até mesmo ilusórias, ela é parte importante dentro da proposta da "hermenêutica da profundidade"[11].

Porém, de acordo com o conceito de cultura de Thompson, as formas simbólicas são sócio-historicamente estruturadas e, portanto, a análise do contexto sócio-histórico deve fazer parte da metodologia da interpretação para garantir uma maior plausibilidade à interpretação. Dessa forma, as relações sociais, a estrutura das instituições sociais e suas interações ocorridas nos momentos de produção e apropriação das formas simbólicas, bem como os meios técnicos de sua produção e transmissão, devem fazer parte do processo de análise. É, segundo Thompson, a reflexão sobre esses estudos e suas interações – ao que ele chamou de interpretação/(re)interpretação – que permite a produção de significados plausíveis, constituindo, assim, uma metodologia da interpretação das formas simbólicas.

Notas

[1] Schubring faz uma série de distinções entre alguns termos referentes às obras destinadas ao ensino: "Na versão original em inglês deste estudo [*Análise histórica de livros de matemática*], o termo utilizado para um livro destinado ao uso no ensino foi *textbook* – um termo que tem a vantagem de ser aplicável a todos os níveis de ensino. Esta vantagem é importante porque a análise metodológica empreendida se aplica em geral a todos os níveis; além disso, pelo menos em todas as primeiras épocas da história da matemática, cada texto escrito serviu como um texto de ensino: isso em razão da extensão ainda restrita da matemática, de um lado, e da falta de diferenciação do ensino em níveis, do outro lado. Deve-se saber que a diferenciação começou por cima, no nível 'superior', e que os níveis 'inferiores' foram estabelecidos só muito mais tarde. A concepção de *élements* ou de *livres élémentaires*, como elaborada na França na segunda metade do século XVIII, visa ao projeto de tornar elementar o saber, de fazê-lo ensinável, sem privilegiar um determinado nível de ensino. Infelizmente, no Brasil, não existe um termo correspondente ao termo *textbook*: a denominação 'livro didático' é geralmente restrita a livros de uso escolar para o ensino básico (ensino fundamental e médio), e 'livro-texto' é, em geral, restrita a livros de uso no ensino superior. Quando falarmos não de um certo nível mas de livros destinados ao uso no ensino em geral, utilizaremos – a fim de evitar ter que repetir essa distinção – o termo 'livro-texto' ou o inglês *textbook*" (Schubring, 2003, p. 4).

[2] Neste artigo, ainda que o adjetivo "matemático" ocorra incidentalmente em um ou outro exemplo, não serão tratadas mais pormenorizadamente questões próprias aos textos didáticos "de matemática": nosso objetivo central, aqui, é tecer considerações que permitam a constituição de um referencial para "textos didáticos". Tal referencial servirá de fundamento à análise de livros didáticos "de matemática" a ser desenvolvida futuramente em várias investigações do grupo de pesquisa "História Oral e Educação Matemática". O grupo dispõe de um acervo significativo de obras originais antigas (do século XVII a meados do século XX), em fase de catalogação para posterior divulgação e estudos.

[3] Há muita confusão quando o nome de Thompson vêm à cena, pois freqüentemente ele é confundido ora com o historiador britânico fiel às concepções marxistas Edward Palmer Thompson; ora com o sociólogo também britânico Paul Thompson, autor de um dos livros já clássicos sobre história oral (*A voz do passado*). John B. Thompson é um sociólogo americano radicado na Inglaterra cujo tema de pesquisa – que o tornou conhecido mundialmente – é a relação entre a mídia, o poder e as instituições. J. B. Thompson é também um especialista em hermenêutica e, especificamente, nas hermenêuticas de Ricoeur e Habermas.

[4] Esse alerta justifica-se dada a cronologia dos escritos que serão aqui considerados. Thompson é um autor contemporâneo claramente influenciado por Ricoeur. Entretanto, não há, em sua obra, referências explícitas ou aprofundadas à Panofsky ou Cassirer, autores julgados como "precursores" no uso da expressão "formas simbólicas".

[5] A perspectiva albertiana ou clássica refere-se à visão monocular, do olho imóvel situado a uma distância frontal, determinada, do objeto, com abstração proposital de deformações laterais e verticais do campo visual etc. (nota do autor, reelaborada).

[6] O sistema receptor é aquele por meio do qual uma espécie biológica recebe os estímulos externos, e o sistema efetuador, pelo qual reage a eles (nota nossa).

[7] Thompson define ideologia como o uso do sentido para a manutenção de relações assimétricas de poder que, ao impossibilitarem que grupos distintos se alternem no poder, cria relações de dominação e subordinação. "Ideologia, de acordo com essa concepção, é, por natureza, hegemônica, no sentido de que ela, necessariamente, serve para estabelecer e sustentar relações de dominação e, com isso, serve para reproduzir a ordem social que favorece indivíduos e grupos dominantes" (Thompson, 1995, p. 91).

[8] Ideologia é a responsável pela manutenção do conjunto de regras que constituem as instituições sociais. Nesse sentido, afirmar que as imagens constituídas por autor e leitor o são ideologicamente é afirmar que elas se dão pelo modo como aquela determinada sociedade projeta, por meio da tradição, a posição do interlocutor. A memória, o já-dito, influencia a imagem que o autor tem da comunidade à qual seu leitor pertence e vice-versa.

[9] O conjunto de regras de decodificação pode não ser o mesmo que foi usado na codificação, como, por exemplo, o texto científico pode ser lido por pessoas de áreas distintas ou mesmo por pessoas de fora da academia, não habituadas àquela linguagem.

[10] Pode ocorrer que uma forma simbólica seja codificada e nunca decodificada, como no caso do diário particular que normalmente não é lido por ninguém além do seu autor, ou ainda, decodificada sem ter sido efetivamente codificada, como acontece com os eventos naturais.

[11] A "hermenêutica da profundidade" (HP) é o processo indicado por Thompson para a interpretação das formas simbólicas. Sua origem está nos trabalhos de Paul Ricoeur.

Referências

CAMPOS, J. L. de. Sobre Riegl, Panofsky e Cassirer: a intencionalidade histórica da representação espacial. *Agulha – Revista de cultura*, n. 26, jul. de 2002.

_____. Erwin Panofsky e a questão da perspectiva. *Espéculo – Revista de Estudos Literários*. Universidad Complutense de Madrid, n. 23, 2003.

CASSIRER, E. *Ensaio sobre o homem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *Filosofia de las formas simbólicas*. México: Fondo de Cultura Económica, 1998. 3 vol.

CEIA, C. *E-dicionário de termos literários*, 2005 (verbete "símbolo" de autoria de Silva, M. L. P. F. da). http://www.fcsh.unl.pt/edtl/S/simbolo.htm. Acesso em 06/06/2007.

GARNICA, A. V. M. *A interpretação e o fazer do professor: a possibilidade do trabalho hermenêutico na educação matemática*. Dissertação de mestrado em educação matemática. UNESP, Rio Claro, 1992.

LINS, R. C. Por que discutir teoria do conhecimento é relevante para a educação matemática? In: BICUDO, M. A. V. (org.). *Pesquisas em educação matemática: concepção e perspectivas*. São Paulo: UNESP, p. 75-94, 1999.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2005.

PANOFSKY, E. *A perspectiva como forma simbólica*. Lisboa: Edições 70, 1999.

PALMER, R. E. *Hermenêutica*. Lisboa: Edições 70, 1986.

RICOEUR, P. *Interpretação e ideologias*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1983.

_____. *O conflito das interpretações*. Porto: Rés Editora, 1969.

_____. *Teoria da interpretação*. Lisboa: Edições 70, 1976.

SCHUBRING, G. *Análise histórica de livros de matemática*. Campinas: Autores Associados, 2003.

THOMPSON, J. B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis: Vozes, 1995.

Recebido em junho de 2008

Aprovado em julho de 2008

Sobre os autores:

Antonio Vicente Marafioti Garnira é professor livre-docente do Departamento de Matemática da UNESP de Bauru e do Programa de Pós-graduação em Educação Matemática da UNESP de Rio Claro.

Fábio Donizeti de Oliveira é professor substituto do Departamento de Matemática da UNESP de Bauru e da Universidade Paulista (UNIP-Bauru) e mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação Matemática da UNESP de Rio Claro.

D'un temps de la jouissance immédiate ou ce que peut signifier apprendre la langue de l'autre...

(No tempo do gozo imediato ou o que pode significar aprender a língua do outro...)

Patrick Anderson[*]

Resumé
Que peut signifier pour un sujet de s'inscrire dans une temporalité du bref, dans un temps de la jouissance immédiate, dans ce temps que nous livre l'économie de marché? À partir de l'élaboration d'H. Arendt nous examinerons les incidences de cette configuration pour ce qui est d'apprendre une langue autre – langue de l'autre. Au mythe qui semble émerger dans notre post-modernité de la réduction nécessaire de l'hétérogénéité du langage et de la tentative de rendre les différentes langues superposables répond ce qu'il en est de la singularité du sujet, de son histoire et de son inscription comme "parlêtre".
Mots Clés: Langue étrangère; Mémoire; Sujet.

Resumo
Que implicações podem ter para um sujeito sua inscrição em uma temporalidade marcada pelo instantâneo, pelo gozo imediato, uma temporalidade que nos submete à economia de mercado? A partir da elaboração de H. Arendt, examinaremos as incidências dessa configuração naquilo que se compreende por aprender uma outra língua/a língua do outro. Com a pós-modernidade, parece se desenhar um mito quanto à necessidade de reduzir a heterogeneidade da linguagem e a tentativa de possibilitar que as diferentes línguas se sobreponham, o que nos leva a interrogar quanto ao lugar que ocupa a singularidade do sujeito, sua história e sua inscrição como "parlêtre" nesse panorama.
Palavras-chave: Língua estrangeira; Memória; Sujeito.

Of a time of immediate pleasure or what can mean learn the language of other

Abstract
What can mean for a subject to register (record) in a temporality of the short, in a time of immediate pleasure, in this time which delivers us free market? Starting from an elaboration of H. Arendt's work, we shall examine the impact of this shape as for learning another one language/language of other one. In the myth which seems to appear in our post modernity of the necessary reduction of the heterogeneity of language and of years to make different languages overlapping one another what makes us to interrogate the singularity of subject, its history and its inscription as "Parlêtre".
Keywords: Foreign language; Memory; Subject.

Que peut signifier apprendre la langue[1] de l'autre? Comment s'inscrire dans une filiation? On pourrait dire à première vue que ces deux questions sont en soi à l'extrême opposé de ce que nous livre la *doxa* de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, or précisément l'interrogation qui porte sur le fait d'apprendre et qui fait qu'un sujet pénètre dans un territoire inconnu l'inscrit à la fois dans l'immédiateté de l'acte de saisie de l'autre langue, mais convoque inévitablement son lien avec son propre passé et ses projections vers le futur. Si dans notre contemporanéité un large consensus affirme l'importance des langues étrangères en considérant que tout sujet éclairé du XXIe siècle se doit de pratiquer des langues étrangères au même titre que l'usage des techniques d'information et de communication, peu de

[*] Endereço eletrônico: patrick.anderson@univ-fcomte.fr

place au contraire est accordée à la dimension singulière qui à chaque fois noue une relation particulière entre un sujet qui apprend et qui se doit de se construire une autre énonciation. L'advenue d'une langue autre que celle de l'accès au langage et son émergence fait replacer une interrogation sur la relation langue sujet. La découverte de l'idiome inconnu fait affronter la perte des repères qui apparaissaient comme naturels et qui, dès lors qu'ils sont remis en question, fonde un rapport d'étrangeté à cette langue que l'on ne connaît pas. George Arthur Goldschmitdt[2] nous rappelle à juste titre qu'il y a des langues qui attirent et d'autres qui repoussent, bien que l'on sache qu'on pourrait les apprendre si on le voulait. On entendra par là, que l'inclination vers une langue étrangère est d'abord la question du désir d'un sujet et non comme on voudrait nous le faire croire quelque chose d'externe, qu'il suffirait de placer en convoquant une quelconque motivation. L'oubli du désir semble bien l'élément qui fait que l'on serait plus près d'accorder de l'importance aux contours de l'acte d'apprendre qu'à l'acte lui-même comme si le simple fait de mettre en présence des éléments ou des actants était en soi suffisant. Dans l'enseignement de la langue, existe bien une coupure radicale avec ce qui avait constitué une continuité entre l'Antiquité romaine et les années 1960. Enseigner une langue étrangère aujourd'hui[3], s'actualise désormais, en fonction de trois composantes: enseigner à communiquer, rendre l'apprenant autonome et tenir compte de la dimension interculturelle. Il est encore trop tôt pour mesurer l'ampleur des dégâts que provoquent les technologies nouvelles dans l'enseignement des langues, indépendamment du fait qu'elles s'affichent comme moyen de remplacer l'enseignant, elles participent pour le moins d'une mise à l'écart de l'intersubjectivité. Il est possible de dire en reprenant la formule de Steiner[4] que "les appels du langage sombrent dans l'archive", c'est-à-dire qu'il y a bien une pratique volontaire de l'amnésie. À ce titre, nous sommes encore une fois tombés dans le mythe de la scientificité qui s'est forgé dans l'engouement des neurosciences et des technos sciences de l'esprit qui a pris la relève des idéologies scientifiques de la biologie du XIXe siècle. La langue réalise selon Saussure, le modèle même du processus de transmission. Processus qui suppose l'activité propre de chaque individu en relation avec son entourage.

"Apprendre à parler a d'emblée partie liée avec apprendre à connaître le monde, autre apprentissage, autre transmission", écrit Normand[5].

Saussure dans la délimitation qu'il opère entre langue et parole découpe le singulier du général. Une langue est à la fois dans l'actualisation à chaque fois unique de l'acte de parole mais se rattache en même temps à quelque chose qui dépasse le locuteur/énonciateur puisque la langue lui préexiste et l'on peut l'espérer lui survivra. Arendt[6] dans la crise de la culture pointe les liens entre passé et futur, en effet, s'appuyant sur Kafka, elle pose comme hypothèse que c'est l'homme qui par sa conscience et sa pensée scinde l'espace-temps en passé et en futur. Elle écrit:

> *[...] les acteurs et les témoins, les vivants eux-mêmes, prennent conscience d'un intervalle dans le temps qui est entièrement déterminé par des choses qui ne sont plus et par des choses qui ne sont pas encore.*

Elle montre comment ces forces tirent l'homme à la fois vers le passé et le futur, mais, selon elle, contrairement aux idées reçues, c'est le passé qui pousse vers le futur et le futur qui tire vers le passé. Ce lien entre les deux forces, Arendt l'attribue à la tradition qui permet d'établir un continuum dans le temps.

D'un impossible à penser demain... de la déliaison du symbolique et de notre insertion dans le libéralisme...

Nous ne discuterons pas de l'importance ou du rôle de la tradition, mais à partir de cette délimitation, on peut considérer que les difficultés à penser les ressorts de l'actualité que Lyotard appelait "postmodernisme" marque le trouble qui fait qu'il est devenu impossible de penser demain. Le présent, dit Pommier[7]: "se propulse en consumant au fur et à mesure son propre héritage, il se déshérite au jour le jour", et il ajoute "l'horizon semble bétonné, et le futur piétine." Dans ce monde énigmatique pour chacun d'entre nous, la perte de repères du sujet moderne semble bien être la caractéristique fondamentale. L'épuisement et la disparition des grands récits de légitimationtelle que repéré par Lyotard nous plonge dans ce présent qui n'est plus supporté par un avenir prometteur. La mort de Dieu annoncée par Nietzsche se double aujourd'hui de la mort du sujet moderne qualifié par Lebrun[8] de désarroi. Elle s'illustre par la déliaison symbolique qui tenait ensemble les trois instances: langage, politique et religion. Cet état de fait inscrit en tant que phénomène majeur la désymbolisation non pas dans le sens d'une disparition du symbolique[9] mais dans le sens où il ne fonctionne plus comme avant. Nous serions entrés dans ce que de Munck nomme un monde

inconsistant[10], un monde qui tolère la contradiction. C'est ce monde qui selon l'expression d'Anders[11] s'est transformé en machine. Nous l'entendrons dans le sens d'une insertion dans le libéralisme dans les termes de Michea[12], c'est-à-dire caractérisé d'une part comme le principe actif des politiques gouvernementales mais également comme le principe actif des transformations civilisationnelles de l'Occident. Dans la théorie libérale souligne Ingrid France[13]:

> *le comportement des individus est déterminé par la recherche de l'intérêt particulier et l'interaction sociale marchande (ajustement par les prix) conduit spontanément à la réalisation de l'intérêt général, alors définie comme la somme – compatible– des intérêts particuliers. L'existence d'un équilibre général stable de l'économie est démontrée mathématiquement sous certaines conditions parmi lesquelles deux sont posées comme hypothèses: la rationalité parfaite et homogène de l'individu (tous les individus procèdent par un calcul d'optimisation: maximalisation de l'utilité pour le consommateur et du profit pour le producteur) et la situation de concurrence pure et parfaite. (Ingrid France ajoute), ces deux conditions n'ont aucun fondement réel, pas plus que les autres conditions ajoutées au gré des besoins de la solution mathématique.*

Le libéralisme[14] ainsi entendu exerce comme l'écrit Flahaut[15] en tant que doctrine économique "un monopole quasi universel". Autrement dit, nous touchons à ce que Heidegger dénonçait dans le mythe de plus en plus éclatant de la pensée calculante au détriment de la pensée méditante. On peut lire cette assomption de la technique comme une des formes de la montée de la "*barbarie*" qui pour beaucoup de philosophes contemporains caractérisent notre ère post-moderne ou post-post moderne**.** L'Homme s'est coupé radicalement d'un double ancrage à savoir cette importance de pouvoir raconter a posteriori les évènements et qui fait qu'il se situe entre passé et futur. On voit par là que ce phénomène rabat les humains sur le cycle biologique des êtres vivants et les prive d'une continuité du temps parce que l'achèvement de la pensée se fait après l'acte par le souvenir.

Dans ce cadre nous voudrions interroger ce que peut signifier l'absence de lien avec le passé et ce que cela peut signifier pour un sujet s'inscrire dans une temporalité du bref. La traduction effective de cette inscription dans un temps de la jouissance immédiate est à notre avis corrélative de l'emprise qu'exerce de nos jours la loi du marché économique et le mythe sans cesse renouveler de l'urgence à avoir.

Melman[16] déclare:

> *[...] ce qui est devenu la nouvelle morale, celle que favorise justement l'économie de marché, que la primauté doit être accordée à la satisfaction des besoins et que tout interdit à la satisfaction des besoins est un arbitraire qui n'est pas légalement fondé.*

Des effets dans la postmodernité et de quelques conséquences pour la langue...

Dans ce temps d'un présent continuellement renouvelé, rien ne permet d'interrompre, de casser l'entraînement inexorable des évènements et rien ne va permettre au sujet d'arrimer son désir. L'école a ainsi perdu ce que les Grecs nommaient: *skholé*, le loisir, le repos qui signifiait prendre son temps, avoir du temps à perdre! L'écolier devenu apprenant est soumis à l'urgence qui fait des enseignements des produits, dispensés par des conseillers, des animateurs au même titre que les patients des hôpitaux sont devenus des consommateurs de soins! La visée projetée sur la didactique des langues et plus particulièrement sur l'ensemble des éléments qui délimitent la façon d'enseigner une langue étrangère nous fait souligner que nous avons perdu tout simplement le sujet (l'être pour reprendre l'expression d'Heidegger). On peut observer quesous la forme de l'éclectisme, sous l'emblème du "tout communicatif"[17], ou sous "l'approche actionnelle', les-les discours se sont progressivement inscrits dans le néo-libéralisme· L'objet langue est circonscrit en fonction de besoins qui ont cette particularité de le fixer dans un présent envisagé comme temps de la jouissance rapide. La jouissance rapide étant envisagée dans la conversion en un ou des savoir-faire immédiatement réinvestissable et convertit en profit professionnel. Selon la formule consacrée par Puren[18]: aujourd'hui nous serions entrés dans le paradigme de l'adéquation qui trouve sa dénomination dans le vocable: *satisficing* (!). Autrement dit trois termes définiraient à eux seuls la relation au savoir: savoir faire, savoir dire, savoir être. Résurgence à l'encontre du formalisme et du structuralisme d'une philosophie du XIXe siècle qui développe la thèse du: comportementalisme. On peut observer qu'à l'approche communicative est ajoutée l'idée de tâches à accomplir dans différents contextes que "l'apprenant" aura à accomplir dans la vie sociale et qui devraient selon les défenseurs de cette tendance

la réussite de la communication langagière. La reconfiguration de la place à accorder aux langues serait la traduction du fait que nous serions entrés dans un nouveau monde, monde que l'on envisage sous une forme de réaménagement de l'utile· On notera que l'utile ne doit pas s'entendre dans le sens que lui assignait Bentham[19] dans *principes of morals and legislation* publié en 1789 qui en faisait le principe qui se donne pour objet de maximaliser le bonheur en maximalisant la différence positive des plaisirs et des peines, mais bien, dans le sens de l'utilitarisme. De la confusion que pose cette exigence, on soulignera uniquement qu'elle institue un rapport particulier à un mode du plaire. Cette configuration a pour conséquence de subvertir l'enseignement lui-même – ce qui est nommé barbarie douce[20] ou barbarie intérieure – marque à la fois la disparition du sujet dans le sens où celui qui apprend a perdu la possibilité de s'affronter ou d'affronter par lui-même l'objet qu'il se doit de construire.

Nous pouvons considérer que la conception dominante participe bien de ce que la Commission Européenne consacre sous le terme de "Société de l'information" et qui désigne le présent. Il y aurait dans le secteur éducatif un avant et un après, affirmé dans l'assertion que les temps ont changé et que les élèves eux-mêmes qu'il ne faut plus dénommer ainsi, ont changé. Pour la représentation libérale en vogue, l'illusion consiste à croire que, dans l'enseignement, il s'agit d'une relation égalitaire dans laquelle le savoir se transmettrait uniquement par simple placement ou déplacement des actants. La sphère éducative semble désormais suivre à la lettre l'injonction du changement avec une obsession compulsive du résultat (réalisation de tâches évaluées en fonction des critères retenus) et avec une idée forte de maîtrise de la totalité du processus qui doit conduire à apprendre (apprendre serait ainsi délimité en fonction de bonnes pratiques). On voit ici la filiation avec ce que peut recouvrir "le bien penser", "la bonne gouvernance" et le "bien communiquer" et si l'insistance est portée vers la communication, on peut considérer que la position de la langue est liée à la valorisation de sa fonction stratégique au détriment de sa fonction expressive. Communiquer[21] est le plus souvent réduit à une question de transmission d'informations et par conséquent délimite la langue en tant que code. Incidemment on peut observer que tout en affirmant le contraire, les thèses dominantes et particulièrement les thèses provenant des courants des cognisciences, effectuent un véritable retour à une conception pré-linguistique du fonctionnement des langues dans la mesure où elles envisagent les langues comme des nomenclatures et de ce fait reposent la question de la nomination puisque celle-ci se trouve reconduite vers une essence des êtres et des choses (conception que le XXè siècle avait réussi à abandonner). On oublie de ce fait que parler c'est aussi pouvoir se dire, pouvoir dire qui est l'autre par rapport à soi et qui est soi-même pour l'autre. Il y a par conséquent une occultation de la fonction symbolique et de ce que recouvre le *parlêtre* tel que le nomme Lacan. Dans ce temps de la jouissance immédiate la langue elle-même peut être caractérisée par les ravages que lui font subir la technicisation et la pratique de l'euphémisation. Dans ce monde, des expressions jargonnantes servent à valoriser et à rendre plus technique le travail. Ainsi, en France nous avons des techniciens de surface, des agents d'ambiance, des hôtesses de caisses et les ballons de football sont des référentiels bondissants. Le terme référentiel a envahi la sphère éducative et nous utilisons des outils scripteurs. Orwell dans son roman 1984 a donné une image de ce qui arrive aujourd'hui dans la technostructure. La technicisation de la langue a pour effet de nous faire croire que nous sommes entrés dans un monde totalement maîtrisé par la technique *(le novmonde)* mais monde qui sans cesse en agitation n'aurait plus de mémoire ni de passé**.** Remplacer stylo par outil scripteur n'est pas anodin, il coupe tout vocable de son histoire qui le rattache par sa dénomination à l'histoire de la langue. Un outil scripteur est en ce sens n'importe quoi qui permet d'écrire aussi bien un stylo que le stylet du scribe sumérien de l'Antiquité! Ce mécanisme permet le réaménagement permanent des vocables, l'un chassant l'autre, qui à son tour sera rapidement caduque.

De l'appropriation d'une autre langue...

À partir du cadre ainsi présenté, nous voudrions prendre deux exemples de la signification que peut signifier entrer et avoir à s'initier à une langue étrangère très éloignée de sa langue d'origine.

Dans le premier cas au cours de son initiation au japonais une étudiante découvre à l'âge de 40 ans que sa langue d'origine n'était pas le Français comme elle l'avait toujours crue, mais l'Alsacien. Elle écrit dans son journal:

> *Jusqu'à ce que je commence l'apprentissage du japonais, j'étais persuadée que ma langue maternelle était le Français. Puis petit à petit, je me suis rendu compte que je faisais souvent référence à l'Alsacien ou*

> *bien simultanément au Français et à l'Alsacien. Exemple: la mélodie de la langue.*
> *Je trouve que le Japonais "chante" comme l'Alsacien. Ecouter du Japonais me fait autant rire que d'écouter de l'Alsacien. En écoutant pour la première fois les dialogues, j'ai eu l'impression qu'ils se racontaient des blagues, dont ils riaient en parlant. J'ai ressenti la même ambiance auditive que lorsque des Alsaciens s'échangent des blagues. Yô... Sô... Né...! Pour ces trois mots, la similitude est vraiment troublante. Comme les Japonais, les Alsaciens utilisent très fréquemment ces marques d'acquiescement ou de surprise. Sô desu! (c'est cela!). Le fameux Yo! si fréquent dans les deux langues. Il y a des mots japonais qui vont immédiatement me faire penser à l'alsacien shibun, zitung... (le journal). Pour d'autres, il y aura une référence simultanée au Français et à l'Alsacien. Kanpaï! Santé! Pour retenir ce mot, je pense à "ksuntai!" en alsacien mais aussi à "champagne!" en français.*
> *Encore plus troublant: Moshi! Moshi! = Allô, je craque littéralement devant cette interjection. En vérité Moushi!, Moushi! (ça dépend des moments) font partie des petits mots d'amour dont j'affuble ceux que j'aime. Il y en a d'autres comme toshi, mouni, etc...En fait ce sont tous de petits mots dans lesquels on retrouve les phonèmes u / i / o /m / ch /p / t / très fréquents en japonais comme en alsacien d'ailleurs. Ce sont des mots qui font bouger les lèvres comme des baisers qu'on envoie.*

Ce passage évoque le texte dans lequel Freud met en relation directe sexualité et curiosité intellectuelle. On voit que le trajet d'une langue à une autre se fait en même temps par le truchement d'une autre langue qui fait resurgir un autre temps de l'histoire du sujet. En d'autres termes entrer dans une autre langue s'accomplit à l'aide d'une démarche introspective qui fait que le sujet interroge et s'interroge sur les effets du dire et de la nomination et ceci à l'aide d'un retour vers l'enfance. C'est en ce sens que l'on peut parler de régression dans la mesure où comme le souligne Amati-Melher[22].

> *Le changement du mot seul désignant une chose dans une langue ou une autre modifiera notre relation libidinale au mot et à l'investissement du mot.*

Les phonèmes, le sonore, la voix, les sons, convoquent les affects, le rire et le plaisir et permettent une véritable ouverture vers cette langue inconnue devant laquelle il faut se créer des repères pour pouvoir en mémoriser quelques éléments. Pouvoir conjuguer l'étrange familiarité traduit en quelque sorte ce qui peut apparaître comme le passage d'une langue à une autre et l'on voit que ceci touche à la propre histoire du sujet. C'est en cela que l'on parle d'introjection de l'objet de connaissance, opération dont le prototype corporel (faut-il le souligner?) est l'incorporation sur le mode oral. Mais cet extrait souligne aussi ce que livrait Wittgenstein lorsqu'il écrivait que: "la signification d'un mot c'est son utilisation dans le langage." Histoire du sujet ne veut pas dire anamnèse mais bien en quoi tel ou tel élément fait sens, fait écho, à quelque chose de sensible. À partir du présent, l'étudiante effectue un retour vers son passé qui va lui permettre de se projeter dans l'avenir. Illustration concrète de ce que nous disait Arendt. L'étudiante par le passage vers le japonais a découvert sa langue originaire, mais a également découvert qu'un interdit familial lui en avait barré l'accès.

Le deuxième exemple livre ce que peut représenter la langue de l'autre lorsqu'elle ne croise pas l'histoire du sujet. L'étudiante livre dans son journal un véritable rejet.

> *Il est triste de constater que, onze ans d'allemand et des 18/20 à la file en grammaire ne me permettent toujours pas de m'exprimer. Je fais un blocage, le vocabulaire reste restreint et mon contact avec la langue toujours aussi négatif (je zappe les chaînes allemandes en un éclair!). cet été j'ai travaillé comme standardiste et dès qu'un client allemand se trouvait au bout du fil, je bredouillais un minable "Ich versteche nicht" et transmettais de suite l'appel à une collègue. J'en ai honte, mes professeurs d'allemand ne le croiraient pas!*

Que nous dit cet extrait? qu'assurément on peut très bien satisfaire aux épreuves scolaires, réussir ses examens et avoir de bonnes notes et que ceci ne signifie pas que l'on soit entré un tant soit peu dans une autre langue. En fait le "faire comme si" n'a pas si mal fonctionné pour elle, dans le système scolaire, mais elle pointe évidemment ce qu'il en est de son propre désir. L'impossibilité de donner du sens à la langue étrangère lui en a barré l'accès. Lacan nous indiquait que le savoir et le désir de savoir n'étaient pas la même chose! L'accroche qui devait permettre à cette étudiante d'entrer dans l'autre univers n'était pas au rendez-vous et ceci nous conduit à souligner que le rapport à l'autre langue est d'abord sensoriel. Dans le continuum sonore que l'on perçoit ce ne sont pas les phonèmes des phonéticiens mais bien des sonorités plaisantes ou déplaisantes. La langue étrangère reste doublement étrangère parce qu'elle demeure étrange et

ne peut croiser une quelconque familiarité. Ici le sujet ne peut s'y incorporer. Au contraire de l'extrait précédent, l'étudiante n'y trouve pas son compte et en français nous l'exprimons lorsque nous disons que telle ou telle chose ne nous parle pas. Cela reste en dehors de notre sphère, de notre fréquentation, de notre monde, et par conséquent ne peut pas apparaître comme gratifiant. Ainsi venir prendre place n'est pas seulement à envisager dans la dimension sociale mais bien en rapport avec la constitution même du sujet. C'est en cela que ça nous dit quelque chose de notre identité dans le sens où pour se construire l'autre est indispensable. Cette dualité passe par ce que Segalen appelait l'exotisme du divers. Nous croiserons cet exotisme du divers au concept hégélien d'universel singulier. Plus la vérité du sujet se dit, se montre, plus cette vérité croise ce qui nous lie aux autres humains.

En conclusion...

Un mythe semble émerger dans notre postmodernité et qui serait celui de la réduction nécessaire de l'hétérogénéité du langage. N'a-t-on pas également réactiver le mythe de la langue d'origine? et perce l'obsession constante de rendre les différentes langues superposables. La traduction effective de ce mythe consisterait à traduire le: dire c'est faire (Austin) en: dire la même chose, pour faire la même chose, à l'aide de compétences identiques. Le comportementalisme héritage du XIXe siècle reviendrait avec des habits neufs et la dissolution du savoir au profit d'une profusion de savoir servirait à masquer cette forme de déliquescence. Dans cet environnement des combinaisons de compétences conduiraient à des combinaisons d'attitudes où les savoirs ne pourraient qu'être en harmonie avec les besoins!

Ce mythe si prégnant, nous avons tenté de le montrer à un prix exorbitant puisqu'il s'agit d'évacuer le sens. Exit le pulsionnel. Au prix de l'arrachement du présent, au passé et au futur, ne voit-on pas que l'on ampute la mémoire de sa fonction de transmission d'un héritage et par conséquent de la possibilité d'une filiation. C'est dans ce cadre que le sujet postmoderne est un sujet mort, privé de parole. Si advenir sujet, c'est se forger sa parole et avoir la possibilité de l'inscrire au milieu et avec les autres, on voit que la place accordée à la construction de l'identité est alors lettre morte. Identité et altérité sont devenus de nos jours dans la profusion des utilisations qu'on en fait des coquilles vides. Nous assistons bien à la naissance d'un homme qui a la particularité d'être dans une sorte d'amnésie sans cesse réactivée et l'on pourrait dire d'une certaine façon déjà inscrit dans le devenir des clones et/ou des robots!

Notes

[1] Nous entendons langue dans l'expression de Yankelevich "langue d'amour et de jouissance" expression que l'on peut croiser avec ce que Lacan nomme la *lalangue*. Yankelevich, H., "La langue maternelle", *Esquisses psychanalytiques*, n. 21, 1974.

[2] Goldschmitdt, G. A., *Quand Freud voit la mer – Freud et la langue allemande*, Paris, Buchet/Chastel, 1988 et *Quand Freud attend le verbe – Freud et la langue allemande II*, Paris, Buchet/Chastel, 1996.

[3] La référence est le cadre de l'Union européenne.

[4] Steiner, G., *Dans le château de Barbe-Bleue*, Paris, Seuil, tr. fr. 1973, p. 123.

[5] Normand, C., "Transmettre, dit-on; mais quoi?", *Linx*, n. 47, Université de Paris X – Nanterre, 2002.

[6] Arendt, H., "Qu'est-ce que l'autorité?", *La Crise de la culture*, Paris, Gallimard, 1972.

[7] Pommier, G., Les corps angéliques de la postmodernité, Paris, Calmann-Lévy, 2000.

[8] Lebrun, J.-P., "Malaise dans la subjectivation", *Les Nouveaux Désarrois du sujet*, Paris, Erès, 2001; "Mutation du lien social et éducation", *Le Débat*, 2004.

[9] Le symbolique "n'est pas un terme mystérieux, mais veut dire que toute relation avec un partenaire ou avec un objet se trouve nouée par la participation commune de l'un et de l'autre à la perte fondamentale qui va désormais unir et désunir, à la fois rapprocher et en même temps séparer les deux protagonistes, qu'il s'agisse des deux partenaires ou qu'il s'agisse d'un partenaire et d'un objet (Melman, C., "Qu'est-ce que le symbolique?", *Bulletin de l'Association lacanienne internationale*, n. 93, juin 2001).

[10] "En théorie des ensembles, est inconsistant l'ensemble qui contient l'élément non identique à lui même. Incomplet, c'est: il y a une totalité mais il y a un élément non identique à lui-même qui est à l'extérieur. Là, la totalité fait consistance: puisqu'il n'est pas dedans, il n'y a pas de contradiction à l'intérieur de l'ensemble mais il y en a un qui manque. Russel l'explique bien, vous choisissez entre l'inconsistance ou l'incomplétude" (Munck, J. de, "Post modern et consorts", *Santé conjuguée*, n. 20, avril 2002).

[11] Anders, G., *Nous, fils d'Eichmann* (1988); tr. fr. Paris, Rivages Poche, 2003.

[12] Michea, J. C., *L'empire du moindre mal –Essai sur la civilisation libérale*, Toulouse, Climats, 2007.

[13] France, I., "Le discours capitaliste libéral: fondements et portée sociale", *Cliniques Méditerranéennes n. 75*, Ramonville Saint Agne, Eres, 2007, p. 56-57.

[14] Qu'on entendra sous les traits comme symptômes significatifs de la mutation actuelle de la modernité que pointent D. R. Dufour: "instantanéité informationnelle, l'importance prise par des technologies très puissantes et souvent incontrôlées, l'allongement de la durée de la vie et la demande insatiable de grande santé, la dés -

institutionnalisation de la famille, les interrogations multiples sur l'identité sexuelle, les interrogations sur l'identité humaine puisqu'on parle aujourd'hui d'une 'personnalité animale', l'évitement du conflit et la désafection progressive du politique, la transformation du droit en un juridisme procédurier, la publicisation de l'espace privé, la privatisation de l'espace public…" ("La condition subjective à l'ère de l'économie de marché", *Santé conjugué*, avril 2002, n. 2, p. 34).

[15] Flahaut, F., *Le paradoxe de Robinson*, Paris, Mille et Une Nuits; Paris, Fayard, 2005.

[16] Melman, C., "Malaise dans la modernité: changements et incertitudes d'aujourd'hui", Conférence prononcée le 2 mars 2007 à la Casa della Cultura, Milano, Italia.

[17] J'ai montré ailleurs que l'approche communicative n'est ni un concept ni une notion mais bien un Mac Guffin, c'est-à-dire un objet introuvable (Anderson, P. *La didactique des langues à l'épreuve du sujet*, Annales littéraires 672, Paris, Presses Universitaires Franc-Comtoises/Les Belles Lettres, 1999, 2003; Puren, C., "La perspective actionnelle vers une cohérence didactique", *Le Français dans le monde*, n. 348, nov.-dec. 2006.

[18] Cf. "Utility, utilitarian, utilitarianism", *Vocabulaire européen des philosop*hies, Seuil, Le Robert, 2004, p. 1334-1335.

[19] Le Goff, J.-P., *La Barbarie douce: La modernisation aveugle des entreprises et de l'école*, Paris, La Découverte, 1999.

[20] "La communication humaine n'est pas un échange égalitaire entre deux individus, mais bien un discours dans lequel le sujet parle à un autre qu'il construit seul, même si cet autre peut s'incarner dans un semblable. La communication n'est pas ainsi pas une intersubjectivité, entre deux sujets. Dans une discussion entre deux individus, le sujet A, nommons – le Je, s'adresse à un autre qui n'est pas le sujet B, nommons le Tu, qui lui répond dans la réalité, mais à l'autre de son discours. Toute la dynamique du malentendu de l'intersubjectivité vient de cette particularité de la structure discursive. Je ne parle pas à Tu, et quand Tu répond à Je, ce n'est pas non plus à lui qu'il s'adresse. C'est ce que Freud avait découvert dans la répétition transférentielle, celui à qui Je parle est u autre interne, un autre de son discours, et non l'autre de la réalité. C'est ce que Lacan articule durant tout son enseignement à partir de la construction du schéma L" (Lesourd, S. *Comment taire le sujet? Des discours aux parlottes libérales*, Ramonville Saint-Agne, Eres, 2006).

[21] Amati-Mehler, J., Argentieri, S., Canestri, J. *La Babel de l'inconscient*, Paris, Puf, 1994.

Références

AGAMBEN, G. *La communauté qui vient*: Théorie de la singularité quelconque. Torino: Einaudi, 1990; tr. fr. Paris: Seuil, 1990.

ANDERSON, P. "D'un savoir utile à une absence de savoir", in *Pourquoi apprendre des langues?* G. Bach et G. Holtzer (ed.), Frankfurt am Main: Peter Lang KFU, vol. 23, 2006.

_____. *La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet*, Annales littéraires 672, Besançon, Presses Universitaires Franc-Comtoises, 1999-2003.

ARENDT, H. "Qu'est-ce que l'autorité?", in *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, 1972.

AUTHIER-REVUZ, J. *Ces mots qui ne vont pas de soi, boucles réflexives et non coïncidence du dire*. Paris: Larousse, 1995.

BEACCO, J. C. *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris: Didier, 2007.

BELLIER, S. *Le savoir-être dans l'entreprise*. Paris: Vuibert, 2004.

BRONCKART, J.-P., Bulea, E. et Pouliot M. "Pourquoi et comment repenser l'enseignement des langues?", in *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences*, Presses Universitaires du Septentrion Villeneuve d'Ascq, 2005.

CHOLLET, I. *La tyrannie de la réalité*. Paris: Calmann-Lévy, 2005.

CHOMSKY, N. *Réflexions sur le langage* (1975); tr. fr. Paris: Maspero, 1981.

COSTE, D. et al. *Un Niveau Seuil*. Conseil de l'Europe, Strasbourg, Hatier, Didier, 1976.

DUFOUR, D. R. *L'art de réduire les têtes*: sur la nouvelle servitude de l'homme libéré à l'ère du capitalisme total. Paris: Denoël, 2003.

FENOGLIO, I. "L'intime étrangeté de la langue", in *Langage & Inconscient – Linguistique et psychanalyse 2*, Limoges: Lambert-Lucas, 2006.

JUDET DE LA COMBE, P. et WISMANN, H. *L'avenir des langues*, Paris, Cerf, 2004.

LACAN, J. *Le séminaire XVII, L'envers de la psychanalyse*. Paris: Le Seuil, 1969-1970, 1991.

_____. *Ecrits*. 1966; Paris: Seuil, 1996.

LE GOFF, J.P. *La barbarie douce*: la modernisation aveugle des entreprises et de l'école. Paris: La Découverte, 1999.

