

ISSN Eletrônico 2238-2097

ISSN Impresso 0104-5962

Revista de Educação Pública

Cuiabá, v. 23, n. 52, jan./abr. 2014

Reitora • Chancellor

Maria Lúcia Cavalli Neder

Vice-Reitor • Vice-Chancellor

João Carlos de Souza Maia

Coordenadora da EdUFMT • EdUFMT's Coordinator

Lúcia Helena Vandrúsculo Possari

Conselho Editorial • Publisher's Council

Formula e aprova a política editorial da Revista;
Aprova o plano anual das atividades editoriais;
Orienta a aplicação das normas editoriais.

Bernard Fichtner – Universitat Siegen, Fachbereich 2 – Alemanha

Bernardete Angelina Gatti – Fundação Carlos Chagas, São Paulo/SP, Brasil

Célio da Cunha - UnB, Brasília/DF, Brasil

Elizabeth Fernandes de Macedo – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Florestan Fernandes – *in Memoriam*

Francisco Fernández Buey – Universitat Pompeu Fabra, Espanha – *in Memoriam*

José Francisco Pacheco – Escola da Ponte, Vila das Aves, Portugal

Márcia Santos Ferreira – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil
(editora adjunta)

Nicanor Palhares Sá – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Ozerina Victor de Oliveira – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil
(editora chefe)

Paulo Speller – Unilab, Fortaleza/CE, Brasil

Conselho Consultivo • Consulting Council

Avalia as matérias dos artigos científicos submetidos à Revista.

Ana Canen – Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Brasil

Antônio Vicente Marafioti Garnica – Universidade do Estado de São Paulo – UNESP/Bauru/Rio Claro

Alessandra Frota M. de Schueler – UFF, Niterói/RJ, Brasil

Ângela Maria Franco Martins Coelho de Paiva Balça – Universidade de Évora, Évora, Portugal

Benedito Dielcio Moreira – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá/MT, Brasil

Clarilza Prado de Sousa – PUCSP, São Paulo/SP, Brasil

Claudia Leme Ferreira Davis – PUCSP, São Paulo/SP, Brasil

Denise Meyrelles de Jesus – UFES, Vitória/ES, Brasil

Elizabeth Madureira Siqueira – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Geraldo Inácio Filho – UFU-MG, Uberlândia/MG, Brasil

Héctor Rubén Cucuzza – Universidad Nacional de Luján, Provincia de Buenos Aires, Argentina

Helena Amaral da Fontoura – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes - UFF, Niterói/RJ, Brasil

Jaime Caiceo Escudero – Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile

Justino P. Magalhães – Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal

Luiz Augusto Passos – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Mariluce Bittar – UCDB, Campo Grande/MS, Brasil



Ministério da Educação
Ministry of Education

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT
Federal University of Mato Grosso

Margarida Louro Felgueiras – Universidade do Porto, Portugal

Pedro Ganzeli – UNICAMP, Campinas/SP, Brasil

Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira –

Departamento de Metodologia de Ensino. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, Brasil

Conselho Científico • Scientific Council

Articula as políticas específicas das seções da Revista; organiza números temáticos; e articula a comunidade científica na alimentação regular de artigos.

Maria das Graças Martins da Silva – UFMT,

Cuiabá/MT, Brasil

Educação, Poder e Cidadania

Education, Power and Citizenship

Educação Ambiental

Environmental Education

Daniela Barros Silva Freire Andrade – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Educação e Psicologia

Education and Psychology

Filomena Maria de Arruda Monteiro – UFMT,

Cuiabá/MT, Brasil

Cultura Escolar e Formação de Professores

School Culture and Teacher Education

Elizabeth Figueiredo de Sá – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

História da Educação

History of Education

Marta Maria Pontin Darsie – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Tânia Maria Lima Beraldo – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Educação em Ciências e Matemática

Education in Science and Mathematics

Aceita-se permuta/ Exchange issues / On demande échange

Endereço eletrônico:

Sistema Eletrônico de Editoração de Revista (SEER):
Open Journal Systems (OJS): <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaoopublica>>

Revista de Educação Pública

Av. Fernando Corrêa da Costa, n. 2.367, Boa Esperança,
Cuiabá-MT, Universidade Federal de Mato Grosso,
Instituto de Educação, sala 49.

CEP: 78.060-900 – Telephone: (65) 3615-8466

E-mail: rep@ufmt.br

ISSN Eletrônico 2238-2097

ISSN Impresso 0104-5962

Revista de Educação Pública



2014

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 23	n. 52	p. 1-240	jan./abr. 2014
----------------	--------	-------	-------	----------	----------------

Copyright: © 1992 EdUFMT

Publicação articulada ao Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso
Av. Fernando Corrêa da Costa, n. 2.367, Boa Esperança, Cuiabá/MT, Brasil – CEP: 78.060-900 – Telefone: (65) 3615-8431
Homepage: <<http://ie.ufmt.br/ppge/>>

Missão da Revista de Educação Pública

Contribuir para a divulgação de conhecimentos científicos da área de Educação, em meio às diferentes perspectivas teórico-metodológicas de análises, em tempos e espaços diversos, no sentido de fomentar e facilitar o intercâmbio de pesquisas produzidas dentro desse campo de saber, em âmbito regional, nacional e internacional, e assim, contribuir para o enfrentamento e o debate acerca dos problemas da educação brasileira em suas diferentes esferas.

Nota: A exatidão das informações, conceitos e opiniões emitidos nos artigos e outras produções são de exclusiva responsabilidade de seus autores. Os direitos desta edição são reservados à EdUFMT – Editora da Universidade Federal de Mato Grosso.

É proibida a reprodução total ou parcial desta obra, sem autorização expressa da Editora.



EdUFMT
Av. Fernando Corrêa da Costa, n. 2.367 – Boa Esperança. Cuiabá/MT – CEP: 78060-900
Homepage: <<http://www.ufmt.br/edufmt/>>
E-mail: <edufmt@hotmail.com>
Fone: (65) 3615-8322 / Fax: (65) 3615-8325.

Coordenadora da EdUFMT: Lúcia Helena Ventrúsculo Possari

Editora da Revista de Educação Pública: Ozerina Victor de Oliveira

Editora Adjunta: Márcia Santos Ferreira

Secretária Executiva: Dionéia da Silva Trindade

Consultora Técnica: Léa Lima Saul

Revisão de texto: Margot Gaebler

Diagramação: Téo de Miranda (Teoimagem)

Periodicidade: Quadrimestral

Fontes de Indexação:

Biblioteca Brasileira de Educação (Brasília, Inep) - <http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/index.php> \l "posicao_dados_acervo" <http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/index.php> \l "posicao_dados_acervo"

ANPEd - <http://www.anped.org.br/app/webroot/files/file/qualis2012.pdf>

Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior

PERIODICOS. CAPES - http://www-periodicos-capesgov.br/index.php?option=com_phome

CLASE Citas Latino americanas en Ciencias Sociales y Humanidades **HYPERLINK** "<http://www.lib.umn.edu>" \t "_blank"

www.lib.umn.edu/indexes/moreinfo?id=12419

Diadorim - <http://diadorim.ibict.br/handle/1/375>

IBICT Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - <http://www.ibict.br/>

IRESEI – Índice de Revista de Educación Superior y Investigación Educativa – UNAM

Universidad Autónoma del México - **HYPERLINK** "http://132.248.192.241/%7Eissue/www/seccion/bd_iresie/" \t "_blank"

http://132.248.192.241/-iissue/www/seccion/bd_iresie/

LATINDEX - <http://www.latindex.unam.mx/buscador/resBus.html?opcion+2+exacta+&palabra=RevistaEducacaoPublica>

PKP - Public Knowledge Project - <http://pkp.sfu.ca/WebQualishttp://qualis.capes.gov.br/webqualis/principal.seam>

WebQualis - <http://qualis.capes.gov.br/webqualis/principal.seam>

Catálogo na Fonte

R454

Revista de Educação Pública - v. 23, n. 52 (jan./abr. 2014) Cuiabá, EdUFMT, 2014, 240 p.

Anual: 1992-1993. Semestral: 1994-2005. Quadrimestral: 2006-

ISSN Eletrônico 2238-2097

ISSN Impresso 0104-5962

1. Educação. 2. Pesquisa Educacional. 3. Universidade Federal de Mato Grosso. 4. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDU37.050z

Este número foi produzido no formato 155x225mm, em impressão offset, no papel Suzano Pólen Print 80g/ m², 1 cor; capa em papel triplex 250g/m², 4x0 cores, plastificação fosca em 1 face. Composto com os tipos Adobe Garamond e Frutiger. Tiragem: 500 exemplares
Impressão e acabamento: Gráfica Print.

Disponível também em: <http://ie.ufmt.br/revista/>

Sistema Eletrônico de Editoração de Revista (SEER): Open Journal Systems (OJS):

<<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica>>

Correspondência para assinaturas e permutas:

Revista de Educação Pública, sala 49, Instituto de Educação/UFMT

Av. Fernando Corrêa da Costa, n. 2.367, Boa Esperança, Cuiabá/MT – CEP: 78.060-900.

E-mail: <rep@ufmt.br>

Comercialização:

Fundação Uniselva / EdUFMT

Caixa Econômica Federal / Agência: 0686

Operação: 003 / Conta Corrente 550-4

E-mail: edufmt@cpd.ufmt.br

Assinatura: R\$55,00 / Avulso: R\$25,00

Projeto Gráfico original:

Carrión & Carracedo Editores Associados
Av. Senador Metello, 3773 - Cep: 78030-005
Jd. Cuiabá - Telefax: (65) 3624-5294
www.carrionecarracedo.com.br
editoresassociados@carrionecarracedo.com.br

Sumário

Carta da editora	9
Cultura Escolar e Formação de Professores.....	11
A baixa remuneração dos professores: algumas repercussões no cotidiano da sala de aula	13
Gisela do Carmo LOURENCETTI	
TALIS no Brasil, na Áustria e na Eslováquia: limites e viabilidade dos estudos comparados	33
Sonia Regina LANDINI	
Rose M. TROJAN	
Educação e Psicologia.....	51
Criatividade na pós-graduação <i>stricto sensu</i>: uma presença possível e necessária	53
Zélia Maria Freire de OLIVEIRA	
Eunice Maria Lima Soriano de ALENCAR	
Educação, Poder e Cidadania.....	77
Gestão das evasões estudantis nas licenciaturas no contexto do Reuni	79
Edileusa Esteves LIMA	
Lucília MACHADO	
Educação Ambiental.....	103
Educação ambiental na gestão ambiental pública brasileira: uma análise da SEMA ao ICMBio	105
Carlos Frederico Bernardo LOUREIRO	
Maryane SAISSE	

História da Educação.....	131
Fronteiras da identidade docente: marcas de sua redefinição em Mato Grosso (1963-1971)	133
Márcia dos Santos FERREIRA	
O magistério primário no Rio de Janeiro e Lisboa em fins do século XIX	151
Sonia de Castro LOPES	
A construção da identidade docente entre 1944 a 1962 no Grupo Escolar Minas Gerais em Uberaba (MG)	171
Marilsa Aparecida Alberto Assis SOUZA	
Betânia de Oliveira Laterza RIBEIRO	
Rogéria Moreira Rezende ISOBE	
Educação em Ciências e Matemática.....	189
O enfoque educativo no rastro da constituição dos museus de ciências	191
Gustavo Lopes FERREIRA	
Daniela Franco CARVALHO	
Notas de leituras, resumos e resenhas	213
AZEVEDO, Janete Maria Lins. A Educação como Política Pública . 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. 79 p.	215
Luciana Maria de Jesus Baptista GOMES	
Informes da pós-graduação e da pesquisa.....	219
Avaliação trienal 2013: resultados e perspectivas	221
Márcia Santos FERREIRA	
Rute Cristina Domingos da PALMA	
Relação das defesas de mestrado e doutorado realizadas no PPGE no semestre acadêmico 2013/2	223
Normas para publicação de originais.....	227
Ficha para assinatura da Revista de Educação Pública	239

Contents

Editor's letter	9
School Culture and Teacher Education	11
The low salary of teachers: some repercussions in the daily experience of the classroom	13
Gisela do Carmo LOURENCETTI	
TALIS in Brazil, Austria and Slovakia: limits and feasibility of comparative studies	33
Sonia Regina LANDINI	
Rose M. TROJAN	
Education and Psychology	51
Creativity in higher education: a possible and necessary presence	53
Zélia Maria Freire de OLIVEIRA	
Eunice Maria Lima Soriano de ALENCAR	
Education, Power and Citizenship	77
Management of evasions in undergraduate student in the context of Reuni	79
Edileusa Esteves LIMA	
Lucília MACHADO	
Environmental Education	103
Environmental education in Brazilian public environmental management: analysis from SEMA to ICMBio	105
Carlos Frederico Bernardo LOUREIRO	
Maryane SAISSE	

History of Education.....	131
Borders of teacher identity: redefining their brands in Mato Grosso (1963-1971)	133
Márcia Santos FERREIRA	
Primary instruction in Rio de Janeiro and Lisbon in late 19th century	151
Sonia de Castro LOPES	
The formation of faculty identity between 1944 and 1962 at Minas Gerais School in Uberaba (MG)	171
Marilsa Aparecida Alberto Assis SOUZA	
Betânia de Oliveira Laterza RIBEIRO	
Rogéria Moreira Rezende ISOBE	
Educaction in Science and Mathematic	189
The educational focus in the wake of the establishment of science museums	191
Gustavo Lopes FERREIRA	
Daniela Franco CARVALHO	
Reading's notes, summary and review	213
AZEVEDO, Janete Maria Lins. A Educação como Política Pública . 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. 79 p.	215
Luciana Maria de Jesus Baptista GOMES	
Post graduation information and researche development	219
Triennial Evaluation: results and prospects	221
Márcia Santos FERREIRA	
Rute Cristina Domingos da PALMA	
Relation of Masters and PhD defenses in the PPGE of academic period 2013/2	223
Submission Guidelines	233
Subscription form	239

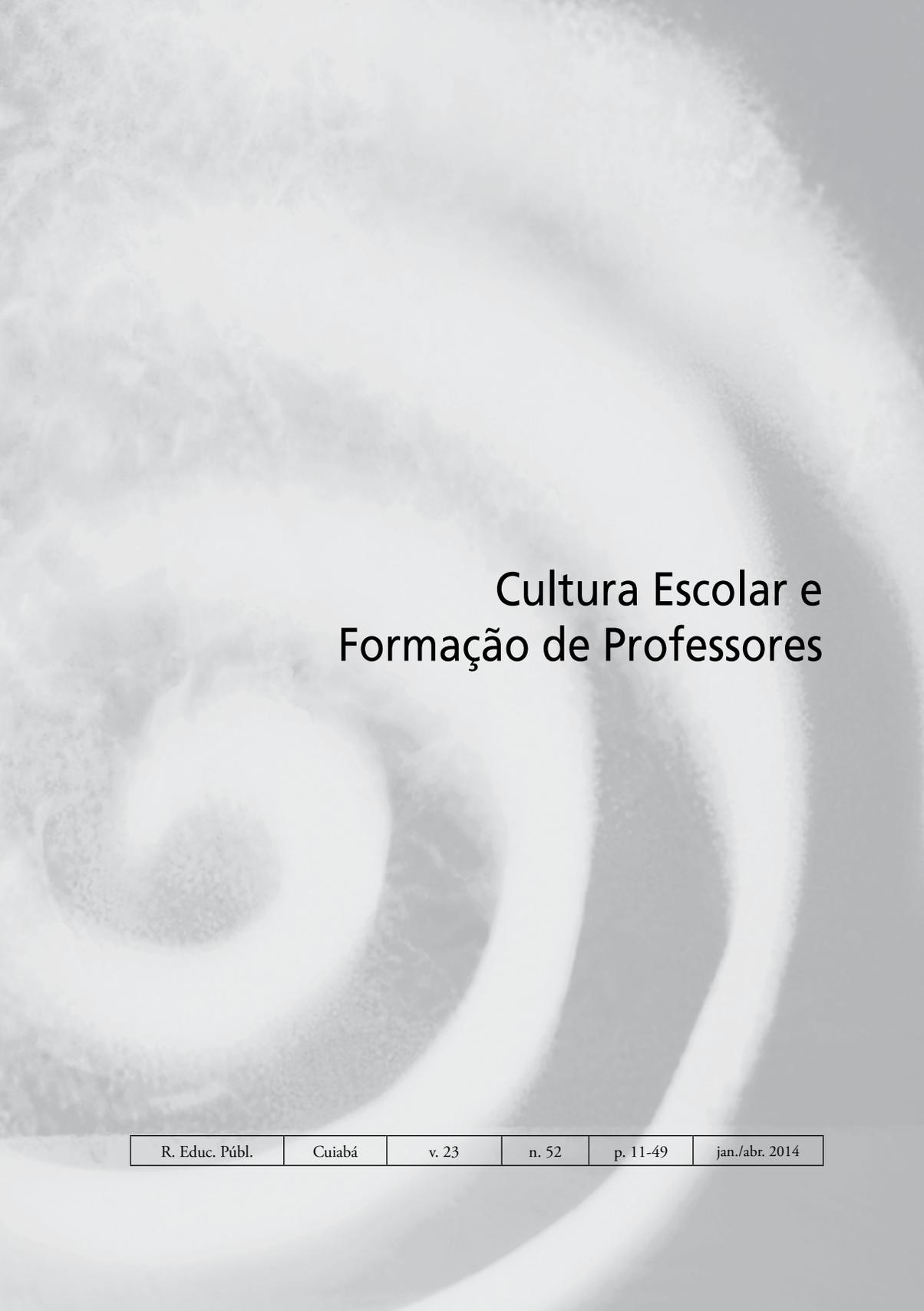
Carta da editora

Estimadas Leitoras e estimados Leitores,

O número 52 da Revista de Educação Pública tem a satisfação de publicar resultados de pesquisa que apresentam uma confluência de objetos de estudos e de resultados de análise proporcionados não por um agrupamento temático premeditado, uma vez que não faz parte do escopo da REP a organização de dossiês, muito menos por um golpe de sorte, uma vez que trabalhamos com conhecimentos científicos. Portanto, a referida confluência advém de condicionantes sócio-históricos e culturais dos tempos e dos lugares em que nos encontramos, os quais provocam pesquisadoras e pesquisadores a procurar responder as questões que desafiam o campo da educação, contribuindo, assim, para não só estarmos numa posição coetânea, mas para nos colocarmos à frente de nosso tempo. Na seção Educação em Ciências e Matemática temos o artigo *O enfoque educativo no rastro da constituição dos museus de ciências*, que aborda o papel histórico que os museus de história das ciências naturais têm ocupado enquanto espaço de circulação e distribuição de conhecimento, destacando sua função pedagógica na construção do *capital cultural* de diferentes grupos sociais. Na seção Educação Ambiental, o artigo *Educação ambiental na gestão ambiental pública brasileira: uma análise da SEMA ao ICMBio*, por meio da análise de documentos oficiais e de depoimentos de protagonistas da política em análise, relaciona a criação da Secretaria Especial de Meio Ambiente e a criação do Instituto Chico Mendes para a Conservação da Biodiversidade com o propósito de resgatar a história da educação ambiental na gestão pública do ambiente, destacando aspectos político-ideológicos em disputa no processo de institucionalização da educação ambiental. Nas demais seções, encontramos um conjunto de artigos resultantes de pesquisas que focalizam o trabalho, a formação e o estatuto dos professores enquanto profissionais que ocupam uma posição politicamente estratégica na educação escolar. O artigo *A baixa remuneração dos professores: algumas repercussões no cotidiano da sala de aula* apresenta dados quantitativos que evidenciam as condições materiais contemporâneas do trabalho docente no Brasil e análise qualitativa relacionando tais dados ao desempenho didático-pedagógico de professores em sala de aula, reforçando a constatação de que estes profissionais vivenciam cotidianamente a precarização e a intensificação de seu trabalho. O artigo *TALIS no Brasil, na Áustria e na Eslováquia: limites e viabilidade dos estudos*, recorrendo também a dados quantitativos e a análise qualitativa desses dados em um estudo comparado, amplia a visualização das condições materiais do trabalho e da formação docente para além das fronteiras nacionais, questionando, confrontando e rompendo com análises verticais de estudos comparativos que apenas classificam elementos constitutivos da escolarização e da formação de professores dos diferentes países no mundo. O artigo *Criatividade na pós-graduação stricto sensu: uma presença*