LESOURD, S. *Comment taire le sujet? Des discours aux parlottes libérales*. Ramonville Saint-Agne: Eres, 2006.

MELMAN, C. *L'homme sans gravité*. Paris: Denoël, 2002.

Recebido em junho de 2008

Aprovado em agosto de 2008

Sobre o autor:

Patrick Anderson é professor da Universidade UFR SLHS, Laboratoire *LASELDI*, Université de Franche-Comté, Besançon, França.

As faces culturais de uma rua: Aracaju – 1920 a 1940[1]

*Adênia Santos Andrade**

Resumo
O que dizer das ruas de João Pessoa de ontem e de hoje? A rua tem sido estudada em diversas dimensões buscando a identidade do homem urbano, em meio aos avanços tecnológicos que tem modificado no homem moderno o sentido da valorização e preservação cultural. Nessa direção, analisamos o comércio, os aspectos culturais, as festividades e as faces da Rua João Pessoa entre os anos de 1920 a 1940, por ser uma das primeiras vias da formação urbanística e pela contribuição econômica dada a Aracaju. Para isso, recorremos aos jornais e revistas do início do século XX, sites fotográficos e acervo bibliográfico. Utilizamos também os relatos escritos por Frúgoli Júnior (2007), Rio (1997), Vilar (2006), Mário Cabral (2002), Murillo Melins (2001), Maria Nele dos Santos (2000), Naide Barboza (1992), dentre outros, para mostrar a vivência de ruas da cidade de Aracaju.
Palavras-chave: Comércio; Cultura; Rua.

The faces cultures of on street: Aracaju – 1920 to 1940

Abstract
What can be said about João Pessoa Street from the past until today? The street has been studied in diverse dimensions searching for the identity of urban man, amid the technological advances that have modified modern man in the sense of cultural valuing and preservation. In this direction, we analyze the business life, cultural aspects, festivities and faces of João Pessoa Street from 1920 to 1940, is one of the first avenues of training for urban and economic assistance given to Aracaju. For this, we went to newspapers and magazines from the beginning of the Twentieth Century, photographic sites and bibliographic collections. We also utilized written reports by Frúgoli Júnior (2007), Rio (1997), Vilar (2006), Mário Cabral (2002), Murillo Melins (2001), Maria Nele dos Santos (2000), and Naide Barboza (1992), among others, in order to show the life of streets from the city of Aracaju.
Keywords: Business life; Culture; Street.

Introdução

Nos dias atuais, a história contemporânea utiliza das três grandes linhas referenciais no vasto campo da historiografia mundial (o positivismo, o materialismo histórico ou dialético e a nova história), para estudar os mais diversificados temas. Já se estudou a história do amor, e até mesmo a loucura já possui seu estudo. Portanto, verifica-se que na atualidade a história não está mais pautada na construção dos fatos somente a partir de documentos. O que importa é a constituição das fontes para conseqüentemente contribuir com o vasto leque da historiografia. Buscando agregar e ao mesmo tempo somatizar-se à história das minorias, dos menos favorecidos, dos esquecidos pelo tempo através deste universo multifacetado que se convencionou chamar de nova história. Desta forma, podemos estudar o cotidiano de um povo, sua cultura, seus costumes e seus hábitos. Contudo, vamos refletir e fazer um passeio histórico pela Rua João Pessoa em Aracaju, Sergipe, verificando sua importância na sociedade, o que nela acontece diariamente, o que podemos encontrar no decorrer do seu percurso e o que pensam os autores sobre ela.

Esse conjunto de idéias está inserido dentro da sociedade e está atrelado à identidade cultural de um povo, independentemente do local onde esta sociedade esteja localizada. A maneira de pensar, agir, os modos, costumes e hábitos são elementos que constituem uma determinada sociedade. Desde que o homem passou a viver em agrupamentos, trocando experiências, podemos notar a reciprocidade cultural. A identidade cultural se estabelece a partir do momento em que as pessoas são caracterizadas pelo modo de agir, de falar, de pensar, dos hábitos alimentares etc. Cultura é o conjunto de manifestações artísticas, sociais, lingüísticas

* Correio eletrônico: adeniasantos@hotmail.com

e comportamentais de um povo ou civilização. A cultura ainda é fruto da miscigenação de diferentes povos que introduziram seus hábitos e costumes, com o contato de uma cultura e outra, podendo gerar uma cultura ainda mais diferente. A identidade cultural move os sentimentos, os valores, o folclore e uma infinidade de itens impregnados nas mais variadas sociedades do mundo, e apresenta o reflexo da convivência humana.

Nesse sentido, a rua tem sido estudada em diversas dimensões buscando a identidade do homem urbano, em meio aos avanços tecnológicos que tem modificado no homem moderno o sentido da valorização e preservação cultural. Nessa direção, analisamos o comércio, os aspectos culturais, as festividades e as faces da Rua João Pessoa entre os anos de 1920 a 1940. Para isso recorremos aos jornais e revistas do início do século XX, sites fotográficos e acervo bibliográfico. Utilizamos também os relatos escritos por Heitor Frúgoli Júnior (2007), João do Rio (1997), José Wellington Carvalho Vilar (2006), Mário Cabral (2002), Murillo Melins (2001), Maria Nele dos Santos (2000), Naide Barboza (1992), dentre outros, para mostrar a vivência dessa rua na cidade de Aracaju.

Dentro deste universo uma série de pesquisas vêm sendo feitas nos últimos tempos, tendo como foco trabalhar as questões da política urbana, dos movimentos sociais, da família, da cultura popular, habitação e outros.

A rua já foi temática de estudo no mestrado em geografia na Universidade Federal Fluminense, por Luciana Francisca Cabral; outros autores, como João do Rio e Ana Fani Alessandri Carlos, também fizeram suas abordagens em torno do significado da rua dentro de uma cidade e a contribuição delas para o meio social.

Para Luciana Francisca Cabral (2005, n. 194), "O estudo das ruas se apresenta com relevância em muitos aspectos, principalmente porque não se pode conceber uma cidade sem as mesmas". Portanto, a espacialidade da rua está no fato de analisarmos e identificarmos a vida cotidiana. Para muitos, a rua é apenas um itinerário, um trajeto. E ainda acrescenta Cabral (2005, n. 194):

> *para nós, a rua revela-se como palco de contínuos acontecimentos, em movimento constante, por isso nela a vida social se manifesta. A rua nos revela formas de apropriações e temporalidades, pois guarda em si esta "vivacidade".*

João do Rio, literato, vê e trata a rua de uma forma mais literária, enfatizando o embelezamento dela dentro da cidade:

> *[...] Na literatura atual a rua é a inspiração dos grandes artistas [...]. Não há um escritor moderno que não tenha cantando a rua. Os sonhadores levam mesmo a exagerá-la, e hoje, devido certamente à corrente socialista, há toda uma literatura em que a alma das ruas soluça [...]* (RIO, 1997, p. 78)

Acrescenta que "os artistas modernos já não se limitam [...], a analisar traço por traço o perfil físico e moral de cada rua. Vão mais longe, sonham a rua ideal, como sonharam um mundo melhor [...]" (RIO, 1997, p. 80).

João do Rio nos descreve com seu potencial literário, o amor que sentia pelas ruas, revelando de maneira sutil seus movimentos. Para ele, a rua não é um simples alinhamento de fachadas, ela é agasalhadora da miséria, é o aplauso dos medíocres, dos infelizes, dos miseráveis e da arte. A rua é generosa, é transformadora de línguas.

Ana Fani Alessandri Carlos, professora de geografia na USP, vê a rua como uma reprodução do espaço urbano e nela pode-se verificar o dia-a-dia:

> *No panorama das ruas se pode ler a vida cotidiana: seu ritmo, seus conflitos, os sentimentos de estranhamento, o modo como a solidão desponta, a arte da sobrevivência, as vitrines onde o ritual da mercadoria inebria pelo contraste das construções, de suas fachadas, comandando os passos, os usos e as cores.* (Carlos, 2001, p. 56)

A rua foi feita para o ajuntamento, sendo a causa fundamental da diversidade dos tipos urbanos, criando seu tipo, costumes, hábitos, modos e opiniões políticas. A rua é o lugar da vida, do dia-a-dia, do lazer, das brincadeiras, do barulho, da alegria, dos conflitos, do comércio e da sobrevivência. No panorama das ruas pode-se ler a vida cotidiana: seu ritmo, seus conflitos, e sentimentos de estranhamento. Porém, à medida que o homem dá mais valor à vida privada do que à vida coletiva – fruto da reprodução do espaço urbano –, o sentido de locomoção das ruas é substituído nas grandes cidades pelos automóveis que a cada dia as invadem.

> *A rua tende na metrópole a desaparecer, preenchida por carros; destinada à locomoção, torna-se inútil à vida social, que se deteriora à medida que os indivíduos privilegiam a vida privada em detrimento da coletiva – não como opção livre, mas como coação pelo processo de reprodução do espaço urbano.* (Carlos, 2001, p. 240)

A relação comum que existe entre os homens é realizada dentro de um determinado espaço. Espaço

este, no qual a natureza humana se manifesta, permitindo ao homem viver as suas experiências e, através delas, realizar-se em sociedade. "Lugar onde se manifesta a vida, o espaço é condição, meio e produto da realização da sociedade humana em toda a sua multiplicidade" (Carlos, 2001, p. 11). Dentre estes espaços, destaca-se a rua. Sendo assim, a rua é um determinado local, onde o homem habita e constrói as relações sociais, culturais, econômicas, políticas e comerciais. As ruas são e foram locais em que aconteceram as revoltas, que fizeram e esconderam as celebridades e que agasalham os miseráveis. Espaço que acolhe várias gerações, resistindo às idades e às épocas. Ruas que de certa forma foram descaracterizadas, tanto na vivacidade espiritual quanto nos aspectos físicos devido aos fatores urbanísticos. Em todo caso, a rua fala por si só, independentemente de qual rua estejamos falando.

Portanto, dentro deste contexto, os três autores tratam a rua de forma diferente, direcionando-a a três extremidades: na visão do desenvolvimento urbanístico, na representação literária e, por último, na espacialidade para verificar o cotidiano.

Tomando como pressuposto um conjunto de transformações econômico-sociais que ocorrem nos espaços públicos, em decorrência da ascensão e efervescência do capitalismo, atrelado ao que chamamos de modernidade, Sandra Pasavento destaca "o impulso criador/inovador, a percepção da totalidade e do princípio dialético, pelo qual se experimentaria a sensação de ganho e de perda, de fascínio e de repúdio diante das transformações que se desencadeiam em turbilhões" (Pasavento, 1997, p. 25). Desta forma, ela direciona a sua crítica na precariedade da dimensão espaço-temporal e na descontinuidade que o capitalismo realiza na modernidade.

Ainda acrescenta sobre a modernidade no início do século XIX:

> *O século XIX foi, por excelência, um momento de transformações em múltipla escala. A população aumentara, as cidades cresceram e colocaram aos governantes toda uma sorte de exigências, desde a reordenação espacial, redesenhando as ambiências, até o cumprimento dos serviços públicos demandados pelo "viver em cidades". Produtos novos e máquinas desconhecidas atestavam que a ciência aplicada à tecnologia era capaz de tudo ou, pelo menos quase tudo. O valor dominante era o progresso, caro às elites que dele faziam esteio de uma visão de mundo triunfante e otimista.* (Pasavento, 1997, p. 29)

A contemporaneidade trouxe benefícios e desequilíbrios para o espaço público, deixando as ruas e calçadas de serem um espaço de divertimento. "O esvaziamento da rua como território lúdico, lugar das brincadeiras, deixa cada vez mais de ser apropriado pelo corpo para ser utilizado pelos carros, que invadem todas as áreas disponíveis e esvaziam as calçadas" (Carlos, 2001, p. 241). Para buscar a identidade, o homem recorre primeiramente ao patrimônio material, ou seja, aos bens edificados e aos objetos que representam a formação cultural. Para depois resgatar o patrimônio imaterial, caracterizado pelas festas, celebrações, lugares e saberes, resgatando, desta forma, não só os aspectos culturais, mas a função social.

A expressão que a rua traz é de liberdade, e desde criança carregamos conosco a ânsia de ir à rua. Lá tudo varia: as conversas, as idéias, o amor, o namoro etc. Elas nascem da necessidade do alargamento das grandes colméias sócias e de interesses comerciais.

Portanto, podemos compreender que a rua é um espaço público de todos e que, no decorrer do dia, diversos espetáculos acontecem. Dentre eles, destacamos as manifestações cívicas, culturais, religiosas, festividades, encontros, roubos, via comercial, zonas de prostituição, ou seja, um local que possui diversas faces e nos traz expressões de alegria ou sofrimento, conquistas e perdas.

Assim como em outros estados do Brasil, Aracaju possuiu e possui ruas que se destacaram a partir do desenvolvimento e expansão territorial da cidade, e nas contribuições culturais. Dentre as ruas, evidenciamos a "João Pessoa". Aracaju é uma cidade diversificada em vários aspectos. Viveu e vive períodos acelerados e lentos durante toda a trajetória após a formação da capital. É óbvio que de lá para cá ocorreram diversas transformações, tanto nos aspectos relacionados à cultura, como nas questões urbanísticas.

> *No Brasil, as transformações ocorridas na sociedade do final do século XIX e início do século XX marcaram fortemente a paisagem da cidades como Rio de Janeiro, São Paulo, Porto Alegre, Salvador, Recife, Belém, Manaus.* (Santos, 2002, p. 143)

Aracaju, no início do século XX, era o município mais populoso do estado de Sergipe. "Itabaiana e Propriá superavam-no" (Santos, 2002, p. 144). Também havia outros municípios que se destacavam pela quantidade de operários como é o caso de Estância, São Cristóvão e Neópolis. Já a cidade de Lagarto, Itabaiana e Propriá eram centros de comércios atacadistas.

Segundo a historiadora Maria Nely dos Santos (2002, p. 153), "a introdução de um padrão de sociabilidade medido pelo dinheiro e a difusão de novos

hábitos de consumo, acontecem a partir do século XX". Portanto, até então, Aracaju não possuía condições suficientes para instalar um comércio luxuoso e pomposo. A falta de condição está diretamente ligada à falta de demanda e ao fato da própria cidade não oferecer condições suficientes para o crescimento espacial do centro urbano. Além de a população ser composta por pessoas humildes.

Em Aracaju, as ruas eram constantemente inundadas, e a locomoção pela cidade e seus arredores era feita através de transportes tradicionais como o carro de boi, cavalos e burros. Nem mesmo o impacto causado pelo bonde puxado a burro, inaugurado em 1901 e o elétrico em 1908, conseguiu alterar a rotina da cidade. Hoje, as ruas estão repletas de táxis e ônibus contrastando com décadas atrás; época em que existiam poucos carros particulares e de aluguéis. No princípio do século XX a população andava de bonde e somente anos depois as ruas foram calçadas, surgindo mais carros, lotações e ônibus.

A partir de 1920, Aracaju vislumbrava um novo momento: o princípio da consolidação do centro e o crescimento do espaço central. "Embora depois de 1922, os habitantes se imaginassem respirando os ares da 'modernidade', havia muito a fazer-se para o saneamento e profilaxia de Aracaju" (Santos, 2000, p. 14). E para que fosse permitido esse crescimento do centro e a difusão da economia, houve uma ampla mudança. A Rua Japaratuba tinha início na Praça Fausto Cardoso, tendo como marco a Intendência Municipal, hoje o Edifício Walter Franco, e terminava nas proximidades da Estação Ferroviária, totalizando sete quarteirões. Atualmente são apenas três.

No ano de 1930, um comitê liderado pelo poeta José Freire Ribeiro, "com o intuito de homenagear o líder paraibano" (Santos, 2000, p. 15), lança uma campanha para que a Rua Japaratuba passasse a se chamar João Pessoa (político paraibano muito conhecido em todo o Nordeste, e que já havia falecido). Na época, o *Sergipe Jornal* lançou uma nota:

> *Sabbado último teve logar a cerimônia da mudança de nome da nossa principal artéria commercial – a Rua de Japaratuba, para a Rua João Pessoa, reverente homenagem da nossa gente à memória do grande homem extincto. Não podemos deixar sem encomias tal idéia que reputamos louvável por todos os títulos pois perpetuará entre nós a lembrança do valoroso parahybano. A affixação da respectiva placa realisou-se um comício affluindo enorme multidão que ovacionou os diversos oradores dentre os quais destacamos os inteligentes jovens Freire Ribeiro e J. Maria Tavares.* (*Sergipe Jornal*, 1930)

João Pessoa foi eleito presidente da Paraíba em 1928, e foi assassinado no dia 26 de julho de 1930, no interior de uma confeitaria em Recife, Pernambuco. De sua biografia consta que razões de cunho político motivaram o homicídio, mas outros relatos dão versão diferente ao acontecimento, alegando que João Pessoa foi ao Recife se encontrar com uma amante. A idéia da mudança do nome da rua foi acatada pelo chefe municipal, Teófilo Correia Dantas (1927-1930) que, com esta atitude, rejeitou uma nomenclatura que pertencia a Sergipe, há mais de meio século.

A Rua João Pessoa inicialmente recebeu o nome de Conceição, até 1873, quando então passou a denominar-se Rua Japaratuba. Porém, continuou identificada pela população como Rua do Barão. O nome é justificado pelo fato de João Gomes de Melo, o Barão de Maroim, ter comprado vários terrenos, e neles construído 15 casas, nas quais residiram parentes, afilhados, amigos e locatários. Inicialmente residencial e vaidosa devido aos seus moradores ilustres, resistiu o quanto pode a ser uma rua de comércio, ao contrário da Rua da Aurora (atual Avenida Rio Branco), que já nascera com esta vocação. Porém, sem qualquer acanhamento, o comércio invadiu as residências. As fachadas foram reformadas e passaram a ostentar tabuletas com o nome fantasia e o tipo de negócio a que se destinava.

Aracaju, cidade moderna, quase não viu o desfilar das carruagens, carro de duas rodas e dois assentos, sem boléia, com capota, e tirado por um só animal. Logo em seguida, vieram os bondes puxados por dois burros e contendo cinco bancos. Já o bonde elétrico não tinha esse problema, no entanto, eram também demorados e, para quem estivesse com algum compromisso agendado, era preferível viajar de automóvel ou até mesmo a pé. Era um passeio maravilhoso para quem não estava com pressa, mas causava muita confusão por causa da demora, das encrencas e, às vezes, da falta de energia. No ano de 1934, no mês de agosto, Aracaju recebeu a visita do Presidente Getúlio Vargas que atravessou de automóvel e depois de bonde a Rua João Pessoa ao lado do interventor Augusto Maynard Gomes (1930-1935), atraindo várias pessoas para o centro comercial.

Vale ressaltar que "o primeiro automóvel apareceu na cidade de Aracaju em 1913 e foi um Ford, cujo proprietário se chamava Arnou Coelho" (Cabral, 2002, p. 143). Mas eram os bondes, os ônibus e as lotações que faziam o transporte de passageiros; andavam cheios, com gente sentada, em pé, pendurada nos lados e atrás sobre o dorso do engate.

No final do século XIX, as residências aos poucos foram cedendo espaço a um comércio acanhado

e de pequeno porte. Devido à boa localização e almejando a realização de bons negócios, vários comerciantes inauguraram e transferiram casas e lojas comerciais para a Rua Japaratuba. A exemplo do senhor João Honorato de Albuquerque, vendia louças, vidros, cristais, porcelanas importadas da Alemanha, da Inglaterra e de Limoges da França; tapeçaria, objetos sacros, artigos funerários, bem como relógios alemães. O traçado não foi alterado. As casas foram adaptadas à necessidade comercial, com as fachadas reformadas e a abertura de letreiros, indicando o ramo de negócio.

Através dos escritos e recordações de Murillo Melins, memorialista sergipano, percebemos que a localização estava restrita às ruas João Pessoa, José do Prado Franco, Itabaianinha, Laranjeiras, São Cristóvão, avenidas Rio Branco, Otoniel Dórea e Praça General Valadão. A Rua João Pessoa começava com o número 1 do "Hotel Central" – hoje se localizam ali as "Lojas Insinuantes" – e os pontos comerciais serviam de local de encontro entre ricos fazendeiros e pessoas que possuíam um poder aquisitivo elevado para tratar de negócios ou consumir. Dentre as lojas, existiam as especializadas em produtos eletrônicos, secos e molhados, produtos importados, como tecidos finos, gravatas de seda, peças chinesas etc.

Atualmente, no centro comercial encontramos diversas lojas vendendo os mais variados produtos, mas essas ruas perderam de certa forma, no decorrer dos anos, o brilho e o estilo do século XX. Antes eram comerciais, culturais, residenciais e possuíam pontos chiques de encontros. Hoje, o que encontramos são ruas que não mantiveram as atividades culturais, não conservam patrimonialmente seus prédios e um comércio que atende aos consumidores da classe média e baixa, pois os que possuem melhores condições preferem comprar e consumir nos shoppings, em lugares requintados de grifes.

A descaracterização do centro comercial vem ocorrendo há décadas. Um ponto a ser destacado foi o prédio do Café Central, demolido nos anos 40 e, em seu lugar, foi construído o atual Edifício Mayara por João Hora de Oliveira, o primeiro prédio de três andares de Sergipe. Na parte térrea foi instalada a maior e mais bela loja e magazine de Sergipe: "A Moda". Nos outros andares foram instalados os consultórios médicos e odontológicos, bancas advocatícias e escritórios.

No trecho seguinte da Rua João Pessoa encontramos a Livraria Regina, que foi um local de encontro da intelectualidade sergipana. Das pessoas que freqüentavam todas as tardes esse local podemos apontar: religiosos, filósofos, ensaístas, historiadores, artistas plásticos etc.

No final do ano, os conterrâneos que residiam fora do estado, retornavam a Aracaju a fim de passarem as férias e desfrutarem da feirinha de Natal, na Praça Olímpio Campos, aumentando assim o fluxo comercial. Os rapazes visitavam as sapatarias para comprar sapatos de cromo, estampado em cores, sociais de bico fino, bicolores, que seriam usados na praça e nos bailes. Nos dias atuais os rapazes procuram as lojas para comprar tênis ou artigos praticamente da mesma categoria. As mulheres elegantes sentiam-se obrigadas a mandar confeccionar vestidos para as festas de Natal, Ano Novo e Reis. Atualmente compram roupas já confeccionadas de trajes esportivos que estão no auge da moda. As festas comemorativas do Natal, Ano Novo e Festa de Reis desapareceram dessas ruas, sendo totalmente extinguidas, deixando apenas para espaço comercial.

O sorvete no início do século XX era novidade, e as mulheres só saíam acompanhadas para a sorveteria. Um dos locais mais privilegiados era a "Sorveteria Primavera", situada na Praça Fausto Cardoso com a Rua João Pessoa. As mesas eram repletas de jovens alegres que começavam a "esquentar" com a cerveja e o cuba-libre. Comparando com a atualidade, apontamos uma mudança nos hábitos culturais, conseqüência da expansão e crescimento de Aracaju que gera a cada dia a perda da conservação dos costumes e, ao mesmo tempo, convida a conhecer novos espaços.

A partir das 18 horas, quase todos iam ver as retretas da Praça Fausto Cardoso, aproveitando para exibir os trajes domingueiros e elegantes. Enquanto isso, os sons dos auto-falantes ecoavam os LPs tocados nos carros que faziam as propagandas. Era assim o comércio da Rua João Pessoa, um desfile de modas aos domingos. Vale ressaltar também o "Bar Apolo", situado na Rua João Pessoa, 82, onde hoje é a loja Esplanada. Era muito famoso e freqüentado, geralmente aos sábados e domingos, dificilmente se encontrando uma mesa vazia.

Na esquina da Rua João Pessoa com a Laranjeiras encontramos a Igreja São Salvador que impressiona por sua arquitetura, resultado de algumas reformas marcando o cotidiano do centro comercial de Aracaju, com missas diárias, onde transeuntes das ruas João Pessoa e Laranjeiras marcam presença com pedidos e orações; e nas festividades do dia de São Benedito e Senhor dos Passos, que ocorrem respectivamente nos meses de janeiro e abril. A festa de São Benedito era comemorada no dia de Reis, e a igreja convidava os membros da irmandade e todas as associações a participarem dos festejos ao santo protetor dos pobres. Pela manhã era realizada a missa solene com pregação do evangelho e a tarde, por volta

das 15 horas, iniciava-se a procissão pelas ruas enfeitadas pelos moradores.

Todos os anos, no *Diário Oficial* era publicada a programação das festas em homenagem ao Padroeiro dos Marítimos, Bom Jesus dos Navegantes (cf. *Diário Oficial*, n. 1207, 1924). A festa era celebrada no dia 1 de janeiro e percorria o itinerário das ruas e avenidas de Aracaju, para depois se dirigir até o ponto de embarque, no qual os barcos enfeitados desfilavam pelo Rio Sergipe. Daí, então, a população aguardava para que a próxima festa, talvez uma das mais esperadas, chegasse: o carnaval.

O carnaval em Aracaju entre as décadas de 20 e 40 do século XX era comemorado no trajeto da "Praça Fausto Cardoso, Rua João Pessoa, Atalaia e durante os bailes carnavalescos" (Melins, 2007, p. 103).

Ao longo do trajeto por onde os carnavalescos passavam, existia uma decoração de máscaras, confetes, pandeiros e outras figuras. O espaço também era colorido através das luzes multicores. "A Rua João Pessoa era o corredor da alegria" (Melins, 2007, p. 105), e ficava completamente iluminada. É bastante comum, nos jornais da época, encontrar uma nota social, convidando os foliões para o carnaval.

A folia de tempos atrás iniciava a partir do sábado a tarde, após o comércio ser fechado. Algumas lojas permaneciam abertas vendendo alegorias para a curtição. E os comerciantes autônomos espalhavam pelas calçadas – pois ainda não existia o calçadão – máscaras, bonés, papais-sacodes, apitos, língua de sogras, confetes e outros artigos carnavalescos. Nesta mesma época "chegavam à cidade os forasteiros para assistir as festas carnavalescas" (*Correio de Aracaju*, n. 718, 1928). A animação demonstrada pelos anúncios e convites para o povo participar da folia de momo era acompanhada pelo desejo de obter objetos no comércio aracajuano para animar, ainda mais, a folia. Nos nossos dias, encontramos diariamente comerciantes autônomos, popularmente conhecidos como "ambulantes", que também espalham seus produtos no calçadão, mas não são produtos carnavalescos, nem em época de carnaval, são miudezas: brincos, pulseiras, relógios, óculos, calculadoras, capinhas para celulares, brinquedos etc. Assim, percebe-se que o carnaval não chega a atrair o consumidor para a aquisição de enfeites e adereços como noutros tempos.

O carnaval já não se comemora ao som das marchinhas carnavalescas, mas sim com trios-elétricos nas localidades do estado em que existem praias e rios. Os lança-perfumes não possuem mais o sentido da distração; segundo Murillo Melins (2007, p. 106):

> *Os sifões dos lança-perfumes eram pressionados e aquele perfume gostoso e inconfundível pairava no ar por toda parte, [...] todas tinham o mesmo objetivo: a forma perfumada de agradar e de galantear.*

Agora são utilizados como drogas que levam ao delírio. Portanto, compreende-se que várias características foram corrompidas pela sociedade no decorrer dos anos.

O som do alto-falante que ecoavam pelas ruas, inexiste, juntamente com as marchinhas, os sambas e os frevos. A novidade agora são os pagodes e axé da Bahia. É necessário que cantores sergipanos, autores e artistas façam sucesso e sejam reconhecidos fora do mercado sergipano para que depois sejam valorizados na sua terra.

Durante o período carnavalesco, "o Cinema Rio Branco abrigava os bailes de máscara e concursos de fantasia e do maxixe" (*Sergipe Jornal*, n. 171, 1922). As festas e bailes carnavalescos eram vistos como comemorações de luxúria dos grã-finos boêmios que iam se divertir com as carnavalescas. E nos jornais da época era bastante comum ver noticiários como este: "O theatro Rio Branco abre hoje o seu cyclo de alegria carnavalesca. É um estonteante baile masque que às dez horas da noite povoará de ruídos o vasto recinto" (cf. *Correio de Aracaju*, n. 2.802, 1920). Nesse sentido, o Teatro Rio Branco era utilizado como recinto de encontro entre os intelectuais, em festas carnavalesca, e principalmente na exibição de filmes.

A população aracajuana sempre foi amante da arte cênica. Daí ser possível dizer que os cinemas funcionavam com se fossem teatros. E desse modo lançavam diversas apresentações com valores, líricos, cômicos e dramáticos. Eram casas pequenas, sem conforto para o público e espaço para acomodação dos artistas. Segundo Cabral (2002, p. 126),

> *os palcos eram tão acanhados que às vezes dificultavam as apresentações, mas nada disso era empecilho para que os espetáculos teatrais fossem sucesso e recorde de bilheteria.*

Na Rua João Pessoa encontramos também o Cine Palace, seu prédio localiza-se na esquina da Praça Fausto Cardoso, onde funcionou o Cinema Universal, depois Hotel Central, Hugo Bozzi, Hotel Glória, mais recente, a Sorveteria Primavera e, posteriormente, o Bingo Palace. Os espetáculos iniciavam aos sons dos grandes sucessos musicais da época. Outro cinema bem sucedido foi o Cine Aracaju, situado na Rua Laranjeiras, que consistia em instalações modernas de som e imagem de primeira qualidade, classificada como uma das melhores projeções de Aracaju. Mas dentre todos os cinemas, queremos neste estudo evidenciar o Cinema Rio Branco

por estar localizado na Rua João Pessoa e por ter durado um bom tempo.

O Cinema Rio Branco, na década de 20 do século XX, foi um ponto de concentração e encontro da cultura e da arte sergipana. Endereço de um dos mais importantes cinemas de Aracaju, daquela época, localizava-se na Rua João Pessoa, n. 182. Foi inaugurado com muito sucesso em 1904 e lá não eram apenas exibidos filmes – na época do cinema mudo – mas em época de carnavais as cadeiras eram afastadas e o espaço era destinado aos concorridos bailes carnavalescos. Como o cinema era mudo, tinha a participação de pianistas e flautistas que, com o seu lirismo, atribuíam mais emoção. Antes, porém, no local funcionou o *Teatro São José*. Tempos mais tarde, por iniciativa de um italiano, chamado Nicolau Pungittori, foi erguido em 1903 o *Teatro Carlos Gomes*. Este podia comportar até 700 pessoas, que iam assistir a peças teatrais e filmes recém-chegados do Rio de Janeiro.

Com a morte de Nicolau Pungittori, passou a funcionar nas dependências do Teatro Carlos Gomes, o *Cinema Sergipe*, depois sucedido pelo *Cinema Ideal* e, finalmente, pelo Cine-Teatro Rio Branco, que nas mãos de Juca Barreto, conheceu o seu período áureo. Várias atrações nacionais lá se apresentaram: a cantora Bidú Sayão e Tito Seripa, a Companhia de Procópio Ferreira, Ataulfo Alves, Emilinha Borba, Ângela Maria, Carmélia Alves, dentre outros. Na tela do Cinema Rio Branco foram exibidos filmes de guerra e grandes sucessos de bilheteria, como: "E o vento levou" e a "Ponte de Waterloo" e muitos outros filmes. Foi um cinema muito importante em Aracaju, pois lá eram exibidos os clássicos do cinema americano e filmes mudos de Rodolfo Valentino.

Ao adentrar as suas instalações, podia-se observar fixadas em suas paredes, as placas indicando os nomes dos artistas e companhias que por lá se apresentaram. O Rio Branco, além de Cine-Teatro, também colocava à disposição suas instalações para que fossem realizados diversos tipos de eventos, como apresentações musicais, escolares, convenções de partidos políticos, tendo numa delas sido apresentado como candidato a governador do estado, o Dr. Leandro Maynard Maciel (1955-1959):

> *[...] O Rio Branco é tudo, serve para tudo. É o cinema, é teatro, é recinto de conferência, salão de concerto, é local de comício político [...]* (Cabral, 2002, p. 202)

O declínio do Cinema Rio Branco se inicia com a construção do Teatro Atheneu, mais moderno e confortável, e do Cinema Palace, que possuía mais recursos tecnológicos.

O Cinema Rio Branco encerrou suas atividades em 2002. No local, onde somente a fachada lembra o Cinema, funcionam atualmente as Lojas Ipanemas. Infelizmente não houve interesse por parte do governo e nem dos proprietários em conservar a memória do Rio Branco.

Os cinemas de bairros aos poucos foram desaparecendo e, quando queremos assistir aos filmes, temos que nos deslocar aos shoppings.

Também por falta da preservação das festas no Parque Teófilo Dantas e Praça Fausto Cardoso, o centro da cidade começou a ser esquecido, tornando-se um local perigoso, deserto e olvidado, principalmente à noite, conseqüentemente, estes foram motivos que contribuíram para o desaparecimento das famosas retretas da Praça Fausto Cardoso, do lazer, enquanto se olhava as vitrines das Ruas João Pessoa e Laranjeiras, dos passeios à Ponte do Imperador e do *footing* no domingo, que era uma espécie de passeio praticado às tardes pelos rapazes e moças da cidade, que aproveitavam para paquerar e mostrar seus belos trajes.

Sem dúvida, o Cinema Rio Branco foi um ponto de encontro e concentração de pessoas importantes da sociedade, trazendo personalidades e apresentando espetáculos ricos. Tivemos também outros pontos de encontros entre intelectuais, dentre eles: o Ponto Chic, Café Central e a Livraria Regina que estavam presentes na sociedade da época.

Na Rua João Pessoa estavam localizadas as várias livrarias. Dentre elas: a Gráfica Editora, a Livraria Monteiro e a Livraria Regina.

No número 137 da Rua João Pessoa, onde atualmente funciona a Cosmético Center, existiu uma das mais importantes livrarias de Aracaju: a Livraria Regina. Ela foi um ícone da cultura aracajuana, sendo considerada a mais sortida, a mais freqüentada, e também a melhor gráfica do estado. O nome Regina foi uma homenagem do seu primeiro proprietário, Agripino Leite, à sua esposa, Regina do Prado Leite. Com ele, a Livraria Regina seguiu a mesma linha das concorrentes, sendo papelaria e tipografia. "A Livraria Regina seguiu praticamente a mesma rota das livrarias Brasileira e Comercial – também fora papelaria e tipografia [...]" (Santos, 2004, p. 23).

Inicia-se uma nova fase para a Livraria Regina, a partir da administração do seu segundo proprietário, José Apóstolo. Além de importante livraria, torna-se um espaço cultural que, juntamente com os cinemas, bares e cafés, formavam o circuito cultural de Aracaju. Era ponto de encontro vespertino dos intelectuais sergipanos que, após bebericarem algumas cervejas no Ponto Chic, adentravam a Livraria Regina. Eram habituès: Bonifácio Fortes, Emanuel Franco, Silvério Fontes, José Augusto Garcez,

Petrônio Gomes, Antonio Garcia, Garcia Moreno, Felte Bezerra, Mario Cabral, José Cruz e Orlando Dantas.

Na Livraria Regina podia-se encontrar livros de várias nacionalidades: italianos, franceses, espanhóis, além dos nacionais, em diversas áreas do conhecimento. A relação é infindável! A Livraria Regina era reconhecida pela riqueza de títulos de literatura que vendia e por ser a única que intermediava aquisição de livros de livrarias e editoras de outras partes do Brasil.

Como distribuidora da Editora Abril, a Livraria Regina recebeu vários prêmios por sua atuação em vendas, sendo considerada uma das maiores do Brasil. Como gráfica imprimiu cerca de 270 livros, entre os anos de 1920 e 1970, dentre eles, livros de poesia, crônicas, biografias, discursos e documentos oficiais. Entre os escritores sergipanos que tiveram seus livros impressos pela Regina, destacam-se: Mário Cabral, Santo Souza, Alberto Carvalho, José Calazans, Pires Wynne, entre outros. A tarde de autógrafos destes lançamentos não só era um entretenimento da Rua João Pessoa mas, sobretudo, um encontro de intelectuais, literatos e familiares, transformando a ocasião em um verdadeiro acontecimento. Atualmente, para manter-se atualizado sobre os lançamentos ou até mesmo comprar algum compêndio, o leitor há que freqüentar uma das únicas livrarias da capital, situada no shopping center. Lá o atendimento se faz de forma direta e através dos funcionários, diferentemente do que acontecia na Regina, onde todos eram bem recebidos por José Apóstolo, proprietário do estabelecimento.

A Livraria Regina deixou saudades àqueles que a conheceram. Da mesma forma que o Cinema Rio Branco e os do centro deixaram o vazio no centro da cidade. A inexistência do carnaval, das festas religiosas e das comemorações do final de ano mudou totalmente o cenário dessas ruas, conseqüência do processo de modernização e avanços da sociedade. No entanto, não é necessário extinguir os hábitos culturais e elementos arquitetônicos de uma sociedade, melhor ainda de uma cidade. Podemos conviver com o passado e o presente juntos, e sermos atuais e evoluídos sem destruir os vestígios de uma época ou de um período histórico.

Considerações finais

Do início do século XX aos dias atuais, notamos as diversas transformações no centro comercial de Aracaju e na Rua João Pessoa, objeto de estudo deste trabalho. As características iniciais dessa artéria começaram a desaparecer à medida que ela foi sendo preenchida por carros, tornaram-se movimentadas pela locomoção das pessoas e alterações estruturais, fruto da reprodução do espaço urbano. A contemporaneidade de certa forma trouxe benefícios, mas também desequilíbrios para o espaço público fazendo com que as ruas e calçadas perdessem a característica de um espaço de divertimento. Foram descaracterizadas tanto na vivacidade espiritual, quanto nos aspectos físicos devido aos fatores urbanísticos, ou seja, a modernização em detrimento dos patrimônios de outrora.

Na década de 20, as calçadas que tanto foram utilizadas por aqueles que iam às compras no comércio, e finais de semana utilizavam-nas para a prática do *footing*, atualmente inexistem. Foram descaracterizadas, dando espaço para a construção do famoso "Calçadão", que contribuiu para a descaracterização do centro comercial, mas que, por outro lado, facilitou o tráfego de pedestres. O estilo arquitetônico das casas comerciais também foi aos poucos sendo modificado, restando apenas vestígios das fachadas em algumas lojas, conseqüência da modernização do meio urbano e da falta de conscientização da preservação do patrimônio histórico.

Isso posto, salienta-se que o propósito deste trabalho é enfatizar a contribuição dessas casas comerciais para o crescimento da cidade, a sociabilidade, os aspectos e práticas culturais e a expansão comercial, mostrando como foi o processo e quais foram os fatores que contribuíram direta ou indiretamente com o presente cenário cultural, alteando assim a relevância do tema estudado.

Nota

[1] Agradeço à professora doutora Josefa Eliana Souza pelo apoio e incentivo à publicação de trabalhos. Este trabalho é parte integrante da monografia de conclusão de curso "O ir e vir das ruas João Pessoa e Laranjeiras (1920-1940)". 2007. 116 f. Monografia (Licenciatura em História) – UNIT, 2007. Orientadora: Profa. Maria Nele dos Santos.

Referências

ANDRADE, Adênia Santos e BRITO FILHO, José de Oliveira. *O ir e vir das ruas João Pessoas e Laranjeiras (1920-1940).* Aracaju, UNIT, 2007. 116 f. Monografia (Licenciatura em História).

BARBOZA, Naide. *Em busca de imagens perdidas: Centro Histórico de Aracaju. 1900-1940.* Aracaju: Fundação Cultura Cidade de Aracaju, 1992.

BARRETO, Armando. *Cadastro industrial, comercial, agrícola e informativo de Sergipe.* 1934.

_____. *Cadastro industrial, comercial, agrícola e informativo de Sergipe.* N. 2, 1938.

BURKE, Peter. *O que é história cultural?* Tradução de Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CABRAL, Luciana Francisca. A rua no imaginário social. *Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales. Barcelona*: Universidad de Barcelona, vol. IX, 1 de agosto de 2005; http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-194-60.htm> [ISSN: 1138-9788]. Disponível em 17/09/2007.

CABRAL, Mário. *Roteiro de Aracaju*. 3. ed. Aracaju: Banese, 2002.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. *Espaço-tempo na metrópole: a fragmentação da vida cotidiana*. São Paulo: Contexto, 2001.

CRUZ, Adaleide Maria Oliveira L. da e ANDRADE, Eliana Santos. *Cine-Teatro Rio Branco: "História que jamais poderá ser esquecida"*. UNIT, 2006. (Monografia de Conclusão do Curso de História.)

CRUZ, Luiz Antônio Pinto. *Atentado nazista em Sergipe: a história do torpedeamento dos navios mercantes brasileiros*. In: *Revista de Aracaju*. Aracaju: FUNCAJU, ano LX, n. 10. 2003.

CRUZ E SILVA, Maria Lúcia Marques e MENDONÇA, Jouberto Uchôa de. *Caminhos da capital: 150 motivos para viver as ruas de Aracaju*. Aracaju: UNIT, 2007.

FRÚGOLI JUNIOR, Heitor. *Sociabilidade urbana*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

MELINS, Murillo. *Aracaju romântica que vi e vivi: anos 40 e 50*. 2ª ed. Aracaju: UNIT, 2001.