possível e necessária aprofunda a compreensão dos condicionantes socioculturais do trabalho docente, focalizando a criatividade como condição indispensável aos professores de um nível de ensino de pós-graduação. Ao expor dados indicativos de possibilidades pedagógicas e de limites materiais à criatividade dos professores neste nível de ensino, as autoras fortalecem a compreensão da categoria docente como produtora de conhecimento, assim como das condições materiais e culturais necessárias ao exercício desta atividade profissional. O artigo *Gestão das evasões estudantis nas licenciaturas no contexto do Reuni* evidencia as condições institucionais e pedagógicas em que ocorre a formação inicial de professores no Brasil, a partir da delimitação do estudo em uma reconhecida universidade pública brasileira, relacionando-a com políticas públicas para o ensino superior. Os resultados e análises apresentados reclamam a atenção para a necessidade de maior atenção à formação inicial de professores, no sentido de fazerem confluír expansão de vagas, configuração pedagógica dos cursos e contextualização da profissão docente, instigando ao necessário reconhecimento de investimento para a elevação das condições materiais da carreira docente, de modo a incentivar as novas gerações a enxergarem a docência enquanto uma profissão. Nos artigos *O magistério primário no Rio de Janeiro e Lisboa em fins do século XIX* e *A construção da identidade docente entre 1944 a 1962 no Grupo Escolar Minas Gerais em Uberaba (MG)* ampliam, juntos, a abrangência do tempo, do espaço geográfico e de categorias analíticas na compreensão da profissionalização, do estatuto da profissão e da identidade de ser professor. O fazem ao abordar, em suas pesquisas, a luta da categoria por melhores salários, por condições materiais de trabalho adequadas, pelo direito a definir sua carreira e estatuto em diferentes períodos históricos e em espaço nacional e internacional. Ao estabelecer relações entre o processo de constituição histórica da docência como profissão em suas relações com o gênero predominante na categoria, tais artigos evidenciam um momento histórico do processo cultural e material da feminização do magistério. Em perspectiva semelhante aos anteriormente citados, o artigo *Fronteiras da identidade docente: marcas de sua redefinição em Mato Grosso (1963-1971)*, por meio de consulta a documentos oficiais, anais de congressos, legislação, jornais, depoimentos de professoras e à bibliografia produzida por autores mato-grossenses identifica novas fronteiras da identidade docente no ensino primário, indicando um processo de configuração de um campo profissional do magistério, com um exercício profissional orientado por saberes específicos e práticas legitimadas, articulados à revisão de direitos e salários. Por toda essa produção, o número 52 da Revista de Educação Pública se mostra como uma ótima oportunidade para ampliarmos conhecimentos a respeito da identidade, da formação e do trabalho docente. Boa leitura!

Ozerina Victor de Oliveira
Editora da Revista de Educação Pública



Cultura Escolar e Formação de Professores

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 23

n. 52

p. 11-49

jan./abr. 2014

A baixa remuneração dos professores: algumas repercussões no cotidiano da sala de aula

The low salary of teachers: some repercussions in the daily
experience of the classroom

Gisela do Carmo LOURENCETTI¹

Resumo

Esta pesquisa investiga as repercussões da baixa remuneração dos docentes no cotidiano da sala de aula. Foram realizadas entrevistas intensivas com dez professores que atuam em escolas estaduais paulistas. A análise dos dados, baseada na abordagem qualitativa de pesquisa, indica que, por darem muitas aulas semanais, falta tempo para os professores estudarem e se atualizarem. Isto compromete o planejamento e a organização do trabalho; causa sofrimento e os leva a vivenciarem processos de precarização e intensificação no seu cotidiano. Tal situação impossibilita o maior investimento na profissão. Verifica-se assim, um acirramento na crise da profissão docente devido à baixa remuneração.

Palavras-chave: Trabalho Docente. Salário e Precarização do Trabalho.

Abstract

This research investigates the impact of low pay of teachers in the daily experience of the classroom. Intensive interviews were performed with ten experienced and committed teachers who work in schools in the state of São Paulo. The data analysis based on the qualitative research indicates that the teachers haven't time to study and update because they give many classes weekly. This compromises the planning and organization of work; causes suffering; leads them to experience the process of precarious and intensification in their daily. This situation prevent largest investment in profession. There is therefore a worsening crisis in the teaching profession due to low salaries.

Keywords: Teaching Profession. Salary and Precarization of Work.

1 Doutora em Educação Escolar pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar (UNESP/Araraquara). Professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós Graduação em Educação (Mestrado) do Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto/SP. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa *Trabalho Docente, suas relações com o universo escolar e a sociedade* – UNESP/Araraquara/SP- e do Grupo de Pesquisa *Currículo, história e poder* - Centro Universitário Moura Lacerda – Ribeirão Preto/SP- Linha de Pesquisa que coordena: Políticas educacionais e trabalho docente. Endereço institucional: Rua Padre Euclides 995 – Campos Elíseos - Ribeirão Preto – São Paulo. CEP 14.085-420. E-mail: <glourencetti@ig.com.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 23	n. 52	p. 13-32	jan./abr. 2014
----------------	--------	-------	-------	----------	----------------

Introdução

Ao analisar o trabalho docente hoje percebemos que, para compreendê-lo melhor, é necessário entender as muitas mudanças que ocorreram no contexto social, político e econômico nas últimas décadas e impactaram a escola e o trabalho docente.

Se voltarmos a um passado recente, há uns 50 ou 60 anos, e o compararmos com o momento atual, perceberemos que muitas mudanças ocorreram e interferiram decisivamente na sociedade brasileira, repercutindo na vida dos professores e das escolas. As mudanças também atingiram as famílias e as instituições sociais. No passado a função de socialização, transmissão de valores morais, hábitos e atitudes era claramente um papel da família. Mas o esgarçamento do tecido social e as novas formas de organização familiar implicaram fragilidades nesse processo. Neste início de século, a quem cabe a tarefa de controlar agressividade dos jovens ou ensinar-lhes boas maneiras? Quais instituições assumem a responsabilidade de construir cidadãos éticos e justos?

O Brasil vive o impacto da democratização do ensino básico. A escola pública atende alunos de periferia e de regiões pauperizadas. Se no passado a escola era destinada a uma pequena elite da sociedade, hoje precisamos da escola para todos. A democratização da escola, mais que uma demanda popular, fez-se necessária pelas próprias mudanças que ocorreram na sociedade moderna. Analisando essa situação Paiva (2003) ressalta que:

[...] A educação fundamental de massas tornou-se uma espécie de patamar mínimo para um realinhamento favorável dos povos no novo quadro internacional [...] Hoje milhões de pessoas compram bilhetes de transportes públicos, obtêm informações as mais variadas, preenchem todo tipo de formulários, utilizam-se de serviços bancários [...] A revolução ocorrida na informação supõe letramento em contínua ascensão, muitos conhecimentos específicos e uma educação geral que possibilite não apenas adaptações sucessivas ao longo da vida, mas disposições e atitudes compatíveis com as novas condições da produção, do consumo e da vida moderna. (PAIVA, 2003, p. 425).

E os professores nesse contexto atual também são diferentes do clássico professor do passado: a maioria deles, principalmente os da rede pública, além de trabalhar com alunos de camadas populares, também pertence às camadas populares, vivem em bairros populares, seus familiares pertencem à classe trabalhadora, seu salário é igual ou até menor do que outros profissionais que possuem o mesmo nível de escolarização. Ou seja, os professores hoje não compõem a elite socioeconômica do país (HYPÓLITO, 1999).

Este é um fator que repercute concretamente sobre sua vida profissional, pois a pauperização social atrelada à baixa remuneração prejudica o acesso aos bens culturais – imprescindíveis no trabalho docente e a falta desses bens culturais pode significar comprometimento do trabalho desenvolvido em sala de aula. (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011).

Vários autores são unânimes em afirmar que os professores vivem em seu trabalho um processo de proletarização (CUNHA, 1999; ENGUITA, 1991; HYPÓLITO, 1999; OLIVEIRA, 2003). Enguita foi um dos primeiros autores a demonstrar como esse processo estava ocorrendo, interpretando o professor como um trabalhador que produz mais do que recebe.

Oliveira (2003) afirma que, no fundo, nessa problemática da proletarização e da perda do controle e da autonomia, o professor perde a noção de integridade do processo e passa a apenas executar uma parte do trabalho, afastando-se da concepção global deste. Esta seria uma característica do trabalho docente hoje, que reduz os professores a técnicos executores.

Desta forma, os professores têm apresentado alguns sintomas do Mal Estar Docente tais como o estresse, a sensação de frustração física e emocional (ESTEVE, 1995). Isso se deve às condições precárias de trabalho, ao contexto que cada vez mais faz exigências ao professor e lhe impõe uma sobrecarga de trabalho.

A baixa remuneração recebida pelos professores é, sem dúvida, uma das maiores fontes de descontentamento da categoria. O aparecimento recorrente dos salários dos professores nessas discussões se deve à percepção generalizada de que os professores brasileiros são mal remunerados (BARBOSA, 2011).

De acordo com Alves e Pinto (2011) a remuneração é um aspecto fundamental em qualquer profissão, principalmente na sociedade capitalista. Implícitos na discussão da remuneração docente estão aspectos decisivos para a garantia de uma escola pública de qualidade, tais como: atratividade de bons profissionais para a carreira e de alunos bem preparados para os cursos de licenciatura, valorização social e financeira do professor num contexto de precarização, complexidade e intensificação.

A precarização do trabalho docente é pior entre os professores especialistas – aqueles que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio porque, em geral, eles ministram aulas em várias escolas e para várias turmas. Esses professores podem ter concomitantemente 400-500 alunos, dependendo da grade curricular². Nos anos iniciais do ensino fundamental, a flexibilidade

2 Por exemplo: se um professor de História quiser dar 30 aulas por semana terá que trabalhar com 15 classes porque História é um componente curricular que tem apenas duas aulas semanais. Supondo que cada classe tenha 35 alunos, esse professor terá então 525 alunos.

do tempo e a permanência de apenas uma professora podem minimizar algumas dificuldades enfrentadas – como a indisciplina, por exemplo. A partir do 6º ano, a rigidez do tempo e a troca de materiais a cada 50 minutos são aspectos que podem criar situações conflituosas e perturbadoras para os professores.

A condição de pauperização salarial obriga a maioria dos professores a trabalhar em mais de uma escola: trabalham em escolas estaduais, nas municipais e ainda nas particulares. Não há um local único e fixo de trabalho. Professores especialistas têm essa rotina porque é muito difícil *pegar todas as aulas* em uma única escola e porque o valor da hora-aula é muito baixo. Isto ocorre porque a jornada de trabalho, aliada à legislação vigente de atribuição de aulas, faz com que mesmo os professores efetivos tenham que conviver com a rotatividade e a itinerância.

Como salienta Pereira (2007),

[...] quando as condições do trabalho docente são muito ruins, torna-se praticamente impossível se conceber a escola como um local de produção de conhecimentos e de saberes. O professor torna-se um mero *dador de aulas*. (PEREIRA, 2007, p. 90, grifo do autor).

Problema central no cotidiano desses professores é também a rotatividade, que implica a troca de escolas e a falta de tempo partilhado para viabilizar projetos coletivos. Frequentemente as escolas não conseguem viabilizar um verdadeiro horário comum de trabalho entre todos os professores que possibilite a construção coletiva de um projeto pedagógico. Assim, horários, atribuição de aulas e situação funcional dos professores não são problemas meramente administrativos, mas questões com implicações didático-pedagógicas decisivas (LOURENCETTI; DIAS-DA-SILVA, 1998).

É comprovado o poder dissuasivo exercido pelos baixos salários sobre os indivíduos mais capacitados, que acabam optando por outras profissões. Segundo reportagem publicada no jornal O Estado de São Paulo em 2009, o vestibular 2010 para a mais tradicional universidade do país - a Universidade de São Paulo (USP), dos 104 cursos oferecidos, 30 (cerca de 28%) tinham menos de cinco candidatos por vaga. (MAZZITELLI, 2009).

Chama a atenção que no ano de 2002, apenas cinco cursos tinham até cinco concorrentes por vaga. A maioria desses 30 cursos é formada pelos cursos de licenciatura em Educação Física, Química, Física, Matemática, Geografia, Letras, Filosofia, Ciências Exatas, Educação Ambiental, Geociências e Pedagogia. De acordo com a reportagem, não há muito interesse pela carreira docente porque os baixos salários, as condições de trabalho não são adequadas e pela pouca atenção que tem sido dada ao magistério.

Numa outra reportagem publicada pelo Jornal Folha de São Paulo em fevereiro de 2012 sobre as mudanças na educação pública paulista, a matéria chama a atenção para o problema da falta de professores na rede estadual. Para resolver tal problema a Secretaria Estadual de Educação contratou temporariamente professores que foram reprovados no concurso público para o magistério paulista (TAKAHASHI, 2012).

Para Nóvoa (1995) o magistério passa por uma crise, e esta arrasta-se há longos anos e não havendo perspectivas de superação em curto prazo. Segundo ele, as consequências dessa situação são desmotivação pessoal, altos índices de absenteísmo e de abandono, insatisfação, indisposição, sentimento generalizado de desconfiança em relação às competências e a qualidade do trabalho dos professores.

Outro tema que gera muita polêmica na análise dessa situação refere-se à jornada docente. É comum encontrarmos o argumento de que os professores ganham menos que outros profissionais porque possuem uma jornada de trabalho menor. Todavia, o que está por trás nessa discussão é a natureza da atividade docente. Afinal, ser professor é apenas dar aulas?

No atual contexto o professor continua a desempenhar o trabalho de preparar as aulas, ensinar, elaborar provas e corrigi-las. Mas o professor de hoje trabalha mais que no passado e, portanto tem uma jornada de trabalho maior. Sobre isso, Boing (2008) coloca que:

[...] a preparação das aulas de hoje envolve, além do levantamento do conteúdo e da escolha de alguma dinâmica para a interação em sala, a pesquisa na internet e a atenção aos fatos e notícias, publicados nos jornais e revistas, que possam ser utilizados para a contextualização em sala ou trabalhado como um novo conteúdo. As aulas em si estão mais complexas pela diversidade maior dos alunos, resultados das políticas de inclusão social e de expansão do ensino. (BOING, 2008, p. 107-108).

Quando pensamos em analisar os professores e seu trabalho, não podemos esquecer também de nossa inserção no contexto neoliberal. No Brasil, o governo concretizou a implantação do projeto de capitalismo globalizado modernizando o Estado brasileiro através de privatizações e com a abertura de mercados, enfim, criando o *Estado mínimo*. As políticas públicas educacionais implantadas são definidas pelo Banco Mundial não só para o Brasil, mas também para os países em desenvolvimento (FRIGOTTO, 1996; WARDE, 1996).

Torres (1996), analisando a proposta do Banco Mundial para Educação nos países em desenvolvimento, alerta para o fato de que se trata de um *pacote* proposto aos diferentes países que abrange um extenso conjunto de aspectos vinculados à educação, desde as macropolíticas até o cotidiano da sala de aula. A autora ressalta ainda que, alguns aspectos como materiais didáticos e recursos tecnológicos são privilegiados em detrimento de outros, como por exemplo, salários docentes.

Assim há indícios de que a crise da profissão docente tem no neoliberalismo uma de suas raízes mais fortes: os professores vivem uma situação de proletarização e enfrentam processos de precarização em seu trabalho.

Contreras (2002) faz uma análise bastante interessante a respeito dos professores que, segundo ele, além de viverem em um mundo desigual e injusto, estão submetidos a pressões, contradições das quais nem sempre é fácil se livrar ou que mal são captadas com lucidez. Segundo ele, cada vez mais são atribuídas funções aos professores. Isso faz com que eles tenham um aumento das responsabilidades e do sentimento de culpa, quando, na verdade, os problemas que enfrentam são complexos e de ordem social e institucional.

Oliveira (2010) coloca ainda que, nesse contexto,

[...] o professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências para os quais não se sente preparado. Muitas vezes os trabalhadores docentes são obrigados a desempenharem funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante. (OLIVEIRA, 2010, p. 24).

Gimeno Sacristán (1998) nos alerta que a prática docente é condicionada pelo contexto. Nesse sentido, o professor decide suas ações no contexto de uma instituição que tem normas marcadas pela administração e pelas políticas públicas. Ainda segundo o autor, a profissão docente não é algo eminentemente pessoal e criativo, mas está sujeita às condições da realidade dadas ao professor.

Oliveira (2003) nos chama a atenção para a importância da realização de pesquisas que façam a intersecção entre trabalho docente e gestão escolar. Nesse sentido e tendo como pano de fundo o contexto acima colocado, o presente trabalho que faz parte de uma Tese de Doutorado, tem por objetivo investigar as repercussões que a baixa remuneração recebida pelos docentes traz ao cotidiano da sala de aula.

Metodologia

A construção do referencial teórico-metodológico implicou a interface de aspectos imbricados na literatura educacional: a política, a gestão educacional e o trabalho docente.

A entrevista em profundidade mostrou-se decisiva para a construção do objeto de pesquisa, pois ela permite uma aproximação mais direta com os professores e possibilita que se expressem livremente. Ouvindo o que os professores têm a falar sobre o seu próprio trabalho, é possível conhecer, analisar e interpretar aquilo que pensam e sentem (BIASOLI-ALVES; DIAS-DA-SILVA, 1992; ZAGO, 2003).

Com base na literatura, foi elaborado um roteiro de entrevista semi-estruturado permitindo a livre manifestação dos sujeitos. Assim, o roteiro incluía quatro temas básicos: o próprio trabalho, as reformas educacionais, as condições de trabalho e o professor como pessoa.

Três critérios impuseram-se: que cada professor tivesse mais de 15 anos de experiência, pois segundo Huberman (1995), o professor, nessa fase, coloca-se em questionamento; que os professores tivessem uma prática pedagógica apontada como comprometida e realizassem um trabalho referenciado pela própria comunidade escolar: alunos, direção, funcionários e outros funcionários e por último que o grupo de entrevistados incluísse diversificação na formação/área de atuação, tendo em vista as diferenças de *status* e lógicas de formação apontadas na literatura.

No total de dez professores de diferentes escolas foram entrevistados, sendo dois professores de cada componente curricular: Português, Matemática, História, Geografia e Ciências. Sem uma intenção *a priori*, o grupo de entrevistados incluiu cinco homens e cinco mulheres. As idades deles variaram de 40 a 48 anos e o tempo de experiência no magistério, de 15 a 25 anos. Todos têm jornada dupla de trabalho no magistério, são concursados e efetivos na rede estadual de ensino. Trabalham também em escolas particulares. Quatro deles dão aulas apenas no ensino fundamental, quatro apenas no ensino médio e dois professores trabalham no ensino fundamental e médio. Todos são considerados pela comunidade escolar bons professores e comprometidos com o próprio trabalho.

As entrevistas, que foram integralmente gravadas e transcritas, duraram de duas a três horas e foram muito tranquilas, com indícios de que partilhávamos a confiança desses professores (ZAGO, 2003). É preciso reconhecer que a flexibilidade no uso do roteiro e a adequação à fala dos entrevistados propiciou que a condução das entrevistas muitas vezes se tornasse próxima de uma conversa ou discussão, remetendo-nos a Zago: “[...] a entrevista expressa realidades, sentimentos e cumplicidades que um instrumento com respostas estandarizadas poderia ocultar, evidenciando a infundada neutralidade científica daquele que pesquisa” (ZAGO, 2003, p. 301).

A análise dos dados baseou-se na abordagem qualitativa de pesquisa. Biasoli-Alves e Dias-da-Silva (1992) contribuíram para o detalhamento metodológico do processo de análise de entrevistas.

A seguir, apresentamos alguns resultados dessa pesquisa, analisando-os e interpretando-os à luz de nossa reflexão teórico-metodológica.

Algumas análises: a voz dos professores

A análise traz resultados muito interessantes: por mais diferentes que sejam os sujeitos (gênero, formação, *background* cultural), o profissional professor está igualmente impactado pela baixa remuneração que recebe, sinalizando claramente a perda de poder aquisitivo a que a categoria está submetida no estado de São Paulo - o mais rico do país. Vejamos o que dizem os professores:

Há um problema na educação hoje muito sério que precisa ser corrigido: o professor não pode ser uma máquina de dar aula. E hoje ele tá sendo porque a quantidade de dinheiro que você troca pela sua aula é muito pequena. (Prof. M).

O principal no meu modo de entender é a desvalorização do professor com relação à questão salarial. Se o professor continuar ganhando o que ganha, não há reforma que resolva, não adianta! Se você faz um curso de Mestrado, tem 5% a mais no seu salário. 5% a mais para fazer Mestrado? Eu acho isso ridículo!!!! (Prof. E.).

O bônus ao invés de estimular o professor, irrita! Porque nós pensamos: puxa vida, o dinheiro existe. Por que não dá aumento salarial? (Prof. C.).

É comum ver professor com 50-60 aulas por semana. Ele tem 30 aulas no estado, mais 20 no município e mais tantas não sei onde. Isso é um absurdo!! (Prof. H.).

A gente vive um momento em que o preço das coisas sobe muito. Com o salário pequeno que a gente ganha, não tem condições! (Prof. R.).

Quem ganha mais bônus? Professor que não falta e a escola que tem menos retenção. Isso para mim é corrupção. A situação financeira que nossa categoria vive, colocar essas condições para ganhar o bônus, é o fim!!!! (Prof. L.).

Os depoimentos são bastante ilustrativos. Mostram que os professores duplicam ou até triplicam sua jornada de trabalho, ou seja, precisam trabalhar muito para conseguir sobreviver. Certamente, produzem muito mais do que recebem, confirmando Enguita (1991). Por outro lado, a implantação do bônus para melhorar a remuneração, causou indignação entre os professores. O raciocínio dos professores é bem simples, mas provocativo: se tem dinheiro para pagar o bônus por que não é transformado em aumento salarial? Há também a preocupação entre os professores com o fato desse bônus não ser incorporado ao salário, podendo ou não ser pago pela Secretaria Estadual de Educação. Além disso, vemos que o pagamento do bônus está atrelado ao cumprimento de determinadas metas tanto por parte da escola quanto por parte dos professores.

É possível perceber ainda que, por ganharem mal, têm uma jornada de trabalho muito pesada e, em algumas situações, uma vida pessoal e profissional cruel. Exemplo típico é o de uma professora de Matemática. Viúva, mãe de três filhos e responsável pelo sustento e manutenção da família, para formar o filho mais velho, precisou trabalhar em quatro lugares ao mesmo tempo: duas escolas, um curso pré-vestibular e na padaria do cunhado.

Para formar meu filho mais velho, eu tive que trabalhar em quatro lugares. Na 2ª feira eu saía da escola 10:50 e 11:30 eu entrava no cursinho. Eu dava aula até 12:30, saía voando, ia buscar minha filha na escola pra chegar na padaria 13:30. Na 3ª feira eu saía da particular 9:30 e 10 horas entrava na pública. Ou então saía 9:40 da pública e entrava às 10 na particular. Eu tinha vinte minutos e eu pensava: vou me matar no trânsito. Aí chegava no domingo, eu tinha que preparar aula, corrigir trabalhos, provas, um monte de coisas da escola particular e preparar a aula do cursinho. Eu trabalhava domingo das 8 da manhã às 8 da noite. Eu tava tão agitada no domingo à noite que eu não consegui dormir. Já começava a semana arreventada!! Isso é desumano, é desonesto. Qual era a qualidade? De vida, nenhuma. As minhas aulas? Claro que elas não eram o que podiam ser. É complicado trabalhar esse tanto de horas para sustentar uma família. (Profª. M. I.).

Analisando esses depoimentos é possível perceber evidências de intensificação no trabalho docente. E uma primeira repercussão negativa desse processo no cotidiano escolar é a *falta de tempo* dos professores para se dedicarem ao próprio trabalho. Porque ganham mal, precisam pegar muitas aulas e/ou ter mais de um emprego

para ganhar um salário um pouco melhor, um salário que permita a manutenção e o sustento da casa. Como consequência eles têm pouco tempo para estudar, pesquisar e planejar uma aula diferente. E os professores apontam essa situação:

Às vezes eu uso uma metodologia que eu vejo que é meio ultrapassada. Mas, falta tempo para preparar outro tipo de aula, montar uma coisa que fosse mais atrativa. (Prof. J.).

Uma coisa interessante que deveria ocorrer é o professor ganhar uma parte do tempo como se fosse aula, mas ele iria estudar, pesquisar e fazer reflexões com os outros professores, desenvolver projetos e trabalhos. (Prof. J. L.).

A condição que eu vou falar seria a ideal: professor tinha que cumprir 40 aulas, mas 20 em sala de aula e 20 fazendo trabalhos ali junto com os outros professores, preparando aulas interessantes. Mas não é assim... (Profa. M. I.).

O professor teria que dar uma aula mais interessante. Mas, com essa carga que o professor tem, preparar uma aula interessante todo dia, não dá. Pra cada hora de aula, você tem que ter três ou quatro de preparação para que seja interessante. O professor não tem condição e nem tempo para fazer isso. (Prof. M.).

Percebe-se com esses depoimentos que os professores têm uma preocupação em fazer um trabalho diferente, até mesmo demonstram vontade de realizar trabalhos interdisciplinares. Demonstram também sentimento de culpa, como afirma Contreras (2002), porque não conseguem *dar aulas mais interessantes*. Entretanto, eles não têm essa culpa. A falta de tempo é, na realidade, um problema contextual que extrapola os limites da sala de aula. A situação em que estão inseridos não lhes permite investir mais neles mesmos e no próprio trabalho. Fica claro que essa falta de tempo está atrelada à baixa remuneração a que estão submetidos.

Outra repercussão negativa dessa precariedade de tempo no cotidiano da sala de aula é o *comprometimento do planejamento e da organização do trabalho* – elementos centrais no trabalho docente. Os depoimentos dos professores indicam ainda que sua formação continuada fica prejudicada.

Acho que a falta de tempo é o principal problema porque não é só chegar e levar os alunos para a sala de informática. É preciso preparar antes. O que falta pra gente é esse tempo, tempo pra se aprimorar e estudar. (Profa. L.).

A maneira como eu ensinava lá atrás tem que ser revista. E pra isso a gente precisa de tempo! Você não tem muito tempo pra chegar em casa, deixar de lado as suas ocupações, para pesquisar, para procurar alguma coisa na Internet, estar vendo um outro livro, um outro material. E a gente precisa de mais tempo exatamente pra leitura, pra preparar um material diferente, pra ver e selecionar um vídeo. Não adianta você dizer: *ah, a escola tem vídeo, tem TV, a escola tem DVD!!!* Eu preciso preparar esse material. Eu não posso chegar, pôr o DVD e falar: assiste. Tem uns que até fazem e isso é duro. Se eu tiver tempo de ir lá, ver o filme, preparar, eu vou para a sala de vídeo. Mas se não dá tempo, sinto muito! (Prof. J. L.).

Acho importante o professor fazer cursos, ter oportunidade de estudar, de pesquisar. Se você não tiver esse tempo, se você não tiver esse *'timing'* para fazer uma reflexão sobre seu próprio trabalho, você não vai conseguir operar algumas mudanças que são muito necessárias. O grande problema é a falta de tempo para isso. Com essa quantidade de aula que temos, não é possível. (Prof. M.).

Eu acho importante o professor fazer cursos. Tem muita coisa que a gente poderia estar aprendendo, mas não dá tempo com tantas aulas durante a semana. (Profa. M.).

Chegaram muitos livros, paradidáticos, muita coisa interessante. Mas falta tempo. Muita coisa fica na prateleira sem usar por falta de tempo pra você poder se organizar. Não dá pra você pegar um material e pôr na mesa sem saber o que você vai fazer com ele. É irresponsabilidade! (Profa. M. I.).

O ponto que chama a atenção é que, mesmo as escolas estando mais equipadas (com computadores, internet, DVD, *software*, livros, etc.) o trabalho docente não se altera porque os docentes não dispõem de tempo para preparar uma aula diferente e mais interessante. Podemos perceber então que a falta de tempo traz repercussões negativas para o trabalho docente, atrapalha a aprendizagem dos professores porque impede o processo de formação continuada e o desenvolvimento docente. Conseqüentemente, é muito difícil a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem. A análise revela ainda que os professores têm consciência de que, ter tempo, é decisivo para sua própria formação e melhoria do trabalho que desenvolvem.

Merece destaque a análise das condições de trabalho partilhadas pelos professores de História e Geografia, submetidos ao acirramento da intensificação do trabalho gerado pela limitação de tempo e excesso de tarefas e atividades. Com apenas duas aulas semanais em cada ano/classe, esses professores, além de terem uma carga horária pesada, dispõem de pouco tempo para desenvolver seu trabalho de forma legítima e adequada.

Para ter uma jornada de trabalho com 30 aulas semanais numa escola estadual paulista, um professor de História ou de Geografia, precisa lecionar em 15 classes diferentes. Consequentemente, o número de alunos triplica e o trabalho torna-se muito desgastante. Imaginando que cada classe tenha 35 alunos um professor de História tem 525 alunos! O professor E de História exemplifica bem essa atuação,

Veja bem: eu tenho 10 classes, 400 alunos. Pra fazer a correção de uma avaliação, uma correção, demoro quanto tempo? Sei lá, 5 minutos? Tenho 400 alunos. São 2000 minutos pra fazer a correção de um trabalho... Mais de 30 horas para um trabalho que inclusive a gente não é pago. E se forem duas avaliações?? Você tá entendendo? É um número muito grande!! Não dá pra fazer aquele trabalho individualizado que diz a propaganda oficial. Não tem condição! É impossível! Pra você é tudo uma massa, salvo alguns que se destacam tanto positiva quanto negativamente. Mas a grande maioria fica um número a mais. Pra nós é muito difícil, é muito complicado (Prof. E.).

Sem entrarmos na discussão dos cinco minutos para a correção das avaliações, o professor E consegue dar um pouco a ideia do trabalho desgastante que têm os docentes de História e Geografia. Percebemos que ele não deixa de abordar o problema da remuneração. Os professores até ganham as horas-atividade, ou seja, são remunerados por esse trabalho extraclasse. Mas o tempo da hora-atividade é proporcional à jornada e não ao número de alunos e classes em que lecionam e nem ao tempo de trabalho efetivamente realizado fora da sala de aula.

Gatti e Barretto (2009) confirmam essa ideia. Segundo as autoras os professores brasileiros, em geral, são contratados para uma jornada de trabalho de 30 horas semanais. Porém, o número de horas trabalhadas, sempre é maior. Percebe-se assim, uma grande diferença entre a quantidade de tempo remunerada e a quantidade de tempo efetivamente trabalhada. De acordo com Alves e Pinto (2011), de maneira geral, os professores tem um rendimento médio abaixo daquele obtido por outros profissionais com nível de formação semelhante ao seu.

Podemos então questionar: se para professores efetivos e considerados comprometidos com o trabalho a situação é bastante complicada, já que não conseguem se dedicar a uma única escola porque têm que trabalhar em outros lugares para complementar o salário, como será a situação daqueles professores que não são efetivos na rede paulista de ensino? O fato de não poderem se dedicar a uma única escola, traz um grande prejuízo pedagógico na medida em que esse professor trabalha em várias escolas e, ao mesmo tempo, não pode se dedicar exclusivamente a nenhuma.

A professora M, perto de se aposentar, denuncia esse problema:

Tem muito professor do 6º. ao 9º. ano que vem e dá aula em uma classe, duas classes. Não que ele não esteja comprometido, mas pelo fato de percorrer várias escolas, cada uma de um jeito, ele não é de nenhuma. Quando o professor passa por muitas escolas, quando tem uma aulinha aqui e outra ali, não dá para você ficar por dentro de tudo e saber quem é quem. Há um comprometimento do trabalho realizado. (Profa. M.).

Além desse grave problema pedagógico, há também o transtorno pessoal com o deslocamento entre as escolas que, conseqüentemente, leva ao prejuízo financeiro. As tarefas realizadas para além do ensino, são feitas nas casas dos professores e, assim, ocupam o tempo destinado à família, ao lazer, ao descanso e a própria formação. Duarte et al (2008) colocam que também fora da escola, os professores realizam tarefas concretas relacionadas à docência.

Nesse sentido, parece claro que pensar em qualidade de ensino significa melhorar a remuneração dos professores. Segundo Barbosa (2011), as repercussões do baixo poder aquisitivo repercutem até mesmo na profissão docente, que não atrai as novas gerações para a carreira e não retém os bons profissionais na rede pública. Os professores entrevistados têm igualmente essa percepção. Vejamos alguns depoimentos:

Tá faltando ética entre os que estão chegando. É um negócio muito sério. Eles falam errado e não têm compromisso. (Profa. M.).

A gente tem visto, entre os novos professores, um querendo atropelar o outro. Eu nunca imaginei que aluno observasse tanto as coisas que nós falamos. Outro dia, um menino extremamente crítico do 3º. ano do Ensino Médio me disse:

a senhora, mesmo sendo professora de Matemática tem um vocabulário vasto, mas a maioria dos outros professores tem um Português horrível. Para o aluno estar falando um negócio desses você imagina a situação? (Profa. M. I.).

Muitos professores jovens que estão chegando, na ânsia de ser simpático e agradável, deixam de lado muitas coisas importantes. (Profa. L.).

Esses depoimentos ilustram a percepção arguta dos professores entrevistados. Por estarem há mais tempo no magistério paulista, percebem a presença de jovens professores descomprometidos e mal formados. Muito provavelmente, as condições de trabalho e a baixa remuneração têm atraído jovens apenas com perfil.

Gatti e Barretto (2009) confirmam essa ideia. Apontam que os elementos que contribuem para que a baixa atratividade exista na profissão docente são

[...] salários pouco atraentes e planos de carreira estruturados de modo a não oferecer horizontes claros, promissores e recompensadores no exercício da docência interferem nas escolhas profissionais dos jovens e na representação e valorização social da profissão de professor. (GATTI; BARRETTO, p. 256).

Sobre a baixa atratividade da docência, Barbosa (2011) coloca que é consenso nas pesquisas e estudos realizados a dificuldade de se trazer bons alunos para o magistério por causa do pagamento de baixos salários. Para a autora os baixos salários pagos aos professores, além de não atraírem os jovens para a docência, levam também ao abandono da profissão. Segundo a autora,

[...] além dos baixos salários contribuírem para não atrair profissionais mais qualificados para a docência, há a dificuldade para reter aqueles que optam por esse caminho. Muitos trabalhadores docentes não permanecem na carreira, abandonando a profissão por outras carreira que sejam melhor remunerados e valorizados, ou ainda deixam a sala de aula para atuar em outros cargos do sistema de ensino, como a coordenação pedagógica, a direção e a supervisão escolar, também melhor remunerados que a docência e, normalmente, com maior reconhecimento e valorização salarial. (BARBOSA, 2011, p. 152).

Considerações finais

Como aponta Dias-da-Silva (2003) não existem questões meramente didáticas ou meramente administrativas. Como foi apontado pela análise dos dados um problema aparentemente administrativo – a baixa remuneração docente – tem reflexos negativos no dia a dia da sala de aula, na escola e também na profissão docente. Neste caso, evidencia-se o exemplo de ligação inegável entre a pesada jornada de trabalho e a falta de tempo para os professores aprimorarem seu processo de formação profissional. Deparamo-nos aí com um dos sinais mais fortes da intensificação do trabalho docente (APPLE, 1995).

A análise dos dados aponta ainda repercussões negativas tanto no trabalho que realizam quanto em sua pessoa e na escola. Essas repercussões parecem ser maiores no trabalho que realizam cotidianamente, colocando-os diante de contradições profundas, como por exemplo, sentir a necessidade de dar uma aula mais interessante e a falta de tempo para planejar e concretizar isso.

Gatti, Barretto e André (2011) analisando as novas exigências ao trabalho docente, colocam que os professores, na atualidade, trabalham em uma *situação tensional*. Segundo as autoras

[...] o cenário no qual os professores atuam e o foco de suas formas de atuação têm demandado complexidade crescente. A essa ‘complexificação’ da condição docente aliam-se a precarização de suas condições de trabalho no contexto comparativo do exercício de outras profissões e as dificuldades de manter condições favoráveis para a autoestima e, em representação, criar estima social. (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 26, grifo das autoras).

Os professores têm condições de trabalho adversas, apesar de serem todos efetivos e experientes. Um primeiro aspecto a ser ressaltado é a jornada de trabalho exaustiva tanto para os homens quanto para as mulheres: ambos trabalham muito para poder sobreviver, explicitando claramente os indícios da intensificação do trabalho.

Se pensarmos que todos esses professores têm mais de 15 anos de experiência, podemos supor que o impacto que sofreram pode ter sido maior que o dos professores com menos tempo de experiência. Viveram em outra época e experimentaram outra realidade. Talvez por isso consigam fazer as análises que fazem. Não analisam seu trabalho apenas dentro dos limites da sala de aula, mas consideram o contexto social mais amplo.

A baixa remuneração produz nos professores uma insatisfação generalizada, mas esta não se traduz em uma vontade de abandonar a profissão, uma forma simplista de enfrentar definitivamente os problemas e dificuldades. Há um desejo de continuar, porque, apesar de tudo, gostam do trabalho que realizam e acreditam nele. Para isso não são poucos os desafios. Como ressalta Oliveira (2003):

São muitas as novas exigências que esses profissionais se veem compelidos a responder. Sendo apresentadas sob o manto da novidade, essas exigências são tomadas como um imperativo por esses trabalhadores. Como se não pudesse haver voz dissonante, acabam por submeter-se a um discurso sobre a prática que se confunde com a própria prática, num mimetismo, numa falsa pragmática. (OLIVEIRA, 2003, p. 34).

Parece claro que esses novos padrões de organização do trabalho escolar e as novas exigências feitas aos profissionais do ensino são seus grandes desafios hoje. As análises sobre o trabalho docente são cada vez mais difíceis de serem realizadas e o âmbito de compreensão dele se amplia. Nesse sentido, este trabalho traz implicações para as políticas educacionais: as medidas colocadas em prática terão mais chance de darem certo a partir do momento que considerarem os professores, seus salários e condições de trabalho como elementos fundamentais para o sucesso escolar e a melhoria da qualidade do ensino.

Porém, ainda que exista a crítica, a indignação e a reação, não existe uma mobilização que se concretize em um lutar contra. Ou seja, apesar dos professores se sentirem sujeitos do próprio trabalho e ficarem indignados por ganharem mal, eles não se mobilizam para tentar alterar essa situação. Percebe-se falta de engajamento e uma desmobilização entre os professores. Assim, podemos perguntar: como recuperar esse engajamento? Como esse sentimento de indignação pode transformar-se em mobilização?

É possível perceber certa resignação, certo conformismo com a situação salarial. Chama-nos muito a atenção o conformismo demonstrado por esse grupo de entrevistados. Por que isto estaria ocorrendo? Será que pensam/sentem que este problema não tem solução? Essas são questões que precisam ser investigadas.