PESAVENTO, S. J. *Exposições universais: espetáculos da modernidade no século XIX*. São Paulo: Hucitec, 1997.

RIO, João. *A alma encantadora das ruas*. In: ANTELO, Raul. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SANTOS, Elissandra Silva. *Livraria Regina: notas sobre a aventura do livro em Aracaju (1918-1976)*. São Cristóvão, 2004. (Monografia de graduação em História.)

SANTOS, Maria Nele. Rua João Pessoa de outrora. In: *Revista Hora do Estudo*. Aracaju: SEMED, n. 5, 2000, p. 12-18.

_____. *Aracaju na contramão da "Belle Époque"*. In: *Revista de Aracaju*, n. 9, ano LIX, 2002.

SOBRINHO, Sebrão. *Laudas da história do Aracaju*. Maruim: Prefeitura Municipal de Aracaju, 1954.

VILAR, José Wellington Carvalho. Evolução da paisagem urbana do centro de Aracaju. In: ARAUJO, Hélio Mário: *O ambiente urbano: visões geográficas de Aracaju*. São Cristóvão: Departamento de Geografia da UFS, 2006. p. 45-67.

Revista e jornais

REVISTA DE ARACAJU, n. 7, de 31 de dezembro de 1962, p. 233.

DIÁRIO OFICIAL. Aracaju, n. 1.207 de 12 de janeiro de 1924.

CORREIO DE ARACAJU. Aracaju, Ementário Social, segunda 21 de janeiro de 1935.

CORREIO DE ARACAJU. Aracaju, n. 2.810 de 19 de fevereiro de 1920.

CORREIO DE ARACAJU. Aracaju, n. 718 de 17 de fevereiro de 1928.

SERGIPE JORNAL. Aracaju, n. 2.386 de 24 de janeiro de 1930.

SERGIPE JORNAL. Aracaju, n. 2.394 de 4 de março de 1930.

SERGIPE JORNAL. Aracaju, n. 2.570 de 10 de novembro de 1930.

Recebido em junho de 2008

Aprovado em setembro de 2008

Sobre a autora:

Adênia Santos Andrade é graduada em história pela Universidade Tiradentes, participante do grupo de pesquisa GPGFOP/CNPq e sócia da SBHE.

Ensino de literatura e orientações oficiais: a prática entre a teoria e o saber docente

*Vanessa Faria**

Resumo
Neste trabalho nos propomos a analisar as propostas de inovação no ensino de literatura discutidas ao longo dos anos 80 em São Paulo, nas guias curriculares editadas pela CENP e Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. As propostas revelam um movimento de mudança, priorizando-se os objetivos do ensino e gradualmente apostando num abandono das listas de conteúdo, contribuindo para uma concepção globalizante do ensino de língua, sem a tradicional divisão por frentes. Entretanto, Vieira (2007) observa que não tem havido grandes mudanças na concepção e realização deste ensino, detectando-se um hiato entre as propostas oficiais e a realidade escolar. Inicialmente, relacionávamos esse hiato à precariedade da formação docente. Entretanto, o saber docente (cf. Tardif, Lessard e Lahaye, 1991 e Perrenoud, 1996) como categoria de análise, mostrou-se mais produtivo para compreendermos as razões pelas quais as propostas parecem não ter propiciado as mudanças que se propunham naquele período.
Palavras-chave: Ensino de literatura; Políticas curriculares; Formação e saber docente.

Literature teaching and official orientations: the practice between theory and teacher knowledge

Abstract
This work intends to analyze the innovations proposals in literature teaching discussed in the eighties in São Paulo. Such proposals are found in the curriculum guides issued by CENP and Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. The proposals revealed a movement of changes, it priorized the educational objectives and gradually bet on leaving the content lists, contributing for a globalize conception of language teaching, without the traditional division into language, literature and text production classes. However, Vieira (2007) observes that there haven't considerable changes in this teaching, detecting a hiatus between the official proposals and the reality o four schools. At first, we linked this hiatus to the precariousness of teacher's formation. However, teacher's knowledge (Tardif, Lessard e Lahaye, 1991 e Perrenoud, 1996) as an analyze category seemed to be more productive to understand the reasons why such proposals haven't proportionate the changes they proposed in that period.
Key-words: Literature teaching; Curriculum policies; Tteacher's formation and knowledge.

Introdução

Este trabalho é fruto de algumas reflexões surgidas no decorrer das pesquisas realizadas no âmbito do curso de pós-graduação em Educação, na FEUSP, sob orientação da Profa. Dra. Neide Luzia de Rezende. Nossa pesquisa procura observar as relações entre as produções acadêmicas, as pesquisas universitárias e as orientações oficiais durante os anos 80 e início dos anos 90. Compreendemos por relações a interface que se estabelece nesse período entre as equipes técnicas governamentais e os pesquisadores universitários, sendo esses os principais colaboradores e organizadores dos textos curriculares que foram publicados no período enfocado, no estado de São Paulo. Consideramos que as Propostas Curriculares de Língua Portuguesa (PCLP), publicadas ao longo dos anos 80 pela Secretaria de Educação de São Paulo, configuram-se como importantes documentos na análise de uma interface entre a universidade e o ensino público, uma vez que pesquisadores ligados às universidades públicas foram os principais colaboradores dessas publicações, indiciando seu envolvimento numa atividade militante de proposta de intervenção nesse ensino, numa busca de renovação dos paradigmas até então predominantes no ensino de língua materna e literatura.

Para essa pesquisa estabelecemos um recorte temporal que abrange desde as primeiras publicações das PCLP – data de 1986 a primeira versão preliminar – até 1995, ano da última reedição estudada. Por essa razão, apresentamos um pequeno retrospecto das iniciativas do governo estadual de São Paulo, num período anterior ao de nosso recorte temporal, apenas para contextualizar a

* Endereço eletrônico: vfaria@usp.br

produção desses textos curriculares. Assim, nosso trabalho estará mais focado nas publicações que se fizeram editar e reeditar ao longo dos anos 80.

Observamos, no início do referido período, o surgimento de grupos de luta e batalha em defesa da escola e do ensino, em vários níveis, em várias instâncias: congressos, encontros, seminários etc. Com relação às questões mais diretamente ligadas à área de língua portuguesa, datam desse período a proposta de organizações profissionais, as associações, como a ALB (Associação de Leitura do Brasil), em Campinas, e a APLL (Associação de Professores de Língua e Literatura), em São Paulo, congregando professores, da área de língua e literatura, de vários níveis de ensino.

Para melhor compreender como ocorre essa mobilização no meio acadêmico, é preciso voltar aos últimos anos da década de 70 para explicitarmos o debate que se estabelece na década de 80 e correlacioná-lo com as propostas de renovação, detendo-nos no ensino de literatura.

Na década de 70, um dos poucos espaços acadêmicos e institucionais que ainda havia para a discussão eram os encontros da SBPC. Na SBPC de 76 criou-se uma celeuma a partir de um trabalho de uma professora da Paraíba – e segundo Leite (1998) esse é um dos pontos culminantes no clima de contestação –, gerando a organização de grupos que pesquisavam e discutiam a contribuição das correntes teóricas que circulavam no Brasil no período:

> *A gente contestou toda aquela metodologia, e acabamos fazendo uma quase assembléia, botando os nomes de todo mundo na lousa para contatos posteriores e tudo o mais, e marcando uma mesa-redonda para discutir o assunto na próxima SBPC. [...] e na PUC nós fizemos a tal mesa – eu tenho até hoje o que o Lafetá escreveu para essa mesa: era uma discussão de como a teoria literária, pelo estruturalismo, com a voga do estruturalismo, servia muito à ditadura porque não discutia nem os porquês, nem os para quês, e ficava só nos como: via a obra como uma máquina que tinha um funcionamento. Fazia uma discussão bastante mecânica da obra.* (Leite, L. C. M. Entrevista à revista *Magma*, 1998, p. 17)

Vários projetos se originaram nesse período, pensados exclusivamente para a questão do ensino e aprendizagem de língua e literatura. Dentre eles, o EFES (Estágio de Formação do Educador em Serviço). O estudo de tais projetos acabou por se configurar num outro objeto de pesquisa, e, pela necessidade de delimitação de nosso trabalho, ficaram de fora do escopo de nossa pesquisa.

Um outro aspecto da interface entre a pesquisa acadêmica e o ensino público a ser discutido neste trabalho é o envolvimento de pesquisadores universitários com a elaboração de documentos oficiais. No estado de São Paulo, temos as PCLP (Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa – 2º grau) e os guias chamados *Subsídios para implementação das propostas curriculares de língua portuguesa*.

Na análise desses materiais, um aspecto chamou-nos a atenção: as orientações, no que tangem ao ensino de literatura, são poucas e dispersas, não estão tão bem sistematizadas como as discussões acerca do ensino de língua. Isso inicialmente causou-nos estranheza, além de certa dificuldade em lidar com o material, pois inúmeros trabalhos já foram realizados acerca das propostas do ensino de língua, mas em nenhum desses trabalhos encontramos informações relevantes a respeito do ensino de literatura que pudesse contribuir com nossa pesquisa.

O ensino de literatura e as orientações oficiais: um fruto da interface entre a universidade e o ensino público?

A década de 80 foi marcada por várias iniciativas de estados brasileiros na revisão e reforma curricular. Interessa-nos a reforma empreendida no estado de São Paulo, mais precisamente o momento de intenso debate a respeito do papel da escola e sua função social.

Essas discussões, fruto de uma intensa participação de vários setores da sociedade civil, fomentam o movimento de reformulação curricular que resultou na elaboração das Propostas Curriculares.

As Propostas Curriculares representaram uma mudança significativa na organização curricular, incorporando, inclusive, discussões recentes no cenário acadêmico, e são, em grande parte, fruto de um período marcado por intenso intercâmbio entre o sistema escolar e a pesquisa acadêmica, que neste momento se voltava para questões relativas à educação.

Embora não seja possível citar a enorme quantidade de obras, artigos e seus autores, nesse momento de ruptura, consideramos relevante ressaltar que nas Propostas Curriculares estudadas, ainda que não se encontre citações e referências diretas aos autores, é possível encontrar, nesses mesmos textos, ecos de suas vozes, tal como verificamos adiante.

A política curricular empreendida pelos estados envolveu não apenas a prescrição curricular, mas também a elaboração de material destinado ao professor e o direcionamento para a elaboração de livros didáticos, sendo por esta razão um objeto de pesquisa privilegiado

por oferecer-nos essa dupla dimensão: são a um só tempo referência para avaliação e seleção de conteúdo, bem como controle dessa seleção.

Assim, consideramos necessário realizar um breve retrospecto sobre o contexto em que surgem as Propostas Curriculares e percorrer a trajetória desses documentos oficiais até os anos 90. Nosso interesse específico incide sobre as propostas produzidas no espaço de uma década, entre 1986 e 1996.

Os documentos oficiais: um retrospecto sucinto

A compreensão das questões propostas neste trabalho requereu um pequeno retrospecto sobre o período imediatamente anterior ao das propostas dos anos 80. A análise das referidas propostas indica sua filiação às diretrizes gerais da LDB nº 5692, as quais ainda estavam em vigor no contexto de surgimento das "Práticas Curriculares". Como dissemos, as propostas surgidas, não só no estado de São Paulo, mas também em Minas Gerais e Rio de Janeiro, são fruto de um período marcado por reformas curriculares em alguns estados brasileiros (Cunha, 1991). Essas reformas sinalizam um período em que os estados intervêm ativamente e tal movimento é, segundo Souza (2006, p. 204), prova de "iniciativas estaduais antecipatórias em relação à ação do poder público federal e reafirmaram a potencialidade criativa dos sistemas estaduais de ensino".

Estas breves observações levam-nos a retroceder um pouco na história e trajetória desses documentos a fim de compreendê-los em relação ao seu tempo. É na década anterior à proposta pelo estudo que encontramos um ponto de partida possível para aquilo que está posto em discussão no período estudado.

Surge, segundo Vieira (2007), entre finais da década de sessenta e início de setenta, um documento elaborado para definição das diretrizes gerais para o ensino de 1º e 2º graus, hoje denominados ensino fundamental e ensino médio, correspondentes à educação básica. Os Guias Curriculares Nacionais foram concebidos para normatizar o encaminhamento dos componentes que fazem parte da estrutura curricular, mais especificamente no tocante às questões de objetivos educacionais e em relação ao processo ensino-aprendizagem. Tais documentos ficaram conhecidos pelos professores como "verdão".

Reconhecemos nesses documentos um avanço nas orientações educacionais do país, ainda que tenham sido crivados por críticas diversas. Segundo documento oficial da CENP (orientações curriculares para educação física)[1] houve muitas críticas ao "verdão". Dentre estas destacamos, resumidamente, as seguintes:

- O texto do documento não parece considerar, em nenhum momento, as especificidades de cada estado e/ou região brasileiros, isto porque os encaminhamentos propostos concebiam uma cultura única que seria vigente em todo o país;
- Os objetivos educacionais, estipulados pelo documento, foram chamados de mecanicistas, uma vez que estabeleciam referenciais para as características dos alunos com base em dados exteriores aos da população brasileira;
- Os parâmetros de avaliação também foram duramente criticados porque conceberam a aprendizagem do conhecimento como um processo homogêneo para todos, relegando as diferenças individuais a um segundo plano.

Aos estados coube a tarefa de elaboração dos subsídios e de realização do programa de capacitação de professores para atuarem nas escolas seguindo esses referenciais. Dessa forma, a CENP, órgão vinculado à Secretaria de Estado da Educação, elaborou uma série de materiais para a implementação dos Guias Curriculares Nacionais e promoveu um programa de capacitação dos professores, em massa, para vivenciarem as práticas a serem desenvolvidas no trabalho escolar. Os objetivos, bem como a metodologia de ensino, foram identificados como alinhados à corrente mecanicista, em razão do método diretivo centrado no professor e da definição prévia dos resultados a serem alcançados.

É oportuno esclarecer que os estudos que precederam à elaboração dos Guias Curriculares Nacionais foram oriundos do processo educacional desencadeado pelo movimento da Escola Nova. Contudo, a edição do documento e a elaboração dos subsídios teóricos e práticos para a sua implementação ocorreram no regime político da ditadura militar. As tendências metodológicas de ensino e a formação docente também sofreram fortes influências desse movimento político, as quais só foram modificadas com a restauração da democracia, na década de 80.

No período posterior, com o declínio da ditadura militar e o fortalecimento da democracia, ocorreram várias mudanças na política educacional dos governos federal e estadual. Acompanhando essas mudanças, a SEE/CENP elaborou, na década de 1980, as Propostas Curriculares para a educação básica, abarcando todos os componentes curriculares do ensino.

As décadas de 60 e 70: o peso da tradição e os esforços de democratização

Os estudos da língua se fundamentaram, ao longo de sua história, na retórica, mais especificamente na oratória e na escrita, ou melhor, na expressão de uma tradição literária, representante de um ideal de escrita culta (cf. Soares, 2001). Esse modelo de trabalho apoiou-se também, tradicionalmente, no ensino da gramática normativa. Gradativamente estes dois elementos se direcionaram para a fusão, já em fins dos anos 50. Posteriormente, com o golpe militar e o período de domínio político dos militares, inicia-se a política desenvolvimentista, em que o Estado primeiramente propõe a democratização do ensino, marcada pela ampliação da oferta de vagas na escola pública e, ao mesmo tempo, intervém e coloca a educação a serviço do desenvolvimento.

A política educacional do período é fortemente marcada pelo viés pragmático e utilitarista, e no ensino de língua ocorre uma valorização das funções comunicativas da linguagem, apoiados pela *teoria da comunicação*. Segundo Soares (2001), nesse período detecta-se uma valorização da oralidade para a comunicação cotidiana, bem como o início das discussões sobre a polêmica de se ensinar ou não gramática na escola.

Situamos, num período pouco anterior, a elaboração do último Programa Oficial de Língua Portuguesa, em 1965. Segundo análise de Vieira (2007), trata-se de documento marcado por uma concepção de linguagem mecanicista, pautada pela lista de conteúdos, pelo ensino da gramática normativa, gramática histórica, redação e autores e obras de literatura brasileira e portuguesa. O ensino de literatura de então se caracterizava pela ênfase historiográfica e pelas abordagens de características estilísticas, privilegiando-se a ordem cronológica das obras. O foco não estava nos textos literários, uma vez que estes se configuravam totalmente fragmentados nas antologias escolares.

No período posterior, essas questões seriam bastante discutidas no âmbito das reformulações curriculares ocorridas nos anos 80.

Anos 80: as propostas de redemocratização do ensino atingem a escola e o currículo escolar

A década de 80 configura-se como um período de *alargamento do espaço da política*, que, conforme Cordeiro (2000, p. 13), "levou à inclusão da escola e do ensino como lugares políticos importantes na luta pela democratização da sociedade".

As Propostas Curriculares surgiram no final da década de 70, ainda sob as diretrizes oriundas das Guias Curriculares e da Lei 5692/71.

Um ano depois das Propostas Curriculares, seriam editados os oito volumes que compunham a série Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa. Esses documentos representaram um grande avanço no encaminhamento das questões relativas ao ensino de língua e literatura. Se no programa oficial o foco era predominantemente nos conteúdos, nas Propostas Curriculares esse foco se deslocaria para os objetivos. Sendo uma proposta genérica, não propunha exatamente uma lista de conteúdos, mas uma proposta de macrocurrículo. Sob essas premissas, caberia a cada professor a tarefa de escolher os conteúdos e métodos que mais se adequassem a sua realidade, partindo das reflexões propostas para o ensino de língua e literatura.

As Propostas Curriculares refletem, em muitos aspectos, várias das discussões teóricas que cercavam o objeto nesse período. A leitura do documento oficial, em várias de suas versões, revela a influência da corrente teórica *estética da recepção*.

Essa perspectiva ancorava-se na premissa de que o ensino de literatura ideal, em vez de privilegiar a historiografia, buscaria estabelecer relações entre autores e obras de diferentes períodos, bem como com o contexto de produção e recepção dessas obras. Encontramos, nesse posicionamento, ecos da proposta de Jauss (1967)[2], se compreendermos que, em sua visão da decrepitude do ensino de história da literatura, ele não propunha seu fim definitivo, mas uma reabilitação, tendo por base um novo estatuto, o horizonte do leitor na cadeia de recepções[3]. Essa perspectiva parece bem compreendida no trecho que destacamos abaixo, nas PCLP – 2º grau:

> *A dimensão histórica do texto só será entendida se o texto for integrado no tempo, considerando o diálogo que mantém com os outros textos que os precederam ou foram seus contemporâneos e na vinculação desses textos à realidade sócio-cultural da época. Essa dimensão não pode reduzir-se à história de grandes nomes, dados de sua biografia, títulos das obras principais, datas de publicação, indicação de fontes e de influências. É preciso termos em conta que cronologia é uma coisa, história de formas é outra e, principalmente, a literatura propriamente dita não pode ser contada como simples fatos que se acoplam numa suposta linha de sucessão. Essa visão simplista de apresentar a evolução da literatura, em última instância, é responsável pela idéia de que as variações se reduzem à substituição dos períodos (os reconhecidos movimentos literários). Há que*

> *se considerar o processo das idéias que estão em ebulição nos próprios momentos de transição e trazem no seu bojo os germes das mudanças.* (São Paulo, CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Língua portuguesa – 2º grau, vol. 1, 1994)

Além desses exemplos, observamos, pelo exame dos documentos oficiais, que ocorre desde a década de 80 uma apropriação das discussões teóricas que são travadas na universidade. No caso do ensino de literatura, em parte, creditamos esse interesse à implantação da teoria literária nos cursos de letras na década anterior, em 70, segundo Nitrini (1994). A partir daí, era natural que houvesse um interesse da pesquisa acadêmica na área e que tais pesquisas colaborassem com a sistematização e reorganização do currículo escolar. Ao longo do tempo, conforme observamos, ocorre um estreitamento das relações entre as universidades, equipes técnicas das secretarias de educação, e professores das redes, o que proporcionou uma readequação dos currículos para atender à nova demanda escolar, por meio de proposições cujo objetivo era dinamizar o tratamento dos conteúdos com renovado embasamento teórico. Além do que já foi observado, encontramos uma orientação que podemos considerar exemplar.

Na leitura dos textos pelos alunos, o professor deverá levar em conta alguns aspectos fundamentais:

> *1) Nenhum texto sobrevive fora do seu contexto de realização, portanto a interpretação do mesmo depende do conhecimento adquirido anteriormente. [...]*
> *2) Cada texto mantém relações formais e temáticas estreitas com aqueles que o precederam, os que existem e os que virão. [...]*
> *4) Todo texto é produzido para ser lido. Cada texto mantém um diálogo constante com o leitor. [...]*
> *6) As significações devem ser entendidas no próprio texto. Existem limites na interpretação que devem ser garantidos através da análise da estrutura de superfície. [...].*
> *9) [...] O texto só se realiza na leitura: um ato individual dentro de um contexto sócio-histórico-cultural.*
> *11) Ler por prazer não é pecado. [...]* (São Paulo, CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Língua portuguesa – 2º grau, vol. 1, 1994)

Esses exemplos nos revelam, em dados momentos, a apropriação de determinadas concepções teóricas, provavelmente, as proposições do dialogismo de Bakhtin, a compreensão de Barthes acerca do prazer da leitura e das questões acerca da liberdade de interpretação, de Eco.

Enfim, poderíamos nos estender numa série de outros exemplos, mas até aqui fica claro que o diálogo entre teoria e prática estava firmado e que a equipe governamental estava, de certa forma, empenhada na abertura e manutenção dessa interlocução, embora tenhamos observado que os frutos desse trabalho são como Leite menciona:

> *[...] idealista [...] por mais esforçados e interessados que fossem os professores, procurando vencer uma formação inicial deficiente e repensar suas aulas, as péssimas condições de trabalho nas escolas, inalteradas e fora do nosso controle, no limite, os impedia de utilizar tudo aquilo que aprendiam.* (Leite, L. C. M. A pesquisa na universidade e a interface com o sistema educacional, 1999, p. 93)

Segundo Leite (1983), esse período também seria influenciado por discussões que anteriormente se travaram na Europa, ainda nos anos 60, e que aqui só chegariam após o período da ditadura militar, durante o período denominado de "distensão". Segundo a autora, discutia-se na Europa principalmente sobre questões relativas ao ensino de literatura e essas discussões apontavam, invariavelmente, para um ensino que priorizasse a leitura da obra literária em detrimento da historiografia. Essas discussões, que, conforme ressaltado anteriormente, chegam ao Brasil no período imediatamente posterior à abertura política, fomentam o debate que sustenta as políticas curriculares. No guia Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa 2º grau, em sua segunda versão preliminar, de 1992, prevê-se o ensino de literatura em duas vertentes, a leitura e estudo dos textos literários e da história da literatura:

> *A prática da leitura e a teorização constituirão atividades intimamente relacionadas: daquela nascem hipóteses para esta; as hipóteses teóricas precisam voltar ao trabalho efetivo com o texto para serem confirmadas ou não. A atividade parcial e, portanto, artificiosa de apresentar a teoria e depois "aplicá-la" a textos que servem de ilustração para ela, ou do estudo de um só texto para se introduzir a teoria com toda sua complexidade será evitada, pois é responsável por uma atitude pouco crítica do objeto de estudo.* (São Paulo, CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Língua Portuguesa – 2º grau, 3ª ed., 1992, p. 45)

Tal concepção apóia-se também no que afirma Cândido (1975) que, ao referir-se aos exageros da onda estruturalista e numa crítica ao *novo criticismo*, defende a

historicidade, que, segundo o autor (com o uso do relativo seria desnecessária essa expressão), não se alija da obra literária:

> *[...] o ponto de vista histórico é um dos modos legítimos de se estudar literatura, pressupondo que as obras se articulam no tempo, de modo a se poder discernir uma certa determinação na maneira por que são produzidas e incorporadas ao patrimônio de uma civilização.* (Cândido, 2000, p. 23-37)

Entretanto, na prática, o que se verificava, conforme Vieira (2007), era o antigo hiato entre as propostas oficiais e a realidade, explicada por uma conjunção de fatores, dentre eles o processo de democratização da escola pública e, conseqüentemente, a ampliação da oferta de vagas e a precariedade da formação docente. Tais fatores eram alguns dos vários que dificultavam a prática do que se propunha nos documentos oficiais.

Consideramos relevante a observação de que nesses documentos se articulam propostas de reflexão teórica capazes de fomentar práticas inovadoras e alternativas, mas que na prática docente não parecem se concretizar. Souza (2006, p. 204) atribui esse fato à idéia de que "mudanças na prática docente compreendem um processo complexo e lento" e também reconhece nas Propostas Curriculares a "insuficiência de um modelo de capacitação que motivava a reflexão sobre a prática, mas não oferecia indicações para a ação". Outra possibilidade que podemos considerar é o fato de que tais documentos, ao trazerem a possibilidade de inovação por meio de alternativas modernas, embasavam-se em reflexões teóricas que dificilmente estavam ao alcance do professorado naquele momento. Observamos, por exemplo, os cadernos que compõem a série Subsídios Curriculares para Implementação das Guias Curriculares de Língua Portuguesa; o primeiro material foi impresso, em 1977, sob a coordenação da Profa. Maria Adélia Ferreira Mauro; os vários volumes que compõem a série foram coordenados por diferentes pesquisadores, como Rodolfo Ilari, Yara Frateschi Vieira, Berta Waldman, dentre outros.

Esses cadernos tinham por objetivo fornecer, como o próprio título da série indica, subsídios para que fossem colocados em prática os pressupostos das PCLP. Alguns volumes dedicaram-se exclusivamente ao tratamento lingüístico, exemplo dos volumes que trazem coletânea de textos de Castilho, Camacho e outros acerca da questão da variação lingüística e do conceito de norma. Uma observação que se pode fazer a este material, em todos os seus volumes, é que o nível das discussões ali propostas requer um bom nível de conhecimento teórico por parte do professor. Desses cadernos, destacamos em nosso estudo, aquele que trata exclusivamente do texto literário e do tratamento que se pode dar a esse texto, ou seja, formas de abordagens do texto literário em sala de aula. O volume três, cujo subtítulo já nos remete a uma determinada concepção teórica, *Recepção de textos*, foi elaborado sob coordenação de Vieira, Waldman, Durigan e Dascal. Esse volume trouxe textos que buscavam dialogar com o professor acerca dos problemas envolvidos na recepção de textos literários. Partia de concepções que causavam estranhamento, uma vez que, já na apresentação, introduz noções que muito provavelmente deviam ser alheias ao professorado naquele período:

> *[...] chamar a atenção dos professores para dois fatores que interferem na compreensão e interpretação de textos, de maneira geral: (1) o fato de todo o texto, por mais simples que seja, encontrar o seu lugar na grande corrente ininterrupta da interação verbal, constituindo, portanto, uma forma* dialógica*, isto é, uma forma onde se confrontam duas ou mais subjetividades; (2) qualquer texto só adquire o seu pleno sentido no contexto concreto da* enunciação *[...]*
> *Por isso o volume foi dividido em duas grandes porções. A primeira dedica-se ao tratamento do* dialogismo *de um modo geral, com uma pequena parte introdutória em que se procura discutir alguns pontos teóricos fundamentais para a compreensão e o adequado emprego do conceito [...] diferentes formas de* intertextualidade (estilização, imitação, paródia, polêmica). (São Paulo. Secretaria de Educação. CENP. Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 2° grau. Volume 3 – Recepção de textos. Grifos nossos)

Um exame atento dos textos apresentados nessas coletâneas mostram-nos que a sua compreensão requeria do professor o conhecimento teórico de conceitos da teoria literária – como a intertextualidade e suas várias formas, no caso do volume 3, bem como a noção de herói, anti-herói e do romance picaresco. Será que a formação do professor naquela época permitia que ele dominasse tais conhecimentos?

Esse questionamento foi o que inicialmente nos balizou na pesquisa. Contudo, conforme avançamos na pesquisa, passamos a ponderar acerca da possibilidade de estarmos atribuindo peso demasiado à qualidade da formação docente na compreensão deste fenômeno. Desse modo, incluímos a consideração de outros fatores na análise desta questão. É neste contexto que observamos a pertinência dos saberes docentes e sua configuração como categoria de análise

na compreensão dessas questões. E, neste aspecto, podemos lembrar como

> *O ato de ler dentro do espaço escolar está ancorado nas crenças, valores e concepções docentes que são construídas no contexto social, segundo cada história de vida. Correspondem a um saber cotidiano, que se apresenta de forma diferente do saber científico, mas que não forma um corpo teórico. Este saber fica implícito na ação do sujeito. Isso fica claro nas observações e conversas informais com as professoras, coordenadora e alunos. Há uma incoerência entre o discurso e a prática docente. Em contrapartida, há uma proximidade entre as crenças e a prática.* (Mendes & Oliveira, 2007, p. 8)

A relação dos saberes docentes com a lógica de implementação das propostas curriculares oficiais

Uma vez convencidos de que a questão da precariedade da formação profissional não abarca adequadamente o problema posto, pensamos que seria produtivo para a compreensão desta questão verificarmos o interesse de pesquisadores preocupados com a especificidade da experiência educativa no âmbito escolar: seus estudos têm apontado para uma relação entre os saberes envolvidos nesse processo. Tais saberes configuram categorias de análise como saber docente e conhecimento escolar, de acordo com Monteiro (2001). Autores americanos vêm denunciando o que chamam de *missing paradigm* e no bojo dessas discussões questionam a ausência de pesquisas sobre as matérias dos conteúdos ensinados; de acordo com Shulman (1986), processos pelos quais o conhecimento se transforma em conteúdo de ensino.

Essa relação foi, por longo tempo, considerada pelo viés da racionalidade técnica, que pressupunha na figura do professor o agente habilitado por uma competência técnica para transmitir um saber – o saber científico – produzido por outros, em outras instâncias.

Bem diverso da tendência tecnicista que predominou nos anos 70, Mello (1982), com um trabalho que se tornaria então referência nos anos 80, em Educação, defendia a competência técnica do professor como a instância que, envolvendo o domínio dos conteúdos de ensino e a compreensão do docente a respeito das várias relações que permeiam o universo escolar, seria capaz de promover o sentido político da educação. Nesse trabalho, ao procurar compreender as causas da precariedade na formação e práticas docentes, Mello aponta que o professor tem dificuldade em se perceber como parte do problema no que tange à precariedade de sua formação. Trata-se de um momento em que a recepção de suas idéias representou uma guinada de um pólo a outro da discussão: se antes havia um discurso de culpabilização do aluno, nesse momento passou a predominar um discurso de culpabilização do docente. A questão é que nesse movimento ignora-se que a discussão parte de uma *suposta concepção universal sobre competência, acima dos interesses de classe*, conforme escreve Lelis (2001, p. 45).

Assim, sob o impacto de teses que focavam o trabalho docente não apenas na descrição do que era esse trabalho, mas principalmente no que deveria ser, surge (cf. Lelis, 2001) a noção de que o professor exerceria um papel preponderante na transmissão do saber científico (definido pela autora como *elaborado, sistematizado e erudito*). Saviani, contemporâneo a Mello, atribui à figura do professor o papel de transmissor do saber, desconsiderando-o como agente produtor de saberes:

> *Enquanto o cientista está interessado em fazer avançar sua área de conhecimento, em fazer progredir a ciência, o professor está mais interessado em fazer progredir o aluno. O professor vê o conhecimento como um meio para o crescimento do aluno; enquanto para o cientista o conhecimento é um fim, trata-se de descobrir novos conhecimentos na sua área de atuação.* (Saviani, 1985, p. 83, apud Lelis, 2001, p. 46)

Essa idéia, muitas vezes presente no imaginário de educadores, é criticada por aqueles que vêem aí uma simplificação ou redução da complexa rede de relações que se estabelece entre os saberes das ciências de referência e outros saberes. Segundo Monteiro, este raciocínio:

> *[...] nega a subjetividade do professor como agente no processo educativo; ignora o fato de que a atividade docente lida com, depende de e cria conhecimentos tácitos, pessoais e não sistemáticos que só podem ser adquiridos através do contato com a prática; ignora os estudos culturais e sociológicos que vêem o currículo como terreno de criação simbólica e cultural; e que ignora, também, todo o questionamento a que tem sido submetido o conhecimento científico nas últimas décadas.* (Monteiro, 2001, p. 122).

Desse modo, percebe-se, nesse modelo, uma primazia da relação entre os saberes dos professores, mas fundamentado na racionalidade técnica. Trata-se de um conhecimento cristalizado, já posto nos currículos ou livros didáticos para o ensino, e no que tange aos saberes ensinados, as preocupações, nesse modelo, são da ordem da organização e didatização dos conteúdos.

Num outro pólo, observa-se outra discussão, que contempla um forte questionamento dos saberes dominantes e valoriza os saberes populares. Tal perspectiva, segundo Monteiro (2001), liga-se às pedagogias libertadoras, as quais, muitas vezes, operaram um *esvaziamento da dimensão cognitiva do ensino*. Em outras palavras, uma supervalorização dos saberes populares teria produzido o efeito contrário ao desejado: ao invés de proporcionar a inclusão dos grupos excluídos, teria aprofundado ainda mais as distâncias entre os grupos. Já nos últimos anos, pesquisadores em educação têm proposto um refinamento do instrumental teórico disponível para analisar essas e outras novas questões que vieram à tona, pois são questões cuja complexidade assumiu uma dimensão tal que requereu uma nova categoria de análise. Desse modo, identifica-se a emergência de uma nova categoria de análise, "saber docente", cuja principal contribuição é a possibilidade de se refletir sobre as relações dos professores com os saberes que eles procuram dominar para poder ensinar, tais saberes seriam primordiais na configuração da identidade e competência profissional (cf. Tardif, Lessard e Lahayre, 1991; Perrenoud, 1999; Tardif e Raymond, 2000):

> *Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Em suma, com o passar do tempo, ela tornou-se – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seu* ethos*, suas idéias, suas funções, seus interesse etc.* (Tardif e Raymond, 2000, p. 210)

O saber docente, conforme esses autores, caracteriza-se por serem plurais, heterogêneos e constituem-se numa relação temporal.

Os autores defendem que esses saberes são plurais na medida em que se originam de diversas fontes. Desse modo, compreende-se que nessa concepção entra em jogo o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições formadoras, um saber da formação profissional; os saberes disciplinares, representados pelo campo do conhecimento, emergentes de uma tradição cultural; os saberes curriculares, representados pela seleção realizada nos programas curriculares; e os saberes experienciais, resultantes do conhecimento construído durante a trajetória profissional docente:

> *Um segundo resultado de trabalhos realizados de acordo com essa perspectiva epistemológica e ecológica é que os saberes profissionais dos professores são variados e heterogêneos em três sentidos. [...] eles [os saberes] provêm de diversas fontes. [...] um professor se serve de sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele se apóia também em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional, assim com em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apóia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor.* (Tardif, 2000, p. 14)

Outro aspecto a marcar a heterogeneidade desses saberes é o fato de que não se configuram como um todo unificado em torno de uma disciplina ou concepções de ensino; ao contrário, são pulverizados, caracterizam-se mais por uma lógica pragmática, em que várias teorias ou concepções podem ser mobilizadas pelo docente a fim de atingir os vários objetivos a que se propõe:

> *Um professor raramente tem uma teoria ou uma concepção unitária de sua prática; ao contrário, os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade,* mesmo que pareçam contraditórias para os pesquisadores universitários. *Sua relação com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente.* (Tardif, 2000, p. 14, grifos nossos)

Os saberes, segundo Tardif e Raymond (2000), também se caracterizam por sua constituição numa relação temporal. Em outras palavras, trata-se da experiência vivida numa relação temporal. Segundo os autores, essa temporalidade se relaciona às formas identitárias que se constroem ao longo de uma relação do sujeito com a escola tanto em sua jornada como aluno, como em sua jornada como profissional. Isso se deve ao fato de que, conforme os autores apontam, o sujeito se expõe a um longo processo de escolarização, ou seja, o professor, antes de ser professor, submeteu-se ao sistema escolar por, no mínimo, 15 ou 16 anos como aluno. Nesse período, chamado de *trajetória pré-profissional* (Tardif e Raymond, 2000, p. 216), o sujeito vai aos poucos construindo uma imagem sobre os papéis do professor, adquire em função dessa vivência uma série de conhecimentos, crenças e representações

acerca da docência e seu papel. Esse conjunto de representações estrutura não só sua personalidade e identidade docente, mas principalmente sua relação com os alunos e com o conjunto de saberes a serem ensinados. As crenças e representações também exercem um papel relevante na medida em que são continuamente reatualizados e utilizados ao longo de sua carreira docente, ainda que de modo inconsciente, ou melhor, de *maneira não reflexiva*, segundo Tardif e Raymond (2000). Os autores acreditam ainda, e essa questão é primordial para a compreensão de nosso objeto, que os anos posteriores, em que o futuro professor passa por um período de formação inicial – o curso acadêmico – não conseguem abalar ou promover uma mudança considerável nessa visão anteriormente construída.

Outro aspecto que se caracteriza essencialmente pela temporalidade será no que os autores chamam de *trajetória profissional* (Tardif e Raymond, 2000, p. 217). Nesse aspecto, os saberes docentes são temporais, pois:

> *são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual intervêm dimensões identitárias, dimensões de socialização profissional e também fases e mudanças.* (Tardif e Raymond, 2000, p. 217)

Nesse aspecto, considera-se de grande importância a história de vida desses docentes, embora não nos detenhamos nesses aspectos – configurar-se-ia um outro trabalho de pesquisa – consideramos aqui os principais condicionantes desses aspectos.

Segundo Eddy (1971, apud Tardif e Raymond, 2000, p. 226), o processo de consolidação da carreira docente estaria ligado a três fases: o início, caracterizado como um rito de passagem, quando o docente iniciante se vê não mais na condição de aluno, mas na de um professor. Esse é um momento, segundo o autor, que demanda grande esforço do profissional, quando ele tem de se adaptar a uma realidade muito diferente daquela vislumbrada em seu curso de formação. A segunda fase caracteriza-se por uma tendência à adaptação – forçosa, é claro – aos esquemas normativos e rotinizadores, momento em que ocorre uma interiorização desse sistema de normas, constituídas por regras informais que nada tem a ver com o universo acadêmico; ao contrário, trata-se, essencialmente de assuntos não-acadêmicos. E ainda, uma terceira fase em que o docente se dá conta que seus alunos "reais" não correspondem à imagem idealizada que tinha deles.

Outros fatores, discutidos por Tardif e Raymond (2000, p. 228), ligam-se à fase de estabilização e consolidação da carreira, o que ocorreria por volta do terceiro ao sétimo ano de atuação. Tal fase se caracterizaria também por uma crescente confiança do professor em si mesmo e no domínio de aspectos pedagógicos que envolvem o trabalho docente, trazendo maior interesse por assuntos que envolvam a aprendizagem de seus alunos, já que este professor já venceu a fase em que seus esforços estão todos mobilizados numa intensa aprendizagem da profissão.

Essa trajetória, marcada por fatores de ordens diversas, incluindo-se aí as condições de exercício da profissão, reforça a idéia de que a prática e a experiência teriam primazia sobre os aspectos teóricos no desenvolvimento profissional, eis o que nos confirma depoimentos de professores pesquisados por Tardif e Raymond: "A formação teórica não é completamente inútil, mas não pode substituir a experiência" (2000, p. 229). É também uma fase em que o conhecimento dos professores mais antigos contribui em grande parte para formar as representações dos docentes iniciantes acerca do conhecimento a ser ensinado:

> *[...] É uma coisa desproporcional o que se faz nos cursos universitários comparados ao que se vive na realidade. [...] Eu não sei se tenho idéias pré-concebidas. No que se refere realmente à sala de aula, os que me ensinaram as coisas foram meus colegas à minha volta. Meus melhores professores são eles.* (Depoimento de professor citado por Tardif e Raymond, 2000, p. 230)

Ainda que consideremos a necessidade de relativizar a aplicação dos dados da pesquisa desses autores, afinal trata-se de um universo diverso do nosso, suas pesquisas se relacionam aos professores francófonos do Quebec, não se pode negar a possibilidade de relacionarmos tais dados ao universo por nós pesquisados se lembramos a introdução aos *Subsídios para implementação da proposta curricular de língua portuguesa para o 2º grau, vol. I, Reflexões Preliminares*. Numa longa explanação, Ilari (1984) aponta o fato de que até mesmo professores muito bem formados em sua experiência inicial de formação acabam se voltando para as práticas arraigadas na tradição escolar a partir da socialização com os docentes experientes, e atribui esse fato a pouca atenção dada, durante o curso de formação, às questões relacionadas ao ensino de língua e literatura maternas, em detrimento de atividades tidas como mais nobres no ambiente acadêmico:

> *Trata-se de atividades consagradas por uma longa tradição escolar, que não há aparentemente razões para contestar, e que de fato, não é objeto de qualquer discussão ao longo da experiência universitária na qual se forma a maioria de nossos professores de língua portuguesa. Nos cursos de letras, as disciplinas de maior empenho são habitualmente disciplinas de fortes compromissos teóricos e metodológicos, como a teoria literária e a lingüística; nos principais centros universitários essas disciplinas devem sua vitalidade à existência de uma pesquisa autônoma, e constituem um autêntico foro de debates. Ao contrário, nossas universidades dão pouca atenção ao ensino da língua portuguesa: inexiste sobre esse assunto uma verdadeira tradição de pesquisa, e por isso os cursos de "práticas de ensino" são habitualmente marcados por uma boa dose de improvisação e empirismo. Em suma, os cursos de letras proporcionam uma vivência apenas indiretamente ligada às necessidades profissionais dos futuros professores de 1º e 2º graus – uma vivência que terá, aliás, pouquíssimas chances de prolongar-se pela vida profissional destes.* Não é de estranhar se muitos continuam encontrando, intuitivamente, no exemplo de seus antigos mestres ou de colegas mais velhos, os melhores pontos de referência para sua própria didática. (São Paulo – SEE/CENP, Ilari, 1984, p. 5, grifos nossos)

Perrenoud (1996) é outro autor que discute a contribuição dessa categoria de análise, o saber docente, entretanto, aponta para a fragilidade da análise dos recursos postos em ação na prática docente a partir da noção de saberes e conhecimentos – termos que para ele são equivalentes – pois, em sua argumentação, é necessária uma reflexão que contemple o problema das competências, que apesar de abranger os saberes, não se resumem a eles. Para Perrenoud, as competências implicam na capacidade de ação, nas memórias de ações que podem ser tomadas em determinadas circunstâncias; desse modo, a competência não se confunde exatamente com os saberes a serem mobilizados, mas na própria mobilização desses saberes, sendo um saber-mobilizar para a ação. Esses saberes se relacionam, muitas vezes – embora nem sempre –, às ações automáticas e inconscientes, não refletidas.