É possível que estejamos diante de uma das mais perversas consequências do modelo político econômico vigente: a capacidade de ele minar a mobilização de grupos, de acabar com o sentimento de revolta e com a indignação dos indivíduos. Por outro lado, é possível perceber que o salário baixo não interfere no compromisso assumido: continuam trabalhando, procuram desempenhar bem seu papel independentemente daquilo que ganham.

Será que por terem mais de um emprego se acostumaram com o salário baixo da escola pública? É possível então que a ausência de indignação com os baixos salários esteja relacionada a isso: resignados com a situação, optam pelo segundo emprego! Trabalhando na escola pública e na particular, os professores têm que dividir seu tempo entre as duas.

Em relação ao salário, a perda de poder aquisitivo é um aspecto decisivo para melhor compreensão dos professores porque tem repercussões diretas no trabalho que desempenham. E uma questão decisiva surge: como conseguem conciliar tantas aulas e horários?

Quando se pensa nessa questão se pensa em profissionalidade. O discurso em defesa da profissionalização é oposto às reais condições de trabalho a que estão submetidos os professores. Aqueles que pensam e propõem as políticas educacionais parecem esquecer ou desconsiderar que um bom salário para os professores é aspecto decisivo para a melhoria das condições de trabalho e, conseqüentemente, melhoria da qualidade do ensino público no nosso país.

Hypólito et al. (2009) ao discutirem o impacto dos processos de reestruturação educacional proposto pelas políticas neoliberais, colocam que elas têm intensificado o trabalho dos professores. Segundo os autores

[...] fica claro que a ação conservadora deste modelo tem no trabalho docente, mais particularmente no processo de trabalho docente, uma de suas centralidades. Embora o discurso da profissionalização seja central nas proposições neoliberais – que incluem noções de autonomia – as medidas sugeridas tendem a reforçar processos desqualificadores e desprofissionalizantes, como a vasta literatura sobre o trabalho docente tem demonstrado. (HYPÓLITO, et al., 2009, p. 107-108).

Investigar e analisar o trabalho docente implica levar em consideração estes aspectos, ter clareza de que fatores extra-escolares, relacionados aos contextos sócio-político-econômico interferem decisivamente no dia-a-dia das escolas e dos professores. Nesse sentido, não é possível analisar o trabalho docente e a qualidade do ensino se desconsiderarmos tal contexto.

Há inúmeras questões a serem respondidas e analisadas em profundidade. Assim, novas pesquisas e estudos se fazem necessários para que possamos compreender melhor o trabalho que os professores realizam, apreender suas contradições e entender a trama de relações que os envolve. A pesquisa é, sem dúvida, um meio de chegarmos a algumas respostas que poderão servir de base para a construção de uma escola de qualidade para todo cidadão brasileiro.

Referências

- ALVES, T.; PINTO, J. M. R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, maio/agos. 2011.
- APPLE, M. W. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero na educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. 218p.
- BARBOSA, A. **Os salários dos professores brasileiros**: implicações para o trabalho docente. 2011 208 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar)- Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.
- BIASOLI ALVES, Z. M. M.; DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 2, p. 61-69, 1992.
- BOING, L. A. **Os sentidos do trabalho de professores itinerantes**. 2008. 174 f. Tese (Doutorado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica. Rio de Janeiro, 2008.
- CONTRERAS, J. D. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002. 296p.
- CUNHA, M. I. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. (Org.). **Desmistificando a profissão do magistério**. Campinas: Papirus, 1999. p. 127-147.
- DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. Projeto pedagógico e escola de periferia: viabilizar um sonho ou viver um pesadelo. In: MARIN, A. J.; SILVA, A. M. M.; SOUZA, M. I. M. (Org.). **Situações Didáticas**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2003. p. 119-143.
- DUARTE, A. M. C. et. al. Envolvimento docente na interpretação do seu trabalho: uma estratégia metodológica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 133, p. 221-236, jan./abr. 2008.
- ENGUITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização. Revista **Teoria & Educação**, Porto Alegre n. 4, 1991.
- ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Ed., 1995. p. 93-124.
- FRIGOTTO, G. A formação e profissionalização do educador frente aos novos desafios. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 8, 1996, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ENDIPE, v. 2. p. 389-406.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011. 300 p.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses de desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

HYPÓLITO, A. M. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. (Org.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999. p. 81-100.

HYPÓLITO, A. M. et. al Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p 100-112, jul./dez. 2009.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Ed., 1995.

LOURENCETTI, G. C.; DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. A necessidade de tempo coletivo para pensar o trabalho docente e a rotatividade dos professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9, 1998, Águas de Lindóia. **Anais...** ENDIPE, v. 2, p. 549-550.

MAZITELLI, F. Exame da Fuvest está menos concorrido. **Jornal O Estado de São Paulo**, São Paulo, p. A 20, 17 nov. 2009.

NÓVOA, A. (ed.) **Profissão Professor**. Porto: Porto Ed., 1995. 192 p.

OLIVEIRA, D. A. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 13-35.

_____. D. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, número especial, p. 17-35, 2010.

PAIVA, V. **História da educação popular no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PEREIRA, J. E. D. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, ano 10, n. 15, p. 82-98, jan./jun. 2007.

TAKAHASHI, F. **Alckmin chama professores reprovados para dar aulas**. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidiano/27708-alkmin-chama-professores-reprovados-para-dar-aulas.shtml>>. Acesso em: 26 fev. 2012.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 125-93.

WARDE, M. J. Formação docente e seita dos economistas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 8, 1996. Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ENDIPE, 1996, v. 2, p. 7-16.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 287-309.

Recebimento em: 17/04/2012.

Aceite em: 14/12/2012.

TALIS no Brasil, na Áustria e na Eslováquia: limites e viabilidade dos estudos comparados

TALIS in Brazil, Austria and Slovakia: limits and feasibility of comparative studies

Sonia Regina LANDINI¹

Rose M. TROJAN²

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo analisar os resultados da pesquisa TALIS 2009 (OCDE), tomando os dados relativos à Áustria, ao Brasil e à Eslováquia. Destacamos para a análise aqueles dados relativos à formação e desenvolvimento de docentes, bem como dados relativos ao tempo de trabalho, tipo de vínculo contratual, suporte material oferecido pelas escolas e número de alunos por escola e por sala de aula. Procuramos, ainda, vincular nossas análises ao contexto capitalista de organização e gestão do Estado-Nação. A partir desses dados, indicamos as principais diferenças e similitudes, buscando refletir sobre as limitações e as contribuições da pesquisa TALIS.

Palavras-chave: TALIS. Estudos Comparados. Regulação. Estado-Nação.

Abstract

The present paper has as goal to analyze the TALIS 2009 survey results (OECD), in particular focusing Austria, Brazil and Slovakia. We emphasize that data related with training and developing teachers, as well as data about hours of working, contractual situation, material support and number of students. We also linked our analysis to the capitalist context of organization and management of the Nation-State. From these data, we indicate the main differences and similarities, indicating the limitations and contributions of TALIS research.

Keywords: TALIS. Compared Studies. Regulation. Nation-State.

1 Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE, da Universidade Federal do Paraná (UFPR). R. Jovino do Rosário 475, apto 605, Curitiba-PR, CEP: 82540-115. E-mail: <slandini@uol.com.br>.

2 Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE, da Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: <rosetrojan@uol.com.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 23	n. 52	p. 33-49	jan./abr. 2014
----------------	--------	-------	-------	----------	----------------

Introdução

Tomando como referência a pesquisa sobre o trabalho docente TALIS: *Teaching and Learning International Survey*, desenvolvida pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), buscamos analisar alguns resultados apresentados, tendo em vista serem estes desencadeadores de políticas educacionais nos países participantes. A pesquisa TALIS foca os professores e os diretores de escolas do ensino secundário – no Brasil considerado como o ensino dos últimos anos do ensino fundamental (*lower secondary*) –, tendo sido desenvolvida junto aos países membros da OCDE, entre os quais: Austrália, Áustria, Bélgica (Comunidade Flamenga), Dinamarca, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Coréia, México, Noruega, Polônia, Portugal, República Eslovaca, Espanha, Turquia; e os países parceiros, como Brasil, Bulgária, Eslovênia, Estônia, Lituânia, Malásia e Malta (OCDE, 2009).

Para a seleção dos países a serem analisados neste artigo, partimos de alguns resultados provenientes do *Programme for International Student Assessment* (PISA) de 2009, desenvolvido também pela OCDE. Trata-se de *survey* internacional com o objetivo de avaliar os sistemas de ensino em todo o mundo, testando as habilidades e conhecimentos dos estudantes. Tal escolha se justifica pelo estabelecimento de suposta relação entre performances dos alunos e os motivos desencadeadores destas performances, particularmente sua relação com as condições de trabalho docente. Neste sentido, para selecionar os países a serem investigados, optamos por um país da Europa, um país do Leste Europeu e um país da América Latina, especificamente o Brasil.

Quadro I – Performance em Leitura no PISA

Países	2009	2006	2003	2000
EUROPA				
Alemanha	497	495	491	484
Áustria	470	490	491	507
LESTE EUROPEU				
Albânia	385	---	---	349
Bulgária	429	402	---	430
Croácia	476	477	---	---
Eslováquia	477	466	469	---
Eslovênia	483	494	---	---
AMÉRICA LATINA				
Brasil	412	393	403	396

Fonte: OECD (2010).

Nessa perspectiva, tomamos como primeiro critério de escolha os países com os maiores índices de leitura no PISA 2009. Como segundo critério, elegemos os países pelo crescimento da performance em leitura nos diferentes anos de aplicação do PISA, desde sua primeira aplicação em 2000. No caso da Europa, selecionamos a Áustria, na medida em que a pesquisa TALIS não engloba a Alemanha, que teve o melhor desempenho no PISA. Assim, a escolha da Áustria se justifica por ser participante do TALIS e, também, por apresentar crescimento em seus índices de aprovação no PISA, possibilitando parâmetros de comparação entre os dois instrumentos de pesquisa.

No caso da República Eslovaca, esta foi selecionada tendo em vista ser o país do Leste Europeu com crescimento nos índices de leitura nos diferentes anos de aplicação do PISA, bem como ter participado do maior número de edições dessa pesquisa.

Quadro II - Performance em Leitura PISA 2009

Países	LEITURA
Brasil	412
Áustria	470
Eslováquia	477
Média OCDE	493

Fonte: OECD (2010).

Definimos, portanto, Áustria, Eslováquia e Brasil como países a serem analisados em suas condições relativas à formação e condições de trabalho docente, buscando verificar quais elementos podem estar relacionados às performances em leitura relativas aos dados PISA 2009.

Traçando um panorama geral das condições econômicas e sociais destes países, levantamos alguns dados a título de contextualização:

Quadro III - Dados Gerais

Países	ÁUSTRIA	ESLOVÁQUIA	BRASIL
POPULAÇÃO	8.413.429	5.471.502	196.655.014 habitantes
IDH	0,885	0,834	0,718
PIB U\$	379.047	87.263	2.088.966 milhões
PIB PER CAPITA U\$	45.159	15.976	10.716
% PIB EM EDUCAÇÃO	5,40	5,2	5,08
TAXA DE ANALFABETISMO	Não disponível	Não disponível	10%

Fonte: IBGE (2011).

É importante destacar que os dados relativos ao Quadro III revelam diferentes condições de investimentos em educação, além das condições socioeconômicas, as quais indicam importantes elementos com relação à infraestrutura, ao desenvolvimento e à qualidade de vida da população. No caso brasileiro, salientamos um baixo IDH e poucos investimentos em educação. Para analisar esses dados, é necessário considerar, em primeiro lugar, as diferenças de população, ou seja, apesar do PIB total do Brasil ser o maior entre os três países, o PIB *per capita* é o menor. Neste sentido, o percentual investido em educação, apesar de ser praticamente igual, tem implicações ao se analisar o total de matrículas. Não pretendemos aqui desenvolver um estudo sobre estas variáveis, mas, levar em consideração as diferenças de contexto, para tentar entender os resultados apresentados pela pesquisa TALIS.

Formação e condições de trabalho docente na pesquisa TALIS

A pesquisa TALIS se desenvolveu em países da OCDE e países parceiros, tomando como recorte a coleta de dados em 200 escolas e 20 professores por escola em média. Estes dados, ainda que não separem as escolas públicas das privadas, são coletados em sua maioria em escolas públicas, com índices de mais de 80% nos três países selecionados.

Tabela 1 - Porcentagem de professores em escolas públicas

Países	%
Brasil	84,9
Áustria	89,1
Eslováquia	87,8
Média TALIS	83,1

Fonte: OCDE (2009).

Com relação ao gênero, é marcante a predominância de mulheres nos três países selecionados, sendo a Eslováquia o país em que há maior percentual de mulheres, com 81,7% do total. O Brasil apresenta um percentual de 73,6% de professoras e a Áustria, 67,9%, ambos abaixo da média TALIS (69,3%).

Tabela 2 – Gênero - Porcentagem de professoras e diretoras

Países	Professoras	Diretoras
	%	%
Áustria	67,9	29,1
Brasil	73,6	75,9
Eslováquia	81,7	60,2
Média TALIS	69,3	44,5

Fonte: OCDE (2009).

O que se observa na Tabela 2, sobre a distribuição do gênero feminino nas funções de docente e de direção, é que o Brasil exibe o percentual mais elevado de diretoras (76,6%); acima do total de professoras (73,6%) e da Média TALIS (44,5%); sobressaindo-se em relação à Eslováquia (60,2%) e, mais ainda, em relação à Áustria, que apresenta a distribuição mais desigual entre professoras (67,9%) e diretoras (29,1%), indicando a possibilidade de preconceito em relação à ocupação de cargo diretivo por mulheres.

Com relação à idade, a Áustria possui, em grande parte, professores nas faixas entre 30-59 anos, com predominância na faixa dos 40-59 anos; professores na faixa dos 20 anos somam apenas 0,7%. Na Eslováquia a situação se repete, com maior equilíbrio entre as faixas etárias de 30 a 59 anos, e uma taxa de 3,4% de professores jovens. No Brasil, há uma maior incidência de professores jovens, 6,1%, e um elevado contingente entre 30-49 anos. Tais dados podem indicar uma carreira pouco atrativa em países com número elevado de professores mais velhos, no entanto, seria preciso considerar o tempo previsto para alcance do topo de carreira em cada país, as políticas salariais e de aposentadoria.

No que diz respeito à formação inicial, a pesquisa TALIS utiliza como referência a classificação *International Standard Classification of Education* (ISCED), elaborada pela UNESCO, na qual os níveis 5 e 6 representam:

Programas 5: caracterizam o primeiro estágio do Ensino Superior:

ISCED *level 5A* - programas terciários com maior parte teórica, visando fornecer qualificações para a entrada em programas e em profissão mais avançados de pesquisa; são bacharelados e mestrados, os quais não requerem defesa de tese.

Programas 5B têm foco nas habilidades ocupacionais específicas para o mercado de trabalho.

Programas 6: programas que conduzem à concessão de uma qualificação avançada em pesquisa. Os programas são voltados aos estudos avançados e à pesquisa original. Exigem tipicamente a submissão de uma tese ou de uma dissertação de qualidade publicável. (OCDE, 2009, p. 28).

A partir dessa classificação, podemos perceber que a formação varia muito de um país para outro, como também em relação à média da pesquisa.

Tabela 3 - Formação inicial dos professores – ISCED

	Abaixo do nível ISCED 5	ISCED nível 5b	ISCED nível 5A (Bachelor degree)	ISCED nível 5A (Masters degree)	ISCED nível 6
Países	%	%	%	%	%
Brasil	8,6	0,2	89,3	1,8	0,1
Áustria	3,1	59,3	1,3	33,6	2,6
Eslováquia	2,5	0	0,5	96,2	0,8
Média TALIS	3,4	12,9	52,1	30,9	0,7

Fonte: OCDE (2009).

Na Eslováquia, os dados revelam a existência de um número baixo sem formação terciária (2,5%) e, ao mesmo tempo, uma elevada parcela com *master degree* (96,2%). Na Áustria há um nível elevado de professores sem graduação plena (59,3%) e uma parcela (33,6 %) com formação em cursos *master degree*. No Brasil há uma elevada taxa de professores com graduação plena e pequena porcentagem de professores com *master degree* ou mais; destacando-se a existência de um percentual de 8,6% sem formação superior alguma.

Tais dados, no entanto, não revelam com exatidão os tipos de cursos a que se referem os níveis ISCED, no sentido de diferenciar cursos de graduação plena –*bachelor* – com ou sem formação para docência. Ao mesmo tempo, os cursos *master degree* podem ser compreendidos como pós-graduação *lato sensu* (especialização) ou *stricto sensu* (mestrado). Estes dois exemplos são característicos da distinção própria do caso brasileiro, onde bacharelado indica formação específica na área acadêmica, mas não formação para docência, que é realizada em cursos chamados de licenciatura. Neste sentido, há insuficiência nas informações TALIS, que podem levar a distorções, pois não fica explícito a qual nível de formação se referem às respostas dadas pelos professores.

Com relação às condições de emprego e contratação, o estudo indica elementos importantes no desenvolvimento do trabalho docente, considerando-se a estabilidade no emprego como elemento essencial para o desenvolvimento do trabalho.

Tabela 4 - Status de emprego

	Status de emprego		
	Permanente	Contrato: Mais de 1 ano	Contrato: 1 ano ou menos
Países	%	%	%
Brasil	74,2	7,1	18,7
Áustria	89,3	2	8,7
Eslováquia	82,1	3,8	14,1
Média TALIS	84,5	4,6	11,1

Fonte: OCDE (2009).

Em geral, pode-se verificar que a maioria dos professores, nos países aqui estudados, tem estabilidade de emprego, sendo professores permanentes. No entanto, Brasil e Eslováquia ficam abaixo da média geral dos países analisados pela TALIS. Estes dois países, conseqüentemente, se destacam na contratação de professores temporários com menos de um ano de contratação, cujos índices se situam acima da média, com 18,7% e 14,1%, respectivamente. Relatório TALIS indica que o *status* de professor permanente “[...] pode ser visto como um benefício na escolha da carreira docente e poderia estar ligado [...] ao reconhecimento que recebem por seus esforços e sua motivação para melhorar a sua eficácia como professores” (OCDE, 2009, p. 29). Neste sentido, Brasil e Eslováquia poderiam indicar um baixo estímulo na direção da melhoria do desempenho docente. Além do reconhecimento e da motivação, a rotatividade, decorrente da falta de estabilidade, pode ter impacto negativo na consolidação do quadro de pessoal docente, dificuldades no processo de formação continuada e acúmulo de experiência, que são fatores que influem na qualidade do trabalho.

Tabela 5 - Experiência/tempo de trabalho

	Primeiros 2 anos de trabalho	De 3-10 anos de trabalho	11-20 anos de trabalho	20 anos ou + de trabalho
Países	%	%	%	%
Brasil	9,6	38,6	32,4	19,3
Áustria	4,4	15,1	23,3	57,2
Eslováquia	7,7	29,1	21,7	41,5
Média TALIS	8,3	29,2	26,9	35,5

Fonte: OCDE (2009).

Os dados relacionados à experiência de trabalho revelam que a Áustria possui um número elevado percentual de professores com 20 anos de carreira ou mais, o que corrobora com a distribuição da faixa etária dos professores; por sua vez, há um percentual baixo de professores jovens e com pouco tempo de carreira, com 4,4%. Na Eslováquia, apesar do indicativo de 41,5 % de professores com mais de 20 anos de carreira, há uma entrada de professores na carreira de 7,7%. No Brasil há um contingente elevado de professores jovens e com menos de 10 anos de carreira (48,2%), indicando uma distribuição mais equilibrada entre as diferentes faixas.

Esses dados podem indicar, por um lado, que há baixa atratividade pela carreira docente na Áustria. Por outro lado, é importante destacar maior necessidade de treinamento e aperfeiçoamento para aqueles países onde há predominância de professores com menor tempo de carreira, como é o caso brasileiro.