Nesse aspecto, esse conceito é comumente articulado ao conceito bourdieusiano de *habitus* e ao conceito piagetiano de esquema, compreendido como instrumento de adaptação à realidade, estrutura da ação:

> *Empruntée à Thomas d'Aquin par Bourdieu (1972, 1980), la notion d'*habitus*, généralise la notion de schème (Héran, 1987; Perrenoud, 1976; Rist, 1984). Notre* habitus *est fait de l'ensemble de nos schèmes de perception, d'évaluation, de pensée et d'action. Grâce à cette "structure structurante", à cette "grammaire génératrice des pratiques" (Bourdieu, 1972), nous sommes capables de faire face, au prix d'accommodations mineures, à une grande diversité de situations quotidiennes. Les schèmes permettent au sujet de n'adapter que* marginalement *son action aux caractéristiques de chaque situation courante; il n'innove que pour tenir compte de ce par quoi elle est singulière. Lorsque l'adaptation est mineure ou exceptionnelle, il n'y a pas en général d'apprentissage, on reste dans la zone de flexibilité de l'action. Lorsque l'adaptation est plus forte, ou se reproduit dans des situations semblables, la différenciation et la coordination de schèmes existants se stabilisent, créant de nouveaux schèmes. L'*habitus *s'enrichit et se diversifie.* (Perrenoud, 1996, p. 182)[4]

Conclusão

Concluímos que as considerações de Perrenoud enriquecem a discussão sobre os saberes, pois relativizam seu papel e propõem a ampliação da discussão. Este movimento possibilita contemplar os vários aspectos que compõe o problema, como, por exemplo, quando propõe que se discuta a relação entre os saberes científicos e os experienciais numa relação divergente à proposta por Tardif (que opõe os saberes da experiência aos saberes científicos) embora priorize em sua análise o conceito do saber da experiência.

Optamos claramente pelo posicionamento oferecido nas considerações de Perrenoud, pois acreditamos que o docente, ao receber as orientações propostas nos textos curriculares, realiza uma seleção daquelas proposições e a implementação dessas inovações corre paralela a tradicionais abordagens no ensino de língua materna e literatura. Esta prática se caracteriza pelo amálgama em que se percebe a apropriação de idéias que circulavam na academia e os saberes vindos da prática profissional, na convivência desses docentes com seus pares. Nesse sentido, acreditamos que essas discussões são de grande relevância para compreendermos o que anteriormente se pensava. Em outras palavras, não basta creditarmos o fracasso ou sucesso de uma determinada proposição nos textos curriculares à qualidade da formação docente. A questão é complexa, forma-se numa rede em que se encontram imbricados qualidade da formação inicial, o modelo de formação continuada em vigência e o modo como os docentes articulam essas proposições em suas práticas cotidianas.

Acreditamos que a recepção das Propostas Curriculares, em sua época, não tenha sido negativa. Aquele material, a despeito da densidade teórica de suas proposições, foi, de certa forma, apropriado pelos docentes, a despeito de uma formação inicial deficiente. O problema teria ocorrido, em nosso ponto de vista, na implementação das propostas, quando elas efetivamente saem do texto curricular e configuram-se em práticas. É nesse momento que observamos a relação compósita do fazer docente, que busca num amálgama entre as proposições teóricas da academia e o conhecimento de práticas calcadas na tradição escolar, a base para o fazer docente.

Desconsiderar essas questões e apontar apenas a fragilidade dos cursos de formação inicial implica numa visão que reduz a complexidade dos fatores envolvidos na relação entre o que escreve o autor empírico desses textos, os receptores, seu público-alvo, e os saberes implicados nessa relação.

Notas

[1] Curiosamente, observamos que esse documento é o único, dentre os examinados, que trazem uma análise das propostas anteriores.

[2] "Considerando-se que, tanto em seu caráter artístico quanto em sua historicidade, a obra literária é condicionada primordialmente pela relação dialógica entre literatura e leitor [...] há de ser possível, no âmbito de uma história da literatura, embasar nessa mesma relação o nexo entre as obras literárias. [...] A implicação literária manifesta-se na possibilidade de numa cadeia de recepções, a compreensão dos primeiros leitores ter continuidade e enriquecer-se de geração em geração, decidindo, assim, o próprio significado histórico de uma obra e tornando visível sua qualidade estética" (Jauss, H. R. *História da literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Ática, 1998).

[3] A proposta de Jauss parte de considerações sobre a recepção e o efeito que configura a oposição entre os aspectos históricos e estéticos, recuperando a mediação entre ambos que fora antes rompida pelo historicismo.

[4] Emprestada de Tomás de Aquino por Bourdieu (1972, 1980), a noção de *habitus* generaliza a noção de esquema (Héran, 1987; Perrenoud, 1976; Rist, 1984). Nosso *habitus* é constituído a partir da combinação de nossos esquemas de percepção, avaliação e pensamento da ação. Graças a essa "estrutura estruturante", a esta "gramática geral das práticas (Bourdieu, 1972), somos capazes de agir, à custa de adaptações secundárias, mesmo em face de uma grande diversidade de situações cotidianas. Os esquemas permitem ao sujeito adaptar suas ações *marginalmente* às características das situações; ele só inova para contemplar sua singularidade. Quando a adaptação for secundária ou excepcional, não ocorre um treinamento, a pessoa permanece na zona de flexibilidade da ação. Quando as exigências da adaptação são mais fortes, ou reproduz situações semelhantes, a diferenciação e a coordenação de esquemas existentes se estabilizam, ao mesmo tempo em que se criam novos esquemas. O *habitus* fica mais rico e diversificado (Perrenoud, 1996, p. 182, tradução nossa).

Bibliografia

APPLE, Michael; TEITELBAUN, T. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? *Teoria e Educação*, n. 4, Porto Alegre: Pannonnica, 1991. p. 62-73.

BARRETTO, E. S. Tendências recentes do currículo do ensino fundamental no Brasil. In: BARRETTO, E. S. (org.). *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998. p. 7-43.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE (1999) *Diretrizes Curriculares para o ensino médio*. In: PCNEM. Brasil, MEC/SEMTEC.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Médio e Técnico (2002) *PCN + ensino médio*. Brasil: MEC/SEMTEC.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a vida social. *Literatura e Sociedade*. São Paulo: Ed. Nacional, 1976. p. 17-35.

_____. Direitos humanos e literatura. In: FESTER, A. C. R. *et al.* (org.). *Direitos humanos e... energia, criança, urbanismo e dívida externa*. São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 103-117.

_____. Formação da literatura brasileira: momentos decisivos. *Introdução*. 9ª ed., Belo Horizonte, Rio de Janeiro: Itatiaia, 2000. p. 23-37.

_____. A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*, São Paulo, 24 (9), set. 1972. p. 803-809.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, n. 2, Porto Alegre: Pannonica, 1990. p. 177-229.

CORDEIRO, J. P. *A história no centro do debate*. São Paulo: Editora da Unesp, 2000.

_____. O ensino de história e a universidade. *Cadernos de Educação*, ano 1, vol. 1, 1998. p. 21-44.

CUNHA, L. A. *Educação, estado e democracia no Brasil*. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 1989.

ILARI, R. Relato de um professor universitário com trabalho junto ao 1º e 2º graus. In: *Reinventando o diálogo: ciências e humanidades na formação do professor*. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 236-245.

JAUSS, H. R. *História da literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Ática, 1998.

FORQUIN, Jean Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GUIMARÃES, E. Fases do ensino de língua no Brasil. *Revista Linha D'Água*, n. 8, 1993.

LEITE. L. Chiappini M. *Invasão da catedral*. São Paulo: Cortez, 1983.

_____. Escola pública e universidade – Diálogos. In: Pontuschka, N. N. (org.). *Ousadia no diálogo: interdisciplinaridade na escola pública*. São Paulo: Loyola, 1993. p. 56-89.

_____. *Reinvenção da catedral*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Uma política da universidade na formação de professores: convergências e divergências. In: *Reinventando o diálogo: ciências e humanidades na formação do professor*. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 5-11.

_____. Entrevista à revista *Magma*, n. 5. 1998. São Paulo: FFLCH/USP, p. 13-18.

_____; Marco, V.; Sperber, S. F. *Língua e literatura: o professor pede a palavra*. São Paulo: Cortez; APLL: SBPC, 1981. Trabalhos apresentados à XXXII Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, 1980.

_____. A pesquisa na universidade e a interface com o sistema educacional. In: JANCSÓ, István; CAPELATO, Maria Helena Rolim (orgs.). In: *Humanidades: a pesquisa na avaliação do mérito acadêmico*. São Paulo: Humanitas, 1999. p. 87-103.

LELIS, I. A. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico?, *Educação e Sociedade*, ano XXII, n. 74, abril 2000, p. 43-58.

MARINHO, Marildes. A língua portuguesa nos currículos de final de século. In: Barretto, E. S. (org.). *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998. p. 43-89.

_____. *A oficialização de novas concepções para o ensino de português no Brasil*. Campinas: Unicamp, 2001. (Tese de doutorado)

_____. O discurso da ciência e da divulgação em orientações curriculares de língua portuguesa. *Revista Brasileira de Educação*, set./out./dez., n. 24, 2003, p. 126-139.

_____. Currículos da escola brasileira: elementos para uma análise discursiva. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 20, n. 1, Uminho, Braga, Portugal, 2007, p. 163-189.

MENDES, C. C. M. e OLIVEIRA, A. A. Leitura: concepções e práticas pedagógicas de professores de uma escola em uma escola municipal de Cuiabá, MT. Versão on line disponível em: http://www.alb.com.br/anais16/sem07pdf/sm07ss08_03.pdf; último acesso: 02/09/2008.

MELLO, G. Namo. *Magistério de 1º grau. Da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez, 1982.

MONTEIRO, A. M. F. da C. Professores: entre saberes e práticas. *Educação e Sociedade,* ano XXII, n. 74, abril 2001, p. 121-142.

MOREIRA, Antonio Flávio. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. *Educação e Sociedade*, ano XXI, n. 73, dez. 2000, p. 109-138.

_____. O campo do currículo no Brasil: os anos noventa. In. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 1, p. 35-49, jan./jul. 2001. Pesquisa em versão on-line disponível no site: www.curriculosemfronteiras.org.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). *Currículo, sociedade e cultura*. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. 2. ed., Petrópolis: Vozes, 1995.

NITRINI, Sandra. Teoria literária e literatura comparada. *Estudos Avançados*, n. 8 (22), 1994, p. 473-480.

OSAKABE, H. Ensino de gramática e ensino de literatura. *Revista Linha D'Água*, n. 5, 1987.

PERRENOUD, Ph. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. *Dez novas competências param ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. *Le travail sur l'habitus dans la formation dês enseignants. Analyse dês pratiques et prise de conscience*. Versão online disponível no site: www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996_13.rtf.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. CENP. *Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa. 2º grau*. Versão preliminar, 1987.

_____. Secretaria de Educação. CENP. *Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa. 2º grau*. 3. ed., 1992.

_____. Secretaria de Educação. CENP. *Proposta curricular de educação física*. Segunda versão preliminar. 1992.

_____. Secretaria de Educação. CENP. *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 2º grau. Vol. I. Reflexões preliminares*. São Paulo: SE/CENP/UNICAMP, 1984. v. 1.

_____. Secretaria de Educação. CENP. *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 2º grau. Vol. III. Reflexões preliminares*. São Paulo: SE/CENP/UNICAMP, 1984. v. 1.

_____. Secretaria de Educação. CENP. *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 2º grau. Vol. VIII. Reflexões preliminares*. São Paulo: SE/CENP/UNICAMP, 1984. v. 1.

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, n. 52, 1985.

_____. Para quem pesquisamos? Para quem escrevemos? In: GARCIA, R. Leite (org.). *Para quem pesquisamos? Para quem escrevemos? O impasse dos intelectuais*. São Paulo: Cortez, 2001. (Série Questões da nossa época.)

_____. Que professor de português queremos formar? *Boletim da ABRALIN*, n. 25. Atas do I Congresso Nacional da ABRALIN, 2001.

SOUZA, R. F. Política curricular no estado de São Paulo nos anos 1980 e 1990. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 137, jan./abr. 2006. p. 203-221.

TARDIF, M. e RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*, ano XXI, n. 73, dez. 2000. p. 209-244.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, jan./fev./mar./abr. 2000, n. 13. p. 5-24.

TARDIF, M., LESSARD, C. e LAHAYE. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, n. 4, Porto Alegre: Pannonica, 1991. p. 215-233.

_____. Vãs querelas no ensino de literatura. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo: USP, 2007.

VIEIRA, A. A formação de leitores de literatura na escola brasileira: caminhadas e labirintos. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008. p. 441-458.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Recebido em junho de 2008

Aprovado em agosto de 2008

Sobre a autora:

Vanessa Faria é mestranda no programa de pós-graduação da FEUSP e professora da UNEMAT, Universidade do estado de Mato Grosso, Câmpus de Pontes e Lacerda, Departamento de Letras.

Memórias de uma professora: a intimidade da escrita

*Claudia Rosa Riolfi**
*Kelly Gomes de Oliveira**

Resumo
Nesta pesquisa, que tem a teoria das formações imaginárias como base, interessa-nos entender como as representações de escrita por parte de uma professora poderiam ser depreendidas de um trabalho da escrita de memórias, no contexto de um trabalho de fim de curso. Para tanto, analisamos a produção escrita de uma professora participante do *Programa de Educação Continuada – Formação Universitária – Municípios*. A análise dos dados mostrou uma escrita predominantemente metonímica, baseada na livre associação, com pouca presença de retroação visando a tomar a materialidade do texto como objeto. Para a professora, trata-se de escrever um trabalho escolar como se fosse um diário íntimo, no qual se registra desabafos. Concluímos, portanto, que, paradoxalmente, o ato de escrever em contexto público tem uma representação vaga ou inexistente para uma profissional responsável pelo ensino da escrita, o que levanta interessantes questões para o campo dos estudos do ensino da língua materna.
Palavras-chave: Escrita; Memórias; Formação de professores.

Memories of a teacher: the intimacy in writing

Abstract
In this research, which has the imaginary formation theory as its basis, we are interested in understanding how a teacher's writing representation could be detached from her written memories in a graduation course requirement paper. In order to achieve our goal, we analyzed the written production of a participant of the *Programa de Educação Continuada – Formação Universitária – Municípios*. The data analysis has shown a writing which is mainly metonymic, based on free association, almost without presence of a re-writing work which would take the text materiality as an object. We could infer that to this teacher writing a paper is the same thing of writing a diary, where it's possible to register her personal complains and questions. Therefore, we conclude that, paradoxically, the writing act in the public context has a vague or has no representation at all for a professional who is responsible for teaching the writing act. This fact raises interesting questions to the mother tongue teaching
Key words: The writing act; Memories; Teacher's formation.

> *[...] Direi – afinal de contas, o de que se trata é menos lembrar do que reescrever a história.*
> *Falo a vocês do que há em Freud. Isso não quer dizer que ele tenha razão, mas essa trama é permanente, continuamente subjacente ao desenvolvimento do seu pensamento. Ele nunca abandonou algo que só se pode formular da maneira que eu acabo de dizer – reescrever a história – fórmula que permite situar as diversas indicações que ele dá a propósito dos pequenos detalhes nos relatos em análise.* (Jacques Lacan, 1986, p. 23)

Introdução

As reflexões que ora partilhamos foram realizadas por nós como integrantes do projeto de pesquisa Representações concernentes à formação do professor de língua materna: estudos sobre a especificidade da disciplina "metodologia/didática/prática do ensino da língua materna", apoiada pela Pró-reitoria de Pesquisa da Universidade de São Paulo-USP, e do Grupo de Estudos e Pesquisas Produção Escrita e Psicanálise – GEPPEP, na Faculdade de Educação da USP.

* Endereço eletrônico: riolfi@usp. br.
* Endereço eletrônico: kllse13@gmail.com.

Seu objeto é a representação de escrita mobilizada por professores, os responsáveis por ensinar a escrever. Tomando como base a teoria das formações imaginárias, interessa-nos, em primeiro lugar, depreender quais representações de escrever (mais especificamente as de *escrever-se*, como é o caso de memórias) podem ser depreendidas de um trabalho de fim de curso. Posteriormente, visamos a discorrer a respeito de seus efeitos para a prática profissional de uma pessoa que é responsável pelo ensino da escrita.

Nossa reflexão é norteada por duas perguntas relacionadas entre si. Em que medida o imaginário de: a) leitura e da escrita passível de ser depreendido da produção escrita de uma professora inclui a possibilidade de uma ação pedagógica que leve os alunos a ler e a escrever melhor?; e b) os contornos da identidade profissional passível de serem depreendidos do texto das memórias escritas por uma professora incluem os traços necessários para lidar com a produção escrita?

No que se segue, portanto, investigamos os recursos argumentativos utilizados por uma professora para criar uma imagem positiva a seu respeito. Esta empreitada se justifica uma vez que investigar traços que compõem este imaginário podem elucidar os critérios utilizados por uma professora para influenciar a decisão de ensinar (ou não) determinados conteúdos.

Assim, focalizamos a imagem de escrita passível de ser depreendida de um trabalho escolar de curso de formação, escrito por uma professora, o texto *Incursões e mergulhos em minha formação profissional*. Ele foi escrito por uma participante graduada em fonoaudiologia e especializada em psicopedagogia antes do início do curso de formação de professores que serviu de lócus para uma pesquisa mais ampla: a segunda edição do *Programa de Educação Continuada – Formação Universitária – Municípios*, doravante denominado por *PEC* (2003-2004).

Segundo os documentos oficiais, PEC é um programa semipresencial com forte apoio de mídias interativas. Ele atende às diretrizes da LDB (Lei de Diretrizes e Bases), PNE (Programa Nacional de Ensino) e CEE (Conselho Estadual de Educação), dirigido a professores em exercício do ensino infantil e ensino fundamental, expedindo diploma de nível superior (licenciatura plena), com validade nacional. Este programa interessou-nos como lócus para a coleta de dados visto que uma boa parte da carga horária do curso de formação (3.300 horas) foi cumprida por escrito.

Dividido em três grandes módulos, o PEC envolveu o uso de mídias interativas e de tecnologia avançada em comunicação e informação, por meio da utilização das seguintes modalidades de atividades: teleconferência, videoconferência; trabalho monitorado; atividade programada; atividades presenciais nos campi das universidades; módulos interativos; vivências educadoras; oficinas culturais; escrita de memórias e desenvolvimento de pesquisa de monografia (TCC) (Fundação Vanzolini, 2008).

A escrita das *Memórias* consistia, portanto, em um dos requisitos oficiais para o exercício legal da profissão, posto que, no âmbito da política de formação de professores que deu origem ao *PEC*, a obtenção de uma titulação correspondente a uma licenciatura era um pré-requisito para a prática do magistério. Sendo assim, o texto das *Memórias* foi objeto de avaliação formal por parte dos docentes do curso.

Os resultados desta avaliação nos nortearam para a escolha de um dos trabalhos do banco de dados das *Memórias* arquivadas no pólo Butantã (SP), alvo de nossa pesquisa inicial, para ser utilizada como objeto de estudo neste trabalho. Selecionamos aquele trabalho que não só recebeu nota máxima (no caso, dez), como também foi objeto da menção "excelente" por parte de quem o avaliou, correspondendo plenamente, portanto, ao modelo de escrita esperado no *PEC*.

Representações de escrever-se

Nossa pesquisa mais ampla (ainda em andamento) tem mostrado que, muitas vezes, a escrita produzida por professores no âmbito de cursos de formação em exercício consiste no atendimento de uma demanda para submeter-se a um instrumento burocrático para a comprovação de que eles adquiriram as informações pressupostas no âmbito de sua formação. O texto produzido nestas condições tende a se constituir em uma somatória de frases do senso comum, ancoradas em algum tipo de argumento de autoridade, resultando na perpetuação de um ciclo de muito trabalho braçal e pouco resultado intelectual.

Na contramão desta tendência, temos defendido uma posição ética segundo a qual uma formação do professor que inclua a escrita para além de um registro cosmético pode resultar na formação de um profissional que não só escreva melhor como também possa contribuir para uma formulação cada vez mais refinada das respostas para as questões de seu interesse (Riolfi, 2003, 2007).

Esta hipótese de trabalho se sustenta em uma concepção de sujeito como efeito de linguagem (Lacan, 1996), dividido. Esta divisão resulta na consideração de duas instâncias durante o ato de escrever: a) o *eu,* responsável pelo planejamento consciente da linha

argumentativa, isto é, aquele que realiza deliberadamente suas escolhas no momento em que escreve, e, b) o *sujeito do desejo inconsciente*, aquele que, invisível e inexoravelmente, se imiscui à produção do "eu" nas quebras e lapsos do fluxo frasal, podendo proporcionar àquele que escreve um espaço de interrogação a respeito de suas crenças cristalizadas.

Mobilizando a concepção lacaniana de sujeito, Riolfi (2003) estabeleceu uma correlação entre a possibilidade da inscrição universal da palavra de um sujeito e a potencialidade formativa do ato de "reler-se". Ao fazê-lo, postulou a especificidade no trabalho de escrita que o torna fundamentalmente diferente das demais operações que se pode realizar com a linguagem, nomeado por ela como *trabalho de escrita*.

Segundo a autora, trata-se de um processo de dupla mão. Havendo disposição por parte de quem escreve, não só o sujeito trabalha, efetuando deliberadamente diversas operações discursivas para a construção de uma ficção textual que opacifica o processo de construção do texto, bem como a escrita, uma vez depositada grosseiramente no suporte, trabalha no sujeito. O resultado dos momentos nos quais a escrita trabalha no sujeito é a mudança da relação do autor com o seu texto, transformação esta que, na maioria das vezes, impede a insistência na cômoda escrita cosmética.

Na perspectiva que Riolfi adota em seus estudos, para que o *trabalho da escrita* se instale, os diversos processos envolvidos no ato de escrever carecem de ser provocados e acompanhados pelos responsáveis pela formação. Isto porque a instalação do *trabalho de escrita* depende estritamente da relação que o sujeito tem com aquele para quem se escreve.

Dizendo em outras palavras, pode-se estabelecer uma correlação entre o texto produzido por uma professora e as representações que faz de seu interlocutor e do próprio ato de escrever. Sendo assim, torna-se necessário explicitar como estamos tratando a questão da representação. Por esta razão, retomamos o trabalho de Pêcheux (1997), que toma o funcionamento das representações e do pensamento nos processos discursivos como objeto de trabalho, visando a construir uma teoria que demonstre a eficácia material do imaginário.

Para tal fim, lança mão do conceito de identificação, afirmando que as descontinuidades de um discurso não são percebidas por um sujeito. Isso ocorre porque este consegue se constituir de tal modo que o seu leitor ou ouvinte se coloca no lugar de seu locutor, e, como conseqüência, passa a pensar do mesmo modo como este o faria.

Segundo o raciocínio do autor, estas evidências só funcionam porque se assentam no próprio processo por meio do qual o eu se constitui: *o efeito ideológico elementar* ("efeito Münchhausen"), nome dado pelo autor para descrever o processo através do qual alguém vem a ter a sempre ilusória consciência de si. Depreende-se desta concepção que a consciência de si determinaria o modo de agir de uma pessoa que quisesse ser coerente com seus próprios princípios. É por esse motivo que a representação de escrever por parte de uma professora pareceu-nos importante para, em trabalhos posteriores, refletir a respeito do ensino de escrita.

Interessa-nos, também, a releitura que o autor faz dos elementos estruturais pertencentes às condições de produção do discurso, a partir do *esquema informacional*, estabelecido por Jakobson (1963, p. 214). No esquema proposto por Jakobson, cada uma das letras representava um dos pólos da linguagem em uso, da seguinte maneira: 'A' o destinador; 'B' o destinatário; 'R' o referente, '(L)' o código lingüístico comum entre 'A' e 'B'; 'D' a seqüência verbal emitida por 'A' em direção a 'B', e, finalmente, havia uma flecha que indicava o contato estabelecido entre 'A' e 'B' (Pêcheux, 1990).

Na leitura feita por Pêcheux, ele frisa que, tal qual foi estabelecido, o esquema gerava uma compreensão de que 'D' equivalia a uma "mensagem", entendida como transmissão de informação. Por acreditar em uma concepção de linguagem na qual existem discursos que determinam os textos que são efetivamente realizados, o autor propôs que fosse dada preferência à concepção de "efeito de sentido" em detrimento da de transmissão de informação (1990, p. 82).

Como conseqüência deste deslocamento teórico, Pêcheux viu-se impelido, então, a repensar a natureza de 'A' e de 'B' no esquema informacional. Longe de pensar que estas letras sinalizavam a presença física de seres humanos, o autor passou a postular que elas apontavam para "lugares determinados na estrutura de uma formação social" (1990, p. 82) e, na seqüência, explicitou o modo como passou a pensar para analisar uma seqüência verbal qualquer. Em suas palavras: "Nossa hipótese é a de que esses lugares estão *representados* nos processos discursivos em que são colocados em jogo" (1990, p. 82).

Refinando esta construção, o autor esclareceu ainda, que, na teoria que vinha construindo, não se tratava da possibilidade de que o lugar (por exemplo, o de patrão, ou o de professor) funcionasse como tal no processo discursivo. Para Pêcheux, o lugar existe, mas transformado, ou,

> *em outros termos, o que funciona nos processos discursivos é uma série de* formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem do seu próprio lugar e do lugar do outro (1990, p. 82, grifo nosso).

Posto isso, Pêcheux esclareceu que todo processo discursivo supõe a existência de formações imaginárias. Essa generalização, por sua vez, redefine a noção de "referente" tal qual foi construída por Jakobson. Longe de referir-se a um objeto no mundo, passou a designar um "objeto imaginário". Por este motivo, Pêcheux afirma que "a percepção é sempre atravessada pelo 'já ouvido' e o 'já dito', através dos quais se constitui a substância das formações imaginárias enunciadas" (1990, p. 85-86).

Para refletirmos a respeito desta pergunta, esclarecemos preliminarmente as condições de produção nas quais a escrita da peça analisada se deu. Durante todo o processo, estava claro que o texto seria lido, sendo alvo, inclusive, de avaliação institucional. Ao escrever suas memórias, as participantes do *PEC* deveriam obrigatoriamente contemplar treze momentos temáticos diferentes.

Assim, ao longo do curso todo, as professoras foram bastante instigadas a escrever suas *memórias* de forma gradual e refletida. Para tanto, a metodologia adotada era sempre a de dar à professora uma motivação para que ela se recordasse do passado e fizesse articulações com o presente. Portanto, a atividade não incidia diretamente nos conteúdos do curso, mas sim, solicitava uma reflexão a respeito de aspectos importantes de sua própria vida, mobilizando, portanto, representações imaginárias que foram construídas em momentos anteriores à escrita propriamente dita.

Memórias profissionais ou diário íntimo?

O texto que tomamos como objeto de análise intitulava-se *Incursões e mergulhos em minha formação profissional*. Com um montante de oitenta e seis páginas digitadas em fonte doze, espaçamento simples, não alinhado, a narrativa tem o tom de um diário, compreendido do seguinte modo na acepção da própria informante. Exemplo 1:

> *Diários servem para que registremos fatos que consideramos importantes naquele momento que vivemos. Talvez seja uma forma de tentar reter o presente, quando ele é muito bom. Ou ainda, uma forma de exorcizar os demônios que nos corroem, quando as experiências são muito doloridas e nem sempre podem ser compartilhadas publicamente. [...] Um belo dia eu descobri que estava escrevendo realmente um diário. Há todo um resgate sendo feito ali. Uma reconstrução de sentimentos, afetos, emoções, valores, pensamentos, atitudes.* (p. 76-77)

Ao longo do texto, são transcritas páginas do seu diário pessoal da época de menina e incluídos (ou anexados) peças cujo caráter é o de evocar ou documentar o passado: fragmentos de canções antigas; fotografias; pequenos objetos (por exemplo, uma flor seca na página em que a professora descreve a morte do marido) etc.

Por um lado, o uso destes recursos parece ter função emotiva. Por outro, parecem consistir em recursos argumentativos para mostrar a excelência da professora. Nesse caso, destacam-se as reproduções de boletins, as carteirinhas de bibliotecas (com muitos vistos de uso), os diplomas, os certificados de participação em vários cursos, as reproduções de elogios recebidos e assim sucessivamente.

Justamente pelo caráter íntimo, em vários pontos, o texto se configura como uma peça de difícil leitura. A leitura não revela acuidade com relação à correção formal. Há inúmeros problemas de digitação e de pontuação, o que nos levou a tomar a decisão de transcrever todos os excertos escritos pela professora exatamente como foram produzidos no texto original.

Em grande número de fragmentos, o texto ganha a aparência de fluxo de consciência, uma vez que é difícil para o leitor acompanhar o encadeamento dos fragmentos que o compõem. Existem vários fragmentos que oferecem resistência à interpretação. No exemplo 2, que se segue, nem a leitura do texto que o precedeu e o sucedeu permite ter certeza a respeito do elemento com relação ao qual a professora havia decidido parar de fugir e, muito menos, das razões que a haviam feito decidir pelo término de seu processo de fuga:

> *Não dava mais para fugir. Abri um e-mail e comecei a aprender a trocar correspondência com as colegas de turma que ainda não conhecia. Só a Cleodete era minha companheira de escola. As demais deveriam ser apresentadas.* (p. 31)

O trabalho é composto de períodos curtos, sem presença acentuada de conectivos interfrásticos. Há vários enunciados truncados, no qual faltam termos. Veja-se, por exemplo, uma das muitas orações que não

terminam (*Como sempre escrevi muito*) no fragmento que se segue. Exemplo 3:

> *A minha nota foi boa. Tirei nove e meio. Como sempre escrevi muito. Muitas páginas adicionais. Com certeza dei trabalho para a correção.* (p. 26)

As expressões orais (cf. Preti, 1999) revelaram-se presentes, de modo indiscriminado, ao longo de todo texto. Exemplo 4:

> *Diferente de minha professora de 4ª série que* pegava no meu pé*, este professor era justo e queria que todos [...].* (p. 13)

Nem o uso de períodos curtos nem a inclusão das expressões orais parecem ter sido utilizados como recursos estilísticos, mas, ao contrário, podem ser atribuídos a um domínio precário dos recursos da escrita. Ora podem aparecer em contextos que justificariam o uso, ora ocorrem naqueles onde não somam à argumentação, ao contrário.

Os parágrafos tendem a serem partes de um parágrafo. No exemplo que se segue, o tópico, o desenvolvimento e a conclusão de uma mesma idéia são apresentados como se fosse um mesmo parágrafo. Exemplo 5:

> *Meados de 1996, o meu olhar já estava bem modificado pelos cursos e também pelo fato de ter uma filha de três anos.*
> *E quando eu estava que meu caminho estava direcionado, resolvido, a vida me mostrou que é preciso ficar bem atento a nossa volta. Nunca parar.*
> *Meu marido morreu quase de repente depois de aproximadamente trinta dias hospitalizado. Minha vida virou de cabeça para baixo.* (p. 23)

De modo geral, podemos afirmar que, dialogando com as histórias que ouvia quando criança, o texto confunde-se com um conto maravilhoso. A professora coloca-se como uma personagem que constrói sua imagem pelas suas lembranças, como se vê em sua primeira frase. Exemplo 6:

> *As minhas experiências com a escola remontam* há muito e muito tempo atrás. (p. 2, grifo nosso)

Assim, cumpre perguntar como o "conto maravilhoso" da vida da professora é representado. Trata-se de uma narrativa cujo protagonista é um exemplo de superação de dificuldades pessoais de todas as ordens. As *Memórias* eram compostas da maneira que se segue:

1) *A vida na escola – do ingresso à formação de professor* (p. 2-25), lembranças de todo o seu período de escolarização, envolvendo a formação de professora, ilustradas com reproduções de seis grandes fotografias tiradas à época do início de sua escolarização;
2) *A avaliação da aprendizagem na vida do aluno-professor: diferentes perspectivas* (p. 26-30): Comparação entre as avaliações às quais foi submetida no início do *PEC* e aquelas de seu tempo de estudante;
3) *Diferentes lugares, diferentes olhares: o professor, a escola e o curso* (p. 31-36): Comentário intimista a respeito das estratégias usadas para a superação de dificuldades, tais como a ajuda do marido, de uma terapia com psicóloga, da conversa com amigas, documentado por meio de sua documentação escolar (diplomas e históricos);
4) *O livro didático na vida escolar e profissional do professor: lugares e sentidos* (p. 37-42): Descrição bastante resumida dos livros didáticos que foram utilizados ao longo de sua escolarização, seguida de ilustrações (reprodução de carteiras de usuário de bibliotecas antigas, reprodução da capa de um caderno decorada artesanalmente com um bordado em ponto-cruz, reprodução do elogio escrito por uma professora sobre o apuro de seus cadernos);
5) *Dificuldades de aprendizagem e avaliação do aprendizado: palavras e sentidos* (p. 43-46): Lista de palavras escritas de forma isolada (avaliar – critérios – bloqueios – dificuldade – deficiência – limitação – ensinar/aprender – não aprender – não ensinar – distúrbio – disfunção – desatenção – hiperatividade – neurológico – emocional – cognitivo), seguida de um pequeno texto no qual alude a um convite que teria sido feito para mudar o sentido delas. Este é o único fragmento do texto no qual aparece uma citação a respeito da escrita, no caso, uma reprodução de oito linhas da seguinte obra: Renato Mezan, *Tempo de muda: ensaios de psicanálise*, Companhia de Letras. Estão ausentes o lugar da publicação, sua data e o número da página de onde a citação foi retirada;
6) *Um inventário do ano letivo* (p. 47-48): Comentário intimista a respeito de uma terapia com psicóloga que estaria sendo feita pela informante, visando a superar eventos qualificados por ela como traumáticos;
7) *A chegada das letras ao universo pessoal de cada um: os efeitos da palavra escrita sobre os modos de ver a si e os outros* (p. 49-61): Lembranças concernentes ao período de alfabetização, ilustradas com

reproduções das respostas das primeiras quatro cartas que escreveu em sua vida, e o histórico escolar de sua licenciatura anterior, obtida por meio de um programa especial de formação pedagógica de docentes para o ensino fundamental e médio;

8) *Matemática* (p. 62-64): Autocrítica a respeito das dificuldades encontradas durante o aprendizado inicial da matemática;
9) *Ciências* (p. 65-66): Breve narrativa a respeito de suas primeiras experiências escolares como estudante de ciências;
10) *Espaço, tempo e cultura: história, geografia, pluralidade e ética* (p. 67-71): Apreciação crítica a respeito de como a história foi ensinada a ela em sua escolarização, seguida de uma fotografia mostrando uma sala de aula;
11) *Arte e educação* (p. 72-74): Narrativa a respeito dos encontros com as manifestações artísticas populares com a arte (folia de reis, festas do divino etc.) que, na visão da informante, a levaram a se tornar artesã;
12) *Corpo, movimento, sexualidade e saúde* (p. 75-79): Comentário intimista a respeito das dificuldades vividas por quem, na adolescência, descobriu a sexualidade em época de repressão sexual. Descoberta do diário como um lugar seguro para escrever a respeito de assuntos ligados à sexualidade; e
13) *Nossas conquistas, nossos novos desafios* (p. 80-86): Comentário geral a respeito de como se deu a escrita das *Memórias*, ilustrado com quatro páginas de figuras (fotografias e certificados).

Restos do passado que impedem a construção da identidade profissional

Ao longo de seu texto, a professora apresenta uma imagem de si que é constituída desde uma posição enunciativa saudosista. Não chega a caracterizar suficientemente os traços que poderiam compor uma identidade profissional que pudesse sustentar sua prática pedagógica.

Ao contrário. Ela valoriza o passado e ressente-se da realidade presente. O tempo bom era o momento quando foi aluna, não o agora, quando a professora é ela. De fato, a professora utiliza o seu passado como fonte desde onde colher os parâmetros para compor o seu imaginário de como uma prática pedagógica deve ocorrer.

A identidade profissional da professora é fundida com a de uma contadora de histórias. Assim, retomando a recomendação de Pêcheux a respeito da pertinência de se investigar as formações imaginárias que designam o lugar que o enunciador se atribui a si, e a imagem que faz do seu lugar, interessou-nos refletir a respeito da constituição da professora enquanto narradora de sua história.

Foi nessa direção que nos aproximamos do trabalho de Walter Benjamin (1987) para quem o traço definidor do que é uma narração não estaria na substância da narrativa (a vida humana), mas sim, no narrador, compreendido como quem transforma a matéria narrada em um objeto único. Leia-se:

> *[...] o narrador figura entre os mestres e sábios. Ele sabe dar conselhos: não para alguns casos, como o provérbio, mas para muitos casos, como o sábio. Pois pode recorrer ao acervo e toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia. O narrador assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer). Seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la inteira [...].* (p. 221)

Seguindo o raciocínio e Benjamin, portanto, a escrita de memórias como dispositivo de formação é válida quando registra "conselhos" que podem ser úteis para muitos casos. Não se trata, aqui, de recrudescer uma identidade egóica por meio da insistência de sua reafirmação na escrita, mas, ao contrário, da diluição do eu em favor da depuração da experiência. A arte de narrar é, segundo o autor, uma forma de incorporar a experiência dos outros nos textos.

Sendo assim, nos perguntamos: em que medida a professora representa a si própria no seu texto enquanto narrador, tal como conceituado por Benjamin? Embora tenha obtido nota dez em sua avaliação, a professora está longe de se representar enquanto tal. Quando tenta recriar uma narração, o máximo que ela consegue é escrever um diário. Por ter dificuldade para gerenciar sua divisão subjetiva, e, conseqüentemente, inventar um narrador consistente que possa ser representado como agenciador de uma reflexão profissional conseqüente, ela não volta ao texto para construir outras possibilidades de expressão.

Não existe, portanto, a prevalência de uma tentativa de retroagir sobre o texto visando a desfazer a ilusão da integração entre palavra e significado, ou, entre o querer dizer e o dito (Authier-Revuz, 1998). Disso resulta um texto que contém repetições de clichês e, ao fim, assemelha-se aos textos românticos, em que se louvam esforços e apontam-se as qualidades dos protagonistas, seres especiais.

Embora não seja objeto específico de nosso trabalho, cumpre, neste momento, deixar indicado um questionamento a respeito do conceito de excelência textual que se depreende do cotejamento da nota recebida pela professora e a análise detida de sua produção. Não se pode dizer que se trata nem da correção formal e, muito menos, da possibilidade da abstração teórica alcançada pela professora ao refletir a respeito de sua própria prática.

Assim, qual é a imagem de texto nota dez por parte de quem avalia no âmbito do PEC? Esta questão resta inconclusa. Resta também inconclusa uma reflexão a respeito dos efeitos dessa avaliação na prática pedagógica, mas, mesmo precariamente, é possível fazer algumas especulações. Quando alguém tem um texto seu avaliado com nota máxima, tende a vir a pensar que aquele é um modelo de bom texto, ou seja, pode servir de parâmetro, modelo de escrever a ser ensinado aos alunos. Avaliar o texto de um professor que vai ensinar outras pessoas a escrever, portanto, não consiste em ato inócuo, uma vez que gera uma representação que, em última instância, vai ter efeitos em sua prática profissional.