Na Tabela 5 é possível identificar que, no Brasil, há uma parcela significativa de professores que participou de programas de desenvolvimento profissional. No entanto, se compararmos à Áustria e Eslováquia, que possuem maior número de professores com mais experiência de trabalho (Tabela 4), o Brasil tem um índice inferior em termos de participação em atividades de treinamento. Em termos de intensidade de participação, no entanto, o Brasil aparece como o que mais participa de atividades de maior duração, acima da média TALIS. Tanto Áustria quanto Eslováquia têm como característica o desenvolvimento de atividades de curta duração, sendo que a maioria das atividades deste tipo se desenvolvem em períodos de um a dez dias.

Tabela 6 - Desenvolvimento profissional (18 meses anteriores à pesquisa)

Países	% prof. que participaram nos últimos 18 meses	Dias de participação em treinamento				
		1-5 dias	6-10 dias	11-20 dias	21-30 dias	31 dias ou mais
Brasil	83	23,2	14,2	18,6	9,0	18,0
Áustria	96,6	29,9	34,0	23,6	5,9	3,3
Eslováquia	75	34,6	20,2	13,4	4,3	2,5
Média TALIS	88,5	32,3	27,1	18,5	5,1	2,9

Fonte: OCDE (2009).

Corroborando com os dados acima, a Tabela 6 apresenta os tipos de atividades de desenvolvimento profissional em que os docentes participaram. A Áustria possui grande percentual de professores participantes de cursos e *workshops* e diálogo informal, geralmente de curta duração, e aponta baixo número de participantes em programas de qualificação.

O Brasil apresenta uma maior intensidade em programas de qualificação, de maior duração, o que se confirma na Tabela 5. Mas, pode-se considerar que tais programas de qualificação ficam abaixo das necessidades reais, se relacionarmos com o dado apresentado na Tabela 4, indicativa de professores iniciantes.

Tabela 7- Tipo de desenvolvimento profissional (18 meses anteriores à pesquisa)

Países	%	Brasil	Áustria	Eslováquia	Média TALIS
Cursos e workshops	%	80,3	91,9	75,5	81,2
Conferências e seminários	%	61	49,2	75,9	48,9
Programas de qualificação	%	40,8	19,9	83	24,5
Observação/visitas a outras escolas	%	32,5	10,3	66	27,6
Desenvolvimento profissional virtual	%	21,9	37,6	78	40
Pesquisa individual/colaborativa	%	54,7	25,9	83,8	35,4
Observação monitorada	%	47,5	18,4	78,6	34,9
Leitura /literatura profissional	%	82,5	89,4	88,8	77,7
Diálogo informal	%	94,2	91,9	85,9	92,6

Fonte: OCDE (2009).

A Eslováquia surpreende com elevada participação em todos os tipos de atividades de desenvolvimento, mas, se relacionarmos com os dados da Tabela 5, cujos percentuais são indicativos de baixa intensidade, o número de dias de participação, não é compatível com os dados da Tabela 6, na qual os percentuais destinados a programas de qualificação (83%) e pesquisa (83,8%), que exigem maior duração, são significativos. Esses dados podem revelar um equívoco de interpretação dos professores.

Com relação aos custos e apoio financeiro para as atividades de desenvolvimento profissional, salienta-se que a Eslováquia apresenta dados indicativos de elevado suporte financeiro para a grande maioria das atividades de desenvolvimento profissional. Na Áustria, quase a metade dos cursos desenvolvidos não acarretaram custo para os professores. No Brasil, um pouco mais que a metade dos cursos não representou custos para os professores, ainda que seja o país com maior número de professores (18,3%) que ainda pagam por suas atividades de desenvolvimento profissional. Aqui, no entanto, é preciso observar que a omissão da separação dos resultados de escolas públicas e privadas impede uma análise mais consistente sobre o apoio financeiro recebido e o tipo de investimento público com relação ao desenvolvimento profissional.

Tabela 8 - Apoio ao desenvolvimento profissional realizado pelos professores

Países	NÃO PAGOU NADA	PAGOU ALGUNS	PAGOU TODOS
Brasil	54,8	26,9	18,3
Áustria	43,7	49,7	6,6
Eslováquia	70,4	24,1	5,5
Média TALIS	65,2	26,7	8,1

Fonte: OCDE (2009).

Na Tabela 8 podemos identificar que, no Brasil, mais da metade dos professores indicam não participar de programas de desenvolvimento pelo custo elevado (51%) e por conflito com o horário de trabalho (57,8%), fatores que deverão ser analisados separando as escolas públicas das privadas, já que nas primeiras essas atividades tendem a ser garantidas pelo Estado. Na Eslováquia e na Áustria há grande número de professores (64% e 58%, respectivamente) que justificam a não participação em programas de desenvolvimento por não serem adequados às suas necessidades profissionais. Nesse caso, há um indício de que as atividades oferecidas não são adequadas para a maioria dos professores.

Tabela 9 - Razões p/ não participar de desenvolvimento profissional

	Não possuía pré-requisito	Muito caro	Falta de apoio do empregador	Conflito com trabalho	Responsabilidades familiares	Não adequado ao desenvolvimento profissional
Países	%	%	%	%	%	%
Brasil	5,1	51,0	24,6	57,8	18,4	27,0
Áustria	2,6	18,0	9,3	41,5	29,0	64,2
Eslováquia	9,5	18,8	12,8	38,2	20,6	58,0
Média TALIS	7,2	28,5	15,0	46,8		42,3

Fonte: OCDE (2009).

Fator marcante, na qualidade das atividades escolares, diz respeito ao número de alunos por escola e por sala de aula. Além disso, no âmbito escolar é preciso um maior número de funcionários para atender uma demanda maior de alunos. Na sala de aula, um maior número de alunos por professores leva à perda da qualidade das atividades de aprendizagem. No caso brasileiro, há um percentual acentuado com número elevado de alunos por escola e por sala, muito acima da média TALIS. Áustria e Eslováquia apresentam valores abaixo da média TALIS, tanto em termos de alunos por escola, como alunos por sala de aula. Tais dados são significativos para uma melhor performance, como pode ser evidenciado nos escores do PISA (Quadros I e II), que revelam uma condição mais problemática no Brasil.

Tabela 10 - Características das escolas

Países	Nº ALUNOS POR ESCOLA	MEDIA ALUNOS POR SALA
Brasil	601,2	32,2
Áustria	300,6	21,1
Eslováquia	351,8	21,1
Média TALIS	489,1	23,5

Fonte: OCDE (2009).

Na mesma linha de raciocínio, a relação entre professores e profissionais de apoio pedagógico, pessoal de apoio técnico, material didático, biblioteca e outros, estão relacionados ao melhor desempenho e funcionamento escolar.

Tabela 11 - Recursos da escola (problemas relatados pelos diretores)

	Falta de técnicos laboratório	Falta de pessoal de apoio instrucional	Falta de material instrucional	Falta de computadores para ensino	Falta de material biblioteca	Falta de outros equipamentos
Países	%	%	%	%	%	%
Brasil	65,1	61,1	28,6	59,2	57,9	64,1
Áustria	21,3	68,7	12,2	25,5	16,8	35,0
Eslováquia	24,9	33,1	38,7	57,1	53,5	64,1
Média TALIS	32,3	44,5	31,1	48,2	45,9	57,6

Fonte: OCDE (2009).

No caso brasileiro, há uma elevada carência em termos de recursos humanos, além de falta de equipamentos e material. No que diz respeito aos equipamentos, a Eslováquia também possui baixos recursos. A Áustria, por sua vez, apresenta carência apenas no que diz respeito à falta de pessoa de apoio instrucional. Este aspecto revela as condições materiais e de recursos humanos, fortemente relacionadas ao investimento em educação.

Limites e contribuições da pesquisa comparada

Para uma análise coerente dos dados é preciso observar alguns problemas relacionados à pesquisa TALIS. Salientamos aqueles relacionados aos aspectos técnicos da pesquisa. Um destes aspectos consiste na ausência de indicação ou distinção entre escolas públicas ou privadas, o que dificulta a detecção de problemas

relacionados aos investimentos públicos em educação. Além disso, dados sobre formação, ainda que se utilizem do ISCED, não revelam as condições reais de cada país, tendo em vista as diferenças na organização dos sistemas educacionais e dos níveis de ensino. Ademais, a análise da carreira e do tempo de serviço carece de informações sobre como cada país define as políticas de emprego e carreira, bem como, exige informações sobre as peculiaridades das escolas privadas.

Por outro lado, como os dados sobre a formação professores não são inteiramente confiáveis, tendo em vista a estrutura específica dos sistemas educacionais, não podemos distinguir se a formação, relacionada aos cursos superiores, contempla a formação específica para a docência, como é o caso brasileiro. Dados, coletados por meio da *Sinopse do professor* (BRASIL, 2007), revelam que dos 736.502 professores, 540.496 possuem licenciatura no Brasil (73%). Os dados também não revelam a duração dos cursos, nem a carga horária dedicada aos conteúdos teóricos e às práticas de ensino, entre outros aspectos.

Aliás, a indistinção dos níveis mais avançados, como *master degree*, pode ocultar as diferenças entre formação especializada no âmbito profissional ou no âmbito acadêmico. O que significaria, no caso dos programas de pós-graduação *stricto sensu* ou *lato sensu*, maior ou menor domínio dos conhecimentos científicos, além de uma possível melhor compreensão acerca da temática, ou uma especialização mais voltada ao exercício da profissão.

No que tange às condições de trabalho, não é possível identificar se o melhor desempenho dos professores está relacionado às questões socioeconômicas dos professores – tais como: salário; distância entre escola e residência; número de escolas em que o professor leciona; a sobrecarga de trabalho em termos de horas diárias – porque não há dados suficientes sobre esses quesitos.

Também se constata a ausência de informações sobre as regiões investigadas. Não é possível saber onde há maior ou menor urbanização, oferta adequada de condições infraestruturais – como transporte e saneamento – ou se o nível socioeconômico dos alunos é mais ou menos elevado, dados que poderiam explicar as informações sobre violência, vandalismo e outros aspectos também elencados no TALIS.

Todavia, ao analisar algumas variáveis, nos países selecionados, relacionadas à formação e condições de trabalho docente, investigadas pela pesquisa TALIS (OCDE, 2009), que podem influenciar as performances em leitura, no PISA 2009 (OCDE, 2010), pode-se indicar algumas relações a serem investigadas com mais profundidade, dado que as informações carecem de maior detalhamento e que os resultados baseados na média encobrem desigualdades internas.

A Eslováquia exibiu a melhor performance em leitura no PISA 2009, entre os países selecionados nesta pesquisa, apresentando crescimento de 16 pontos no período de 2003 a 2009. Entre os fatores analisados, se destacaram: elevado percentual de professores

com mais tempo de trabalho e, conseqüentemente, maior experiência (41,5%); com emprego permanente, ou seja, com estabilidade (82,1%); com menor carência de recursos humanos na escola (técnicos de laboratório e pessoal de apoio) e com menor número de alunos por sala de aula (21,1%), abaixo da média TALIS (23,5%).

A Áustria teve performance no PISA 2009 inferior à Eslováquia e superior ao Brasil em leitura, mas, apresentou queda de 37 pontos no período de 2000 a 2009, fato que deve ser investigado. Os dados que se sobressaem na pesquisa TALIS se referem ao percentual superior de professores mais experientes (57,2%); com emprego permanente (89,3%); professores participando de atividades de desenvolvimento profissional (96,6%), ainda que de curta duração e com menor número de dias de formação nos últimos 18 meses anteriores à pesquisa (63,9% na faixa de 1 a 10 dias); com menor carência de recursos materiais (computadores, material instrucional, da biblioteca ou outros) e com menor número de alunos por sala de aula (21,1%). Entretanto, apresenta maior carência de pessoal de apoio instrucional (68,7%) e a maioria dos professores (64,2%) indica inadequação das atividades de desenvolvimento profissional. É importante, também, destacar que, entre os três países, é o que possui o IDH mais elevado (0,885) e o maior PIB *per capita* (US\$ 45.159), fatores que refletem melhores condições socioeconômicas, e que mais investiu em educação (5,4% do PIB).

O Brasil obteve desempenho inferior aos dois países pesquisados em relação à média PISA, mas, apresentou crescimento constante, num total de 16 pontos no período de 2000 a 2009. Destacam-se os percentuais mais elevados de professores mais jovens (6,1%) e uma distribuição mais equilibrada entre as faixas etárias, o que revela um menor índice de envelhecimento da profissão, ainda que os dados não permitam afirmar que a atratividade da carreira possa ser mais significativa. Salientam-se, considerando os três países investigados, professores que participaram de treinamento (83%); o maior número de dias no período (31 ou mais), a maior oferta de programas de qualificação (40,8%), que têm maior duração; e, sobretudo, a menor taxa de inadequação das atividades (27,7%). Por outro lado, é o país que possui as escolas de maior porte (601,2) e o maior número de alunos por sala (32,2). Além disso, é o país que apresenta o menor IDH (0,718), o menor PIB per capita (US\$ 10.716) e o menor investimento em educação (5,08% do PIB), fatores que, certamente, influem nas condições de trabalho dos docentes e no desempenho dos alunos, que possuem maior desigualdade nas suas condições socioeconômicas.

Destacamos nossa preocupação com o fato de que tais estudos interferem no desencadeamento de políticas educacionais. Tomados como critérios para diagnóstico, podem desconsiderar as desigualdades sociais e econômicas internas de cada país e, se assumirem um caráter prescritivo, desencadear ações e políticas públicas nem sempre adequadas à situação concreta de cada país.

É fato que a análise de dados provenientes de estudos comparados pode revelar problemáticas comuns a diferentes países. A questão que se coloca é: o que se pode comparar? Como é possível, frente a um fenômeno global de financeirização do capital, associado a mudanças na compreensão do Estado-Nação, assegurar a captura da particularidade histórica, das características culturais locais, das formas de organização, das formas de comunicação e de desenvolvimento científico, e as relações de poder que envolvem a construção e disseminação dos saberes?

A construção do conhecimento e sua consequente disseminação expressam as mediações sociais. Refletem a particularidade de uma dada situação histórica frente à totalidade social.

Tomamos como premissa o fato de que no capitalismo as diferenças econômicas e sociais nos diferentes países são necessárias para o processo de acumulação de capital. Estas desigualdades se concretizam tanto pela exploração da força de trabalho, mais ou menos barata, como na criação de novos nichos comerciais e investimentos a longo prazo, quando das crises de superacumulação (HARVEY, 1992).

Nas últimas décadas, a predominância mundial do capital financeiro se dá, de acordo com Chesnais (1995), de modo hierarquizado, resultante das operações de capital concentrado e das relações de dependência entre os Estados.

Se considerarmos as características históricas de desenvolvimento de países periféricos e semiperiféricos, teremos um quadro de grandes disparidades em termos de renda per capita e, conseqüentemente, na distribuição de renda, nos investimentos em infraestrutura, educação e saúde, o que revela um

[...] retrocesso econômico, político, social e humano. Hoje em dia, muitos países, certas regiões dentro de países, e até áreas continentais inteiras (na África, Ásia, e mesmo na América Latina) não são mais alcançados pelo movimento de mundialização do capital, a não ser sob a forma contraditória de sua própria marginalização. (CHESNAIS, 1995, p. 18-19).

Ao analisarmos dados de *surveys* podemos incorrer no risco de desconsiderar tais características, levando ao descolamento dos dados frente às condições infraestruturais, econômicas e sociais dos países estudados. Ainda é preciso ponderar que, a partir do Consenso de Washington, em 1989, as orientações para o reajuste econômico passaram a considerar como condição prioritária a redução de gastos do Estado. Tal redução tem levado a um profundo reajuste fiscal, às privatizações e à descentralização administrativa, o que afeta profundamente os investimentos em educação, e se torna um agravante em países menos desenvolvidos e com carências históricas relacionadas aos baixos investimentos sociais e educacionais.

O ajuste ou ‘*concertación*’ traduz-se por três estratégias articuladas e complementares: desregulamentação, descentralização e autonomia e privatização. A desregulamentação significa sustar todas as leis: normas, regulamentos, direitos adquiridos (confundidos mormente com privilégios) para não inibir as leis de tipo natural do mercado. No caso brasileiro, para a reforma constitucional, a reforma da previdência e a reformado Estado, o fulcro básico é de suprimir leis, definir bases de um Estado mínimo, funcional ao mercado. A descentralização e a autonomia constituem um mecanismo de transferir aos agentes econômicos, sociais e educacionais a responsabilidade de disputar no mercado a venda de seus produtos ou serviços. Por fim, a privatização fecha o circuito do ajuste. O máximo de mercado e o mínimo de Estado. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 106, grifo do autor).

Há que se considerar, nesse contexto, o fato de que as características de ajuste do Estado se dão de modo bastante diferenciado, conforme aponta Gentili (1998):

[...] por um lado, a frágil institucionalização que marcou a transição para a democracia naquelas nações que superavam a traumática experiência de longas ditaduras, e, por outro, as peculiaridades de regimes políticos democráticos de caráter tutelar e com alto grau de corrupção nos poucos países que não enfrentam governos de *facto* durante esse período, constituíram fatores propícios para a expansão do neoliberalismo na América Latina. (GENTILI, 1998, p. 13).

Pesquisas e levantamentos promovidos por diferentes agências (UNESCO, OCDE, Banco Mundial) trazem indicadores classificatórios³ que pretendem contribuir para a identificação de desvios nos sistemas de ensino, frente às transformações e às exigências mundialmente estabelecidas pelas próprias agências, dentro da lógica de formação necessária à manutenção dos processos de organização do capital.

Este mecanismo de controle, calcado em avaliações externas à escola, é denominado *School Accountability*, originado nos Estados Unidos e Inglaterra na década de 1970, posteriormente disseminando internacionalmente como parâmetro para políticas de eficácia educativa.

3 Ações voltadas para a certificação ou a acreditação, baseadas em critérios objetivos de qualidade, associadas a dados estatísticos, têm o objetivo de gerar indicadores para identificar problemas e responsabilidades (DIAS SOBRINHO, 2007).

Desde a década de 1990, a UNESCO vem desenvolvendo pesquisas comparativas com o programa denominado *World Education Indicators* (WEI), assim como a OCDE vem desenvolvendo o INES (*Indicators of National Education Systems*), dos quais fazem parte *surveys*, como o TALIS e o PISA.

Se há evidências de um menor desempenho em países como o Brasil – que neste estudo aponta problemas, tais como: número elevado de alunos por turma; poucos profissionais de apoio; professores em situação instável de emprego –, seria preciso relacioná-las aos precários investimentos públicos para valorização da profissão docente, entre outros, que se relacionam, por sua vez, com o baixo IDH, o parco PIB *per capita* e os insuficientes índices de investimento em educação (Quadro III).

Desconsiderar que os investimentos, o financiamento e as formas de gestão dos Estados-Nação são diferenciados em países do capitalismo central e do capitalismo periférico, pode levar a comparações mais nefastas do que propositivas, em termos de identificação de lacunas a serem preenchidas. No entanto, pode-se dizer que, apesar das diferentes formas pelas quais os Estados se organizam historicamente e as suas particularidades, o problema central parece comum a todos os países, em especial àqueles subsumidos à lógica dos países do capitalismo central, qual seja: a preponderância dos mecanismos de controle do Estado.

No entanto, a obviedade do fato de que países que mais investem em educação apresentam melhores resultados, não pode nos afastar de uma análise, baseada nas lacunas das pesquisas de larga escala, nas ausências e carências de informações, e nas fragilidades dos sistemas educacionais. Ainda que existam mais contras do que prós nesse tipo de pesquisa, é importante identificar e analisar disparidades e limites do uso dos resultados na orientação das políticas, tendo em vista que:

La comparación científica de sistemas, instituciones o procesos educativos cada vez más complejos, efectuada por los especialistas en educación comparada, sólo tendrá relevancia científica si se incluye la memoria histórica, es decir, la reconstrucción activa que es función del presente y de una gama de significados culturales. Es así cómo puede evidenciarse la importancia que tiene la comparación en construcción del objeto de conocimiento producto de la investigación (Rivière, 1989). Consecuentemente, la investigación educativa desarrollada desde una perspectiva comparada serviría para situarse en el presente gracias a una comprensión rigurosa de la realidad educativa y del contexto social en el cual se desarrolla a partir de la historia que la precede. (RUIZ, 2011, p. 11).

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse do professor**. Brasília, DF: INEP, 2007. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

CHESNAIS, F. **A mundialização do Capital**. São Paulo: Xamã, 1995.

DIAS SOBRINHO, J. Acreditación de la educación superior en América Latina y el caribe. In: SANYAL, Bikas C.; TRES, Joaquim. **La educación superior en el mundo 2007: Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?** Barcelona: Mundi Prensa Libros S.A.; Global university network for innovation, 2007. p. 282-294.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, CEDES/UNICAMP, 2003. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302003000100005>>. Acesso em: 5 jan. 2011.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis: Vozes, 1998.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Banco de Dados – Países**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/paisesat/>>. Acesso em: 9 mar. 2012.

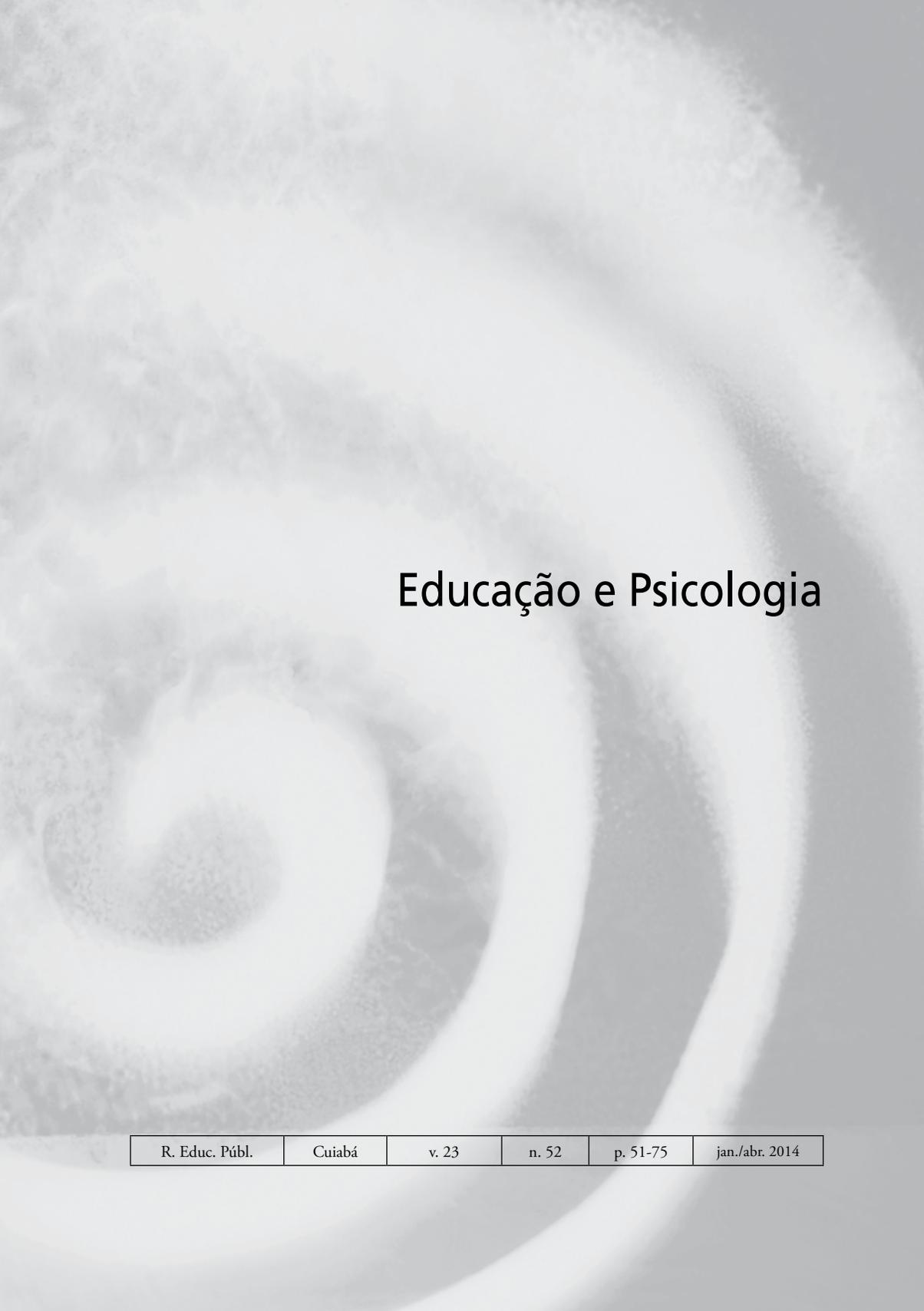
OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Creating Effective Teaching and Learning Environments. Teaching And Learning International Survey (TALIS)**. Paris: OCDE, 2009. Disponível em: <www.oecd.org>. Acesso em: 10 jan. 2011.

OECD. Organisation for Economic Co-operation and Development. **PISA 2009. Results: what students know and can do: student performance in reading, Mathematics and Science (v. I)**. Paris: OECD, 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.17807/9789264091450-en>>. Acesso em: 09 jan. 2011.

RUIZ, G. El lugar de la comparación en la investigación educativa. **Revista Latino americana de Educación Comparada - RELEC**, Año 2, n. 2, Buenos Aires, 2011. Disponível em: <<http://www.saece.org.ar/relec/revistas/2/art9.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2011.

Recebimento em: 06/08/2012.

Aceite em: 20/01/2013.



Educação e Psicologia

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 23

n. 52

p. 51-75

jan./abr. 2014

Criatividade na pós-graduação *stricto sensu*: uma presença possível e necessária¹

Creativity in higher education: a possible and necessary presence

Zélia Maria Freire de OLIVEIRA²

Eunice Maria Lima Soriano de ALENCAR³

Resumo

Foram investigadas concepções de criatividade e procedimentos pedagógicos criativos, por meio de entrevistas com 20 estudantes e 20 professores de pós-graduação *stricto sensu* e os dados foram submetidos à análise de conteúdo. Os entrevistados ressaltaram a importância da criatividade e apresentaram concepções relacionadas à inovação, quebra de padrões, vencer limites, solução de problemas e características de indivíduos criativos. Foram indicados vários procedimentos pedagógicos promotores da criatividade, embora também fossem apontadas diversas barreiras à criatividade no contexto universitário. Espera-se ter contribuído para o avanço do conhecimento sobre criatividade e ampliado o nível de conscientização da necessidade de sua presença na universidade.

Palavras-chave: Criatividade. Pós-Graduação. Professores. Estudantes.

Abstract

We investigated conceptions of creativity and creative teaching procedures, through interviews with 20 students and 20 teachers of higher education and the data were subjected to content analysis. Respondents stressed the importance of creativity and presented concepts related to innovation, break patterns, overcoming of limits, troubleshooting and characteristics of creative individuals. We observed several pedagogical procedures that promote creativity, although they were also appointed several barriers to creativity in the university context. It is expected to have contributed to the advancement of knowledge about creativity and expanded awareness of the need for its presence at the university.

Keywords: Creativity. Higher Education. Professors. Students.

- 1 Pesquisa realizada para a tese de Doutorado em Educação, sem financiamento.
- 2 Doutora em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Foi tutora de ensino a distância na Universidade de Brasília e atualmente, dedica-se à pesquisa e à escrita de artigos. SHIS QI 13, Conjunto 13, casa 03, Lago Sul, Brasília-DF. CEP: 71635-130. E-mail: <zelifreire@gmail.com>.
- 3 Ph.D. em Psicologia Educacional pela *Purdue University*. Foi professora da Universidade Católica de Brasília (1997-2012). Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia do Desenvolvimento Humano e Psicologia Escolar e Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: criatividade, professor, ensino, altas habilidades e superdotado. Participa do conselho editorial de periódicos científicos de distintos países. SHIS QL 10, Conjunto 6, casa 14, Lago Sul, Brasília-DF. CEP: 71630-065. Fone: (61)-3248-5539. E-mail: <eunices.alencar@gmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 23	n. 52	p. 53-75	jan./abr. 2014
----------------	--------	-------	-------	----------	----------------

Introdução

O mundo atual é marcado por novas tecnologias e áreas do saber, sociedades em rede e de conhecimento, redes globais de capital, de gerenciamento e de informação. Mas, se caracteriza também por incertezas, mudanças de paradigmas, problemas diversos, mudanças de valores éticos e morais, além de novas exigências ao sistema educacional. É um tempo de complexidade, que traz em seu bojo os traços inquietantes do emaranhado, do inextricável, da desordem, da ambiguidade e da incerteza, mas também desafios (CASTELLS, 1999, 2003; GIDDENS, 2008; MORIN, 2000, 2002, 2007).

Perante esse cenário, cresce a relevância da criatividade que, segundo Alencar (2007), é um recurso humano natural, uma habilidade de sobrevivência para os próximos anos, que precisa ser cultivada na contemporaneidade. Para Howkins (2007), a criatividade é a ferramenta para inventar a sustentabilidade do mundo futuro e está presente em todos os níveis de negócio, não bastando brilhantes ideias, mas saber o que fazer com elas. Neste contexto, a educação está sendo chamada a contribuir para superar as crises, não somente por seus conteúdos e métodos, mas principalmente pelo seu papel formativo; amplia-se o espaço educativo numa perspectiva de envolver o homem em seus aspectos ético, racional e estético, assinala Goergen (2005). É necessário haver desenvolvimento de forças laborais diferenciadas nos diversos níveis de educação, já que esta tem uma relação dinâmica com o mundo empresarial e econômico (CRAFT, 2007). A pós-graduação *stricto sensu*, segundo Henderson (2006), é fonte de invenções, uma complexa interação entre a criatividade humana, o estágio tecnológico corrente e o conhecimento e, ultimamente, as necessidades do mercado consumidor.

Desenvolver o potencial criativo deveria ser um objetivo da educação, em qualquer nível; porém, a criatividade não tem recebido a devida atenção (GIBSON, 2010; HOSSEINI, 2011). Por sua vez, os professores, de modo geral, carecem de informações suficientes para adotarem procedimentos incentivadores da criatividade discente e se valerem da criatividade como um princípio pedagógico significativo no processo ensino-aprendizagem, como evidenciam diversos pesquisadores (LIBÂNEO, 1998; TARDIF, 2003; TEIXEIRA, 2005, entre outros). Um professor facilitador da criatividade discente, e não importa em que nível de ensino for, é aberto a novas experiências, ousado, curioso, com confiança em si próprio, apaixonado pelo que faz, facilitador da aprendizagem, tem amplo domínio do conteúdo que ministra e busca aprimorar continuamente sua prática. Promove um clima criativo em suas aulas, ao aceitar ideias diferentes das suas, encorajar os alunos a realizar seus próprios projetos, incentivar o questionamento, estimular a curiosidade, tornando suas aulas dinâmicas e instigadoras (ALENCAR; FLEITH, 2008; DE LA TORRE, 2008; FLEITH; ALENCAR, 2005; WECHSLER, 2001, 2002, entre outros).

Por outro lado, as instituições de educação superior, que deveriam ser um campo para reflexão da atualidade, pesquisa, inovação, busca de soluções para a comunidade, difusão e preservação do conhecimento, continuam apresentando muitas características de sua origem. Observa-se ainda a predominância do ensino enciclopédico e de uma didática tradicional, com ênfase na aprendizagem mecânica ou memorização, em detrimento de uma aprendizagem estimuladora do pensamento divergente e de uma forma autônoma de pensar e agir. Também o conhecimento repartido em disciplinas, compartimentadas umas em relação às outras, sem interdisciplinaridade, tem feito a universidade atuar como uma instituição cujo tempo/espaço não coincide com o tempo/espaço da sociedade atual (BIANCHETTI; JANTSCH, 2010; MORIN, 2000; ORRÚ, 2005).

A despeito da importância do papel da criatividade na sociedade do conhecimento, pesquisas que contemplam o seu desenvolvimento nos estudantes da educação superior são reduzidas, especialmente, na pós-graduação *stricto sensu*, como sinalizam vários pesquisadores (ALENCAR, 2000; ALENCAR; FLEITH, 2004; BARRETO; MARTÍNEZ, 2007; NAKANO; WECHSLER, 2007; SANTOS, 2005; ZANELLA; TITON, 2005) e bancos de dados de instituições como a CAPES (2009). Uma análise da literatura sobre criatividade na educação superior indica, por exemplo, que poucos estudos tiveram como foco a criatividade em cursos de mestrado e doutorado. Entre esses, apontam-se os desenvolvidos por Alencar (2002) e Barreto e Martínez (2007). O primeiro deles teve como participantes 92 estudantes de mestrado e doutorado. Investigou a percepção desses estudantes a respeito do estímulo à criatividade por parte de seus professores. Diferindo de dados obtidos com relação a este mesmo aspecto, junto a uma amostra de estudantes de graduação (1997), constatou-se que os pós-graduandos consideraram os seus professores como apresentando maior incentivo à criatividade, propiciando, por exemplo, um ambiente mais favorável à expressão de novas ideias, comparativamente a estudantes de graduação. Barreto e Martínez (2007), em estudo de caso de quatro professores que atuavam na pós-graduação *stricto sensu*, examinaram as possibilidades de práticas criativas e inovadoras de ensino nos programas em que estavam inseridos. As autoras constataram uma compreensão embrionária acerca de criatividade por parte dos docentes e, ainda, um conjunto de elementos, alguns deles que facilitam uma prática criativa, como uso do lúdico em suas aulas, e outros que a dificultam, como escassez de tempo para utilizar procedimentos docentes mais criativos. Com base na literatura consultada, considera-se que muito ainda necessita ser investigado sobre criatividade na pós-graduação, com dados coletados junto a professores e estudantes, já que o desenvolvimento da criatividade é um processo que deve ocorrer durante toda a vida e não termina em determinado nível de escolaridade nem em uma carreira profissional.

Esta pesquisa adotou uma abordagem sistêmica, baseada na teoria do investimento em criatividade proposta por Sternberg e Lubart (1996). Estes autores concebem a criatividade como um fenômeno multifacetado e plurideterminado, não dependente apenas de características intrapsíquicas, mas também de fatores socioculturais, sinalizando uma rede complexa de interações entre variáveis do indivíduo e da sociedade para a expressão criativa. Lembram Sternberg e Lubart (1996) que a criatividade não ocorre no vácuo e não pode ser vista fora do contexto ambiental. Consideram ainda que o tipo de ambiente que facilita o desenvolvimento e realização do potencial criativo depende de diversos fatores, como, por exemplo, do nível do potencial criativo da pessoa e da área em que a pessoa criativa se expressa. Desta forma, o ambiente que facilita a expressão criativa interage com variáveis pessoais e situacionais de uma forma complexa.

Esta pesquisa teve como objetivo investigar na pós-graduação *stricto sensu*, sob a ótica de estudantes e de professores, de cursos de diversas áreas de conhecimento⁴, concepções de criatividade e procedimentos pedagógicos promotores do desenvolvimento do potencial criativo discente, utilizados pelos docentes.

Método

Natureza da pesquisa

A pesquisa se valeu de uma metodologia qualitativa; foi aplicada, gerando conhecimentos para aplicação prática e sugestões na área de estudo; exploratória, pois foi realizada em área na qual há pouco conhecimento acumulado e sistematizado; descritiva, porque expôs características de determinada população (MORESI, 2003). A escolha dessa modalidade de investigação se deveu ao fato de ela proporcionar, como sinalizam Denzin e Lincoln (2000), maior flexibilidade e reflexividade para o pesquisador ao longo do estudo, possibilitando diversas práticas interpretativas com vistas a uma compreensão maior do fenômeno objeto de investigação.

Participantes

Utilizou-se uma amostra de conveniência, composta por 20 estudantes e 20 professores de cursos de pós-graduação *stricto sensu* de uma universidade pública do Distrito Federal. Os estudantes eram 12 do gênero feminino e oito do gênero

4 Utilizadas áreas de conhecimento segundo a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/tabela-de-areas-de-conhecimento>>. Acesso em: 15 jan. 2011.

masculino, com idade variando de 22 a 50 anos e média etária de 30,3. Os professores eram 12 do gênero masculino e oito do gênero feminino, com idade entre 33 e 65 anos e média etária de 49,3 anos. Entre os discentes, 11 cursavam o mestrado nas seguintes áreas de conhecimento: Estatística (Ciências Exatas e da Terra); Biologia Molecular e Bioinformática (Ciências Biológicas); Patologia Molecular (Ciências da Saúde); Transportes (Engenharias); Economia (Ciências Sociais Aplicadas); Psicologia da Saúde, Educação e Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações (Ciências Humanas); e nove cursavam doutorado em Biologia Molecular (Ciências Biológicas); Enfermagem (Ciências da Saúde); Transportes (Engenharias); Psicologia do Desenvolvimento Humano e Saúde e Psicologia do Trabalho (Ciências Humanas).

Os professores eram provenientes dos seguintes cursos/áreas de conhecimento: Comunicação, Ciência da Informação e Administração (Ciências Sociais Aplicadas); Educação, Antropologia e Psicologia (Ciências Humanas); Geociências Aplicadas e Matemática (Ciências Exatas e da Terra); Ciências Animais (Ciências Agrárias); Transportes(Engenharias); Biologia Molecular (Ciências Biológicas); Patologia Molecular (Ciências da Saúde). Todos eles possuíam doutorado, sendo que quatro haviam cursado pós-doutorado. O tempo de dedicação ao magistério da educação superior variou entre dois a 28 anos. Ademais, pontuaram seu grau de satisfação como professor de pós-graduação, em uma escala de 1 a 10, com uma média de 8,17.

Instrumento e Procedimentos

Utilizou-se entrevista individual e semiestruturada, com Protocolos de Entrevista, específicos para estudantes e professores e, ainda, um diário de bordo, para registro de observações. Os protocolos possuíam quatro partes. A primeira abrangia informações preliminares para a entrevista, inclusive solicitando-se a assinatura do entrevistado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, como um princípio ético. A segunda visava levantar dados do entrevistado. A terceira era composta por 13 perguntas para os estudantes e 15, para os professores. A última parte se destinou a acréscimos a critério do entrevistado. As perguntas abordaram os tópicos: concepções e importância da criatividade para o mundo atual, para si próprio e para a profissão; o professor, a educação superior e a criatividade; características de pessoa criativa; procedimentos pedagógicos utilizados pelos docentes para promover a criatividade discente; a formação do entrevistado; e modelos de pessoas criativas ao longo de sua vida.

As entrevistas com estudantes, realizadas na própria instituição de educação superior ou no local de trabalho do entrevistado, duraram, em média, 35 minutos; as com os professores, duraram, em média, 42 minutos. O tempo

referente à primeira parte do Protocolo de Entrevista não foi cronometrado. Após cada entrevista, para efeito de sigilo das informações, os participantes foram codificados: ED para estudantes de doutorado, EM, para estudantes de mestrado, PR para professores, seguidos do número da ordem sequencial das entrevistas. As entrevistas foram gravadas em áudio, seguido de transcrição *verbatim*. As respostas a cada pergunta foram agrupadas e os dados foram submetidos à análise de conteúdo, segundo Bardin (2004).