A questão se agrava no caso específico que tomamos como objeto de análise uma vez que a professora parece ter parâmetros morais e não pedagógicos para nortear o seu trabalho. De suas memórias, depreende-se a seguinte tese, que organiza sua linha argumentativa ao longo da escrita de suas memórias: só pela dificuldade se alcança a excelência. Por exemplo, como um recurso argumentativo para ressaltar o esforço empreendido tanto por ela quanto por seus colegas, a professora começa suas memórias relembrando as dificuldades enfrentadas por ela e por seus colegas: a precariedade do percurso de acesso à escola, "chão de terra batida", os problemas de estrutura escolar etc. Paralelamente, destaca o exercício constante de leitura e escrita; o empenho dos alunos etc.

Implicitamente, fica estabelecida uma comparação entre os alunos de seu tempo e os de hoje. Para ela, os alunos de antigamente tinham resultados excelentes posto que, pela forma de avaliação (provas escritas), eram obrigados a escrever. Ao contrário, nos dias de hoje, eles teriam um péssimo rendimento porque esta obrigação prescreveu dada a forma de avaliação atual (testes). Exemplo 7:

> *[...] Provas escritas e boletins. Não eram provas testes. Eram questões a serem respondidas e/ou completadas, portanto tínhamos que escrever.* (p. 8)

A reflexão a respeito da escrita surge na paralela do movimento discursivo que acabamos de descrever: ela vai elaborando seu texto pela narração de sua infância e, assim, descreve como a linguagem escrita era trabalhada. Em outras palavras, ao caracterizar os exercícios de escrita presentes na escola em que estudou, cria uma imagem de escritora para si.

Existem vários exemplos de sua relação com a escrita e leitura ao longo do texto: entre outros, cartas recebidas de suas correspondentes, de suas avós (p. 55-59), uma fotografia da capa de seu livro preferido: *Alice no país das maravilhas* (p. 22). Ao escolher lembranças para contrapor passado ao presente para introduzir sua reflexão a respeito da escrita, a professora dá forma a uma personagem: alguém que obteve desenvoltura no mundo das letras por meio de seu esforço meritório. Exemplo 8:

> *Fomos alfabetizados com a utilização da cartilha* Caminho suave. *O caminho nem sempre era suave. Em setembro nós terminamos e recebemos nossos primeiros livros de leitura. Em especial, ela nos premiou com alguns livros. Fui uma dessas felizardas que recebeu um livro de Monteiro Lobato,* Caçadas de Pedrinho*, em uma edição colorida da Melhoramentos.* (p. 6)

Vê-se que, logo após explicitar o nome da cartilha que foi utilizada em seu período de alfabetização (*Caminho suave*), a professora faz um jogo de palavras para, mais uma vez, valorizar o esforço e introduzir a idéia de que o acesso aos livros consistia em uma premiação valiosa (uma edição colorida da Melhoramentos) para os felizardos que se destacavam pelo mérito.

Assim, começa a se deslindar uma representação de escrever como algo que, paradoxalmente, é diretamente ligado ao cumprimento de uma demanda institucional (e não ao lazer ou a conquista de um instrumento político) e, por outro lado, ao legado familiar de quem escreve. Há, inclusive, fragmentos nos quais a valorização do legado cultural é feita por meio da valorização das dificuldades advindas de seu meio familiar, como se vê no exemplo a seguir. Exemplo 9:

> *Era uma vida muito apertada e sacrificada para todos nós, que ficávamos em casa com a empregada, e também para os meus pais que ficavam longe o dia todo para nos propiciarem e a eles uma melhor condição de vida.* (p. 3)

Ressalte-se que, ao narrar os dissabores e percalços que os pais passaram para criarem os filhos, a professora reitera as características com as quais se

representa: levar uma vida sempre relacionada à escola. Declara ter pai professor e mãe professora e auxiliar de período. Afirma que ambos se dedicavam muito ao estudo e à sua profissão.

A respeito da imagem que a professora tem sobre o destino dos alunos que se destacam, leia-se o exemplo que se segue, retirado de uma parte do texto na qual ela descrevia as dificuldades geradas por idas e vindas por diferentes escolas. Exemplo 10:

> *Comparando com a outra [escola] eu a achava triste pesada. Havia um único lugar em que eu me sentia realizada: era a biblioteca. Lá a vida para mim sempre foi uma festa. A profa. Maria Aparecida que dela tomava conta era uma apaixonada por livros e os disponibilizava. Assim algumas de minhas deficiências no novo desenho de currículo da escola foram aplainadas ou supridas por material suprido ali.* (p. 17)

Trata-se aí de imaginarizar a biblioteca como um refúgio onde se abrigar da tristeza e do peso da escola. Nesta imagem, cria-se um interessante paradoxo: por um lado, a escola não oferece espaço para a realização pessoal; por outro, inclui um dispositivo que, por sua paixão pelos livros (a professora Maria Aparecida), acaba fazendo com que a vida seja uma festa e pode auxiliar na construção do saber escolar.

Esta visão de um aparelho de armazenagem de livros como paliativo ao mundo real é coerente com aquela que se depreende dos fragmentos nos quais a professora comenta sua inserção social no tempo de estudante. Depreende-se de sua narrativa que a insistência no ato de ler formou alguém que não esteve presente em seu tempo histórico. Um exemplo disso é o fragmento que se segue, no qual a professora confessa ter estado alheia aos fatos da ditadura militar e aos fatos históricos subseqüentes. Exemplo 11:

> *É preciso que eu destaque que estudei em plena ditadura militar e que versões não oficiais eram consideradas subversivas.* Eu era do tipo ingênua demais e nem sempre percebi essas questões.
> *Hoje, quando revejo o que acontecia nesse período nem sei se agradeço por ter sido tão ingênua e não ter me envolvido em nenhuma confusão histórica ou se fico brava comigo mesma por não ter desenvolvido esse lado político, que ultimamente por forças das circunstâncias tenho que desenvolver.* (p. 69, grifo nosso)

Em movimento análogo, a professora dissocia o estudo escolar do que chama "trabalho de cunho científico", como se vê no que se segue. Exemplo 12:

> *Entendimento do que era ciências, só tive na faculdade, quando tive aula de anatomia e fisiologia do corpo humano, no 1º semestre do curso de fonoaudiologia. Tínhamos aula junto com os alunos de medicina na UNIFESP e no estudo de metodologia científica também no 1º ano com as matérias do ciclo comum de humanas da PUC.*
> *O valor do trabalho de cunho científico comecei a ter quando conheci ,no ano seguinte, meu marido que era pesquisador da área de engenharia eletrônica do laboratório de microeletrônica da Escola Politécnica.* (p. 65)

Destaque-se que identificar seu esposo como "pesquisador" de uma universidade pública é também uma forma de reforçar a imagem de si que vem construindo ao longo do texto. Outra é a descrição de seu saber, que abrange várias áreas. A professora aborda os módulos do *PEC* de forma sucinta. Já as leituras de disciplinas como história, filosofia e português são minuciosamente comentadas. Exemplo 13:

> *Em história e filosofia estudamos gregos, romanos, invasões de toda espécie, guerras e disputas de poder, grandes descobrimentos, renascimento, período colonial, mercantilismo, Revolução Francesa, e as independências dos diversos países das Américas.*
> *Lemos clássicos como* A história da riqueza dos homens, *de Leo Huberman,* Noções de história e filosofia, *do Padre Leonel Franca, Machado de Assis, Camões, Gil Vicente e seus autos.* (p. 17)

Em suma, a imagem que a professora tem em relação a sua inserção na cultura letrada é excelente. Ela a representa por meio da reiteração de elementos que testemunham o reconhecimento do outro (recebimento do primeiro livro pelo desempenho satisfatório, cartas escritas e recebidas etc.). Entretanto, falhou na tarefa de fundar um narrador que, sendo fruto de uma identidade profissional, pudesse beneficiar outros colegas com a partilha de sua experiência.

Considerações finais

Tendo como objetivo último os efeitos da representação de escrita mobilizada por professores em sua prática profissional, ao longo deste ensaio buscamos estabelecer correlações entre a ação pedagógica e o imaginário passível de ser depreendido da escrita das *Memórias* de uma professora.

Assim, em certa medida, nosso trabalho se voltou para os traços que compõem a identidade profissional que se depositam durante o ato de registrar uma trajetória de formação. Em outras palavras, teve como pano de fundo a articulação entre a representação que alguém faz de si enquanto profissional e o sucesso de sua prática pedagógica.

Levando em conta a recomendação de Pêcheux para que se privilegie os lugares que alguém atribui para si mesmo e para o outro em uma produção discursiva qualquer, pudemos notar que o lugar do outro enquanto leitor profissional não está suficientemente configurado para a professora. Assim, ao compreender o ato de escrever como análogo ao de desabafar, ela abstém-se de revisar o próprio trabalho de modo proficiente, uma vez que, ao privilegiar o âmbito intrapsíquico, escreve para um desdobramento de si mesmo, perde a dimensão interpessoal da escrita.

A análise dos dados evidenciou, portanto, que o imaginário analisado por nós inclui a possibilidade de uma ação pedagógica que leve os alunos a ler e a escrever melhor de maneira bastante precária. Para a professora, escrever se configura menos em um dispositivo para a formação profissional e mais em um espaço para o registro das confissões pessoais que, de algum modo, engrandecem o ego de quem assina as *Memórias*.

Por este motivo, para concluir nossa investigação, problematizamos a hipótese de trabalho que parece subjazer ao material do PEC, a de que a escrita de memórias poderia *per se* constituir um instrumento para a formação profissional. Para tanto, retomamos o excerto de Lacan que utilizamos como epígrafe deste trabalho.

Nele, o autor opõe duas perspectivas. A primeira, da qual se afasta, é análoga àquela que pudemos constatar na análise do *corpus*: a escrita da memória como lembrança, um esforço para se aproximar da suposta verdade dos fatos. Trata-se de utilizar as palavras como se elas fossem decalque do passado, restos de uma experiência de vida cujo valor intrínseco a faria digna de registro.

A segunda perspectiva, por sua vez, é a de *reescrever* a história, ou seja, assumir a responsabilidade pela autoria de sua vida e reconstruir no texto um passado ficcional. Aqui, a palavra é a matéria-prima de uma experiência depurada que só ganha existência pela produção ensaística.

A escrita das *Memórias*, nesse caso, inventa a identidade profissional, a funda de direito, uma vez que partilha uma elaboração singular, fruto de um cálculo lógico que transcende à mera sucessão linear de fatos experimentados por aquele que escreve na categoria de vítima de um destino inexorável.

Referências

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.

BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e a história da cultura*. Obras escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 197-222.

FUNDAÇÃO VANZOLINI. Publicação eletrônica. Disponível em: http://portal.vanzolini-ead.org.br/default.aspx?SITE_ID=167&SECAO_ID=1087. Coleta em junho de 2008.

JAKOBSON, Roman. *Essais de linguistique générale*. Paris: Éditions de Minuit, 1963.

LACAN, Jacques (1953-54). *O Seminário. Livro 1. Os escritos técnicos de Freud*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

_____ (1960). Subversão do sujeito e dialética do desejo freudiano. In: *Escritos*. São Paulo, Perspectiva, 4. ed., 1996. p. 275-311.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). GADET, F. & HAK, T. (orgs.). In: *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da Unicamp, 1990. p. 61-161.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p. 123-180.

PRETI, Dino. Língua falada e o diálogo literário In: *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas, 1999. p. 215-228.

RIOLFI, Claudia Rosa. Ensinar a escrever: considerações sobre a especificidade do trabalho da escrita. *Leitura. Teoria & Prática. Revista da Associação de Leitura do Brasil*. Campinas: Unicamp, vol. 40, jan./jul. 2003. p. 47-71.

_____. Quebras na escrita, surpresas para quem escreve: o percurso subjetivo na formação do professor de língua portuguesa. In: CALIL, Eduardo (org.). *Trilhas da escrita: autoria, leitura e ensino*. São Paulo: Cortez. 2007, p. 33-64.

Recebido em junho de 2008

Aprovado em agosto de 2008

Sobre as autoras:

Claudia Rosa Riolfi é psicanalista, doutora em lingüística, docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, integrante do GEPPEP – Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise.

Kelly Gomes de Oliveira é professora da rede pública em São Paulo. Bacharelada em letras pela FFLCH-USP (habilitação em português e inglês). Como bolsista PIBIC-CNPq, desenvolveu pesquisas a respeito da escrita e a prática docente.

Cultura de aula de matemática presente nas narrativas de formação por professores do ensino fundamental

*Valéria Galvão de França Cezari**
*Regina Célia Grando**

Resumo
O artigo é relativo a uma pesquisa que se inseriu no âmbito do Projeto de Melhoria do Ensino Público *Representações de infância e juventude na cultura escolar*, apoiado pela Fapesp, desenvolvida junto a uma escola pública municipal (Itatiba-SP). A partir de um trabalho colaborativo com os professores dessa escola, foram produzidas narrativas pelos professores a fim de desvelar as representações de infância e juventude na cultura escolar. Identificou-se uma cultura de aula de matemática presente na formação escolar dos professores que ensinam matemática no primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental. O objetivo desta pesquisa foi investigar como essa cultura de aula de matemática vem sendo produzida na formação desse professor que ensina matemática e (re)produzida na sua prática docente. O referencial teórico adotado envolve as pesquisas sobre formação de professores que ensinam matemática, os estudos sobre cultura escolar e a análise de narrativas orais e escritas por professores escolares. A análise preliminar de tais narrativas nos permitiu concluir que o modelo de aula de matemática presente na cultura escolar valoriza a memorização e a repetição na aprendizagem matemática. Prioriza-se a técnica, a memorização e o excesso de formalismo pela linguagem. Os professores acabam reproduzindo em suas práticas valores, crenças e representações quanto à matemática e seu ensino presentes na sua formação escolar.
Palavras-chave: Formação docente; Narrativas; Cultura escolar.

Culture of mathematics class present in the narratives of teacher formation of basic education

Abstract
This text is about the research is inserted in the scope of the Project of Improvement of Public Teaching *Representations of infancy and youth in school culture*, supported by Fapesp, developed next to a municipal public school (Itatiba-SP). From a work shared with the teachers of this school, narratives of formation were produced by the teachers, allowing to underline the representations of infancy and youth in the school culture. It was identified a classroom culture of mathematics present in the school formation of the teachers who teach mathematics in the first and second cycles of basic school. The objective of this research was to investigate how this culture of mathematics classes was produced in the formation of this teacher who teaches mathematics and (re)produced in its teaching practice. The adopted theoretical basis involves the research about the formation of teachers who teach mathematics, the studies about school culture and the analysis of oral narratives and writings of teachers. The analysis of narratives of school formation produced by the teachers of basic school allowed us to conclude that the model of mathematics class present in the school culture values memorization and repetition in the process of mathematical learning. It is prioritized technique, the memorization and the excess of formalism via language. The teachers reproduce in their practices values, beliefs and representations related to mathematics and its teaching present in their school formation.
Keywords: Mathematics education; Teacher formation; Classroom narratives.

Introdução

O texto se refere a uma pesquisa que foi realizada no contexto do Projeto de Melhoria do Ensino Público intitulado *Representações de infância e juventude na cultura escolar*, apoiado pela Fapesp, em uma escola pública municipal em Itatiba, SP. Tal projeto inseriu-se no campo da pesquisa sobre formação de professores e considerou a escola como lócus privilegiado, reconhecendo a necessidade de se conhecer e compreender as dinâmicas presentes no cotidiano da escola para o desenvolvimento de um

* Endereço eletrônico: valeriacezari@hotmail.com
* Endereço eletrônico: regina.grando@saofrancisco.edu.br

processo de formação continuada. Nesse sentido, o que chamou a atenção do grupo de pesquisadores foram as representações de infância e juventude manifestas nas falas dos atores que atuavam naquele cenário, muito marcadas por uma noção de ameaça e risco.

A excessiva preocupação, por parte dos professores, em relação à leitura e compreensão de textos, bem como a produção de textos pelos alunos, em linguagem padrão, muitas vezes mascarava a dificuldade dos próprios professores em lidarem com áreas de conhecimento, tais como a matemática, que também possui uma linguagem própria. Assim, percebíamos no discurso de alguns professores do grupo que, muitas vezes, o fracasso em relação à matemática estava diretamente relacionado à dificuldade de leitura e compreensão de um problema/texto matemático, por exemplo. Além disso, concepções arraigadas em relação ao que seja uma aula de matemática, principalmente por professores que ensinam matemática no ensino fundamental, reafirmavam ainda mais um modelo de aprendizagem baseado no treino de técnicas de memorização. Para esses professores, muitas vezes, o modelo de aula de matemática de que dispunham e reproduziam era o mesmo que tiveram em sua formação escolar. Além disso, as experiências até mesmo frustrantes na relação professor de matemática/aluno, manifestavam-se no temor e nos traumas que muitos desses professores têm em relação à aprendizagem matemática. Segundo Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999, p. 27):

> *A aprendizagem não é uma questão meramente cognitiva. Os aspectos afectivos estão igualmente envolvidos e são muitas vezes determinantes. [...] Todos esses aspectos – cognitivos, afectivos, do domínio das concepções – estão muito estreitamente ligados ao ambiente de aprendizagem que se vive no interior das aulas. Se a "norma" é valorizar o envolvimento em processos de pensamento, assim como o raciocínio e a argumentação lógica, pode criar-se uma "cultura de aula de matemática" muito diferente daquela que valoriza as respostas rápidas e certas.*

O objetivo da pesquisa foi de desvelar a cultura de aula de matemática presente na sala de aula dos professores participantes e durante a sua formação, bem como o entrecruzamento de culturas que existem no interior da escola. Propõe-se (1) identificar como os professores interpretam o seu processo de formação escolar e acadêmica em relação à matemática; (2) analisar como os professores concebem a matemática e o seu processo de ensino-aprendizagem; (3) buscar o entendimento do que seja uma "cultura de aula de matemática" no contexto da escola investigada e que se mostra presente na formação escolar dos professores que ensinam matemática no ensino fundamental.

Necessário se faz, num primeiro momento, introduzir teoricamente a questão das representações na cultura escolar, refletir sobre o processo de formação de professores numa perspectiva de trabalho colaborativo, tendo os professores como "protagonistas" dessa formação e relacionar alguns aspectos que estão presentes na "cultura de aula de matemática". Para tanto, procedeu-se uma análise teórica desses pressupostos a fim de desvelar, discutir e analisar o que seja uma "cultura de aula de matemática" para os professores que participaram do projeto.

O conceito de *representação* delineado por Chartier (1990) é aqui fundamental: as representações estão ligadas às identidades que um grupo constitui de si e do outro e "às práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social, uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma condição" (Chartier, 1990, p. 22). Elas são, para este autor, configurações intelectuais, práticas e formas institucionalizadas de ser e estar no mundo (Chartier, 1990, p. 23). Assim, as representações instituem práticas pelas quais esta identidade se faz comunicar.

Nesse sentido, com relação às representações que os professores fazem a respeito de seus alunos, estas são configuradas, entre outros aspectos, a partir de suas representações de infância e juventude. Partimos da hipótese de que os significados sociais atribuídos pelos professores à infância, à juventude e ao seu próprio processo de aprendizagem matemática escolar são profundamente importantes na configuração de seu agir pedagógico e de sua interação com os alunos.

Nos encontros com o grupo de professores foram utilizadas estratégias de desenvolvimento da capacidade de reflexão, ou simplesmente, estratégias de formação que, segundo Alarcão (2003, p. 58) são aquelas que,

> *têm como objectivo tornar os professores mais competentes para analisarem as questões do seu quotidiano e para sobre elas agirem, não quedando apenas pela resolução dos problemas imediatos, mas situando-os num horizonte mais abrangente que perspectiva a sua função e a da escola na sociedade em que vivemos.*

Para Alarcão (2003, p. 58), os professores "em colaboração, têm de construir pensamento sobre a escola e o que nela se vive. É neste contexto que também ganham força os círculos de estudo e os grupos de discussão sobre temas candentes". Dessa forma, as reuniões semanais de

duas horas, que contava com a participação dos professores, com a supervisão dos pesquisadores, se constituiu em espaço privilegiado para o autoconhecimento, o conhecimento do colega, o conhecimento da prática do colega e a explicitação e tomada de consciência da cultura da escola. Essas reuniões foram marcadas pelo questionamento e confronto de opiniões e abordagens.

Os pesquisadores – atuando no papel de agentes externos à escola – assumiram a atitude questionadora visando despertar nos professores tal atitude. Como afirma Alarcão (2003, p. 57):

> *A capacidade de questionarmos e de nos questionarmos a nós próprios é um motor de desenvolvimento e de aprendizagem. Pela questionação tudo é susceptível de vir a ser mais bem compreendido, mais assumidamente aceite ou rejeitado. Porém, as perguntas, para merecerem a designação de pedagógicas, têm de ter uma intencionalidade formativa e isso, independentemente de quem a faz, quer o próprio professor quer um seu colega ou supervisor. Esta atitude questionadora está na base de todas as outras estratégias que temos vindo a referir.*

Dentre as estratégias formativas destacadas por Alarcão (2003), as narrativas vêm ocupando um lugar de destaque nas pesquisas sobre formação de professores. Estas, quando utilizadas no grupo de trabalho coletivo, possibilitam que os professores "partilhem as suas narrativas, contem as suas histórias, as abram à reconstrução, desconstrução e significação, as ofereçam aos outros colegas que [...] as ouvem ou lêem, sobre elas questionam ou elaboram" (Alarcão, 2003, p. 54).

Cunha (1997, p. 2), ao se referir às narrativas como processos formativos, afirma que:

> *ao mesmo tempo que o sujeito organiza suas idéias para o relato – quer escrito, quer oral – ele reconstrói sua experiência de forma reflexiva e, portanto, acaba fazendo uma auto-análise que lhe cria novas bases de compreensão de sua própria prática. A narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros.*

A formação de professores baseada em diferentes estratégias formativas passa a ser concebida como um *continuum*. Nessa perspectiva, a reflexão do professor na e sobre sua prática é fundamental (Schön, 1992; Zeichner, 1993, dentre outros). Candau (1996, p. 150) argumenta que a formação continuada deve ser concebida "como um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua". Essa identidade se constitui no interior de práticas reflexivas compreendidas como práticas sociais que só podem se realizar em coletivos, o que, segundo Pimenta (2002, p. 26), leva à necessidade de transformação da escola em "*comunidades de aprendizagem* nas quais os professores se apóiem e se estimulem mutuamente". A constituição dessas práticas reflexivas requer, muitas vezes, a necessidade de um agente externo que atua como "disparador" desse processo de reflexão, a partir da problematização das questões postas pela prática docente e que nem sempre se tornam evidentes para os que nela atuam. Esse agente externo é que realimenta o grupo, sendo o articulador entre as questões da prática docente e as teorias da educação.

> *Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.* (Pimenta, 2002, p. 24)

Essa articulação é que possibilitará ao professor compreender a sua prática como contextualizada no seu local específico de trabalho e também histórica e politicamente constituída enquanto cultura escolar. Assim, ao pensarem sua identidade cultural, os professores deverão considerar tanto a reflexão sobre sua história individual quanto questões mais amplas relativas à formação cultural brasileira, assim como os entrecruzamentos entre as experiências individual e social (Moreira e Candau, 2003). Estratégias de formação docente, como a produção de narrativas orais e escritas, vem se revelando propícias à reflexão do professor.

Para pensar a escola como uma instituição em que ocorre um entrecruzamento de culturas, ou seja, a cultura própria de cada indivíduo que freqüenta a escola e a própria cultura escolar, faz-se necessário compreender o conceito de cultura que estamos nos apropriando nessa pesquisa.

> *Considero cultura como o conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, o qual facilita e ordena, limita e potencia os intercâmbios sociais, as produções simbólicas e materiais e as realizações individuais e coletivas dentro de um marco espacial e temporal determinado. A cultura, portanto, é o resultado da construção social, contingente às condições materiais, sociais e espirituais que dominam um espaco e um tempo. Expressa-se em significados, valores, sentimentos, costumes, rituais, instituições e objetos,*

> *sentimentos (materiais e simbólicos) que circundam a vida individual e coletiva da comunidade.* (Pérez Gómez, 2001, p. 17)

Cada indivíduo possui raízes culturais transmitidas de geração em geração por processos de socialização. "A cultura é o conjunto de conhecimentos e de valores que não é objeto de nenhum ensino específico e que, no entanto, todos os membros de uma comunidade conhecem" (Finkielkraut, apud Pérez Gómez, 1990, p. 98).

A sala de aula pode ser vista como um cenário de cruzamento de diferentes culturas: a cultura de referência dos alunos, a cultura profissional docente, a cultura escolar, a cultura da escola e porque não dizer, a cultura da aula de matemática, a cultura da aula de educação física, a cultura da aula de história etc. Nesse sentido, podemos considerar a sala de aula "como um [espaço de] cruzamento de culturas que provocam tensões, aberturas, restrições e contrastes na construção de significados" (Pérez Gómes, 2001, p. 12).

A aula de matemática, como um dos espaços de aprendizagem matemática, reforça um modelo de ensino-aprendizagem que considera o aluno como um "recipiente" que armazena informações, cabendo ao profesor, essencialmente, transmitir corretamente as informações e proporcionar tarefas ou mesmo exercícios repetitivos para que os alunos "treinem" uma habilidade adquirida, como a resolução de equações e/ou aplicação de algoritmos. Essas técnicas necessitam ser memorizadas e reproduzidas em provas, mas que quase nada contribuem para a avaliação da compreensão dos alunos sobre os conceitos matemáticos.

Na verdade, como afirmam Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999, p. 23), "o professor atribui um significado às suas próprias palavras e acções, esperando que o mesmo seja 'apreendido' pelos alunos, de modo organizado, previsível e essencialmente passivo." Por outro lado, como afirmam esses autores, os alunos dão um sentido aos conceitos e objetos matemáticos que pode ser muito diferente daquele que o professor lhes atribuiu. Isso tudo gera momentos de tensão e conflitos nas salas de aula de matemática. Cada vez mais os professores acreditam que seus alunos são incapazes em matemática e justificam essa dificuldade pela incomprensão da leitura de um problema matemático, pela falta de estudo e "aplicação" na resolução de exercícios, pela falta de motivação dos alunos em se envolver com as atividades escolares, ou mesmo pela própria natureza do conhecimento matemático que consideram abstrato, exato e repleto de relações que "poucas" pessoas são capazes de dominá-lo. Assim, reforçam cada vez mais um modelo de aula de matemática que atingem a poucos alunos, talvez aos "escolhidos" para aprender matemática.

As análises processadas nessa pesquisa consideraram as narrativas de professores – orais e escritas.

Ao analisarmos as narrativas orais dos professores, sujeitos da pesquisa, bem como as narrativas escritas sobre a história de vida escolar, notamos que muitos deles declararam insucessos com relação à sua aprendizagem em matemática:

> *Não tive dificuldades para aprender a ler e escrever; o problema maior era na matemática, divisão, então, nem se fala, a professora passava na lousa, ensinava e eu não conseguia entender, talvez porque era tudo muito abstrato e não no concreto [...] No ensino médio, antigo colegial, a matéria que me marcou bastante foi a disciplina de matemática, pois as dificuldades eram cada vez maiores.* (Crê; n.o.)

> *Na 1ª etapa do ensino fundamental não tinha problemas com as matérias. Já na 2ª etapa passei por dificuldades com a matemática; na 7ª série fiz até reforço. No entanto, nunca repeti um ano.* (ReR; n.e.)[1]

Inclusive para a professora de matemática, a frustração aconteceu, principalmente, na graduação:

> *A faculdade foi a época em que mais me debrucei sobre os estudos, pois na época o currículo de matemática era mais voltado para quem fosse prosseguir nos estudos (pós ou mestrado) e não trazia quase nada da prática escolar. O que marcou nessa época foi ter ficado de exame de álgebra III, no 3º ano, por 3 décimos com o professor Ge* (RO; n.e.)

Todas essas situações revelam que as dificuldades com a aprendizagem matemática acontecem nos diferentes níveis de ensino e que muitos desses professores apresentararam dificuldades uma vez que não eram, possivelmente, "os escolhidos" naquele momento, pelos seus professores, como pessoas que compreendessem o conteúdo.

O fato é que, a partir dos relatos dos professores, evidencia-se um modelo de aula de matemática que prioritariamente valorizava a memorização e a repetição na aprendizagem matemática, como percebemos na fala seguinte:

> *Só entrei na escola com 7 anos... A professora seguia cartilha; eu tinha que decorar tabuada. Andava ritmando, repetindo a tabuada. Achava isso normal!*

> *Minha mãe tomava as tabuadas de mim. O que eu achava cansativo era fazer cópias. Tinha que copiar do 1 ao 100. Na 3ª série, tive dificuldades com interpretação de problemas [...] Quando eu cheguei na 5ª série, acho que era a matemática moderna, "álgebra". Era muito forte a álgebra. Eu perguntava: Por que estou estudando isso? Os professores nunca me respondiam.* (Ol; n.o.)

A questão é que esse modelo vem sendo construído historicamente[2] e foi sendo impregnado na cultura escolar, produzindo o que podemos chamar de uma "cultura de aula de matemática". Esse termo foi "emprestado" de Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999, p. 28) quando apontam a necessidade urgente de mudança dessa cultura, resgatando o papel do professor como fundamental na criação de um ambiente – sala de aula – propício a uma aprendizagem significativa em matemática. Para esses autores:

> *Se a aprendizagem é um processo de construção de significados por parte dos alunos, então a comunicação e a negociação desempenham um papel central na sala de aula. Ora, esses aspectos têm a ver, essencialmente, com o modo como o professor conduz as suas aulas. Além disso, uma vez que os alunos são diferentes uns dos outros e vão construindo diferentes imagens e concepções sobre os temas em estudo, o professor precisa de valorizar as interacções entre os alunos e entre estes e o professor. Esta perspectiva é realmente mais exigente para o professor, de quem se espera não só trabalho como também criatividade, mas o é igualmente para o aluno. De facto aprender requer esforço e envolvimento pessoal.* (Abrantes, Serrazina e Oliveira, 1999, p. 29)

Nas narrativas orais e escritas produzidas pelos professores identificamos muitos momentos em que a relação professor–aluno se mostrou determinante no "trauma" que os professores passam a ter pela matemática:

> *o que lembro era que ela [a professora] corrigia a lição de casa enquanto tomava a tabuada,* ai daquele que não tinha feito a lição ou não soubesse a tabuada, *ficava do lado de fora da classe até terminar de fazer a lição ou ficava estudando a tabuada até falar certo sem nenhum erro. Ma. [o professor] de matemática era sempre fechado. Explicava uma vez só e mandava se virar se não entendesse.* (MaR; n.e.)

Esses traumas incluíam, até mesmo, castigos físicos, o que causa estranheza uma vez que, muitos desses professores são bastante jovens e fizeram seu ensino fundamental na década de 1980, em que os castigos já eram "proibidos":

> *No segundo ano primário, com a professora Sueli,* fiquei de castigo segurando o batente da porta *porque não lembrava quanto era 2 x 8 [chamada oral].* (JaC; n.e.)

> *Muitos bons professores que passaram pela minha vida me marcaram, mas, mesmo assim, em determinado momento, iniciou-se um trauma por matemática pois um professor despertou em mim um verdadeiro "nojo" pela matemática pois íamos na lousa (na 7ª e 8ª séries) e ele* nos chamava de todos os nomes e apelidos possíveis, menos nosso nome, fora os "croquinhos" na cabeça *quando não conseguíamos resolver os exercícios. Foi então que no magistério surgiu a professora Ro, aparentemente uma pessoa séria, de pouco falar, mas sua letra maravilhosa e a maneira de dirigir a aula e ensinar uma doçura, imaginei que fosse um presente que ela nos dava, por matemática ser uma disciplina tão temida por todos, e comecei a amar essa disciplina.* (Ja; n.e.)

Na fala acima, percebemos o quanto a postura do professor de matemática e a relação que estabelece com os alunos influencia na predisposição para a aprendizagem matemática. A narrativa da professora Pa reforça esse fato:

> *Sempre fui boa aluna, até chegar ao ginásio e não compreender mais a matemática, matéria essa que chegou até interferir no meu comportamento. Ano seguinte, ensino médio! Escola nova, colega e* professores novos. *A matemática virou magia.* (Pa; n.e.)

> *Quando freqüentei a quinta série ginasial, a professora de matemática dizia que agora a matemática era moderna, hoje sei que é álgebra. Mas, apesar do desconhecimento,* a compreensão e carisma da professora superava a expectativa da aula. (Ol; n.e.)

Assim, quando pensamos em uma nova cultura de aula de matemática, é fundamental discutir o papel do professor, bem como a sua postura pedagógica.

Quanto à postura de muitos dos ex-professores de matemática dos sujeitos da pesquisa, identificamos um descompromisso com a aprendizagem do aluno:

> *Uma das coisas que me chamou mais a atenção era como a diretora aceitava a professora Eliana da disciplina de matemática fazer tricô na sala de aula. Ela era linda, ia com olhos pintados com lápis preto e rabo de peixe, batom, cabelo preto brilhoso, alta, magra. Quando chegava o inverno, ela fazia uma blusa por semana.* Indicava as páginas dos

> exercícios que tínhamos que fazer e, enquanto tricotava sem parar, pedia que os alunos resolvessem os exercícios na lousa. Aquele que errasse tinha o direto de ouvir palavrões do tipo: – Energúmero! *Até hoje não me interessei em saber o que significa essa palavra. Assim era difícil quem aprendesse alguma coisa em sua aula.* (Cl; n.e.)

Um dos objetivos dessa pesquisa é justamente buscar o entendimento do que seja uma "cultura de aula de matemática" no contexto da escola investigada e que se mostra presente na formação escolar dos professores que ensinam matemática no ensino fundamental e que vem sendo reproduzida por esses professores em sua prática docente.

A professora Re escreve, em sua narrativa, sobre a forma como a sua professora agia na sala de aula de matemática:

> *Quando passei para a segunda série, minha professora, Dona Te, era a ditadora em pessoa, gritava, batia na mesa com aquela régua de madeira enorme; quando me chamava para ir a lousa resolver continhas, eu tremia dos pés a cabeça, pois se errasse o grito era ensurdecedor.* (Re; n.e.)

Nota-se, pela narrativa, a valorização que a professora, "Dona Te.", dava à realização das contas de forma "correta". Durante as reuniões no grupo, a professora Re nos relata sobre a forma como trabalhava com a perspectiva de "jogos no ensino da matemática" em suas aulas:

> *Eu faço um joguinho na aula de matemática muito interessante. Aprendi com uma professora que fazia isso para os alunos aprenderem a fazer análise sintática. Eu começo colocando uma conta na lousa. Cada aluno, individualmente resolve a conta numa folha de papel. Quem consegue resolver fica em pé, na frente da sala de aula. Quem não consegue, permanece sentado. Quando todos terminam, eu corrijo a conta na lousa e eles ficam bem quietinhos, prestando muita atenção na resposta. Os que acertam permanecem em pé, os que erram, voltam para a sua carteira. Daí, os que acertaram ganham uma "estrelinha" no caderno. Esse jogo é ótimo; eles ficam super felizes quando acertam.* (Re; n.o.)

A pesquisadora intervém questionando sobre os alunos que não conseguem acertar e a professora reforça a importância de que os alunos estudem mais para poder um dia acertar. Notamos nessa narrativa o quanto os professores acabam reproduzindo em suas práticas pedagógicas valores, crenças e representações quanto à matemática e seu ensino presentes na sua formação escolar. O que se agrava, nesse relato, é a própria concepção do que seja um trabalho com jogos no ensino da matemática. Esse fato, inclusive, propiciou a inserção da pesquisadora em uma atividade de trabalho pedagógico para tratar do assunto.

O relato da professora prossegue descrevendo uma situação em que uma das alunas trangride as regras desse "jogo".

> *Uma das alunas, a E, é "picareta". Sabe o que ela fez? Eu achei estranho que a todo momento ela conseguia resolver a conta e ficar lá na frente. E mais ainda... a conta dela sempre tava certa. Achei aquilo muito estranho, porque ela é uma menina muito problemática e não sabe matemática, como poderia tá acertando? Fiquei de olho nela! Percebi que sempre me mostrava o resultado da conta "rasurado". Prestei atenção e sabe o que percebi? Que ela tinha levado a ponta de um lápis escondida na mão e, depois que eu corrigia, ela rasurava a resposta e me mostrava a certa. Que picareta! Acabei com ela na frente de todos os colegas! E ela nem deu bola pra mim...* (Re; n.o.)

A fala da professora Re, acima, evidencia o quanto ela acreditava que estava propiciando para os seus alunos um ambiente de aprendizagem em matemática e que o jogo se mostava de forma justa, embora declarasse que: "alguns alunos nunca vencem nesse jogo". A falta de consciência da professora de que essa atividade não consistia em um jogo justo e, por isso, passível de "transgressão", contribuiu para reforçar ainda mais a idéia de uma cultura de aula de matemática voltada para "poucos" alunos, ou seja, para aqueles que já eram "bons" e, portanto "permaneciam em pé e ganhavam as estrelas", enquanto outros, a grande maioria, permaneciam sentados, excluídos do jogo e da aprendizagem matemática. Mas, para a professora, era um momento motivante para os alunos, uma vez que esses se mostravam "quietos" e prestando atenção.

A partir das narrativas das professoras, pôde-se concluir que muitas delas buscam melhorar sua prática pedagógia para propiciar a aprendizagem até para alunos com necessidades especiais, mas a cultura de aula de matemática que está presente nas práticas dessas professoras é que vem dificultar que ocorra a aprendizagem:

> *[O assunto que estava sendo discutido nesse momento era sobre a importância das atividades que são desenvolvidas em sala de aula, ser da realidade do aluno. Porque algumas atividades que os livros trazem fogem do cotidiano dos alunos que fazem parte da escola Eliete]: – porque geralmente a gente quer trabalhar alguma coisa próxima das datas comemorativas, então eu comprei e achei um, acho um livro tão bom de matemática, eu peguei automático.* Eu vi, multiplicação, multiplicaçãozinha simples, outra divisão, enfim... fábrica de chocolates, crocantes. (P e D; n.o.)

> *[As professoras estavam discutindo sobre o projeto de intervenção sobre o trabalho infantil. Contando sobre o uso do livro de histórias no projeto, diz que antes do projeto, aproveitava o livro para fazer ganchos com outras matérias, como, por exemplo, a matemática. Então diz]:* – a criança que trabalha carregando sacos de tantos quilos, se tinha tantas, crianças quantos quilos havia? *Tudo que tinha matemática eu aproveitava. Eu problematizava a história.* As crianças que vendiam chocolates, se eles vendessem, tanto quanto ganhavam? A distância que eles caminhavam, as crianças que trabalhavam de sapateiros. (CA; n.o.)

Entendemos que inúmeros são os fatores que interferem nessa tipo de prática, como: a dificuldade do professor em relação ao domínio do conteúdo matemático, a concepção quanto à própria natureza do conhecimento matemático, ou seja, de que esta é uma ciência puramente abstrata e selecionadora e o entendimento de que a aprendizagem matemática requer mecanismos de memorização e "treino" de técnicas operatórias.

Portanto, pensar no desvelamento do que seja uma cultura de aula de matemática desses professores, inseridos em um ambiente de trabalho colaborativo, implica em pensar, coletivamente em mudanças dessas práticas, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa em matemática dos alunos e para a minimização das tensões e conflitos que ocorrem nas salas de aula. Implica em colocar os professores frente a uma *zona de risco* quando ensinam matemática, a fim de reconsiderar os dilemas e desafios postos a eles, por uma formação traumática que tiveram. A noção de *zona de risco* é apresentada por Penteado (2001, apud Penteado, Skovsmose, 2008) e aparece como um contraponto à zona de conforto no qual os professores de matemática se encontram, em que a situação educativa é altamente previsível, tanto para alunos quanto para professores. Quando é dada oportunidade aos alunos para participarem do seu processo de aprendizagem, serem protagonistas dessa aprendizagem, o professor se coloca em *risco* e é a sua história ou a reflexão sobre ela é que possibilitam a produção de novas aprendizagens para os alunos e também para o professor.

Nos momentos de reflexão, de relatos sobre a própria infância e juventude, é que os professores são capazes de estabelecer relações sobre a sua infância e a de seus alunos.

Cultura de aula de matemática: a reprodução

As análises das narrativas orais e escritas dos professores nos permitiram concluir que o modelo de aula de matemática no qual os professores da escola foram formados, valorizava a memorização e a repetição na aprendizagem matemática. Assim, prioriza-se a técnica (realização de algoritmos), a memorização (tabuada) e o excesso de formalismo pela linguagem (matemática moderna). Os professores acabam reproduzindo, em suas práticas pedagógicas, valores, crenças e representações quanto à matemática e seu ensino presentes na sua formação escolar.

Evidenciou-se o quanto a postura do professor de matemática e a relação que estabelece com os alunos influenciam na predisposição para a aprendizagem matemática. A falta de compromisso do professor de matemática com a aprendizagem dos alunos, bem como a utilização de castigos, até físicos, foi uma marca para alguns desse professores.

As representações sociais de infância e juventude escolar presentes nas práticas de aulas de matemática, bem como no discurso das professoras, evidenciam uma reprodução da concepção de que a matemática é para poucos alunos "aplicados" e que a aprendizagem matemática envolve memorizações e exercícios certos e errados. A dificuldade de romper com tais concepções, muitas vezes, faz com que o professor se angustie, mas sem se questionar quanto à cultura de aula de matemática tradicional.

Entretanto, alguns dos professores buscam melhorar sua prática pedagógica em matemática para propiciar a aprendizagem, até para alunos com necessidades especiais, mas a cultura de aula de matemática que está presente nas práticas desses professores acaba por dificultar essa mudança.

Acredita-se que o aprofundamento das questões relativas à formação de professores que ensinam matemática, com vistas a um melhor entendimento de como o trabalho colaborativo, no interior da escola, possibilita o desvelamento das práticas cotidianas da sala de aula, mais especificamente, de aula de matemática, possa contribuir para a reflexão por parte do professor em relação a essas práticas.

Assim, foi possível delinear, tanto teoricamente quanto nos exemplos apresentados, uma compreensão do que seja uma cultura de aula de matemática e como está relacionada às outras culturas existentes no interior da escola: cultura de referência dos alunos, cultura profissional docente, cultura escolar, cultura da escola.

Notas

[1] Utilizaremos, para efeito de identificação, as iniciais dos nomes dos professores. Além disso, as siglas seguintes se referem à: narrativas orais (n.o.); narrativas escritas (n.e.).

[2] Para o aprofundamento teórico na questão, ver a pesquisa de Fiorentini (1995) sobre as tendências didático-pedagógicas do ensino de matemática no Brasil.

Referências

ABRANTES, P.; SERRAZINA, L.; OLIVEIRA, I. *A matemática na educação básica*. Lisboa: APM, 1999.

ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

CANDAU, Vera Maria F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline M. M. Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça N. (orgs.). *Formação de professores: tendências atuais*. 1ª reimpressão. São Carlos: EdUFSCar, 2003.

_____. Construir ecossistemas educativos: reinventar a escola. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Reinventar a escola*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 11-16.

_____. Cotidiano escolar e cultura(s): encontros e desencontros. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Reinventar a escola*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 61-78.

CHARTIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação*, n. 1/2, São Paulo, 1997. Disponível em http://www.educacaoonline.pro.br. Acesso em 16 de novembro de 2005.

FIORENTINI, D. Alguns modos de ver e conceber o ensino da matemática no Brasil. *Revista Zetetiké*. Campinas, CEMPEM/FE/Unicamp, ano 3, n. 4, 1995.

_____. Em busca de novos caminhos e de outros olhares na formação de professores de matemática. In: FIORENTINI, D. (org.). *Formação de professores de matemática: explorando novos caminhos com outros olhares*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____. Pesquisando com professores – reflexões sobre o processo de produção e ressignificação dos saberes da profissão docente. In: MATOS, J. F.; FERNANDES, E. (orgs.). *Investigação em educação matemática: perspectivas e problemas*. Lisboa: APM, 2000, p. 187-195.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa, CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, Autores Associados, n. 23, maio/jul./ago. de 2003, p. 156-168.

PENTEADO, Miriam Godoy; SKOVSMOSE, Ole. Riscos trazem possibilidades. In: SKOVSMOSE, Ole. *Desafios da reflexão em educação matemática crítica*. Campinas: Papirus, 2008, p. 41-50.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-52.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 77-91.

ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: EDUCA, 1993.

Recebido em julho de 2008

Aprovado em setembro de 2008

Sobre as autoras:

Valéria Galvão de França Cezari é aluna da graduação de licenciatura em matemática da Universidade São Francisco e bolsista de iniciação científica pela FAPESP, SP.

Regina Célia Grando é docente do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco e professora dos cursos de matemática e pedagogia.

A prática pedagógica no ensino de história nas escolas estaduais paulistas nos anos da ditadura militar (1972-1988)

*Eliane Mimesse**

Resumo
Este estudo apresenta como se desenvolveu a prática pedagógica dos professores de história. Focaram-se os profissionais que ministraram aulas da disciplina de história nas escolas estaduais, nas séries que compreendiam o 1º e o 2º graus. A pretensão desta pesquisa centrou-se na perspectiva de se resgatar as práticas destes professores a partir da leitura e análise dos relatórios de estágios, aqui usados como fontes. O período foi delimitado entre os anos de 1972, pela inexistência de fontes com datas anteriores e por coincidir com a publicação da reforma do ensino, e 1988 quando se notou o retorno efetivo das aulas de história no currículo, esses foram os anos da existência dos estudos sociais. As fontes analisadas foram documentos oficiais e os relatórios de estágios produzidos para a disciplina prática de ensino no curso de licenciatura em história da Universidade de São Paulo.
Palavras-chave: Prática pedagógica; Ensino de história.

Pedagogical practice in history teaching in São Paulo State schools in a period of military dictatorship (1972-1988)

Abstract
This study presents how the history teachers' pedagogical practice was developed. It was focused in the professionals who taught the history subject in the state schools in the terms of the 1st and 2nd degrees. The purpose of this research was centered in the perspective of rescuing the teachers' practices from the training teaching programs reports that were used as sources. The period was delimited from 1972 to 1988. It started in 1972 because there weren't previous sources and dates and also because of the coincidence of the teaching reform publication. The research was collected until 1988 because we perceived the effective return of history classes in the curriculum and these years were marked by the existence of social studies. The data collection was basically official documents and the teaching program reports produced by the teaching practice subject in the licensed history course of São Paulo University.
Key-words: Pedagogical practice, History teaching.

Introdução

Esse artigo apresenta um breve panorama dos resultados da pesquisa desenvolvida sobre o ensino de história, nas escolas estaduais paulistas nos anos da ditadura militar. O período de estudo abrangeu os anos entre 1972 e 1988. As datas foram estipuladas por compreender a época da existência oficial dos estudos sociais, que pretendeu substituir as disciplinas história e geografia nas séries do 1º e do 2º graus, e também, por existir um regime de ditadura militar implantado no país.

No início da década de 1970 houve a publicação da reforma do ensino, que contou com a colaboração de pessoal, acordos e planos norte-americanos. Neste contexto, ocorreu a publicação dos "Guias curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino de 1º grau", no ano de 1973; esse é o momento em que os estudos sociais tornaram-se disciplina da grade curricular do ensino de 1º grau.

Nos anos da década de 1980, as aulas de estudos sociais foram extintas, e é interessante notar as mudanças metodológicas no ensino de história durante esses anos, que culminaram com a elaboração e publicação da terceira versão da "Proposta curricular para o ensino de história – 1º grau", no ano de 1986. Essa "Proposta" foi comentada e debatida por alguns estagiários nos seus relatórios, bem como os períodos referentes aos outros anos das décadas estudadas. As anotações e observações contidas nos relatórios de estágios produzidos para a disciplina de prática de ensino do curso de licenciatura em história da

* Endereço eletrônico: emimesse@bol.com.br

Universidade de São Paulo, foram utilizados como fontes. Todos os relatórios de estágios de observações e de regências, produzidos entre os anos de 1972 e 1988, foram lidos e analisados. O recorte ateve-se nas descrições das práticas pedagógicas dos professores e de como as alterações nas sugestões oficiais interferiram nessas práticas.

Foi a partir da leitura dos relatórios de estágios que se puderam reconstituir os passos da sedimentação dos estudos sociais nas escolas paulistas. Essa leitura conduziu a busca por outras fontes que complementassem os dados. Assim, tem-se a contribuição da legislação de ensino, de alguns documentos oficiais, das propostas estaduais e de outras referências bibliográficas que abordaram os anos estudados.

A estrutura deste texto desenvolve-se iniciando pela descrição e relevância das fontes utilizadas. Focou-se a reforma do ensino e as mudanças que essa efetivou nas escolas e na disciplina de história; ativemo-nos às práticas pedagógicas dos professores e como se apropriaram dos novos métodos de ensino; verificou-se como ocorreu a organização sindical desses profissionais e de como as mudanças metodológicas nas propostas do governo aguçaram o debate sobre o ensino de história.

Os relatórios de estágios como fontes

Faz-se necessária uma breve descrição dos relatórios de estágios para compartilhar com o leitor as descobertas propiciadas por essa fonte. Os relatórios vinculavam-se à disciplina de prática de ensino, que era ministrada nos dois últimos semestres do curso de licenciatura em história. Esses relatórios foram elaborados de modo individual, em duplas ou em grupos, divididos em relatórios de observação e de regência. Em geral, os relatórios de observação resultavam do registro contínuo dos acontecimentos que ocorriam em sala de aula e explicitavam o assunto da aula observada. Todo relatório de observação incluía comentários iniciais sobre as condições físicas da escola, do quadro administrativo, do corpo docente e discente; eram produzidos sempre como complemento ao primeiro semestre das aulas da disciplina de prática de ensino.

Os relatórios de regência eram compostos por uma ou mais aulas do estagiário, que, na maioria das vezes, complementavam os conteúdos desenvolvidos pelo professor da sala. Existia a possibilidade de esses estagiários organizarem e aplicarem minicursos sobre assuntos que complementassem as aulas do professor. Esses relatórios foram desenvolvidos sempre no semestre seguinte após a observação. A regência pelo estagiário poderia ser desenvolvida de acordo com um projeto de definição e formação de conceitos.

Assim, a partir das leituras e análises dos relatórios de estágios, pode-se recompor parte do cotidiano das práticas pedagógicas dos professores e dos estagiários de história. Mas, é relevante levar-se em conta as alterações na legislação educacional e as conseqüências dessas nas grades curriculares.

Nas duas décadas estudadas, além de mudanças na grade curricular, houve a possibilidade de criação de novas disciplinas, que eram estas: estudos sociais, educação moral e cívica, organização social e política do Brasil e educação para o trabalho. A criação dessas disciplinas foi propiciada pela reforma do ensino.

A reforma do ensino de 1971 e as sugestões metodológicas oficiais

A chamada reforma de ensino – mas que não teve oficialmente essa denominação – foi promulgada pelo governo federal como Lei de nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, e fixou as diretrizes e bases do ensino de 1º e de 2º graus. Essa lei foi idealizada, aprovada sem emendas e publicada durante o governo militar que foi instaurado em 1964. Revogou mais de 50 artigos de lei federal anterior, a de nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

Após o golpe militar, em 1964, reestruturações em várias áreas foram se desenvolvendo. Na educação pôde-se destacar a criação de convênios de cooperação e apoio técnico entre o Ministério da Educação e Cultura do Brasil e a "Agency for International Development" dos Estados Unidos. Esses convênios pretendiam a reorganização do sistema educacional brasileiro, desenvolvendo a área educacional de tal modo que ela fosse adequada ao modelo de modernização das indústrias, que requeriam mão-de-obra barata com um mínimo de qualificação.

A escola passou a ser vista mais como uma instituição que deveria estar em busca de eficiência e eficácia, voltada ao mercado de trabalho. Desse modo, a profissionalização do ensino encontrou espaço, com a criação e o desenvolvimento de um modelo de currículo, mais adequado às inovações, mais ágil, mais prático, reduzindo alguns dos conteúdos teóricos considerados dispensáveis ao novo profissional. Ação essa que justifica a redução da carga horária de disciplinas como história ou geografia.

Algumas das mudanças determinadas pela reforma do ensino foram a extensão do tempo de

escolaridade obrigatória, de quatro para oito anos, com a união dos quatro anos do curso primário aos quatro anos do curso ginasial; generalização do ensino profissionalizante nas três ou quatro séries do 2º grau; organização do currículo em duas partes, o núcleo comum, "obrigatório em âmbito nacional", e a parte diversificada, "para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, as peculiaridades locais"; e designação como obrigatórias das disciplinas educação moral e cívica, educação física, educação artística e programa de saúde (Brasil, 1971a).

O currículo de ensino de 1º e de 2º graus, organizado em núcleo comum e parte diversificada, foi composto por matérias. O Conselho Federal de Educação fixou para cada série as matérias do núcleo comum e os Conselhos Estaduais de Educação indicaram as matérias que constituiriam a parte diversificada, para assim ser formado o currículo pleno dos estabelecimentos de ensino.

O Conselho Federal esclareceu como deveriam ser trabalhados os conteúdos, do mais amplo para o mais específico. Nas atividades, a aprendizagem deveria ocorrer a partir de experiências concretas; já nas áreas de estudo, as situações concretas seriam equilibradas com os conhecimentos sistemáticos, além de se efetuar a integração de conteúdos afins. Nas disciplinas, a aprendizagem deveria se desenvolver por meio do conhecimento sistemático (Brasil, 1971b).

As matérias do currículo pleno foram classificadas segundo as áreas do conhecimento em comunicação e expressão, estudos sociais e ciências. A área de estudos sociais apresentou objetivos, conteúdo específico, amplitude e extensão estabelecidos pelo Conselho Estadual de Educação. O currículo de todas as séries do 1º grau deveria conter a área de estudos sociais. Os objetivos do ensino de estudos sociais visavam "ao ajustamento do educando ao meio, cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver como conviver, dando-se ênfase ao conhecimento do Brasil", segundo documento do governo do estado de São Paulo de 1972. O conteúdo específico da área ficou composto por geografia, história, organização social e política do Brasil e educação moral e cívica. No item sobre a amplitude e extensão da área, o mesmo Conselho sugeria que, nas primeiras séries do 1º grau, os estudos sociais deveriam se apresentar sob a forma de integração social, tratado nas duas primeiras séries como atividade e nas séries subseqüentes como área de estudo. Ainda de acordo com o documento do governo, no 2º grau, a área de estudos sociais seria entendida como disciplina.

Na sugestão de currículo específica para as séries do 2º grau e publicada pelo governo federal em 1971, o então "Guia metodológico para cadernos MEC – história", trazia parágrafos sobre a área de estudos sociais. Esta publicação considerava a criação da área como forma de fazer o professor de história atualizar-se, em função da preocupação com outros profissionais, que poderiam ocupar o seu cargo, e com o trabalho que essa nova área requeria, pois "novos e amplos estudos" seriam necessários: "Devemos estar sempre preparados para analisar com isenção as novidades, mesmo que afetem os nossos interesses particulares" (Brasil, 1971c).

Em 1973, um órgão da Secretaria da Educação do estado de São Paulo, publicou os "Guias curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino de 1º grau", que segmentam os conhecimentos em áreas: comunicação e expressão (língua portuguesa, educação artística e educação física); ciências (ciências, programa de saúde e matemática); e estudos sociais. Para a área de estudos sociais, estavam listados os objetivos, os conteúdos mínimos e as sugestões de atividades para cada conteúdo a ser abordado. Esses "Guias" estaduais seguiam as indicações federais, separavam os conhecimentos por áreas e reforçavam a idéia de que a área de estudo estudos sociais deveria ser entendida como matéria. Enfatizavam a importância da área de conhecimento composta por outros elementos das ciências humanas e, assim, não indicava quais conteúdos referem-se especificamente a geografia, história, organização social e política do Brasil ou educação moral e cívica.

Em decorrência das dificuldades na implantação das sugestões dos "Guias curriculares", foram organizados e publicados em 1977 os "Subsídios para a implementação do guia curricular de estudos sociais para o 1º grau". Esse texto explicitava os conteúdos que deveriam ser ministrados em cada série, os objetivos que se deveriam atingir e com que atividades seriam mais bem apreendidos.

A prática pedagógica dos professores

Na prática, os estudos sociais – como matéria, não como área de estudo – passaram a fazer parte do currículo das escolas estaduais de 1º grau em 1977, da 3ª até a 6ª série. Na 7ª série e na 8ª série, os estudos sociais, como matéria, nunca existiram: nessas séries, permaneceram no currículo geografia e história em anos alternados. Nas séries do 2º grau continuaram a existir de modo autônomo.

O comentário feito por um estagiário, em seu relatório de observação, no ano de 1977, expressa o que ocorria nas aulas:

> *[...] Estudos sociais, na maneira como é dado, é uma utopia, pois não há qualquer vinculação; as matérias são estanques e descontínuas; só servem para uma visão social distorcida. A geografia aqui vista, não ajuda, ou melhor, apenas atrapalha a história e vice-versa; não há interação; o que há são duas matérias separadas e sem qualquer significação neste contexto. Seria, neste caso, a interação de história e geografia, vinculadas à realidade do aluno? Para o aluno, e também para nós, o que ficou, foi que na 5ª série é dada ênfase à geografia, levando o aluno a memorizar conceitos que nunca mais verá.* (Relatório 15, 1977)

As observações deste relatório expressam o que ocorria com os conteúdos de estudos sociais e como, na prática, eram ministrados pelos professores das escolas estaduais. Deve-se levar em conta que a formação dos professores destas séries, neste período, poderia ser em estudos sociais, com uma licenciatura curta, ou em história, com licenciatura plena. Desse modo, segundo Prado (2004) a formação acadêmica e o conhecimento do professor refletiam-se na sala de aula, em sua prática metodológica diária.

Quanto ao ensino de 2º grau, após a publicação da reforma de ensino, esse deveria obrigatoriamente se tornar profissionalizante. Nas escolas do estado de São Paulo, a implantação do ensino profissional teve início nos estabelecimentos de ensino privados e públicos municipais, que deveriam, em 1972, apresentar ao órgão competente um plano de trabalho para a organização didática e administrativa a ser implantada nas séries do ensino de 2º grau. Prado (2004) indica que os estabelecimentos estaduais que já mantinham cursos técnicos deveriam providenciar as mudanças curriculares até 1974; os outros precisavam elaborar uma revisão de seus currículos para a implantação do ensino profissional. Apenas após a reforma administrativa da Secretaria de Educação, em 1976, teve início a implantação do ensino profissional de 2º grau na maior parte das escolas estaduais.

Foi instituída a "intercomplementaridade de estabelecimentos", que possibilitava a implantação dos cursos referentes aos setores primário e secundário. Com esta alternativa, alguns estabelecimentos ofereciam apenas as disciplinas das habilitações profissionais e outros ministravam as da parte de educação geral. Assim, os estabelecimentos que tivessem as disciplinas das habilitações deveriam se "intercomplementar" com vários outros.

As habilitações profissionais para o 2º grau deveriam ser instaladas e funcionar regularmente a partir de 1977. Neste ano, portanto, a 1ª série ainda contaria com as disciplinas da parte geral, e os alunos teriam de optar por uma habilitação quando ingressassem na série seguinte, em 1978. Mas, ainda no início daquele ano, foi criada uma nova habilitação, denominada "Formação profissional básica". Essa habilitação conseguiu sanar as dificuldades de implantação do ensino profissional na maioria das escolas estaduais de 2º grau, pois tiveram suas disciplinas adaptadas à situação existente, e os estudantes que ingressaram neste nível de ensino, em 1978, cursaram as novas disciplinas neste ano e concluíram o curso com o certificado na modalidade.

As escolas estaduais começaram a cumprir a obrigatoriedade legal criada pela reforma. A criação da área de estudos sociais decorreu da mesma reforma e, por conseguinte, o início de sua implantação efetiva-se no mesmo ano do ensino profissionalizante.

No ano de 1978 foi publicada uma sugestão de currículo denominada de "Proposta curricular de história e geografia para o ensino de 2º grau"; pautou-se pela integração da área de estudos sociais, relacionando conteúdos de geografia e de história e acrescentando história da América ao programa do ensino da 1ª série, além de conteúdos específicos para a 2ª e a 3ª séries vinculadas ao recém-criado setor terciário da habilitação "Formação profissional básica".

Durante a década de 1970, a chamada pedagogia tecnicista influenciou as práticas dos professores, a forma como abordavam os conteúdos, aplicavam exercícios, utilizavam os livros didáticos e avaliavam os alunos. Prado (2004) apresenta o estudo dirigido como o método mais utilizado nas aulas de história, já que essa pedagogia apresentava como preocupação básica "a eficiência e a eficácia do processo de ensino".

Com as regras para o desenvolvimento do estudo dirigido, o papel do professor passou a ser o de orientador individual dos alunos. Os passos eram bem estabelecidos; pretendia-se moldar os comportamentos dos educandos, criando hábitos saudáveis de estudo que pudessem ser utilizados em todas as disciplinas e em toda a vida escolar. O mesmo estagiário comenta como se desenvolvia o estudo dirigido em uma sala de 1º grau:

> *O estudo dirigido é de maneira tal, que o aluno é induzido a entender o que o professor quer, e não é levado a questionar o texto, muito menos a criticá-lo. Este estudo é realizado através do ponto dado em aula expositiva; esta aula baseia-se em esquema posto na lousa, de maneira bastante desordenada. Posteriormente, é feita uma leitura do capítulo do livro e são levantadas questões para o debate em grupo. Ou então, é levantada uma questão principal de um texto informativo, em que os alunos em grupo, para responder, têm que consultar o*

> *livro ou o ponto. A aula expositiva parte do título do capítulo do livro e a partir daí é desenvolvida.* (Relatório 15, 1977)

Nos relatórios, encontram-se muitas críticas à técnica do estudo dirigido. Em um dos relatórios, referente a atividades de 1º grau, o estagiário aponta as falhas da técnica, como a omissão de informações importantes, a desvinculação do conteúdo com o contexto histórico e a amenidade do trabalho do professor:

> *A grande falha na adoção de tal sistema é a ausência de uma aula expositiva. Esta seria muito importante e mesmo imprescindível para se ligar um fato ao outro, para dar coerência ao assunto. A impressão que se tem é que tudo fica meio vago e solto. Somente uma vez pôde ser observada uma interferência mais direta do professor. No entanto, foram perguntas feitas à classe, perguntas respondidas por dois ou três alunos, enquanto que os outros se mantinham numa atitude bastante apática. O mal de tal sistema é que, apesar da boa disciplina em classe, os capítulos são mal lidos, os exercícios são constantemente copiados, uns dos outros, assim como os resumos. Enfim, pode-se concluir que o sistema de estudo dirigido, da maneira como é dado no Colégio Estadual traz somente vantagens para o professor: dá menos trabalho, não necessita de preparo de aulas, não exige exposição, pesquisa e conhecimento do professor.* (Relatório 2, 1972)

Nem todos os professores que utilizaram o estudo dirigido agiam como o citado acima. Outro estagiário, de uma classe de 1º grau, explica o procedimento da professora, que antes expôs os conteúdos, para depois aplicar a técnica:

> *Inicialmente há uma aula expositiva, onde ela dá uma visão geral do texto; a segunda etapa é o estudo dirigido, onde os alunos conseguem aprofundar-se no estudo com o material que trazem de casa. A enciclopédia Barsa e as publicações da Abril Cultural são as mais utilizadas.* (Relatório 2, 1977)

Mas, em decorrência do grande número de alunos evadidos e reprovados, nos anos da década de 1970, os métodos de ensino começaram a ser revisados. No final da referida década e no início da década de 1980, as discussões sobre as causas do fracasso escolar apontavam à escola como uma das culpadas nesse processo. Assim, como apresentado por Veiga (2002), no decorrer desses anos, tendeu-se a mudar a concepção sobre o papel da escola, que deveria, a partir de então, contribuir com a transformação da sociedade, formar cidadãos críticos e participativos, com métodos que utilizassem a realidade cotidiana dos estudantes. A pedagogia chamada crítica pretendia "ir além dos métodos e técnicas, procurando associar escola-sociedade, teoria-prática".

As ações preteridas pela nova metodologia de trabalho previam procedimentos renovados do professor com relação aos alunos. Foram identificados em um relatório de estágio os comentários elaborados a partir das observações decorrentes das aulas de um professor, que desenvolvia suas aulas segundo a realidade dos alunos:

> *Nas 5ª séries, (o professor faz) a análise de mapas (os quais pareciam não despertar o interesse total da classe), enfatizando a localização espacial e temporal. Mapas confeccionados, pintados e escritos pelos alunos, com ajuda do professor e do livro didático e ainda havendo leitura dos capítulos correspondentes, com análise e discussão de palavras e parágrafos, questionários etc. Para as 6ª séries, além das atividades já citadas, assisti também a leitura, o debate e, em seguida, a encenação de uma peça de costumes.* (Relatório 5, 1987)

Com essa metodologia difundida na década de 1980, ampliaram-se as críticas à precariedade da escola pública, ao uso dos livros didáticos, a luta pela democratização do ensino e a baixa remuneração dos professores, ação essa que gerou vários momentos de reivindicações coletivas e greves.

Professores organizados: paralisações, greves e reformulações curriculares

Até a década de 1960, os professores paulistas reuniram-se principalmente em duas associações: o Centro do Professorado Paulista, que concentrava os profissionais da escola primária e a Associação dos Professores do Ensino Oficial Secundário e Normal do Estado de São Paulo (Apesnoesp). A Apesnoesp, em 1973, mudou de denominação para Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp), como conseqüência ao fato da reforma do ensino haver unificado o curso primário com o ginasial. Em 1979, essa Associação obteve uma nova diretoria, que apoiava a atuação da entidade segundo os moldes do "novo sindicalismo" e se pautava pelos

> *[...] princípios e práticas da esfera sindical, defendia uma reação coletiva à degradação da escola pública, provocada pelo intenso crescimento do sistema de ensino e*

> *pela crise do Estado desenvolvimentista [...] conivente com interesses privados de amplos segmentos econômicos.* (Vianna, 1999, p. 91)

Essa opção conduziu a mobilizações coletivas, como greves, paralisações e manifestações públicas dos professores. Nos anos de 1979, 1984, 1986, 1987, 1988 e 1989, ocorreram greves cuja duração variou de 21 a 80 dias. A greve, relata Vianna (1999), foi a forma escolhida para provocar impactos sobre a sociedade e tentar conscientizá-la sobre as condições de trabalho dos professores em conseqüência da deficiência da escola pública e dos seus baixos salários. A Apeoesp tinha como principais reivindicações a questão salarial e a defesa da escola pública, gratuita e democrática.

Na década de 1980, o número de professores associados ao sindicato da categoria cresceu, mas nem todo professor associado participava dos movimentos de greves e das paralisações. É o que se pode constatar nos relatórios de estágios de observações dos alunos. Em dois dos relatórios de 1987, verificam-se posturas diferentes. No primeiro, o estagiário comenta sobre as paralisações que ocorreram:

> *Esse movimento se fez pouco presente, com paralisações alternadas e apenas em dias de manifestações públicas programadas, sem nenhum tipo de discussão e posicionamento frente aos alunos e a comunidade. Esse pequeno quadro ilustra a descrença, a desesperança da categoria e mais a falta de vivência e treino para a organização e ao debate democrático dentro da categoria (em especial, o professorado) visando o manuseio de instrumentos para transformar a realidade em que vive hoje a educação e a coisa pública no país.* (Relatório 1, 1987)

No segundo relatório, o estagiário elogia a atitude dos professores:

> *São bastante unidos; foi o que pude observar na época das paralisações, quando a totalidade do corpo docente aprovou a paralisação, apresentando com isso uma boa consciência de classe. Durante os intervalos das aulas, pelo que pude perceber, existe um bom relacionamento entre eles, com bom nível de comunicação entre todos.* (Relatório 3, 1987)

Infelizmente, são raros os relatórios de estágio com outros comentários sobre participações e opiniões dos docentes durante os períodos de greves. A hipótese para tal é a própria situação – inusitada ao estagiário – que deveria compor seu estágio a partir da observação das aulas, desde que elas ocorressem.

Em 1982, com a promulgação da Lei nº 044, passou a existir a possibilidade de extinção e substituição de algumas disciplinas existentes na grade curricular do ensino de 1º e de 2º graus, desde a publicação da reforma do ensino. Assim, as aulas de organização social e política do Brasil foram paulatinamente substituídas pelas aulas de história, e as aulas de história e de geografia começaram a retornar à 5ª e à 6ª séries, ocupando o lugar das aulas de estudos sociais. Foi a partir da publicação dessa lei que o ensino de 2º grau deixou de ser obrigatoriamente profissionalizante e que puderam ocorrer substituições de algumas das disciplinas da grade curricular do 1º grau.

No ano de 1983, iniciou-se o processo de reformulação dos currículos. Esse processo foi possível porque a ditadura militar começava a ser desmontada e o governador eleito era da oposição. Os "Guias curriculares", de 1973, e os "Subsídios para implementação do guia", de 1977, eram as sugestões oficiais vigentes publicadas pelo governo e, conseqüentemente, foram substituídas por novas sugestões de trabalho, que consideraram história e geografia como disciplinas independentes, a partir da 5ª série do 1º grau. Essas novas sugestões foram denominadas de "Propostas curriculares de 1º grau" e eram elaboradas por equipes compostas por professores e especialistas de cada área respectiva. Todas as áreas do conhecimento foram contempladas com um volume referente à disciplina específica, exceto a disciplina de história, cujo debate sobre a relevância de seus conteúdos e a tendência teórico-metodológica de sua redação alongou-se por vários anos, envolvendo outros setores na discussão, como os meios de comunicação.

A nova metodologia e a revisão de livros didáticos, recursos e conteúdos

A discussão sobre a "Proposta curricular para o ensino de história" foi acentuada pelo contexto da década de 1980. Existia certo desestímulo por parte dos professores, pela baixa remuneração, pelo desgaste com os períodos de greves em que nem sempre as reivindicações eram alcançadas, pela deficiência da infra-estrutura nas escolas públicas, como a quantidade mínima de livros nas bibliotecas escolares, a inexistência de equipamentos para projeção de filmes e a falta de materiais básicos, como giz, entre outros problemas. Essa situação possibilitou a crítica também aos materiais didáticos e aos conteúdos constantes nos livros didáticos, por permanecerem difundindo um discurso considerado ultrapassado e irreal.

Unindo-se a esse quadro, a metodologia de ensino em voga na época – a denominada pedagogia crítica – enfatizava que a educação deveria ser desenvolvida a partir da realidade dos alunos e incentivava os professores a utilizar textos avulsos vinculados ao cotidiano em que estavam situados. Essa tendência pedagógica, relacionada às precárias condições financeiras dos alunos das escolas públicas e à desmotivação dos professores, contribuiu para a redução na adoção ou na utilização de livros didáticos nestes anos.

Pode-se ainda considerar que nem todos os alunos tinham recursos para adquirir um livro didático para cada disciplina, como foi relatado pelo estagiário, Relatório 4 (1980): "Sempre que um livro é exigido, os alunos alegam que não têm dinheiro para comprá-lo." E a nova metodologia preconizava a construção dos conhecimentos, a partir da realidade e das experiências concretas dos alunos, sem necessariamente ser essencial a utilização de um manual. Houve também o incentivo de publicações com experiências de aplicação desta nova metodologia e as sugestões formuladas pela terceira versão preliminar do programa oficial de história de 1º grau. Assim, o recurso a recortes de jornais e revistas e a apostilas elaboradas pelos professores foi mais eficaz do que a utilização de um manual. Um estagiário que assumiu algumas aulas por quatro meses, em substituição ao professor, desenvolveu seu trabalho com recortes de jornais e revistas:

> *No segundo bimestre resolvi mudar tudo radicalmente. Saímos das salas de aula, sempre imundas, e passamos a nos reunir no salão da biblioteca da escola (que tem estantes, mas não tem livros, desde o último assalto). Pedi que todos trouxessem jornais e revistas, e passamos a pesquisar o assunto "Tancredo Neves". Os próprios alunos elaboraram uma lista com sessenta perguntas-chave a serem pesquisadas: era preciso procurar a resposta nos jornais e transcrevê-las, fazendo a citação competente. Agora, terminada a "pesquisa", eles deverão redigir "um capítulo do livro de história do ano que vem", explicando os acontecimentos deste ano. Salvo algumas exceções, o interesse foi muito bom, de tal forma que estou pensando em retomar o livro didático no segundo semestre "de trás para a frente", isto é, a partir de Tancredo Neves.* (Relatório 9, 1985)

O incentivo à utilização de materiais diversos no desenvolvimento das aulas acabou por viabilizar, nessa década de 1980, a produção de livros que relatavam experiências docentes realizadas com alunos das séries do 1º grau. Podem-se citar nesse modelo as obras de: Marcos A. da Silva, *Repensando a história* de 1984, o *Cadernos Cedes*, n. 10, de 1985, e *O ensino de história*: *revisão urgente*, de Conceição Cabrini et alii, de 1987, entre outros autores. Esses professores-autores, vinculados às universidades ou que participaram das equipes técnicas que haviam elaborado as propostas curriculares, começaram a publicar livros nos quais comentavam experiências. Descreviam passos de suas pesquisas, as atitudes e as reações dos alunos perante uma aula de história sem a utilização propriamente dita de livros didáticos. Incentivavam, dessa forma, os professores a produzirem os próprios materiais curriculares, a coletar documentos e fotografias com a comunidade e a criar o seu material de trabalho.

A terceira versão preliminar da "Proposta curricular de história" foi distribuída neste contexto. Sugeria nova metodologia de trabalho e de pesquisa com os alunos, além de propor que o professor elaborasse suas aulas a partir de documentos. Dessa forma, para colocar em prática a "Proposta", o docente deveria ter amplo conhecimento dos conteúdos da história, gerando outros problemas, como no caso dos professores com formação nos cursos de licenciatura curta em estudos sociais. Esses cursos tinham a duração de três anos. Foram criados, segundo a justificativa do governo, para suprir a falta de profissionais habilitados na área de ciências humanas. Habilitava o professor a lecionar estudos sociais, educação moral e cívica, organização social e política do Brasil e, quando necessário, história ou geografia.

A "Proposta curricular de história" trazia também sugestões para o desenvolvimento das aulas sem o uso contínuo de um manual de conteúdos específicos de história. A equipe que a elaborou entendia as dificuldades didáticas encontradas pelo professor no seu cotidiano e incentivava o uso de textos avulsos e documentos históricos:

> *[...] com a intenção de possibilitar um trabalho que o ajude a libertar-se do uso de um único livro didático que no decorrer destes anos tem-se transformado tanto numa "camisa-de-força" como muitas vezes no único amparo de suas aulas. Na tentativa de superar esse círculo vicioso e tendo presentes as dificuldades daí advindas, pretendemos, na continuidade desta Proposta até sua redação final, acrescentar orientações bibliográficas mais detalhadas para facilitar o trabalho em classe, como também coletâneas de textos e documentos históricos que auxiliem o professor em seu cotidiano.* (São Paulo, 1986, p. 5)

As críticas insistentes ao uso do livro didático, a defesa da nova metodologia de ensino à produção de

material didático e a formação acadêmica dos professores em estudos sociais geraram novos protestos. Esses cursos continuavam existindo mesmo, segundo Martins (2000), com as manifestações dos profissionais e das entidades contra a expansão e manutenção dessa modalidade de ensino. Muitos professores que ministravam aulas nas escolas estaduais não tinham conhecimentos teóricos suficientes na área de história para desenvolver as sugestões da nova proposta e relutavam quanto à possibilidade de sua aplicação, como pode ser constatado nos relatórios de estágios:

> *A maioria que leciona hoje não está preparada para absorver e transmitir o que a proposta tem em vista, tanto por falta de preparo de muitos, a acomodação de outros e a própria falta de tempo da maioria. Além disso, junta-se a falta de estímulo em mudar a situação existente, pois falta material adequado e um salário condizente e estimulador para que o professor tenha condições de introduzir as mudanças e objetivos da proposta da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas.* (Relatório 3, 1987)

Os debates entre os professores da área organizados pelo Governo Estadual conduziram a várias interpretações sobre a utilização do eixo temático em sala de aula, como se o tema "trabalho" – por ser único – impedisse o professor de tratar com os vários conteúdos sugeridos. Em um dos relatórios de estágio, encontra-se o registro da opinião do professor:

> *Um dos pontos contra a proposta que o grupo (dos professores) levanta é que ela, da maneira como foi imposta, tornou-se tão dogmática quanto a anterior. O outro ponto contra é o próprio eixo escolhido: o trabalho, que é visto como pobre e fechado, por impedir o desenvolvimento dos conteúdos por outros ângulos.* (Relatório 2, 1987)

Outro professor entendeu que o eixo temático reduziria os conteúdos básicos, porque deveria, a partir de então, ensinar a história de modo linear. Suas críticas indicam que via naquele eixo "um novo golpe" na qualidade do ensino público. Nos relatórios produzidos pelos professores nos debates patrocinados pelo governo estadual, notou-se que

> *[...] nem sempre era apresentada a rejeição total ou a aceitação incondicional. Alguns aspectos conviviam harmoniosamente em um mesmo relatório. No entanto, as sínteses elaboradas por supervisores, diretores de escola ou mesmo por professores representantes de escolas buscavam, em geral, classificar as observações dos professores entre contra ou a favor da proposta. Em algumas sínteses a classificação vai além, estabelecendo como conservadores aqueles que se posicionaram contra a proposta e como progressistas os favoráveis.* (Silva, 1999, p. 62)

As sínteses desses debates demonstravam que os professores não recusavam a proposta. Apenas apontavam críticas e sugestões, principalmente pela falta de material didático, por sua formação acadêmica falha e pelas difíceis condições de trabalho – este foi mais um ano de greve dos professores. Em um dos relatórios de estágio, esta posição de incerteza também pode ser notada. O professor entende a "Proposta" como algo inovador, mas, ao mesmo tempo, indica a impossibilidade de adequá-la à realidade:

> *Com relação ao projeto de mudança da CENP, para a área de história, seu posicionamento foi muito lúcido e objetivo: a proposta, segundo ele, é bastante interessante e a mudança no esquema atual é necessária. Porém, essa proposta excede bastante a realidade existente no país, tanto no que se refere aos alunos como aos professores. Quanto aos alunos, é improvável a obtenção dos objetivos propostos pela proposta da CENP, com a atual realidade dos alunos que freqüentam nossas escolas, pois mais do que mudar a realidade do ensino, é preciso mudar a própria realidade econômica, social e cultural desses alunos, pois sem isso não se conseguirão alunos que alcancem os objetivos contidos na proposta da CENP. Já em relação aos professores, coloca o professor que a maioria dos professores que lecionam hoje não estão preparados para absorver e transmitir o que a proposta tem em vista, tanto por falta de preparo de muitos, a acomodação de outros e a própria falta de tempo da maioria.* (Relatório 3, 1987)

Os professores criticavam a fragilidade na execução da proposta, por falta de material pedagógico e de melhores condições salariais, mas apoiavam as mudanças sugeridas na forma de desenvolvimento dos conteúdos e da metodologia. Cunha (1995) concorda com as críticas dos professores e classifica a proposta como inaplicável; todavia, lembra fatores que contribuíram para impossibilitar sua aplicação. Indica a dificuldade de se usar a prática da pesquisa em todas as séries do ensino, porque os procedimentos não foram detalhados, mas simplesmente transferidos para o ensino, sem articulação – criou-se apenas uma "identificação metodológica", que se vinculava à rejeição do uso da teoria, já que todo o conhecimento deveria ser construído pelos alunos, a partir de suas

experiências de vida. O autor discorda da equipe que elaborou a proposta e não crê nas possibilidades mínimas de sua implementação, devido ao despreparo dos docentes na utilização em aula de documentos e da iniciação à pesquisa.

Na verdade, as críticas sobre a deficiente formação dos professores remontam à discussão sobre a licenciatura curta em estudos sociais. Desde sua criação, no final da década de 1960, continuava a formar profissionais habilitados para lecionar estudos sociais na 5ª e na 6ª séries e que, se não existissem profissionais habilitados com licenciatura plena em história, poderiam assumir as aulas da 7ª e da 8ª séries.

Além das dificuldades e das críticas sinalizadas pelos professores nos relatórios de estágio e nos relatórios dos debates, há ainda os editoriais de alguns jornais de São Paulo. Esses criticavam o caráter politizado da "Proposta curricular" e o incentivo ao rebaixamento do nível do ensino público. A justificativa para tanto era a forma como os conteúdos eram apresentados, de modo temático, pois assim poderiam ignorar fatos importantes e favorecer a tendência ideológica "de esquerda" que, segundo esses periódicos, predominava na equipe de história da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas.

Considerações finais

Os cursos de estudos sociais foram extintos na década de 1980. Muitas das instituições de ensino que o ofertavam ao público continuaram a oferecê-lo, mas com dois anos de duração, e com a necessidade de os alunos cursarem mais dois anos após o seu término. Esses dois anos seguintes possibilitariam ao aluno adquirir a habilitação plena em história ou em geografia.

A disciplina de história, nos anos da ditadura militar, teve suas aulas semanais reduzidas e, conseqüentemente, seus conteúdos; em algumas séries chegou a ser suprimida e substituída por estudos sociais, em outros casos foi alternada com as aulas de geografia. Essa situação ocorreu quando o governo do estado de São Paulo resolveu que apenas uma das duas disciplinas – história ou geografia – poderia ser ministrada no mesmo ano escolar. Mas, mesmo com todas as adversidades ocorridas; a disciplina de história retornou paulatinamente no final da década de 1980 aos currículos das escolas estaduais de ensino de 1º e de 2º graus.

Os professores resistiram às sugestões metodológicas apresentadas pelo governo durante esses anos, mas acabaram por incluí-las paulatinamente no seu cotidiano. A prática pedagógica tende a permanecer e resistir às inovações, mas os livros didáticos e as propostas metodológicas oficiais, insistentemente, reforçaram o seu ponto de vista, contribuindo para as alterações na prática cotidiana da sala de aula.