Resultados

Concepções de Criatividade dos Estudantes

Antes de identificá-las, indagou-se a importância que o estudante atribuía à criatividade no mundo atual e no exercício da profissão, como ele descrevia uma pessoa criativa, se ele se considerava criativo, qual seu conhecimento sobre o assunto e, por fim, qual era a sua concepção de criatividade. Todos os estudantes atribuíram importância à criatividade, apontando-a como fundamental na pós-graduação, principalmente na elaboração de pesquisas.

Os 41 motivos apresentados para essa importância foram categorizados em: a) inovação (43,90%); b) mercado/profissão (39,02%); e c) âmbito pessoal (17,08%). Com relação à inovação, estas se distribuíram em: radicais, ou seja, a geração de um produto que até então nunca fora pensado e criado, até mesmo uma teoria nova, um conhecimento e um padrão novo; e incrementais, isto é, um produto novo, derivado de um já existente, que foi modificado ou aperfeiçoado. A categoria mercado/profissão incluiu respostas relativas à diferencial: destaque e sucesso; soluções aos problemas/desafios de trabalho; aproveitamento de situações do mercado de trabalho; sobrevivência. Quanto ao âmbito pessoal, compreendia a capacidade de lidar com situações difíceis, problemas e desafios e encontrar soluções diferenciadas; aproveitamento do potencial criativo; motivação; facilidade no processo de aprendizagem. Entre as respostas, ressaltaram-se quatro aspectos: ter criatividade e poder manifestá-la dependia do local de trabalho, porque há contextos que não valorizam as pessoas criativas; há assuntos que não dão margem para criar, por serem técnicos e exatos; a criatividade é imprescindível na pós-graduação; é difícil no mundo atual haver uma inovação radical, pois o que há são melhorias, ou seja, a inovação incremental.

As 24 características de pessoa criativa, apontadas, foram categorizadas como: a) originalidade (54,17%), incluindo-se aqui não acompanhar modismos, possuir forma própria de pensar, não seguir as tendências, ser inovador, capaz

de criar novos padrões ou quebrar um padrão já existente, ver os objetos sob diversos ângulos e conseguir dar outro uso para algo já existente; b) imaginação (16,67%); c) temperamento (12,50%), ou seja, ser alegre, de bem com a vida, de fácil relacionamento, com senso de humor; d) flexibilidade (8,33%), pessoa flexível, versátil, adaptável; e) domínio de conhecimento (8,33%). Diante dessas características, os estudantes se autoanalisaram quanto à própria criatividade, embora a grande maioria desconhecesse informações sobre o assunto: seis se consideravam às vezes criativos, sob determinadas condições, como estar motivado ou ter um ambiente propício para criar; cinco se consideravam criativos; cinco não se achavam criativos ou não souberam responder; e quatro se consideravam um pouco criativo.

A seguir, perguntou-se ao estudante a sua concepção de criatividade, tendo sido apresentadas 22 concepções, as quais foram distribuídas em duas categorias: a) criatividade como geradora do novo, seja no sentido radical ou incremental (63,64%); e b) criatividade como capacidade/característica pessoal (36,36%). Seguem exemplos de respostas que ilustram as categorias:

Eu acho que criatividade é você buscar novas formas de encarar determinada situação na vida, qualquer coisa, no âmbito profissional, pessoal, familiar, de relações interpessoais. Criatividade é você inventar, você ter imaginação, você encarar as coisas de uma forma diferente. (EM4).

Concepção de criatividade? Qualidade do criativo... criatividade é uma qualidade da pessoa que consegue criar, ela consegue a partir de informações dadas, tirar uma informação que não é dada, ela consegue a partir de um rol de informações criar alguma outra coisa que não estava à vista. Acho que criatividade pra mim é aquela pessoa que consegue fazer isso, qualidade da pessoa que consegue fazer isso. (ED9).

Concepções de Criatividade dos Professores

Também aos professores foram feitas perguntas preliminares: qual a importância que ele atribuía à criatividade na educação superior, especialmente na pós-graduação *stricto sensu* e no mundo atual, como ele descrevia uma pessoa criativa e se considerava criativo e, por último, a sua concepção de criatividade. Todos os professores consideravam a criatividade relevante e que a educação superior deveria se preocupar com o desenvolvimento do potencial criativo

discente, apesar de continuar ainda conservadora e presa a muitas regras e convenções. Os 32 motivos dessa importância foram agrupados em quatro categorias: a) pós-graduação/pesquisa (46,88%), abrangendo motivos como ser a *alma* da pesquisa, romper fronteiras, ajudar na organização e classificação do pensamento e ser base da produção e da construção do conhecimento; b) inovação (25%), englobando motivos indispensáveis à inovação e novas soluções; c) sobrevivência (25%), tanto no nível pessoal quanto profissional; e d) motivação (3,12%), ajudando a despertar o interesse dos alunos nas aulas.

Os professores apresentaram 35 características de uma pessoa criativa, que foram categorizadas em: a) características comportamentais (48,58%), que representam uma pessoa aberta, audaciosa, corajosa, inconformada, curiosa, sem preconceitos, observadora, empática, com visão crítica; b) originalidade (34,28%), pessoa que propõe soluções ou coisas novas; que pensa diferente da maioria; que trilha caminhos próprios; que percebe as coisas com novos olhares; e que transpõe fronteiras e limites; c) domínio de conhecimento (17,14%), pessoa inteligente, com visão transdisciplinar, capaz de transferir conhecimentos de uma situação para outra. Ao se autoanalisarem quanto à própria criatividade, 15 professores afirmaram serem criativos, quatro não souberam se avaliar e um se achava medianamente criativo.

As 22 concepções de criatividade explicitadas pelos professores foram incluídas em quatro categorias: a) geração do novo (63,64%), abrangendo geração de produtos novos, novas soluções; b) novos olhares, o que leva à transposição de fronteiras atuais, diferentes enfoques (18,18%); c) processo (9,09%); e d) recurso pessoal (9,09%), significando capacidade, competência.

Exemplos de respostas dos professores:

Com as ferramentas que você tem, com as condições que você tem, você tem condições de colocá-las a serviço de sua ação e fazer com que essa ação se torne uma ação transformadora que vai provocar inovação, vai provocar conhecimento [...]. (PR5).

[...] criatividade é olhar além das fronteiras do conhecimento atual, do conhecimento, do saber. (PR1).

Eu acho que criatividade tem a ver com o processo de imaginação, e tem a ver com o brincar; tem a ver com o brincar com as ideias, tem a ver com inverter as ideias [...]. (PR15).

[...] é um recurso, é uma competência que as pessoas podem desenvolver [...]. (PR17).

Procedimentos Pedagógicos Incentivadores de Criatividade dos Professores sob a Ótica dos Estudantes

Inicialmente, buscou-se identificar, junto aos estudantes, as características apresentadas por um professor criativo, se eles consideravam que todo bom professor era também criativo, se todas as disciplinas possibilitavam o desenvolvimento da criatividade e se tinham algum modelo de pessoa criativa. As 32 características de professor criativo, apontadas pelos alunos, foram agrupadas em quatro categorias: a) estratégias de ensino (43,75%), incluindo inovar, exemplificar, buscar novas maneiras de ensinar, tornar a aula mais dinâmica, interligar sua disciplina com outras, estimular o pensamento crítico e a reflexão e deixar o aluno participar da aula; b) atributos pessoais (28,13%), como ousadia, quebra de regras, entusiasmo, paixão pela profissão, flexibilidade e paciência; c) características de relacionamento (25%), significando dialogar com os alunos, interpretar as ideias dos alunos, dar autonomia, respeitar as ideias dos alunos, dar constantes feedbacks; e d) gerador de produto para o mercado (3,12%).

As respostas de 19 estudantes à pergunta *“você considera que todo bom professor é também professor criativo se agruparam em duas vertentes (um não respondeu): a) para ser bom professor são necessárias várias habilidades e competências e a criatividade é uma delas, ajuda-o no desempenho da profissão, mas não necessariamente é um elemento sempre presente e obrigatório (68,42%); e b) para ser bom professor é preciso ser professor criativo (31,58%)”*.

Ao serem indagados se todas as disciplinas do curso em que estavam matriculados possibilitavam o desenvolvimento do seu potencial criativo e o uso da criatividade nos procedimentos pedagógicos pelos professores, 11 estudantes responderam positivamente e nove que somente algumas. As respostas positivas assinalaram que a criatividade possibilitava ao professor dar uma aula mais agradável e todas as disciplinas tinham esse potencial, embora, muitas vezes, a criatividade não fosse estimulada.

Foi perguntado se o estudante já tivera professores criativos nos seus cursos anteriores de formação, ou mesmo, se poderia indicar outra pessoa criativa que ainda hoje ele se lembrava como modelo de criatividade e que característica dela o marcara (procedimentos, atitudes, formas de agir e de pensar). Dos participantes, 16 apontaram uma ou mais pessoas, como: professores, familiares, amigos ou colegas. Entre os motivos para considerarem como modelo o professor estavam: variar a aula, tornando-a *suave*, interessante, participativa, prendendo a atenção do aluno e até tornando a matéria mais fácil de ser absorvida; ser tão marcante a ponto de levar o entrevistado a gostar da disciplina e até se interessar por pesquisa daquela área. Nem todos os estudantes indicaram professores criativos em seus cursos.

Após essas perguntas, solicitou-se ao estudante que relacionasse os procedimentos pedagógicos de seus atuais professores, que considerava estimuladores de seu potencial criativo. Obteve-se a indicação de 19 procedimentos, os quais se distribuíram nas seguintes categorias:

- a. procedimentos em aula (78,94%), compreendendo despertar maior interesse dos alunos pela disciplina por meio de uso de técnicas e métodos inovadores, livros novos, exemplos e maquetes; aliança da prática com a teoria; diálogo com os alunos, estímulo a novos caminhos, reflexão e crítica; adoção de novas práticas de ensino; quebra de padrões;
- b. procedimentos interdisciplinares (10,53%), abrangendo o diálogo com outras disciplinas e áreas do conhecimento, não se restringindo à sua própria área;
- c. procedimentos avaliativos (10,53%), abarcando diferentes formas de avaliação adotadas e a realização de constantes *feedbacks* aos alunos.

Seguem falas ilustrativas:

Então, ele propõe coisas novas, ele cria coisas novas, cria métodos, ou incentiva o próprio aluno a criar [...]. (ED9).

Acho que estudo aprofundado de um determinado tema, por exemplo, ele não ficar somente focado em livros básicos, que nós temos [...] não só ficar focado dentro de uma área [...].(ED1).

Olha, desenvolver trabalhos em vez de provas, propor seminários, propor discussões, o que algumas poucas vezes foram feitas no curso, é... professores que participam mesmo da... apresentam seminários e vão ver como está andando, se propõem a ajudar [...].(EM15).

Embora não tenham sido inquiridos a respeito de procedimentos docentes considerados inibidores ao desenvolvimento do potencial criativo, vários estudantes sinalizaram práticas utilizadas por seus professores que bloqueavam o desenvolvimento e expressão da criatividade discente. Entre elas, focar em apenas livros básicos, exigir dos alunos trabalhos rotineiros, considerar que adulto não necessita ser estimulado, criticar novos posicionamentos por parte do aluno; restringir a autonomia. Além disso, sinalizaram também a rigidez de programas adotados.

Procedimentos Pedagógicos Incentivadores da Criatividade Utilizados pelos Professores, Indicados por Eles Próprios

Como introdução, indagou-se do professor: se a atividade docente na pós-graduação requeria criatividade; se ele considerava que ser criativo influía positivamente no exercício de sua profissão; se a(s) disciplina(s) que lecionava podia(m) propiciar o desenvolvimento do potencial criativo dos estudantes; o que era um aluno criativo; se considerava existir relação entre ensino de forma criativa e o desenvolvimento da criatividade discente; idem, quanto à aprendizagem e ao desempenho acadêmico; se o tema criatividade foi focalizado em sua formação; e se ele teve modelos de pessoas criativas em sua vida. A seguir, perguntou-se quais os procedimentos pedagógicos utilizados por ele que considerava desenvolver o potencial criativo discente.

Os professores foram unânimes em salientar a necessidade de se ter criatividade na pós-graduação, aliás, em todos os níveis da educação e nas profissões, bem como a de revitalizar o papel do professor na sala de aula, sublinhando ser a criatividade um fator indispensável para motivar o aluno e manter o seu interesse. Para eles, todas as disciplinas lecionadas possibilitavam utilizar procedimentos favorecedores da criatividade discente.

Todos os professores já tiveram, em algum momento de sua profissão, alunos muito criativos que, segundo eles, foram e continuam sendo raros, em número reduzido. Características desses alunos eram: ser questionador, inventar novas formas de ver os fenômenos que se está estudando, caminhar sozinho, encontrar diferentes soluções, fazer as coisas de forma inovadora, ter raciocínio rápido. Os professores consideravam esses alunos criativos como estímulos à sua profissão, fazendo com que se sentissem gratificados, desafiados, embora dessem mais trabalho.

Sobre a relação entre ensino de forma criativa e o desenvolvimento da criatividade discente, 17 professores concordaram com ela; um professor não acreditava nessa relação na pós-graduação e ainda um docente considerou que essa relação dependia muito do aluno; um professor não respondeu essa questão. Quanto à relação entre criatividade, aprendizagem e desempenho acadêmico, houve dois professores que a negaram e quatro que a percebiam de forma parcial, existindo somente entre criatividade e aprendizagem.

Ao serem indagados se a criatividade foi um tema abordado em sua formação, todos os professores responderam negativamente, sendo que dez deles responderam que, embora o tema não tenha sido abertamente abordado, houve em sua vida acadêmica ocasiões para manifestarem sua criatividade por incentivo de algum professor e familiares, ou por força de sua profissão ou área de pesquisa escolhida. Um professor reforçou que, em sua época de formação, era punido quem era criativo demais e as aulas eram tradicionais.

Quanto à pergunta se haviam cursado alguma disciplina correlata ao tema, apenas um professor respondeu positivamente, embora fosse mais voltada à inovação e ao empreendedorismo, com alguma abordagem sobre criatividade. Houve quatro professores que informaram já ter lido algo a respeito de criatividade. De modo geral, todos gostariam de saber mais, embora tenham apontado limitação de tempo e/ou falta de oportunidade. Relativamente a modelos de pessoas criativas, foram apontadas 36 pessoas: professor (47,22%); familiar (16,67%); profissional (16,67%); amigos/colega (16,67%); aluno (2,77%); dois professores não se lembraram de ninguém criativo em sua vida.

Ao término dessas indagações, solicitou-se que relacionassem procedimentos pedagógicos estimuladores da criatividade que utilizavam. As 23 citações foram distribuídas em três categorias: a) procedimentos relativos à disciplina (52,17%), compreendendo uso de tecnologias disponíveis, uso das redes sociais, escrita de um livro pelos estudantes, exemplos da realidade, exercícios de construção de textos próprios a partir de textos dados, exercícios de crítica, reformulação do conteúdo a cada ano/semestre/turma, participação de especialistas de fora e aulas de campo; b) procedimentos relativos aos estudantes (26,09%), como interação com os alunos, diálogo constante e motivação para os estudos e pesquisas; c) atributos pessoais (21,74%), como gosto pelo risco e versatilidade.

Seguem algumas respostas obtidas:

É extremamente importante essa observação dessa criatividade. Como eu preencho esse espaço criatividade nas aulas que eu ministro para os meus alunos de pós-graduação? Com exemplos atuais. [...] Os exemplos que eu trago, ministro em minhas aulas é... sempre são atuais e trazidos, principalmente de países onde se pratica hoje em dia, de forma mais ativa, a questão de bem estar animal [...]. (PR8).

Eu, primeiro tento ter uma empatia, uma interatividade com os alunos, eu considero os alunos todos no mesmo nível que eu, não me coloco em posição superior a eles, e com isso eu já deixo um acesso para conversar comigo, debater, para criticar [...]. (PR3).

[...] eu nunca vou para sala de aula sem ter preparado antecipadamente, é... e muito vezes, eu tento não ser tão burocrático em sala de aula até para que eu consiga achar uma forma de melhorar o conteúdo, de fazer com que os alunos percebam aquela mensagem que estou passando. (PR3).

Outros Resultados

Em complemento aos tópicos já abordados, foram também solicitadas aos participantes - estudantes e professores - sugestões sobre o que a universidade deveria fazer para incentivar a criatividade docente e discente.

As sugestões dos estudantes (n = 30) foram agrupadas em cinco categorias:

- a. capacitação do professor e conscientização da importância da criatividade em aula (66,67%), que inclui fatores ligados a procedimentos pedagógicos do professor, como proporcionar estímulos ao aluno, não se limitar a passar conteúdos, intensificar debates e leitura de textos atualizados, promover a integração entre os alunos, incentivar a autonomia, entender as ideias diferentes dos alunos, permitir a apresentação de outras soluções para os problemas propostos e reconhecer trabalhos criativos;
- b. melhoria na infraestrutura (10,00%), ou seja, oferta de mais equipamentos, necessários ao trabalho do professor, melhores laboratórios, auditórios, sala de cinema;
- c. investimento em pesquisa (10,00%), incluindo-se a troca de experiências também com outras universidades;
- d. utilização da interdisciplinaridade (10,00%);
- e. criação de disciplina com conteúdo de criatividade (3,33%).

As 27 sugestões dos professores foram distribuídas em cinco categorias:

- a. planejamento e fomento de atividades incentivadoras da criatividade, tanto docente quanto discente (33,34%), como a criação de um centro de convivência, fóruns para debates, programas de atualização de professores, incluindo o tema criatividade;
- b. combate às barreiras de criatividade (22,23%), ou seja, reduzir regras, padrões, burocracia, conservadorismo, exigência de quantidade de publicações; modificar o sistema único de avaliação; valorizar o esforço do professor criativo;
- c. melhoria na infraestrutura (18,51%), possibilitando aos professores trabalharem com tecnologias suficientes e atualizadas, salas adequadas, recursos materiais, cinema, laboratórios
- d. liberdade de ação e pensamento (14,81%);
- e. compromisso social (11,11%), sugerindo-se a realização de atividades que possibilitem maior envolvimento da universidade com a sociedade e a busca de soluções para as questões sociais.

Discussão

Mudanças e contramudanças ocorrem ao nosso redor e no interior de nós mesmos, assinalam Toffler A. e Toffler H. (2007), em espantosa velocidade. Há necessidade crescente de inovação no mundo dos negócios e das ideias, que valem dinheiro, capital e benefícios e são essenciais neste mundo competitivo. Da mesma forma, professores e estudantes entrevistados vislumbraram esse mundo novo complexo, com características peculiares apontadas por diversos autores, como Castells (1999, 2003), Giddens (2008) e Morin (2000, 2002, 2007). Os entrevistados enfatizaram a importância da criatividade na atualidade, para a vida pessoal e profissional e na pós-graduação, reconhecida pelos entrevistados como tempo para se romper fronteiras. Como salientou Weisberg (1993), a ciência vai muito além de mera coleção de fatos importantes e, muitas vezes, é necessária a criatividade tanto para o indivíduo lidar com coisas simples ou com métodos sofisticados. Também é importante lembrar, como Barreto e Martínez (2007), que a ciência não é só lógica, razão e técnica; é também inspiração, intuição e criatividade. É preciso investimento em ideias que solucionem problemas e desafios da humanidade e, por isso, a criatividade precisa ser reconhecida e valorizada no meio educacional, sendo indispensável a sensibilização de todos quanto à sua importância para que possam realmente incorporá-la em suas atividades.