Referências

BRASIL. *Lei federal nº 5.692,* de 11/8/71(a).

_____. Conselho Federal de Educação. *Parecer nº 853*, de 12/11/71(b).

_____. *Guia Metodológico para Cadernos MEC – história.* Rio de Janeiro: MEC – Fundação Nacional de Material Escolar, 1971(c).

CUNHA, Luiz A. *Educação, Estado e democracia no Brasil.* 2. ed. São Paulo, Niterói, Brasília: Cortez, Editora da Universidade Federal Fluminense, FLACSO do Brasil, 1995.

MARTINS, Maria do Carmo. *A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?* 2000. Tese (Doutorado em Educação). FE/UNICAMP, Campinas.

PRADO, Eliane M. *As práticas dos professores de história nas escolas estaduais paulistas nas décadas de 1970 e 1980*. 2004. Tese (Doutorado em Educação). PUC/SP, São Paulo.

SÃO PAULO. *Subsídios para implementação do guia curricular de estudos sociais para o 1º grau – 5ª a 8ª séries.* 2ª reimpressão. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação: Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1981.

_____. *Proposta curricular para o ensino de história – 1º grau.* São Paulo: Secretaria de Estado da Educação; Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1986.

_____. *Proposta curricular de história e geografia para o 2º grau.* São Paulo: Secretaria de Estado da Educação; Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1978.

SILVA, Maria Heloisa A. da. *A participação do professor no processo de reforma curricular promovido pela CENP da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo na década de 80*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação). PUC/SP, São Paulo.

VEIGA, Ilma Passos A. *A prática pedagógica do professor de didática*. 7. ed. Campinas: Papirus, 2002.

VIANNA, Claúdia. *Os nós do "nós": crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo*. São Paulo: Xamã, 1999.

Recebido em julho de 2008

Aprovado em setembro de 2008

Sobre a autora:

Eliane Mimesse é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná. Doutora em educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

O ensino de educação moral e cívica: memórias de professores do Oeste de Santa Catarina (1969-1993)

*André Luiz Onghero**

Resumo
Este é um relato da pesquisa realizada com professores que lecionaram a disciplina de educação moral e cívica (EMC) em escolas da região Oeste de Santa Catarina durante o período de 1969 a 1993. Os ensinos de educação moral e educação cívica fizeram parte dos currículos escolares a partir da Proclamação da República, em certos períodos, como disciplina escolar e, em outros, como prática educativa. Após a instalação da ditadura militar, foi incluída como disciplina escolar obrigatória e prática educativa, permanecendo nos currículos escolares até 1993. O conteúdo aqui apresentado foi produzido a partir de fontes escritas, compostas por decretos, leis e pareceres relativos à regulamentação da disciplina e entrevistas com professores. Procura analisar as prescrições curriculares para a disciplina, a formação de professores, conteúdos programados, práticas escolares, atividades, avaliações e usos de livros didáticos.
Palavras-chave: Educação moral e cívica; História do currículo; História das disciplinas escolares; Memórias de professores; Práticas escolares.

The teaching of moral and civic education: teacher's memories from the West of Santa Catarina (1969-1993)

Abstract
This is a report of the survey conducted with teachers who taught the discipline of moral and civic education in schools in the western region of Santa Catarina during the period of 1969 to 1993. The learning of moral education and civic education were part of school curriculums from the Proclamation of the Republic, in certain periods, such as school discipline, and in others, such as educational practice. After the installation of military dictatorship, it was included as a compulsory school discipline and educational practice, beeing in school until 1993. The content presented here was produced from written sources, consisting of decrees, laws and opinions on the regulation of discipline and interviews with teachers. The content tries to analyze the curriculum requirements for the discipline, training of teachers, scheduled content, school practices, activities, evaluation and use of textbooks.
Keywords: Moral and civic education; Curriculum history; History of school discipline; Teacher's memories; School practices.

Introdução

O presente texto é um relato sobre a pesquisa para dissertação de mestrado "Moral e civismo nos currículos das escolas do Oeste catarinense: memórias de professores"[1]. Para este relato de pesquisa, foram selecionadas duas partes da dissertação: a trajetória histórica dos ensinos de moral e civismo nos currículos escolares, como disciplina escolar e prática educativa; relatos sobre as práticas em sala de aula, atividades extra-classe, avaliações e sua opinião sobre a retirada da disciplina dos currículos escolares.

Conforme Chervel (1990), a história das disciplinas escolares necessita uma documentação capaz de contemplar as finalidades e objetivos fixados para a disciplina e a realidade pedagógica. Assim, buscando analisar as finalidades educacionais da disciplina de educação moral e cívica (EMC), foi realizada a consulta à legislação que a regulamentava: Decreto n. 58.023 de 21 de março de 1966; Decreto-lei n. 869 de 12 de setembro de 1969; Decreto n. 68.065 de 14 de janeiro de 1971; Parecer 94/71 do CFE e Lei n. 8.663 de 14 de junho de 1993. Também foi utilizada a legislação educacional de períodos anteriores, como Decreto n. 16.782 A de 13 de janeiro de 1925, Decreto n. 19.890 de 18 de abril de 1931, Decreto n. 21.241 de 4 de abril de 1932 e Decreto-lei n. 4244 de 09/04/1942. Em relação à análise das práticas realizadas nas aulas de EMC, foram utilizados os depoimentos de professores que lecionaram esta disciplina em escolas da região Oeste de

* Endereço eletrônico: andreonghero@yahoo.com.br

Santa Catarina, na perspectiva defendida por Garrido (1993):

> *[...] O uso das fontes orais permite não apenas incorporar indivíduos ou coletividades até agora marginalizados ou pouco representados nos documentos arquivísticos mas também facilita o estudo de atos e situações que a racionalidade de um momento histórico concreto impede que apareçam nos documentos escritos. Assim, portanto, as fontes orais possibilitam incorporar não apenas indivíduos à construção do discurso do historiador mas nos permite conhecer e compreender situações insuficientemente estudadas até agora.* (Garrido, 1993, p. 36)

Segundo ele, a utilização das fontes orais permite não apenas chegar a um conhecimento sobre os fatos, mas também à percepção dos sujeitos que os vivenciaram. Este autor defende a noção de uma *relação dialética* entre as diversas fontes documentais. Afirmando que "[...] as fontes orais não são uma alternativa às fontes escritas; são outro tipo de fonte, não apenas necessária, mas imprescindível para se fazer história" (Garrido, 1993, p. 48).

Foram realizadas sete entrevistas com professores que lecionaram EMC em escolas da região Oeste de Santa Catarina, pertencentes à 11ª Coordenadoria Regional de Educação, sediada em Chapecó/SC, procurando abordar diferentes momentos da disciplina EMC, como sua implantação, no final da década de 1960 e início da década de 1970, a abertura política na década de 1980 e a retirada da EMC dos currículos, na década de 1990.

Os entrevistados foram: a professora Therezinha Bellina Souza, diretora da escola José Marcolino Eckert, em Pinhalzinho/SC, entre 1969 e 1978, lecionando EMC neste período; o professor Rubim Melz, que lecionou EMC entre 1974 e 1992 e a professora Ires Frozza, que lecionou EMC entre 1977 e 1993 nas escolas Plínio Arlindo de Nês e José Marcolino Eckert, de Pinhalzinho/SC; a professora Edi Swertz, que lecionou entre 1977 e 1990 e a professora Ivone T. Ulsenheimer, que lecionou EMC entre 1978 e 1985 na escola Rodrigues Alves, de Saudades/SC, quando deixou aquela escola para assumir a direção de uma escola rural do mesmo município, onde também lecionou EMC; a professora Emília Clara Tormen que, entre 1979 e 1990, lecionou EMC na escola Prof. Nelson Horostecki, escola Antonio Morandini e escola Profa. Zélia Scharf de Chapecó/SC, e a professora Marilene Grando Marchiori que, entre 1980 e 1993, lecionou EMC em várias escolas de Chapecó/SC: escola Profa. Zélia Sharf, escola Marechal Bormann, escola Geni Comel, escola Valesca Carmem Rescke Parizotto, escola Marcolina Rodrigues da Silva e escola Profa. Lourdes Ângela Sartori Lago.

Todos os entrevistados foram muito atenciosos e acolhedores no momento da entrevista, dispostos a falar sobre sua atuação profissional em um período sobre o qual existem memórias críticas e também memórias saudosistas. Atualmente aposentados, alguns tiveram dificuldade em lembrar de alguns detalhes e datas, mas manifestaram boa vontade em contribuir para a pesquisa. Na utilização dos depoimentos, procuro apresentar as opiniões e pontos de vista dos professores com o objetivo de compreender a forma como atuaram, como pensavam a disciplina e como hoje pensam suas memórias.

A realização de tal estudo na região Oeste de Santa Catarina busca compreender como tal prescrição educativa, relacionada a determinados aspectos políticos, foi desenvolvida nesta região, caracterizada por uma ocupação relativamente recente (primeiras décadas do século XX), constituída principalmente por colonizadores vindos do Rio Grande do Sul, descendentes de europeus, que se dedicavam principalmente à extração da madeira e à agricultura com mão-de-obra familiar.

Nas décadas de 1960 e 1970, a região apresentou significativo progresso econômico relacionado ao desenvolvimento das agroindústrias, que trouxeram modificações na produção agrícola e crescente urbanização das cidades. Enquanto em nível nacional a ditadura militar foi instaurada e ocorreram manifestações de grupos contrários àquele regime, na região Oeste de Santa Catarina não foram registradas manifestações de oposição. Os grupos políticos locais buscaram se adequar àquela conjuntura partidária, defendendo os interesses locais de integração à nação e desenvolvimento econômico.

Neste contexto, a implantação da educação moral e cívica, como *disciplina escolar* e *prática educativa*, pelo Decreto-lei n. 869/69, veio a reforçar alguns dos principais valores para aquelas famílias: o trabalho, o respeito às autoridades, a obediência e a moralidade cristã. Além disso, como *prática educativa*, promovia comemorações cívicas que envolviam a escola e também a comunidade, como no caso do desfile de Sete de Setembro. Em tais ocasiões, a escola afirmava sua importância diante da comunidade, mostrando-se formadora de comportamentos cívicos que os integravam à nação brasileira, mesmo possuindo traços culturais distintos. Como *disciplina escolar*, a EMC estudava a estrutura política, os símbolos nacionais e a história de pessoas consideradas como exemplos a serem seguidos pelos estudantes, além dos valores

citados anteriormente. Assim, propunha-se a formar um "bom estudante", que se tornaria um "bom cidadão".

O recorte temporal da pesquisa é a duração da EMC enquanto disciplina escolar, desde sua implantação em 1969 até 1993, quando foi retirada dos currículos escolares. Contudo, faz-se necessário realizar uma breve descrição da trajetória histórica dos ensinos de moral e civismo nos currículos escolares brasileiros.

A trajetória histórica da educação moral e cívica

A educação moral e cívica teve diferentes tratamentos desde sua implantação. Os conteúdos referentes ao ensino de moral e de civismo estiveram presentes nos currículos, através de uma ou várias disciplinas e, em alguns momentos, através de práticas educativas. Conforme Fonseca (1993), a diferença entre disciplina e prática educativa estaria no fato de que,

> *enquanto a disciplina envolve atividades sistemáticas e programadas dentro do currículo, a prática educativa visa à formação de hábitos do educando de uma maneira abrangente, envolvendo os vários aspectos desta formação, perpassando pelas várias disciplinas.* (Fonseca, 1993, p. 36)

A *instrucção moral e cívic*a foi introduzida como matéria, pela legislação federal do ensino, através do Decreto n. 16.782 A, de 13 de janeiro de 1925, no governo de Artur Bernardes (Josgrilbert, 1998, p. 6). Porém, a partir de 1930, as mudanças políticas trouxeram alterações para a política educacional, ocasionando a retirada da disciplina de instrução moral e cívica do currículo do ensino secundário, através do Decreto n. 19.890 e do Decreto n. 21.241 de 4 de abril de 1932. Tais modificações curriculares acabaram com a obrigatoriedade da disciplina, cuja permanência ficou a critério das escolas. Assim, continuou apenas no currículo de alguns estabelecimentos isolados de ensino primário.

Através do Decreto n. 4.244, de 9 de abril de 1942, os conteúdos de educação moral e cívica foram incluídos nos programas de outras disciplinas como história do Brasil, geografia e canto orfeônico (Horta, 1994).

Após o golpe militar de 1964, a educação moral e cívica recebeu nova ênfase, em 1969 voltou a ser disciplina obrigatória nos currículos escolares, permanecendo mesmo após o fim da ditadura militar, até 1993. Até 1969, ainda se constituía como prática educativa; percebe-se, porém, na legislação, a valorização de um civismo e de uma moral de acordo com os ideais militares. O Decreto n. 58.023 de 21 de março de 1966, publicado pelo presidente Castelo Branco, apresenta no artigo 2º:

> *A educação cívica visa a formar nos educandos e no povo em geral o sentimento de aprêço à Pátria, de respeito às instituições, de fortalecimento da família, de obediência à Lei, de fidelidade no trabalho e de integração na comunidade, de tal forma que todos se tornem, em clima de liberdade e responsabilidade, de cooperação e solidariedade humanas, cidadãos sinceros, convictos e fiéis no cumprimento de seus deveres.* (Decreto n. 58.023/66)

Pode-se perceber a intenção de formar um cidadão adequado à sociedade pretendida pelo grupo detentor do poder político. Os militares pretendiam uma sociedade harmônica, no sentido de aceitar suas diretrizes, pois nessa época o Estado assumiu o papel modernizador e, de acordo com seus princípios, a modernização só seria possível se os conflitos na sociedade pudessem ser administrados por aqueles governos.

O texto do artigo 3 destaca a obrigatoriedade da prática da educação cívica em todos os graus de ensino, mostrando a preocupação do Estado em relação ao civismo. As práticas cívicas deveriam ser preocupação dos professores em geral e fazer parte do conteúdo de várias disciplinas, como demonstra o texto ainda no artigo 3º:

> *Deve ser praticada em todos os graus de ensino e ser preocupação dos professores em geral e, especialmente, daqueles que, em virtude de suas áreas de ensino, tenham com ela conexão, como linguagem, geografia, história, música, educação física e desportos, artes plásticas, artes industriais, teatro escolar, recreação.* (Decreto n. 58.023/66)

O decreto deixa claro quem seria o responsável pela organização da prática cívica na escola: "O diretor da escola ou um coordenador, especialmente designado, responderá pelas iniciativas e oportunidades que assegurem a prática da educação cívica" (Art. 3º – Parágrafo único).

A questão quanto à disposição curricular da educação moral e cívica como prática educativa ou disciplina foi discutida no Conselho Federal de Educação (CFE), sendo instituída como disciplina obrigatória pelo Decreto-lei n. 869, de 12 de setembro de 1969:

> *Art. 1º – É instituída, em caráter obrigatório, como disciplina e, também, como prática educativa, a educação moral e cívica, nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino do país.* (Decreto-lei n. 869/69)

As finalidades da EMC, que estariam, conforme o texto do documento, apoiadas nas "tradições nacionais", são apresentadas no Art. 2º:

> *a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;*
> *b) a preservação, o fortalecimento e proteção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;*
> *c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;*
> *d) o culto à pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições, e aos grandes vultos de sua história;*
> *e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade;*
> *f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do país;*
> *g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum;*
> *h) o culto da obediência à lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade.*
> *Parágrafo único. As bases filosóficas, de que trata este artigo, deverão motivar:*
> *a) a ação nas respectivas disciplinas, de todos os titulares do magistério nacional, público ou privado, tendo em vista a formação da consciência cívica do aluno;*
> *b) a prática educativa da moral e do civismo nos estabelecimentos de ensino, através de todas as atividades escolares, inclusive quanto ao desenvolvimento de hábitos democráticos, movimentos de juventude, estudo de problemas brasileiros, atos cívicos, promoções extra-classe e orientação dos pais.* (Decreto-lei n. 869/69)

Pode-se perceber alguns dos valores defendidos pelos militares na época, como a relação entre a política e a religião, afirmando que "através da preservação do espírito religioso" estariam defendendo o princípio democrático. Estava evidente também a idéia de solidariedade, de dedicação à comunidade e família e a "fidelidade ao trabalho".

O Art. 3º do Decreto-lei n. 869/69, tratava da adequação da educação moral e cívica aos diferentes graus. Nos estabelecimentos de grau médio, além da EMC, foi acrescentado o curso curricular de "organização social e política brasileira" (OSPB). Já no ensino superior, inclusive na pós-graduação, a educação moral e cívica era realizada sob a forma de "estudo de problemas brasileiros" (EPB).

Apesar de ser obrigatória, não era necessário que a disciplina de EMC estivesse no currículo de todas as séries. Conforme o artigo 7º, ela deveria "integrar o currículo de, ao menos uma das séries de cada ciclo do ensino de grau médio e de uma série do curso primário" (Decreto-lei n. 869/69). Assim, ficava a cargo das escolas definir em qual das séries seria ministrada a EMC, e em quais seria a disciplina de OSPB. Mas em todas as séries a EMC seria prática educativa.

A legislação demonstra que a EMC era uma disciplina diferente das outras, e deveria

> *[...] constituir preocupação geral da escola, merecendo o cuidado dos professores em geral e, especialmente, daqueles cujas áreas de ensino tenham com ela conexão como: religião, filosofia, português e literatura, geografia, música, educação física e desportes, artes plásticas, artes industriais, teatro escolar, recreação e jornalismo.* (Decreto n. 68.065/71)

Este aspecto aparece também no Parecer 94/71 do CFE, tornando perceptível a importância a ela atribuída, a ponto de envolver grande parte dos professores, das várias áreas de ensino. Havia inclusive fiscalização quanto ao cumprimento do Decreto-lei n. 869/69, a cargo do Serviço Regular de Inspeção.

Através do Decreto-lei n. 869/69 foi criada a Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC), no Ministério da Educação e Cultura, diretamente subordinada ao Ministro de Estado. A CNMC seria colaboradora do Conselho Federal de Educação na elaboração dos currículos e programas básicos, para os diferentes cursos e áreas de ensino, com as respectivas metodologias, que deveriam ser aprovados pelo Ministro da Educação e Cultura. Teria uma função de influenciar a opinião pública, agindo não só no ambiente escolar, mas também nos sindicatos, instituições e mídia em geral.

A relação entre a CNMC e o CFE não era totalmente harmoniosa. Até 1968, o CFE havia impossibilitado a execução de praticamente todos os projetos referentes à EMC:

> *Somente em 1969, após as manifestações de 1968 e o AI-5[2], os conselheiros não conseguiram mais impedir a sua implantação, mas modificaram seu programa curricular e incentivaram a prática educativa da educação moral e cívica* (Filgueiras, 2006, p. 188).

A autora afirma que a tensão entre os dois órgãos é perceptível nos pareceres e decisões adotadas, enquanto o CFE defendia a EMC como prática educativa, presente em todos os momentos da vida escolar, a CNMC privilegiava a forma disciplinar, com conteúdos, horários de aula, exercícios e avaliações.

A prescrição dos conteúdos para EMC era responsabilidade destes dois órgãos. A CNMC elaborou os "subsídios para currículos e programas básicos de educação moral e cívica", aprovado pelo CFE em 04/02/1970 pelo Parecer 101 do CFE. Um ano depois, o CFE apresentou o Parecer 94/71 que fixou os currículos e programas para educação moral e cívica, substituindo a prescrição da CNMC. Devido à existência de duas prescrições oficiais, os livros didáticos seguiam uma ou outra delas (Filgueiras, 2006).

Os conteúdos da disciplina eram, em geral, relacionados: a direitos e deveres, valores morais, família, comunidade, religião, Estado e nação, organização sócio-político-econômica do Brasil, símbolos nacionais, formação étnica do povo brasileiro, história dos "vultos" nacionais, sistemas políticos (democracia espiritualista x comunismo ateu), tradições, trabalho, realizações dos governos militares. Tais conteúdos chegavam até os professores e alunos principalmente por meio dos livros didáticos. Para Josgrilbert (1998), os livros didático de EMC e OSPB traziam às salas de aula o discurso oficial, que praticamente não era modificado pelos professores. Porém, a autora chama atenção para o fato de que, mesmo com toda a pretensão de controle social por parte dos governos militares, os movimentos sociais ressurgiram nos anos 80, conduzindo a um futuro diferente daquele apresentado nos livros de EMC. Filgueiras (2006) constatou que, entre os diversos autores de livros didáticos, havia diferenças significativas na seleção de conteúdos e na forma de abordar alguns assuntos. Mesmo durante a ditadura militar, havia alguns livros que apresentavam certo teor crítico, assim como, nos anos 80, havia livros totalmente dentro das prescrições oficiais.

Por ser uma disciplina que há anos não era ministrada e que naquele momento estava sendo reimplantada, não havia professores habilitados para ministrá-la. Conforme a legislação (Decreto-lei n. 869/69 – art. 7º e Decreto n. 68.065/71 – art. 35 a 38), os professores e orientadores de EMC seriam formados em escolas normais, para o magistério primário, continuando a prática já existente, lembrando que estes eram professores que lecionavam vários conteúdos, como português, matemática, artes, ciências, estudos sociais e também EMC. Para o magistério do ensino médio e superior, assim como para a orientação, os professores deveriam ser formados em nível superior e "[...] excepcionalmente poderiam ser professores da disciplina os formados em filosofia, ciências sociais, estudos sociais ou mesmo pedagogia" (Martins, 2003, p. 159). A princípio não foi definido qual seria o curso que deveria formar os professores, apenas que deveriam ser formados em curso superior. Foi a resolução CFE n° 8, de agosto de 1972, que definiu a formação de professores nos cursos de licenciatura curta em estudos sociais.

As práticas de educação moral e cívica nas escolas do Oeste de Santa Catarina

Para Julia (2001), a escola não é apenas um lugar de aplicação de uma educação planejada de fora. O professor teria a possibilidade de questionar e agir diante da sua realidade:

> *O estudo histórico das disciplinas escolares mostra que, diante das disposições gerais atribuídas pela sociedade à escola, os professores dispõem de uma ampla liberdade de manobra: a escola não é o lugar da rotina e da coação e o professor não é o agente de uma didática que lhe seria imposta de fora. [...] Ele sempre tem a possibilidade de questionar a natureza de seu ensino; sendo a liberdade evidentemente muito maior nas margens do sistema [...]. De fato, a única pressão exercida sobre o professor é o grupo de alunos que tem diante de si, isto é, os saberes que funcionam e os que "não funcionam" diante deste público.* (Julia, 2001, p. 33)

Nos relatos sobre as aulas, as professoras entrevistadas Ires Frozza e Ivone T. Ulsenheimer, que lecionaram EMC e OSPB em escolas de Pinhalzinho/SC e Saudades/SC, manifestam um discurso crítico, marcado pelas suas opiniões atuais, que diferem daquelas da época em que foram professoras de EMC:

> *A gente só repassava conteúdo. Era assim: entrava na sala, "bom dia", "boa tarde", o conteúdo, "hoje nós vamos estudar isso aqui, peguem o livro!" Os alunos tinham livro de EMC e tinham livro de OSPB. "Peguem o livro na página tal" e começava a falar sobre aquele conteúdo. Deste jeito era repassado o conteúdo. Hoje não, hoje você conversa, você parte daquilo que o aluno sabe, do que ele conhece, do que ele já viu, e deixa o aluno falar. Na época, os alunos não falavam, a gente não deixava eles falar. A gente dava tudo decorado e então ia fazer uma prova. Ele tinha que saber tudo de cor.* (Ires Frozza, 2006)[3]

Este depoimento revela uma prática educativa onde o papel do professor consistia apenas em repassar, transmitir o conteúdo aos alunos. O conteúdo já vinha pronto, nos livros didáticos utilizados. Ao aluno cabia a tarefa de ler o livro, ouvir a professora e decorar aquelas informações para responder a questionários e provas. O relato da professora é crítico em relação a esta forma de aula, afirmando que atualmente as aulas são diferentes, com a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos e diálogo entre professores e alunos.

A professora Ivone T. Ulsenheimer descreve sua rotina de trabalho: "Fazia questionário, lia o conteúdo, explicava um pouquinho, fazia umas perguntas, umas respostas, do estilo daquela aula tradicional [...]". Esta professora também faz uma leitura crítica da *sua própria experiência*:

> *[...] Hoje eu tenho a absoluta certeza que eu fui sempre uma pessoa a serviço daquilo que estava vigorando na época, que era a dominação. Nunca se formavam agentes, mas pessoas passivas. Hoje tenho absoluta certeza disso, que eu ajudei a fazer isso. Mas também, por outro lado, tenho certeza que foi inconscientemente que fiz isso.* (Ivone T. Ulsenheimer, 2006)

Para ela, a falta de conhecimento foi a principal razão de ter atuado daquela maneira: trabalhando a serviço do que hoje ela considera um governo autoritário, para formar cidadãos passivos, que aceitavam a dominação imposta.

Outra forma de aula foi relatada por professores que manifestaram um parecer positivo sobre a própria atuação como professor de EMC. Para eles, as aulas de EMC eram momentos de diálogo, de discussão de idéias, de produção de conhecimentos, que adquiriam significado e influenciaram positivamente as atitudes posteriores daqueles alunos.

A professora Emília Clara Tormem conta que os alunos participavam bastante nas aulas. "Sim, participavam bastante. Às vezes, falavam em família. Eles gostavam de conversar bastante, sim". Segundo ela, alguns assuntos motivavam o debate entre os alunos, entre eles estavam assuntos relacionados à família e aos problemas enfrentados pelas famílias daqueles alunos, entre os quais havia muitas famílias de baixa renda. Então, assuntos como desemprego e também o comportamento dos familiares eram debatidos nas aulas de EMC.

Há relatos de atividades como as realizadas pela professora Therezinha Bellina Souza, que utilizam diferentes técnicas para o estudo da EMC:

> *Uma vez, eu pedi pra eles desenharem o que entendiam por patriotismo. Não escrever, desenhar, né. Então eles desenharam diversas coisas: desenharam o mapa do Brasil, rios, famílias conversando. Desenharam muitas coisas.* (Therezinha Bellina Souza, 2006)

Para o professor Rubim Melz, a EMC era uma disciplina importante para a formação dos cidadãos e sua função educativa não ficava restrita ao espaço da sala de aula. Este professor procurava estar sempre intervindo no sentido de dar um bom exemplo aos alunos e alertá-los quando tomassem alguma atitude considerada incorreta. Segundo suas palavras: "[...] trazia coisas da vida. Eles aprenderam pra vida, né" (Rubim Melz, 2006).

A intenção de ensinar para a vida aparece nos depoimentos da maioria dos entrevistados. Segundo a professora Edi Swertz, "[...] as aulas eram boas, a gente procurava, nesse momento, preparar o aluno pra vida. Através do estudo de textos, procurava extrair uma lição pra vida".

A professora Marilene Grando Marchiori relatou uma forma diferente de lecionar EMC. Esta professora, que se efetivou em EMC a partir de 1980, procurava utilizar suas aulas para debater política e expressar a vontade de mudança na política brasileira que marcou a década de 1980, inclusive tentando argumentar e convencer os alunos da possibilidade de mudança através da organização política e do voto:

> *A gente conseguia mudar a cabeça dos alunos, mostrar que não era só Arena, que não era só aquele regime, que a gente podia mudar, mudar as coisas a partir da escola. Aí a gente usava muito essas aulas de EMC e OSPB pra fazer esse trabalho.* (Marilene Grando Marchiori, 2006)

> *Às vezes, a gente pegava aquelas aulas e só trabalhava em política, em conscientização política e partidária, mas sempre falava pros alunos que não tá impondo seguir aquele partido, mas só fazendo uma avaliação... e nunca, eu nunca tive problemas sérios pra fazer esse trabalho.* (Marilene Grando Marchiori, 2006)

Observando estes trechos do depoimento da professora, pode-se perceber uma grande diferença em relação aos outros depoimentos. Politicamente identificada com a "esquerda", a professora Marilene Grando Marchiori procurava discutir com os alunos a situação política e partidária.

Outras vezes a professora utilizava o tempo das aulas de EMC e OSPB para estudar os conteúdos de história e geografia, outras disciplinas que ela lecionava:

> *Eu usava essas aulas também, se precisasse, se tivesse conteúdos importantes de geografia e história, que precisavam de uma aula, aí eu já avisava: na próxima aula, traga o material assim...* (Marilene Grando Marchiori, 2006)

Analisando os depoimentos, que relatam diferentes práticas nas aulas de EMC, pode-se concluir que, mesmo diante das prescrições curriculares elaboradas e determinadas por uma legislação específica, os professores tinham certa autonomia nas suas aulas, porém, não era uma autonomia total, havia vários fatores condicionantes e limitadores, como a falta de material nas escolas, o acesso restrito aos meios de comunicação, a relação com a direção da escola.

É importante considerar que os depoimentos estão localizados em um presente a partir do qual cada professora ou professor organiza suas memórias através de uma narrativa que dá sentido à sua identidade. Assim, é possível que suas práticas não tenham ocorrido exatamente da forma narrada, tanto no caso da memória crítica quanto da memória que se orgulha da EMC.

Avaliação

As diferentes práticas descritas pelos entrevistados estão associadas a diferentes tipos de avaliação. Segundo Gimeno Sacristán (1998), o ensino se realiza num clima de avaliação, que seria uma forma de controle da dinâmica cotidiana do ensino, mesmo quando não se manifesta nos freqüentes procedimentos formais.

> *Um aluno sabe que o avaliam quando lhe perguntam, quando lhe supervisionam tarefas, quando o professor lhe propõe uma linha de trabalho cotidiano, quando o desaprovam. Em toda essa dinâmica e clima, desde a perspectiva do aluno, configura-se um critério acerca do que se entenderá por aprendizagem valiosa de qualidade.* (Gimeno Sacristán, 1998, p. 311)

A principal forma de avaliação dos alunos ocorria através de provas escritas, que poderiam conter questões objetivas e subjetivas. Todos os professores afirmavam utilizar provas escritas como forma de avaliação, mas, para alguns, era a única: "Só prova, não tinha outra coisa. Avaliava só prova" (Ires Frozza, 2006). Estas provas costumavam ter questões objetivas:

> *Eu me lembro que nas provas a gente fazia assim: "escreva o nome". Daí começava: do presidente, do vice, do ministro tal, do desembargador, as autoridades maiores da república autoritária, tinha que saber tudo. [...] Todos que se referissem ao governo e segurança nacional. Assim, sobre as forças armadas, sobre a Transamazônica, a Perimetral Norte, o Projeto Calha Norte, sobre a segurança nas fronteiras. Sobre governadores eleitos e governadores indicados, tudo isso.* (Ires Frozza, 2006)

Para que os alunos soubessem responder questões assim, tinham que decorar os nomes assim como as outras informações que faziam parte do conteúdo: "[...] a gente dava tudo decorado, então ia fazer uma prova, ele [o aluno] tinha que saber tudo de cor" (Ires Frozza, 2006).

Sobre avaliações, a professora Therezinha Bellina Souza explica que realizava provas de múltipla escolha, com perguntas objetivas e também provas dissertativas: "Eu gostava muito de dar múltipla escolha pra eles, porque assim eles pensavam mais. Mas por outro lado, também parece uma loteria". Na opinião desta professora, os alunos pensavam mais nas questões de múltipla escolha, porque deveriam analisar as várias alternativas. Porém, poderia acontecer justamente o contrário: o aluno, sem saber a resposta correta, assinalar uma alternativa qualquer e acertar. A professora acrescenta que "os alunos também eram avaliados nas atividades extraclasse".

A professora Marilene Grando Marchiori afirma que as provas eram necessárias para avaliar os alunos, mas que também eram avaliados os trabalhos em grupo e a participação dos alunos nas atividades:

> *A gente tinha também que fazer as provas. Tinha que cobrar os conteúdos. E também dava nota pros trabalhos de grupo, para as pessoas que tinham coragem de liderar o grupo. A gente dava um assunto, o grupo chegava naquela conclusão e daí aquela pessoa que quisesse expor a conclusão, então a gente dava nota mais alta pra ele. Mais pra incentivar os outros também.* (Marilene Grando Marchiori, 2006)

Já o professor Rubim Melz procurava fazer das avaliações momentos de reflexão e de desenvolvimento da comunicação escrita:

> *A avaliação era feita conforme o conteúdo que eles conseguiam trazer o assunto. "Esse assunto, você consegue trabalhar sobre este assunto?" "Qual é a sua opinião sobre este assunto?" Então, dentro disso, então fazia a avaliação. Normalmente era por prova. Dentro disso a gente dava então uma série de questões, podia escolher uma que melhor se adaptava e fazia um texto,*

> *redação. Ao mesmo tempo, aprendiam a escrever e explicar alguma coisa por escrito já, né. A comunicação por escrito também é necessária né.* (Rubim Melz, 2006)

A professora Marilene Grando Marchiori procurava deixar em exames os alunos que tinham dificuldade, para que tivessem oportunidade de rever os conteúdos. Para ela, o importante era que aquelas lições fossem significativas e servissem para a vida dos alunos:

> *[...] E final de ano fazia aquela seleção, daqueles que não pegavam exame, só os que tinham mesmo condições, os outros eu segurava porque daí a gente tinha aquelas aulas de recuperação. Como era bom pra você recuperar, dar os conteúdos e reforçar os que eram necessários. Mas sempre assim, eu não me importava que tivessem aquele conteúdo nos cadernos, mas em passar as mensagens. Mensagens que eles aproveitassem para a vida.* (Marilene Grando Marchiori, 2006)

Mas as provas também podiam assumir um caráter mais formal do que propriamente educativo, como afirma a professora Edi Swertz, ao relatar que realizava algumas provas escritas, mas elas tinham uma função mais formal e burocrática do que necessariamente avaliativa. As notas atribuídas aos alunos eram das provas, mas também da participação, o que, segundo a professora, se justificava pelo fato daquela disciplina estar tratando sobre valores morais, éticos e cívicos.

Os depoimentos revelam que havia diferentes formas de avaliar e diferentes opiniões sobre a importância das avaliações. Se, para alguns professores, a prova era a única forma de avaliar, privilegiando a memorização dos conteúdos, para outros, o comportamento e a participação dos alunos também eram avaliados, na sua relação com os valores de moralidade e civilidade propostos pela disciplina. As avaliações também poderiam ser meras formalidades, demonstrando um entendimento da EMC como uma disciplina de menor importância se comparada às outras, mas alguns professores demonstram a preocupação de que os conteúdos estudados tivessem uma funçaõ prática na vida dos alunos, no sentido de orientá-los em suas atitudes.

Atividades extraclasse

Além das atividades próprias de disciplina escolar, como leituras e exercícios, o ensino de EMC acontecia também nas atividades extraclasse; estas atividades foram "instituídas legalmente dentro das escolas com o objetivo de garantir uma maior 'eficiência' da prática educativa" (Fonseca, 1993, p. 38).

Entre as atividades extraclasse, o Decreto n. 68.065/71 instituiu os centros cívicos, que deveriam funcionar sob a assistência de um orientador e com a diretoria eleita pelos alunos. Os centros cívicos tinham como propósito a centralização, no âmbito escolar, e irradiação, na comunidade local, das atividades de EMC, e a cooperação na formação ou aperfeiçoamento do caráter do educando. Na prática, os centros cívicos prestavam alguns serviços para a escola. Algumas das suas atividades eram: auxiliar nas horas cívicas, organizar torneios, jogos, festas e arrecadar recursos para a escola.

> *O centro cívico tinha que preparar a homenagem à bandeira. Era a principal incumbência deles. Eles faziam reuniões, e no meu colégio, o centro cívico fazia promoções para auxiliar o colégio. Faziam promoções e festas, para que o colégio tivesse um pouco de caixa pra poder fazer as coisas. O centro cívico também organizava sábados de jogos e atividades extraclasse. Ele era responsável por isso. Ele participava de muitas atividades, até nessas campanhas para arrecadar donativos, era o centro cívico que tomava as iniciativas e fazia.* (Therezinha Bellina Souza, 2006)

Sobre a atuação dos centros cívicos nas escolas as opiniões são diversas. Alguns professores lembram como havia centros cívicos ativos nas escolas, outros fazem críticas à sua atuação, destacando a falta de autonomia e falta de interesse dos alunos nas atividades.

Uma das principais atribuições do centro cívico era organizar a hora cívica, momento no qual os alunos e professores eram reunidos, geralmente no pátio da escola, em formação de filas organizadas por série e divididas entre meninos e meninas, vestindo o uniforme da escola. Então, hasteavam bandeiras, cantavam o hino e apresentavam jograis e poemas exaltando a pátria, os símbolos nacionais ou heróis: "[...] Nessa hora cívica, fazíamos o hasteamento da bandeira, cantávamos o hino nacional e declamávamos versos. Os alunos tinham que saber poesias sobre a pátria, sobre Tiradentes" (Ires Frozza, 2006).

Alguns relatos revelam que muitos alunos e professores não gostavam das horas cívicas:

> *[...] Ter que hastear a bandeira era um sacrifício pros alunos. A pior coisa pra eles era ter que hastear a bandeira, ficar lá e cantar o hino nacional. Muitos não gostavam. Claro, alguns sim, porque daí matava um pouco da aula. Mas, na verdade, mesmo o professor não gostava.* (Emília Clara Tormen, 2006)

Segundo a professora Edi Swertz, na escola Rodrigues Alves, de Saudades, a hora cívica também não teve muito sucesso:

> *Eles tentaram muitas vezes introduzir, mas isso não funcionava. Às vezes, o governo exigia, né, os governos exigiam cantar o hino nacional todas as vezes no começo da aula. Aí, os diretores, no começo do ano, tentavam aquilo uma semana, duas semanas e depois aquilo caía naquela rotina, se tornava uma coisa sem graça; e aí caía de novo no vazio e não acontecia.* (Edi Swertz, 2006)

Na década de 1980, a "esquerda" começou a conquistar mais espaço político a nível nacional e na região também começaram a aparecer alguns grupos. Nessa época, em algumas escolas da região, as horas cívicas passaram a ser criticadas. Segundo a professora Marilene Grando Marchiori, alguns professores as transformavam em momentos de manifestações e reivindicações:

> *A gente sempre procurava fazer uma hora cívica mais crítica, mostrar que naquela hora cívica não era só venerar bandeira, hino nacional, as autoridades, mas que na hora cívica a gente também podia protestar e mostrar pros alunos e pros pais que muitas horas cívicas eram feitas para a comunidade. [...] Com cartazes e faixas bem críticas, mostrar que precisava mudar, que a mudança tinha que partir da gente, né.* (Marilene Grando Marchiori, 2006)

Quanto aos objetivos propostos na legislação para os centros cívicos, percebe-se que, na prática, nem sempre se realizaram, assim como as horas cívicas nem sempre atingiram o objetivo de tornar a escola um ambiente cívico.

Retirada da EMC dos currículos

Desde o fim da ditadura militar, diversas solicitações foram feitas para que a EMC, OSPB e EPB fossem retiradas dos currículos. As discussões sobre sua permanência ou exclusão permearam os conselhos educacionais, porém, como a situação da disciplina era determinada por um Decreto-lei (n. 869/69), só poderia ser alterada pela via legislativa. Assim, durante o governo de Itamar Franco, a EMC foi retirada dos currículos através da Lei n° 8.663, de 14 de junho de 1993.

Algumas práticas cívicas foram mantidas, como as horas cívicas e comemorações cívicas, mas os professores entrevistados demonstram a opinião de que a disciplina EMC não deveria ter sido retirada dos currículos, pois consideravam os conteúdos da disciplina importantes para a formação dos alunos:

> *Eu senti muito o dia que soube que tiraram. Existia tanto assunto dentro de educação moral e cívica que hoje dentro de história não tem; esses assuntos que tinha, eu acho. Tinha coisas muito legais pra formação do aluno dentro do programa dessa disciplina.* (Emília Clara Tormen, 2006)

Para a professora Ires Frozza, os conteúdos que eram estudados na EMC e OSPB ainda poderiam ser estudados, mas de outra forma:

> *Eu ainda vejo que hoje esse conteúdo poderia ser trabalhado nas escolas, claro, de uma outra forma. Tem gente que não conhece nem a estrutura de governo do município. Então eu vejo que hoje falta isso. [...] Nós temos alunos aqui que, por exemplo, estão no 2º grau e não sabem nem pra que serve um vereador, o que faz um deputado, o que é uma assembléia legislativa, o que é uma câmara. Eles não conseguem distinguir essas coisas, um deputado estadual de um federal. Então, os alunos saem hoje do 2º grau e não sabem a estrutura política brasileira.* (Ires Frozza, 2006)

Para a professora Edi Swertz, seria importante existir uma disciplina que lidasse com a formação moral, o comportamento, ética: "Olha, com toda sinceridade, eu acho que, se voltasse de novo uma disciplina nesse sentido de formação moral, ética, de comportamento, seria muito importante" (Edi Swertz, 2006).

Mesmo em depoimentos que apresentam críticas à disciplina, alguns conteúdos são considerados importantes e os professores, em geral, destacam várias contribuições que a essa disciplina teria proporcionado aos alunos.

Alguns professores defendem que, atualmente, o civismo e a moral deveriam ser enfatizados na escola com o objetivo de incentivar os alunos a conhecer mais sobre o Brasil e atuar para "o bem" da sociedade. Esta vontade reflete o contraste entre uma memória sobre os valores defendidos pela EMC e o atual momento histórico, onde a sociedade manifesta a predominância do individualismo e do consumismo, o enfraquecimento das utopias coletivas e a descrença nas instituições políticas.

As diferentes narrativas permitiram perceber que os professores atribuíam grande importância no trabalho com esta disciplina, eram capazes de criar atividades e dar diferentes enfoques e significados ao

ensino da EMC, apesar de existirem limites em relação à direção e supervisão de ensino. Assim, percebe-se também como a escola ao mesmo tempo em que recebe as leis e prescrições que lhe são impostas, é capaz de produzir, de transformar e criar saberes, conhecimentos e significados, dialogando com a cultura na qual está inserida e nela interferindo diante de situações específicas.

Notas

[1] Dissertação defendida em 11 de novembro de 2007 na Faculdade de Educação, Unicamp, orientada pela professora doutora Maria do Carmo Martins e financiada pela CAPES.

[2] O Ato Institucional n° 5 (AI-5), decretado em 13 de dezembro de 1968, autorizava o presidente da República a decretar o recesso do congresso, assembléias legislativas, câmaras municipais; intervir nos estados, municípios e territórios; cassar mandatos e suspender direitos políticos por dez anos; decretar estado de sítio e confisco de bens (Filgueiras, 2006, p. 45). Os anos que se seguiram ao AI-5 foram marcados pela prisão de políticos, intelectuais e artistas ditos "subversivos", tortura, exílio. Conta-se aproximadamente 350 mortos e desaparecidos políticos durante o período da ditadura militar (Aquino, 2000, p. 271).

[3] Os trechos de entrevistas transcritas sofreram modificações no sentido de adequar as falas dos entrevistados às normas gramaticais, sem alterar o seu sentido.

Referências

AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996.

AQUINO, Maria Aparecida de. A especificidade do Regime Militar brasileiro: abordagem teórica e exercício empírico. In: REIS FILHO, Daniel Aarão (org.) *Intelectuais, história e política: séculos XIX e XX*. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2000.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, n. 2, 1990.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. *A educação moral e cívica e sua produção didática: 1969-1993*. São Paulo: PUC-SP, 2006. (Dissertação de mestrado.)

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. Campinas: Papirus, 1993.

GARRIDO, Joan del Alcàzar i. As fontes orais na pesquisa histórica: uma contribuição ao debate. *Revista Brasileira de História*, São Paulo: ANPUH/Marco Zero, vol. 13, n. 25/26, 1993.

GIMENO SACRISTÁN, J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HORTA, José Silvério Baía. *O hino, o sermão e a ordem do dia: a educação no Brasil (1930-1945)*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1994.

JOSGRILBERT, Maria de Fátima V. *A história da educação moral e cívica: um álbum de fotografias da sociedade brasileira*. Campo Grande: UFMS, 1998. (Dissertação de mestrado.)

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Tradução de Gizele de Souza. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 1, 2001.

MARTINS, Maria do Carmo. As humanidades em debate: a reformulação curricular e a criação de novas disciplinas escolares. In: OLIVEIRA, Marcus A. Taborda de; RANZI, Serlei M. Fischer (orgs.). *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: Edusf, 2003.

ONGHERO, André Luiz. *Moral e civismo nos currículos das escolas do Oeste Catarinense: memórias de professores*. Campinas: Unicamp, 2007. (Dissertação de mestrado.)

Fontes orais

- Entrevista concedida ao autor dia 11/04/2006 pela Sra. Ires Frozza.
- Entrevista concedida ao autor dia 13/04/2006 pelo Sr. Rubim Albino Melz.
- Entrevista concedida ao autor dia 20/06/2006 pela Sra. Ivone Terezinha Ulsenheimer.
- Entrevista concedida ao autor dia 04/07/2006 pela Sra. Edi M. Hermes Swertz.
- Entrevista concedida ao autor dia 07/11/2006 pela Sra. Therezinha Bellina Souza.

- Entrevista concedida ao autor dia 28/11/2006 pela Sra. Emília Clara Tormen.

- Entrevista concedida ao autor dia 28/11/2006 pela Sra. Marilene Grando Marchiori.

Fontes oficiais

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Decreto 16.782 A, de 13 de janeiro de 1925*. Estabelece o concurso da união para difusão do ensino primário, organiza o departamento nacional do ensino, reforma o ensino secundário e o superior dá outras providências.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Decreto 19.890, de 18 de abril de 1931*. Dispõe sobre a organização do ensino secundário.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Decreto 21.241, de 04 de abril de 1932*. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Decreto-lei 4.244, de 09/04/1942*. Lei Orgânica do Ensino Secundário.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Decreto 58.023. de 21 de março de 1966*. Dispõe sobre a educação cívica em todo o país e dá outras providências.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Decreto-lei 869, de 12 de setembro de 1969*. Dispõe sobre a inclusão da educação moral e cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no país e dá outras providências.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Decreto 68.065, de 14 de janeiro de 1971*. Regulamenta o Decreto-lei n. 869, de 12 de setembro de 1969, que dispõe sobre a inclusão da educação moral e cívica como disciplina obrigatória nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino no país e dá outras providências.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. *Parecer 94, de 4 de fevereiro de 1971*.

BRASIL, Senado Federal. *Lei 8.663, de 14 de junho de 1993*. Revoga o Decreto-lei 869 de 12 de dezembro de 1969 e dá outras providências.

Recebido em junho de 2008

Aprovado em setembro de 2008

Sobre o autor:

André Luiz Onghero possui graduação em história (licenciatura plena) pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (2001) e mestrado em educação pela Universidade Estadual de Campinas (2007). Atualmente é técnico em pesquisa II na Universidade Comunitária Regional, de Chapecó, SC.

A ambivalência dos processos identitários

*Valéria Bastelli Pagnan**

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade:* entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

Sociólogo polonês, de descendência judaica, nascido em 1925, Zygmunt Bauman atualmente é professor emérito de sociologia das Universidades de Leeds e Varsóvia. Em todos os seus textos, consegue abalar as nossas crenças fundamentais e este livro de entrevistas sobre a questão da identidade não é diferente. Pode ser tomado como parte do painel que o autor constrói acerca da globalização como uma forma de mudança radical e irreversível e que é instaurado com obras como *Globalização: as conseqüências humanas* (2000), *Comunidade* (2000), *Modernidade líquida* (2000).

Através de um diálogo instigante com o jornalista italiano Benedetto Vecchi, Bauman responde a questões centrais como: "É a identidade um problema sociológico? Desde quando? Que dimensões sócio-históricas ocupam o núcleo das práticas e das políticas identitárias?", ampliando o espaço de discussão sobre o tema da identidade, inserindo-o em sua teoria da era líqüido-moderna.

Para responder a essas questões, observa que não é possível recorrer aos autores clássicos indagando o que é ou o quê constitui a "identidade", isso porque eles próprios não elaboraram estas questões enquanto tais. Além disso, explica ele, "esse súbito fascínio pela identidade, e não ela mesma, é que atrairia a atenção dos clássicos da sociologia" (Bauman, 2005, p. 23). Entretanto, se os clássicos não podem ajudar muito, Bauman nos convida a exercitar um pouco de sabedoria neste debate sobre identidade que está inserido em uma sociedade que tornou incertas e transitórias as identidades sociais, culturais e sexuais.

Problematizando inicialmente a identidade na ambivalência unidade *versus* diferença – "como alcançar a unidade (apesar da?) diferença e como preservar a diferença na (apesar da?) unidade" (Bauman, 2005, p. 48), o autor esclarece que o que está em jogo nessas "batalhas por identidade" são "misturas de demandas 'liberais' pela liberdade de autodefinição e auto-afirmação" com "apelos 'comunitários' a uma 'totalidade maior do que a soma das partes', bem como à prioridade sobre os impulsos destrutivos de cada uma das partes" (*idem*, p. 84). Seu argumento central é que a questão da identidade precisa envolver-se com o que realmente é: uma convenção socialmente necessária. Para isto, aponta, ao longo das quinze perguntas de Vecchi, os efeitos da identidade em vários âmbitos como o do trabalho, o do Estado, o dos movimentos sociais.

Nas primeiras questões, respondendo sobre a ligação da identidade com a realidade, o autor destaca nossa luta "para nos juntarmos aos grupos igualmente móveis e velozes que procuramos" (Bauman, 2005, p. 32), o que acaba criando "comunidades guarda-roupa", reunidas enquanto dura o espetáculo e prontamente desfeitas quando os espectadores apanham os seus casacos nos cabides. Segundo o sociólogo, em nossa época líqüido-moderna, ser identificado de modo inflexível é cada vez mais malvisto.

Destaca também o papel da sociedade de massa na proliferação das "maneiras de ser", configurando a identificação como um fator poderoso na estratificação social em que, de um lado, posicionam-se aqueles que articulam e desarticulam suas identidades, escolhendo-as em um leque de ofertas e, de outro, aqueles que tiveram o acesso negado à escolha de identidade.

Nas questões seguintes, Bauman materializa certas dimensões da identidade associando-a a um mosaico. Se considerarmos que a solução de um quebra-cabeça segue a lógica instrumental, em que são selecionados os meios adequados a um determinado fim, a construção da identidade é guiada pela lógica do objetivo, em que são descobertos quais os objetivos que podem ser atingidos com os meios que se possui. O problema não está na forma como as peças se encaixam umas nas outras formando um todo coeso, uma identidade solidamente construída, pois talvez isso fosse um fardo para os habitantes do mundo líquido-moderno. Neste jogo, em que as estruturas não duram muito tempo, "as autoridades que hoje são respeitadas amanhã serão ridicularizadas, as celebridades que serão

* Endereço eletrônico: valpagnan@hotmail.com

esquecidas, os ídolos que só serão lembrados nos *quizz shows* da TV" (p. 55).

Em outro bloco de perguntas, destaca-se a discussão sobre o ressurgimento do nacionalismo e sobre as relações amorosas.

Sobre o primeiro, aponta que no modelo cívico da nacionalidade, a identidade nacional é puramente política, é a escolha do indivíduo de pertencer a uma comunidade baseada na associação de indivíduos de opinião semelhante. Na visão étnica, a identidade nacional é puramente cultural, é dada ao nascer. O fato é que pertencer a uma comunidade é um fenômeno atraente e repulsivo para os habitantes do líquido mundo moderno.

Sobre a questão amorosa, outra ambivalência desta época, "amar significa estar determinado, é compartilhar e fundir duas biografias" (p. 69). A pergunta "estamos seguros quanto a como construir os relacionamentos que desejamos?" está atravessada por outra "estamos seguros quanto ao tipo de relacionamento que desejamos?" Amor, parcerias, compromissos, direitos e deveres tornam-se objetos de atração e apreensão. "Buscamos o amor para encontrarmos auxílio, confiança, segurança, mas os labores do amor, infinitamente longos, talvez intermináveis, geram os seus próprios confrontos, as suas próprias incertezas e inseguranças" (p. 70).

No bloco final, o diálogo perpassa questões como nossas relações com o sagrado, com o movimento feminista, o fundamentalismo religioso, os movimentos antiglobalização, o ciberespaço e a crise do multiculturalismo. Salienta o autor, retomando Hall (1993), que, qualquer que seja a questão, não podemos tentar assegurar nossa identidade adotando versões fechadas da cultura e da comunidade e recusando o engajamento nos difíceis problemas que surgem quando se tenta viver com a diferença.

Alguns trechos desta parte final representam a constante linha de argumentação de que a identidade é uma idéia inescapavelmente ambígua. Bauman é assertivo: "As batalhas de identidade não podem realizar sua tarefa de identificação sem dividir tanto quanto, ou mais do que, unir. Suas intenções includentes se misturam com (ou melhor, são complementadas por) suas intenções de segregar" (p. 85).

Explora a idéia de eternidade. Esta não tem fundamento na experiência humana, pois implicaria o atraso na satisfação humana tão veloz nos dias de hoje. As coisas devem estar prontas para consumo imediato. "Imortalidade? Eternidade? Ótimo – onde está o parque temático em que eu posso experimentá-los imediatamente?" (p. 81). Além disso, se muitas outras identidades não sonhadas estão por ser inventadas, nunca saberemos ao certo se a identidade que exibimos é a melhor. O desafio parece ser esticar ao máximo o potencial de geração de prazer desse equipamento natural, testando todas as formas conhecidas de identidade sexual. Sobre os movimentos antiglobalização, esclarece que não é possível adotar o lema "pense globalmente, aja localmente", já que os problemas globais só podem ser resolvidos por ações globais. Para ele, "ou nadamos juntos ou afundamos juntos" (p. 95). A maior reflexão é a incerteza oposta: qual identidade escolher e [...] por quanto tempo se apegar a ela? (p. 91).

Trata-se, portanto, de uma obra que oferece um panorama crítico da sociedade capitalista atual. Dentro da liquidez dos fenômenos sociais, Bauman entrelaça posições, trajetórias, atores e estruturas sociais. Mais que uma invenção, a identidade torna-se tarefa política.

Recebido em agosto de 2008

Aprovado em setembro de 2008

Sobre a autora:

Valéria Bastelli Pagnan é mestranda em educação pela Universidade São Francisco e professora na Faculdade de Jaguariúna (SP) e na Rede Pública do Estado de São Paulo.

Relação das dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco no período no período de fevereiro a junho de 2008

BALBINO, Antonio Gilberto. *Uma cidade, uma escola, muitas histórias: o Instituto Santa Dorotéia de Pouso Alegre – MG (1911-1976).* 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2008. Orientadora: Maria Ângela Borges Salvadori.

Este trabalho faz um estudo, na perspectiva da história da educação, da história e memória do Instituto Santa Dorotéia de Pouso Alegre – MG (1911-1976). O estudo tenta compreender a trajetória do Instituto, evidenciando como a escola foi se constituindo em um lugar de consagração de uma determinada visão de cidade, das moças da cidade e de um tipo de comportamento construído através de práticas pedagógicas. Para tanto, são utilizados documentos variados como: textos escritos, de natureza endógena, produzidos no interior da instituição, imagens fotográficas, periódicos locais e regionais. O trabalho comporta, também, as análises de fragmentos da memória oral de ex-alunas internas e externas, possibilitando uma discussão acerca das práticas vividas no colégio e das representações dessas práticas, por aqueles que as vivenciaram no período investigado.
Palavras-chave: Educação; História; Memória.

BERNARDO, Renata. *A construção da ameaça: juventude, delinqüência e educação nos primeiros tempos da república no Brasil (1890-1940).* 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2008. Orientadora: Maria Ângela Borges Salvadori.

Esta pesquisa pretende discutir, nos primeiros tempos da República no Brasil (1890-1940), as relações entre educação, delinqüência e juventude, considerando tanto o estudo da construção da noção de delinqüência juvenil quanto o modo como a educação aparece nos discursos jurídicos e médicos, enquanto fator de correção de jovens criminosos, relacionando estas construções a um contexto no qual se intensificam os aparatos de controle social, particularmente aqueles voltados para as classes populares. A pesquisa foi desenvolvida considerando a discussão bibliográfica produzida no período sobre o tema, o levantamento de documentos históricos de caráter legislativo, como o Código Penal dos Estados Unidos do Brasil, o Código de Menores de 1927 – Código Melo Matos e o Código Penal de 1940, processos judiciais denominados Depósito de Menor, oriundos do Arquivo Judiciário da Comarca de Bragança Paulista, bem como fragmentos de artigos escritos por médicos nas décadas de 20 e 30 do século XX, publicados nos periódicos do Instituto Médico Legal e Identificação e do Manicômio Judiciário, ambos sediados no Rio de Janeiro, com o intuito de investigar como as condições de pobreza, abandono e ócio dos jovens e crianças brasileiras, na primeira República, influenciaram a preleção de justificativas dos grupos dominantes no tocante às medidas públicas e privadas tomadas para a sua assistência, punição e formação.
Palavras-chave: História da educação; História da juventude; Criminalidade; Delinqüência juvenil.

BIFFI, Flaviana de Cassia Maschietto. *Concepções de criatividade no contexto contemporâneo: um enfoque histórico-cultural.* 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2008. Orientadora: Elizabeth dos Santos Braga.

Entendendo a criatividade como uma atividade dinâmica e (inter)ativa decorrente das relações entre sujeitos que são histórica e culturalmente situados, esta pesquisa buscou investigar algumas concepções de criatividade presentes no contexto contemporâneo sob a ótica de três posições sociais: a dos alunos que freqüentam o ensino superior, nos cursos de administração de empresas e tecnologia em gestão em instituições de ensino particular de uma cidade do interior do estado de São Paulo; a de alguns de seus professores e a de gestores atuantes no mercado de trabalho da mesma região. Tendo em vista as freqüentes publicações sobre a importância que o tema criatividade vem assumindo nas últimas décadas nos mais variados contextos de inserção da atividade humana, a presente pesquisa foi constituída, tendo como objetivo problematizar o que é ser criativo e verificar as possíveis implicações dessas concepções para o sucesso (ou fracasso) profissional e acadêmico do indivíduo na atualidade. As reflexões realizadas ao longo do trabalho ancoram-se nos pressupostos da perspectiva histórico-cultural postulada por Vygotsky e nas

discussões sobre o tema de alguns de seus autores (*e.g.*, Pino, Smolka, Góes, Rocha). Para a realização da presente investigação foi utilizado o método qualitativo de pesquisa, tendo como procedimento a entrevista semi-estruturada (Lüdke e André), considerada como prática discursiva (Szymanski, Pinheiro). As análises foram realizadas com base no referencial teórico da perspectiva histórico-cultural, na teoria de Bakhtin e em elementos da análise do discurso em sua vertente francesa (Maingueneau, Orlandi, Brandão). Nas análises, alguns aspectos foram identificados, tais como: a concepção dos professores, alunos e gestores entrevistados, de que a criatividade está relacionada a algo novo, único e diferente do já conhecido e esperado, estando também relacionada à resolução de uma situação-problema; que embora se perceba uma diversidade de influências de correntes teóricas da psicologia nas concepções dos entrevistados, na área da administração, as concepções de criatividade parecem ser constituídas principalmente pelas influências do behaviorismo e do cognitivismo; e o fato de que as falas dos entrevistados são perpassadas por múltiplas vozes, discursos e textos, notadamente do próprio discurso da área da administração, que aponta para a criatividade como um requisito fundamental para a entrada e para a permanência dos profissionais no mercado de trabalho.
Palavras-chave: Criatividade; Perspectiva histórico-cultural; Administração de empresas.

CARDIM, Viviane Rocha Costa. *Saberes sobre a docência na formação inicial de professores de matemática.* 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2008. Orientadora: Regina Célia Grando.

A presente pesquisa buscou investigar quais foram os saberes sobre a docência produzidos e mobilizados na formação inicial de professores de matemática em diferentes espaços formativos. Consideraram-se os saberes sobre o ensino da geometria mediado pela tecnologia computacional. Objetivou-se investigar: (1) em que medida as dinâmicas adotadas nos diferentes espaços formativos propiciaram aos sujeitos a produção/mobilização de saberes sobre a docência (2) quais foram as contribuições do movimento dos licenciandos por diferentes espaços formativos na produção/mobilização de saberes sobre o ensino de geometria; (3) qual o papel do uso da tecnologia na constituição desses saberes. A pesquisa foi desenvolvida em uma abordagem qualitativa, com alunos do 4º semestre de um curso de licenciatura em matemática, perpassando dinâmicas de espaços de formação, nas disciplinas de tecnologia educacional em matemática, estágio supervisionado e grupo colaborativo de geometria. Os dados foram produzidos a partir de: entrevistas, registros escritos, narrativas orais e escritas dos sujeitos, encontros videogravados e audiogravados, bem como diário de campo da pesquisadora. Para a análise foram consideradas as seguintes categorias: faces do processo de aprendizagem docente: "Procuro aprender como aluna [...] e procuro ter a visão de professora", saberes mobilizados sobre a geometria e seu ensino e os reflexos da intersticialidade: "Geometria é tudo". Estas nos orientaram a desvelar que a convivência de futuros professores com professores em exercício possibilitou um processo de autocrítica no contexto da formação inicial docente, onde a intersticialidade promovida pelas dinâmicas dos espaços formativos acompanhados promoveu a (re)significação de conceitos e práticas singulares a cada sujeito, orientando uma formação mais significativa e rompendo com conceitos e práticas arraigados no processo de escolarização. As atividades realizadas pelas alunas (protagonistas desta pesquisa) nos espaços formativos, em softwares de geometria dinâmica, bem como, leituras, discussões e escritas, que deram *voz* e *ouvidos* as futuras professoras, proporcionaram uma construção mais efetiva do saber matemático, orientando práticas docentes no estágio supervisionado. Esta pesquisa evidenciou a importância da relação entre professores formadores no sentido da interdisciplinaridade, buscando romper com a fragmentação do ensino de geometria, possibilitando que os futuros professores vivenciem os diversos sentidos que este campo da matemática pode assumir.
Palavras-chave: Formação inicial de professores; Saberes docentes; Tecnologia educacional; Ensino de geometria.

CHENTA, Mariângela Gonçalves Costa. *Ele não aprende: nem a escrever e nem matemática: Reflexões sobre o silenciamento produzido pela instituição escolar nas práticas discursivas de numeramento-letramento.* 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2008. Orientadora: Jackeline Rodrigues Mendes.

Este trabalho teve como objetivo identificar e analisar as práticas discursivas de numeramento-letramento escolarizados e seu efeito silenciador em crianças e adolescentes com histórico de fracasso escolar. Para tanto, foi realizado uma pesquisa de cunho qualitativo, seguindo a teoria de Lüdke e André (1986) juntamente com Erickson (1989), fazendo uso de estudo de casos tendo como principal material o diário de campo. Este trabalho foi

fundamentado em abordagem teórica a respeito de letramento, alfabetização e numeramento; o estigma do fracasso escolar; a instituição escolar e as relações de poder; além do processo avaliativo e as suas modalidade. A pesquisa foi feita em uma instituição não-governamental, do interior de São Paulo, na cidade de Itatiba, onde os sujeitos foram escolhidos tendo em comum o histórico de fracasso escolar e de silenciamento. Assim esta pesquisa teve como intenção levar o leitor a fazer reflexões sobre: de que forma as práticas escolarizadas promovem o silenciamento em alunos com histórico de fracasso escolar? Além disso, procurou observar de que forma essas práticas permeiam a atuação da pedagoga na Instituição (Ong) onde esses alunos foram atendidos? Dentro destes dois eixos, foram discutidas as práticas escolarizadas dos sujeitos da pesquisa, observando em que momentos eles são silenciados, e se este silenciamento ocorre também nas práticas fora da escola. A pesquisa também vai mostrar o resultado de uma prática diferenciada da escolarizada onde o aluno recebe um atendimento face-a-face, e como ele interage neste atendimento. Dentre as formas de silenciamento, uma delas destacada é avaliação escolar, cuja discussão neste trabalho procura problematizar como os processos avaliativos, aplicados pela instituição escolar, corroboram na produção do silenciamento em alunos com histórico de fracasso escolar.
Palavras-chave: Numeramento-Letramento; Silenciamento; Estigmatização; Instituição escolar e avaliação.

DOMINGUES, Pedro Antonio. *A construção da identidade institucional do Senac São Paulo por meio do Boletim de Documentação e Informação Técnica (1970-1983).* 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2008. Orientadora: Vivian Batista da Silva.

Esta dissertação de mestrado visa analisar os caminhos da construção da identidade de uma instituição educacional voltada à capacitação profissional em comércio e serviços. Insere-se na perspectiva de investigação histórica a partir de periódicos dados a ler a professores, postos a circular entre os anos de 1971 e 1983, por meio da publicação regular do *Boletim de Documentação e Informação Técnica*, organizado, editado e distribuído pelo Departamento Regional do Senac no estado de São Paulo. Trata-se de analisar os textos destinados a disseminar idéias, projetos, experiências, recomendações e prescrições sobre temas relacionados aos objetivos institucionais de formação profissional, desenvolvimento empresarial e valorização profissional, constituídas como estratégias para informar, influenciar, conformar e mobilizar os professores para a compreensão, aceitação e produção das mudanças contidas nos discursos formulados pelos dirigentes do Senac. A fonte utilizada para o trabalho é, pois o que se convencionou chamar naquela instituição de *Boletim ou BD*. Esse estudo ocorre pela investigação de duas fases da edição desse periódico: primeira fase (1971-1978) em que circulou como meio simples de repasse de bibliografias e documentos disponíveis para consulta dos professores; a segunda fase – em que se concentra nosso estudo (1979-1983) – quando o periódico é dado a ler aos professores com artigos, relatórios, projetos, indicações de leitura etc., selecionados pelos dirigentes da instituição para a obtenção de envolvimentos, apoios e comprometimentos dos docentes com relação aos objetivos e metas do Senac. Roger Chartier constitui em nosso trabalho um dos principais referenciais teóricos que dão sustentação às nossas análises acerca da produção e circulação de leituras na imprensa educacional e, especificamente Martin Lawn se coloca como importante referencial em nossa análise de construção de identidade em uma instituição.
Palavras-chave: Senac; Educação profissional; História da educação; História de leituras; Imprensa educacional; Construção de identidade institucional; Formação de professores.

LARA, Maria Aguiar de França. *O texto no contexto de produção: significados e expectativas atribuídos por alunos da 8ª série do ensino fundamental público*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2008. Orientadora: Jackeline Rodrigues Mendes.

O propósito desse trabalho é refletir algumas questões referentes aos significados e expectativas que os adolescentes têm em relação à escrita em dois importantes e diferentes ambientes em que vivem: escola e família. Procuramos perceber quais são esses significados a partir do contexto social de produção da escrita e através da interação que eles estabelecem com os diversos sujeitos da interlocução de seus textos. Realizamos essa pesquisa com adolescentes que estão matriculados na oitava série, em uma escola da rede municipal de ensino de uma cidade do interior de São Paulo. O material investigado consiste em cartas, anotações de diário e fala dos alunos que foram analisadas segundo estudos sobre o letramento (Soares, Tfouni, Kleiman, Marcuschi, Mendes) tomados sob o olhar da perspectiva histórico-cultural de Vigotski, para quem a linguagem é condição essencial da constituição humana e no princípio

dialógico de Bakhtin, além de outros autores que dialogam com essas idéias (Smolka, Oliveira, Góes, Braga). Nas leituras dos textos dos alunos fomos percebendo a relação do sujeito que se constitui pela linguagem na interação com seus interlocutores pelo processo de escrita. Sujeitos que escrevem principalmente cartas e através delas mostram a sua visão de mundo e como se vêem no mundo em relação às outras pessoas de seu convívio. Nesse processo, a escola, a família e a interação com os amigos aparecem como espaços importantes para a significação de sua prática e inserção no mundo da escrita. Os significados e expectativas em torno da escrita estão assim, vinculados às atividades cotidianas e às relações sociais nos diversos domínios dos quais os sujeitos participam. Consideramos, para a pesquisa de campo, princípios teórico-metodológicos da etnografia. As análises deixam em evidência a importância de se considerar as práticas sociais da escrita como ponto de partida para o ensino da produção de textos em sala de aula, bem como o papel indispensável dos interlocutores que interagem com sujeitos capazes de produzirem sentidos bem peculiares para escrita quando produzida fora do ambiente escolar.
Palavras-chave: Letramento; Linguagem; Significado; Práticas sociais.

RIBEIRO, Vanessa Konopczyk Amaral. *Perfis docentes em narrativas literárias*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade São Francisco, Itatiba, SP, 2008. Orientadora: Maria Ângela Borges Salvadori.

Este trabalho analisa obras literárias que contam episódios da vida de professores na primeira metade do século XX, com o objetivo de recuperar perfis docentes, situando-os no contexto histórico e identificando mudanças e permanências na imagem da categoria. Os primeiros anos republicanos foram marcados basicamente pela idéia de "melhoramento" das populações mais simples, evidenciando uma importância no trabalho e na formação de docentes, que, no entanto, viam-se à margem deste processo. A escolha de fontes literárias se fundamenta nas evidências, ainda que ficcionais, pois se considera que os escritores escreveram com elementos de sua época. A literatura é fonte relevante para se conhecer a história da escola, porque reconstrói, a partir de valores determinados, práticas sociais. São utilizados como referenciais teóricos para a análise literária, entre outros, a obra de Antonio Cândido, principalmente pelo uso da literatura para explicar a realidade brasileira, Viñao Frago, para quem tais fontes podem ser consideradas literatura auto-referencial, nos quais os sujeitos falam ou referem-se a si próprios, ainda que sob a aparência textual de uma novela e Mikhail Bakhtin, para quem a língua, enquanto processo social, empresta à literatura elementos de enunciação da subjetividade humana. No que se refere à análise histórica e social, a obra de Walter Benjamin.
Palavras-chave: Literatura sobre professores; Profissão docente; História da educação.

SILVA, José Educardo Neves. *A mobilização de saberes matemáticos pelo aluno da EJA em um ambiente de aprendizagem no ensino médio*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2008. Orientadora: Adair Mendes Nacarato.

O presente trabalho foi realizado na 2ª e 3ª séries do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede pública do Estado de São Paulo, no ano de 2006. A pesquisa buscou identificar e analisar: "Quais saberes matemáticos são mobilizados, produzidos e/ou (re)significados por alunos da EJA em contextos de resolução de problemas em um ambiente de aprendizagem que favoreça o diálogo?"; e teve como objetivos: conhecer melhor quem são os alunos(as) da EJA e quais são as suas concepções sobre o estudo e a matemática escolar; defender a importância de um ambiente de aprendizagem diferenciado para o aluno da EJA; e identificar e analisar quais foram os saberes matemáticos escolares mobilizados, produzidos e/ou (re)significados pelos alunos da EJA durante as atividades de resolução de problemas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujos documentos utilizados na análise foram: videogravação das atividades iniciais em sala de aula e das entrevistas finais; audiogravação das discussões em pequenos grupos e/ou no coletivo da sala de aula; produções e registros em grupo dos alunos; entrevistas semi-estruturadas com os grupos constituídos; e diário e notas de campo do professor-pesquisador. Para análise dos documentos utilizamos a triangulação, identificando as categorias emergentes, que foram: "A gente tem sede de aprendizagem. Eu não quero mais parar de estudar: A volta do aluno da EJA à escola e sua relação com a matemática escolar"; "A criação de um ambiente de aprendizagem em sala de aula"; e "saberes matemáticos escolares mobilizados, produzidos e/ou (re)significados pelos alunos da EJA". Utilizamos quatro atividades de resolução de problemas durante a nossa pesquisa: "Análise de público", "Estatística na EJA", "A casa de seu João" e "A inflação do jornal é a nossa?" Essas atividades fizeram com que os alunos, dentro de um ambiente que

favorecesse o diálogo, mobilizassem saberes matemáticos escolarizados, tais como trigonometria, porcentagem, cálculo de áreas, estatística, regra de três etc.; ou não-escolarizados, provenientes das suas práticas sociais, tais como a utilização do milímetro, a utilização da régua para a identificação do metro quadrado, o cálculo prático para obtenção da quantidade de tinta necessária para pintura de uma área, dentre outros, para a resolução das atividades propostas. A nossa análise permitiu identificar a importância de um ambiente de aprendizagem diferenciado nas aulas da EJA, obtido através da metodologia de resolução de problemas numa perspectiva crítica, favorecendo o diálogo dos alunos e provocando um novo olhar destes sobre a educação e a matemática escolar, o que levou a um questionamento dos paradigmas existentes na matemática, tais como: paradigma do exercício, a existência de apenas uma resposta certa e a certeza da matemática. Isso pôde provocar uma mudança na concepção dos alunos e do professor sobre os seus papéis em sala de aula e contribuiu para ajudar na construção de uma nova concepção sobre o que é ensinar matemática, principalmente na EJA, por tratar-se de um público com características próprias e distintas do ensino regular.
Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos (EJA); Resolução de problemas; Ambiente de aprendizagem; Saberes matemáticos.

SPIANDORELLO, Simone Cristina. *Fragmentos da constituição da profissão de administrador*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2008. Orientadora: Maria Ângela Borges Salvadori.

Baseado nas teorias de campo social, capital simbólico e *habitus* de Pierre Bourdieu, procura-se debater o processo de profissionalização da categoria profissional de administrador, investigando o lugar dos ideais modernos de racionalização e sua pretensa despolitização pela ciência, indicando, ao contrário, seu caráter conformador e de dominação social no conturbado contexto paulista até meados do século passado. Buscando reconstituir historicamente partes deste processo a partir da perspectiva da história social, adota-se o arcabouço das analíticas de Michel Foucault e seu olhar genealógico e descontínuo do processo histórico, exercitando uma visão crítica acerca da linearidade das auto narrativas feitas pelos grupos em suas revistas, compreendendo estes movimentos como iniciativas em fazer delas um meio de legitimar-se no presente. São apresentados ao debate, dessa forma, fragmentos das disputas entre os vários grupos envolvidos no processo, os embates empreendidos na luta pela conquista de posições de destaque no interior do campo, legitimação e reconhecimento, bem como a escolarização e a institucionalização de seus saberes e práticas, dando a conhecer as disputas que continuam sendo travadas no campo da memória.
Palavras-chave: Profissionalização de administradores; Saberes dos administradores; Legitimação dos administradores; Ensino de administração.

Normas para publicação

I. Tipos de colaborações aceitas pela revista *Horizontes*
Trabalhos originais relacionados à Educação em suas vertentes históricas, culturais e práticas educativas que se enquadrem nas seguintes categorias:

1. Relatos de pesquisa, entre 20-25 laudas padrão, especificadas no item IV;
2. Estudos teóricos, entre 15-20 laudas padrão;
3. Entrevistas e/ou depoimentos de pesquisadores e estudiosos de reconhecida relevância no meio acadêmico nacional e internacional, entre 10-15 laudas padrão;
4. Revisão crítica da literatura: análise de um corpo abrangente de investigação, relativa a assuntos de interesse para o desenvolvimento da Educação nas vertentes assinaladas anteriormente, limitada a 15-20 laudas padrão;
5. Resenha: revisão crítica de obra recém-publicada, orientando o leitor quanto a suas características e usos potenciais, até 5 laudas padrão.

1. Seleção de artigos: originais que se enquadrem nas categorias 1 a 5 acima descritas serão avaliados quanto à originalidade, relevância do tema, qualidade da produção, além da adequação às normas editoriais adotadas pela revista. Serão aceitos para análise pressupondo-se que todas as pessoas listadas como autores aprovaram o seu encaminhamento com vistas à publicação.

2. Critérios relevantes para publicação

a) Ineditismo do material: o conteúdo do material enviado para publicação não deverá ter sido publicado anteriormente. Os conteúdos e declarações contidos nos trabalhos são de total responsabilidade dos autores.

b) Revisão por pareceristas: os trabalhos enviados serão apreciados pelo Conselho Editorial, que poderá fazer uso de consultores *ad hoc*, a seu critério. Os pareceres dos consultores comportam três possibilidades: a) aceitação integral; b) aceitação com reformulação; c) recusa integral. Os autores serão notificados da aceitação ou recusa de seus artigos, sempre que possível. Os originais, mesmo quando recusados, não serão devolvidos.

Revisão de linguagem poderá ser feita pelo Conselho Editorial da revista. Quando este julgar necessárias modificações substanciais que possam alterar a idéia do autor, este será notificado e encarregado de fazê-las, devolvendo o trabalho reformulado no prazo máximo de um mês.

3. Direitos autorais: os direitos autorais dos artigos publicados pertencem à revista *Horizontes*. A reprodução total dos artigos desta revista em outras publicações, ou para qualquer outra utilidade, está condicionada à autorização escrita do(s) editor(es). Pessoas interessadas em reproduzir parcialmente os artigos desta revista (partes do texto que excederem 500 palavras, tabelas, figuras e outras ilustrações) deverão ter a permissão escrita do(s) autor(es). Manuscritos submetidos que contiverem partes de texto extraídas de outras publicações deverão obedecer aos limites especificados para garantir originalidade do trabalho submetido. Recomenda-se evitar a reprodução de figuras, tabelas e desenhos extraídos de outras publicações e, se não for possível, o manuscrito só será encaminhado para análise se vier acompanhado de permissão escrita do detentor do direito autoral do trabalho original para a reprodução. Em nenhuma circunstância os autores citados nos trabalhos publicados nesta revista repassarão direitos assim obtidos.

4. Língua: Os trabalhos serão aceitos em língua portuguesa, espanhola, francesa e inglesa.

5. Exemplares: Será oferecido 1 (um) exemplar da revista para cada autor ou co-autor da revista.

6. Notas sobre o(s) autor(es): incluir uma breve descrição (30-40 palavras) sobre as atividades atuais do(s) autor(es) e sobre a sua formação.

II. Como enviar artigo aos editores
O trabalho para publicação deverá ser enviado às editoras da *Horizontes* no endereço:

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação
Apoio Executivo às Comissões de Pós-Graduação
Editoras:
Profa. Dra. Márcia Ap. Amador Mascia – Linguagem, Discurso e Práticas Educativas
Profa. Dra. Regina Célia Grando – Matemática, Cultura e Práticas Pedagógicas
Profa. Dra. Vivian Batista da Silva – História, Historiografia e Idéias Educacionais
Av. Alexandre Rodrigues Barbosa, 45 – Centro
CEP: 13 251-900 Itatiba SP
Tel: (11) 4534-8046
Fax: (11) 4534-8046

Ou ainda, pode-se submeter *on-line*, diretamente para as editoras, nos seguintes endereços eletrônicos:
marcia.mascia@saofrancisco.edu.br
regina.grando@saofrancisco.edu.br
vivian.silva@saofrancisco.edu.br

Enviar às editoras arquivo digital contendo o trabalho no formato indicado no próximo item.

III. Forma de apresentação dos manuscritos
Os manuscritos serão aceitos em língua portuguesa, espanhola, francesa e inglesa.
Normas de publicação: a revista adota normas de publicação da ABNT.
Formatação: os artigos devem ser digitados em espaço duplo em fonte tipo Times New Roman ou Arial, tamanho 12.

3.1 **Título completo** na língua em que o manuscrito foi preparado.
3.2.**Título completo em inglês**, compatível com o título na língua em que o manuscrito foi preparado.
3.3. Nome de cada um dos autores.
3.4. Afiliação institucional de cada um dos autores (incluir apenas o nome da universidade e a cidade).
3.5. Nota de rodapé com agradecimentos dos autores e informação sobre apoio institucional ao projeto, se necessário.
3.6. Nota de rodapé com endereço eletrônico.
3.7. **Resumo** na língua em que o manuscrito foi preparado e que deve ter no máximo 150 palavras.
3.8. Após o resumo, fornecer de 3 a 5 palavras-chave na língua do manuscrito, em letras iniciais minúsculas e separadas com ponto-e-vírgula.
3.9. **Resumo em inglês (*abstract*).**
3.10. **Keywords** compatíveis com as palavras-chave.

Observação: A *Horizontes* tem, como procedimento padrão, fazer revisão final do *abstract*, reservando-se o direito de corrigi-lo, se necessário. No entanto, recomenda-se que os autores solicitem a um colega bilíngüe que revise o *abstract*, antes de submeter o manuscrito. Este é um item muito importante do trabalho, pois em caso de publicação será disponibilizado em todos os indexadores da revista.

IV. Estrutura do texto
4.1. *Notas*. Devem ser evitadas sempre que possível. No entanto, se não houver outra possibilidade, devem ser indicadas por algarismos arábicos no texto e listadas, após as referências, em página separada e intitulada de Notas.
4.2 *Citações dos autores*. As citações de autores deverão ser feitas de acordo com as normas da ABNT

Summary of the Instructions
Subscription of papers

Original papers related to Education in the following perspectives: historical, cultural and educative practices.

Papers can be written in Portuguese, English, French or Spanish.

1. Format:
   - Title;
   - Name of the author(s) and affiliation;
   - Abstract in the first language – around 150 words;
   - Key-word;
   - Abstract in another language – around 150 words;
   - key-words in another language;
   - The text should include: Introduction, Development, Conclusion, Endnotes, and References (according to ABNT);
   - Include at the end the author's bio-data.

2. The length of the paper should be around 20 pages.

3. Double-spaced typewritten copy (12-point font, Times new Roman, Courier New or Arial).

Papers should be sent to:

marcia.mascia@saofrancisco.edu.br
regina.grando@saofrancisco.edu.br
vivian.silva@saofrancisco.edu.br

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DESAFIO

Linhas de Pesquisa:

- Linguagem, discurso e práticas educativas
- Matemática, cultura e práticas pedagógicas
- História, historiografia e idéias educacionais

Mais informações:
www.saofrancisco.edu.br/itatiba/mestrado/educacao
(11) 4534.8020 / 4534.8040 / 4534.8080

Consulte informações sobre vagas para modalidade Aluno Especial.

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
ITATIBA