Os professores foram unânimes em considerar que a educação superior deve se preocupar com o desenvolvimento da criatividade discente, já que as verdades científicas são derrubadas pela criatividade, tendo também sublinhado a necessidade de se formar cidadãos criativos que usem seu potencial de criatividade para buscar alternativas e soluções aos problemas e desafios. As respostas dos entrevistados deixaram transparecer que a criatividade não tem sido estimulada na universidade na extensão desejável, inclusive apontaram barreiras ao seu fomento naquele contexto. Tal fato já havia sido evidenciado por outros pesquisadores, como Alencar (2002) e Jackson (2007a, b). É evidente que o desenvolvimento da criatividade não pode se restringir à educação superior e, como muitos entrevistados salientaram, ela deveria ser incentivada desde a educação infantil e se, desde então, fosse desenvolvida, os indivíduos chegariam à universidade utilizando-a de forma mais plena. Alguns se surpreenderam com a perspectiva colocada pela entrevistadora de que as teorias de criatividade mais recentes afirmam que a criatividade pode ser desenvolvida em vários ambientes onde a pessoa vive e convive, independentemente da idade e da condição social, dependendo dos estímulos que receber, inclusive na fase adulta.

As concepções de criatividade apresentadas por estudantes e professores se coadunam com as constantes na literatura do tema com ênfase na inovação, na quebra de padrões, no vencer limites e fronteiras, e na solução de problemas. Tais ideias coexistem entre os especialistas da área, segundo os quais a criatividade implica a produção de algo novo, seja de forma totalmente original ou incremental e na solução diferenciada a problemas. Da mesma forma que algumas pesquisas empíricas, como as de Oliveira Z. e Alencar (2007) e Oliveira E. (2007), em que se constatou dificuldade em se obter uma definição precisa, até porque a própria criatividade é um assunto complexo, multifacetado, indescritível em sua totalidade, conforme sinalizado por vários pesquisadores, como Alencar e Fleith (2009) e Sternberg e Lubart (1996), também as entrevistas realizadas ratificaram essa constatação, com concepções baseadas no senso comum. Alguns entrevistados não deram precisamente uma concepção de criatividade, mas a relacionaram com produtos inovadores e com características das pessoas criativas, o que já fora salientado por Weisberg (1993). Segundo esse autor, ao se pensar em criatividade, logo vem seu relacionamento com o processo, a seguir com as pessoas criativas e por último com os produtos novos e, ainda, que o critério primário para denominar um produto de criativo é o fato de ser uma novidade. Tais afirmações foram também constatadas por Petocz, Reid e Taylor (2009) que, ao buscarem conhecer as concepções de criatividade de estudantes da área de negócios, numa universidade de Sydney, Austrália, identificaram definições de três tipos: sem profundidade; provenientes da lembrança de atributos de pessoas, de processo ou de produto; e com uma visão multidimensional, ou seja, combinando características de pessoa, processo ou produto.

De modo geral, os entrevistados demonstraram ter pouco ou nenhum conhecimento científico sobre criatividade e suas implicações educacionais, por não terem cursado disciplinas sobre o assunto, participado de cursos e lido pouco ou mesmo nada a respeito do tema. Tal fato já havia sido sinalizado por Alencar e Fleith (2010), quando afirmaram que grande parte dos professores universitários desconhece o que está sendo pesquisado a respeito de criatividade.

Os estudantes identificam quem é criativo, distinguem professores que utilizam procedimentos incentivadores da criatividade e têm características já catalogadas pelos pesquisadores do assunto. Ficou evidente que os estudantes apreciam aulas motivadoras e do professor com marcas de criatividade, aquele que os estimula a crescer e dá aulas prazerosas e que não simplesmente reproduzem conhecimento; além de dominarem a disciplina, articulam-na com outras. A afirmação dos estudantes sobre a aula e o professor desejados vão ao encontro das colocações de Silva (2011): os estudantes querem uma proposta de aula que privilegie o diálogo, as discussões, os questionamentos, predispondo-

os à indagação e à emancipação, uma aula em que seja possível a construção de novos saberes, ressignificando os saberes científicos e os do senso comum. Os estudantes também ressaltaram que não basta apenas o professor ser criativo e fazer uso de muitas tecnologias; é necessário motivar a turma, prender a atenção dos alunos, tornando aquele momento de aula agradável e de pleno crescimento. Isso fora ressaltado por Jaskyte, Taylor e Smarig (2009), que constataram, em sua pesquisa, não ser suficiente introduzir novas tecnologias para se alcançar um ensino inovador.

Quanto às respostas dos estudantes, analisadas por área de conhecimento, verificou-se uma expressividade entusiástica dos discentes da área de Ciências Biológicas, e percepção menos positiva de práticas criativas por parte dos estudantes da área de Ciências Humanas. No que tange a modelos de pessoas criativas, foi expressivo o número de estudantes que se lembrou de professores de fases anteriores do ensino que os marcaram. Isso vem comprovar que as ações dos professores ecoam nos alunos. Bons docentes, usualmente, serão lembrados, o que ratifica o que já havia sido ressaltado por outros pesquisadores, como Sternberg e Grigorenko (2000), no que diz respeito à importância dos exemplos dos professores.

De modo geral, os professores demonstraram ter consciência de que, à medida que tornam sua aula mais dinâmica, envolvente e motivadora, criativa, estão contribuindo, mesmo que de forma não intencional, para o desenvolvimento da criatividade de seus alunos. Interessante registrar que alguns professores, quando propunham aulas diferenciadas, inovadoras, nunca as pensavam em termos de criatividade. Os docentes também tinham em mente o que foi salientado por Silva (2011, p. 211): “[...] a aula inovadora é incomodativa, provocadora, incentiva a leitura, o pensar, propõe outras formas de conhecer, que rompem com o tradicional mecânico e autoritário ensino em que o professor domina o discurso e os alunos o reproduzem”. Entretanto, vários deles salientaram que ser criativo nem sempre é bem visto no contexto e, às vezes, incomoda seus pares. Quanto aos alunos criativos, embora não fossem em grande quantidade, todos os professores se lembraram de pelo menos um, ressaltando que a presença desses alunos fazia com que se sentissem recompensados e estimulados. Nesse sentido, Howkins (2007) lembra que não basta ter ideias diferentes, mas saber o que fazer com elas, sendo, então, relevante o papel do professor como condutor e orientador dos discentes.

Todos os professores reconheceram que o estímulo à criatividade pode estar presente em diferentes disciplinas, como já mencionado por De La Torre (2008) que enfatizou haver possibilidades criativas em todas as disciplinas, não só na expressão plástica e dinâmica. Tal fato, então, sugere que tornar os procedimentos pedagógicos estimuladores da criatividade em cada disciplina é ação e decisão do professor. Entretanto, muitas

vezes, o professor carece de informações de como fazer isso. Prevalece a intuição e não ações intencionais relativas ao desenvolvimento do potencial criativo.

Foi realçada, pelos entrevistados, a necessidade de maior entrosamento entre as disciplinas de distintas áreas, o que denota pouca interdisciplinaridade na universidade. Isso já fora apontado por diversos pesquisadores, entre eles Morin (2000), e deveria ser suprida com urgência, dadas as características do mundo atual, que requerem pessoas com visão sistêmica. Também a utilização da interdisciplinaridade pode possibilitar soluções compartilhadas, o que corresponde ao pensamento de Nicolescu (2005), também apontado por Schmitt et al. (2006). Tais autores dão como exemplo a transferência dos métodos da Física Nuclear para a Medicina, que levou ao aparecimento de novos tratamentos para o câncer, por meio da Medicina Nuclear.

Como fatores inibidores da criatividade, foram apontados muitos padrões, regras, programas pré-concebidos, muita burocracia no processo, que cerceavam o pensamento e a liberdade de ação. Vários professores ressaltaram que se sentiam presos à grade curricular, por vezes, extensa e inflexível. Também foi percebida pouca interdisciplinaridade na universidade que, na visão de vários pesquisadores como Morin (2000), é uma necessidade a ser suprida com urgência, dadas as características do mundo atual, que requerem pessoas com visão sistêmica. Diante desses inibidores, são necessárias várias ações: revisão dos programas e cursos de formação continuada dos professores em exercício; criação de espaço/oportunidade para troca de experiências bem sucedidas no aspecto de procedimentos pedagógicos, fato que reforça o que já havia sido apontado por pesquisa de Alencar e Fleith (2010); busca de maior entrosamento entre os Institutos de Educação e Psicologia da universidade, que poderiam oferecer programas de complementação pedagógica e informações sobre criatividade humana.

Constatou-se que, apesar de muitos professores vivenciarem diversos fatores inibidores à criatividade, manifestaram prazer na docência de pós-graduação. Tal fato sugere que a satisfação em lecionar não está somente ligada à remuneração, mas a outros fatores, como realização pessoal, gostar de sua profissão, ter desafios com a pesquisa. Isso denota a importância da motivação intrínseca, que nos reporta a Sternberg e Lubart (1996). Para eles, a motivação intrínseca significa a satisfação e o envolvimento da pessoa com aquilo que faz, sendo que as pessoas mais criativas são aquelas que, motivadas intrinsecamente, produzem pelo interesse, prazer, satisfação, desafio. Também se pode estender aos professores o que Ohly e Fritz (2009) constataram em sua pesquisa em ambiente organizacional: a pressão do tempo e o controle de trabalho são um desafio ao profissional e este desafio está relacionado com a criatividade diária e o comportamento proativo.

Considerações Finais

Esta pesquisa permitiu que se desvelasse o cenário da pós-graduação *stricto sensu* no que diz respeito ao tema criatividade, onde se descortina um espaço também apropriado para desenvolver o potencial criativo. E aí entra o papel do professor que poderá, com suas práticas pedagógicas inovadoras, proporcionar aos estudantes e futuros profissionais experiências promotoras da expressão criativa. Também mostrou que é possível se adotar práticas pedagógicas e orientação acadêmica pautadas nos pressupostos da criatividade, pois foram apontados procedimentos que possibilitavam o desenvolvimento da capacidade de criar, embora não intencionais e extensivos a todas as disciplinas. Isso vem reforçar que a educação superior, inclusive a pós-graduação *stricto sensu*, deve investir em criatividade, possibilitando a professores e estudantes oportunidades para sua expressão.

Como limitações, podemos citar a dificuldade de realizar entrevistas com os professores, que se justificaram com falta de tempo ou mesmo com descrédito no tema da pesquisa. Isso sugere professores ainda presos a métodos tradicionais e conservadores, que necessitam revisar seu papel, não mais como um mero transmissor de conhecimentos, mas um orientador, um condutor, um guia, alguém que ajude o estudante a discernir o que é bom, o que é ruim, dê nortes a seguir, ajude nas escolhas e seja conselheiro durante a jornada de formação. Outra limitação da pesquisa foi quanto à abrangência dos cursos de pós-graduação dos entrevistados. Embora se tenha procurado entrevistar professores e estudantes de diferentes áreas de conhecimento, não se cobriu todos os cursos de pós-graduação. Assim sendo, não se pode afirmar que as informações levantadas reflitam o pensar de todos os professores e estudantes de pós-graduação e sejam similares em todas as universidades. Entretanto, pelas constatações semelhantes de outras pesquisas e pelo ponto de saturação das entrevistas, pode-se inferir que situações e informações semelhantes devam ocorrer nos demais cursos e áreas de conhecimento.

Ter presente a criatividade no âmbito da pós-graduação é um propósito que as universidades devem perseguir, levando os estudantes a se prepararem para o tempo atual de constantes mudanças. Mas, para que professores e alunos sejam criativos, é preciso um ambiente propício, trabalhos multidisciplinares, disciplinas que enfoquem a criatividade, presença da interdisciplinaridade, uso de técnicas e procedimentos que desenvolvam o potencial criador e um sistema de avaliação que valorize o professor e o aluno criativo.

Implantar práticas inovadoras na universidade, que estimulem a formação de estudantes que se destaquem como produtores de novidade de impacto significativo em um determinado campo, amplamente reconhecido e valorizado socialmente, ou como produtores também de novidades com significação social, porém em escala menor, certamente são um desafio. Desafio, também, é vencer

as inúmeras barreiras ao florescimento da criatividade no contexto universitário e conscientizar todo o seu corpo dirigente, docente e discente, da necessidade de cultivá-la nesse meio acadêmico.

Esperamos que essa pesquisa fortaleça a conscientização da importância da criatividade e da interdisciplinaridade na educação superior, contribua para a adoção, pelos professores, de procedimentos que fomentem a criatividade em suas aulas. Também desejamos que esta pesquisa possibilite reflexão de vários pontos na educação superior, especialmente na pós-graduação *stricto sensu*, e que os resultados deste trabalho sirvam de referencial aos demais educadores e profissionais envolvidos com as questões pedagógicas que permeiam o processo educativo na universidade, sobretudo na pós-graduação *stricto sensu*, e abram campos a futuras pesquisas.

Referências

ALENCAR, E. M. L. S. de. O perfil do professor facilitador e do professor inibidor da criatividade segundo estudantes de pós-graduação. **Boletim da Academia Paulista de Psicologia**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 84-94, jan. 2000.

_____. O estímulo à criatividade em programas de pós-graduação segundo seus estudantes. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 63-70, 2002.

_____. Como desenvolver o potencial criador - orientação a professores. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO CENTRO DE FORMAÇÃO E PESQUISA, 6., 2007, Olinda. **Anais...** Olinda: Centro de Formação e Pesquisa, 1 a 3 jun., 2007. p. 17-22.

ALENCAR, E. M. L. S. de. Criatividade pessoal: fatores facilitadores e inibidores segundo estudantes de Engenharia. Magis. **Revista Internacional de Investigación en Educación**, Bogotá, Colombia, v. 1, n. 1, p. 113-126, 2008.

_____. **Criatividade: múltiplas perspectivas**. 3. ed. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2009.

_____. Criatividade na educação superior - fatores inibidores. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 15, n. 2, p. 201-206, jul. 2010.

ALENCAR, E. M. L. S. de; FLEITH, D. de S. Creativity in university courses: perceptions of professors and students. **Gifted and Talent International**, Califórnia, EUA, v. 19, n. 1, p. 24-28, 2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2004.

BARRETO, M. O.; MARTÍNEZ, A. M. Possibilidades criativas em cursos de pós-graduação stricto sensu. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 24, n. 4, p. 463-473, 2007.

BIANCHETTI, Lucídio; JANTSCH, Ari Paulo. Interdisciplinaridade e práxis pedagógica emancipadora. SEMINÁRIO INTERNACIONAL – EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, GÊNERO E MOVIMENTOS SOCIAIS, IDENTIDADE, DIFERENÇA, MEDIAÇÕES. 2., Núcleo Mover-UFSC. Oficina 09, Sessão Temática 1. **Anais...** Florianópolis: 8 a 11 abr. 2003.p. 01-12(CD ROM). Disponível em: <<http://www.rizoma.ufsc.br/pdfs/658-of9-st1.pdf>>. Acesso em: 9 mar. 2010.

CAPES. Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. **Banco de Teses**.<http://www1.capes.gov.br/estudos/dados/2003/41001010/038/2003_038_41001010015P7_Prod_Bib.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2009.

CASTELLS, M. **A era da informação: economia, sociedade e culturas**. A sociedade em rede. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. v. 1.

_____. **A era da informação: economia, sociedade e culturas**. Fim de milênio. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999. v. 3.

CRAFT, A. Creativity in schools. In: JACKSON, N. et al. (Org.). **Developing creativity in higher education: an imaginative curriculum**. New York, USA: Routledge, 2007. p. 19-28.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Handbook of qualitative research**. London, UK: Sage, 2000.

DE LA TORRE, S. **Criatividade aplicada: recursos para uma formação criativa**. São Paulo: Madras, 2008.

FLEITH, D. de S.; ALENCAR, E. M. L. S. de. Escala sobre o clima para criatividade em sala de aula. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 21, n. 1, jan./abr., p. 85-91, 2005.

GIBSON, R. The ‘art’ of creative teaching: implications for higher education. *Teaching in Higher Education*, York, v. 15, n. 5, p.607-613, 2010.

GIDDENS, A. **Sociologia**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

GOERGEN, P. **Pós-modernidade, ética e educação**. Campinas: Autores Associados, 2005.

HENDERSON, S. J. Inventors: the ordinary genius next door. In: STERNBERG, R. J.; GRIGORENKO, E. L.; SINGER, J.L. (Ed.). **Creativity: from potential to realization**, Washington, USA:

American Psychological Association, 2006. p. 103-125.

HOSSEINI, A. S. University student's evaluation of creative education in universities and their impact on their learning. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, Philadelphia, v. 15, p. 1806-1812, 2011.

HOWKINS, J. **The creative economy**: how people make money from ideas. London, UK: Penguin Books, 2007.

JACKSON, N. Imagining a different world. In: JACKSON, N. et al. (Org.). **Developing creativity in higher education**: an imaginative curriculum. New York, USA: Routledge, 2007a. p. 1-9.

_____. Making sense of creativity in higher education. In: JACKSON, N. et al. (Org.). **Developing creativity in higher education**: an imaginative curriculum. New York, USA: Routledge, 2007b. p. 197-215.

JASKYTE, K.; TAYLOR, H.; SMARIG, R. Student and faculty perceptions of innovative teaching. **Creative Research Journal**, Philadelphia, v. 21, n. 1, p. 111-116, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências profissionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

MORESI, E. (Org.). **Metodologia de pesquisa**. Brasília, DF: UCB, 2003.

MORIN, E. Da necessidade de um pensamento complexo. In: MARTINS, F. M.; SILVA, J. M. da S. (Org.). **Para navegar no século XXI**. Porto Alegre: Sulina, 2000. p. 19-42.

_____. **Educação e Complexidade**: os setes saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

NAKANO, T. de C.; WECHSLER, S. M. Criatividade: características da produção científica brasileira. **Avaliação Psicológica**, Campinas, v. 6, n. 2, p. 261-270, 2007.

NICOLESCU, B. **The transdisciplinary evolution of learning**. Jupiter, FL, USA: Learning Development Institute, 2005. Disponível em: <www.learndev.org/dl/nicolescu_f.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2012.

OHLY S.; FRITZ C. Work characteristics, challenge appraisal, creativity, and proactive behavior: a multi-level study. **Journal of Organizational Behavior**, Frankfurt, v. 31, n. 4, p. 543-565, 2010.

OLIVEIRA, E. L. L. **Criatividade e escola:** uma articulação necessária. Limites e possibilidades segundo gestores e orientadores educacionais. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Católica de Brasília. Brasília, DF, 2007.

OLIVEIRA, Z. M. F.; ALENCAR, E. M. L. S. Criatividade na formação e atuação do professor do curso de Letras. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 11, n. 2, p. 22-23, 2007.

ORRÚ, S. E. O compromisso institucional da universidade com a formação de professores. **Revista Iberoamericana de Educación**, OEI, Madri, Espanha, n. 35/52005. Disponível em: <www.rioei.org/deloslectores/872Orru.PDF>. Acesso em: 30 jun. 2005.

PETOCZ, P.; REID, A.; TAYLOR, P. Thinking outside the square: business students conceptions of creativity. **Creativity Research Journal**, Philadelphia, USA, v. 21, n. 4, p. 409-416, 2009.

SANTOS, B. de S. **A universidade no século XXI**. São Paulo: Cortez, 2005.

SCHMITT, V. et al. Interdisciplinaridade e Pós-Graduação. **Revista de Biologia e Ciências da Terra**, Campina Grande, v. 6, n. 2, p. 295-304, 2006.

SILVA, E. F. da. **Nove aulas inovadoras na universidade**. Campinas: Papirus, 2011.

STERNBERG, R. J.; GRIGORENKO, E. L. **Inteligência plena:** ensinando e incentivando a aprendizagem e a realização dos alunos. São Paulo: Artmed, 2000.

STERNBERG, R. J.; LUBART, T. L. Investing in creativity. **American Psychologist**, Washington, v. 51, p. 677-688, 1996.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2003.

TEIXEIRA, G. Reflexões sobre as deficiências do ensino de pós-graduação. **Ser professor universitário**, 28.03.2005. Disponível em: <<http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=19&texto=1214>>. Acesso em: 06 mar. 2010.

TOFFLER, A.; TOFFLER, H. **A riqueza revolucionária**. São Paulo: Futura, 2007.

WECHSLER, S. M. A educação criativa: possibilidade para descobertas. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Org.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papirus, 2001. p. 165-170.

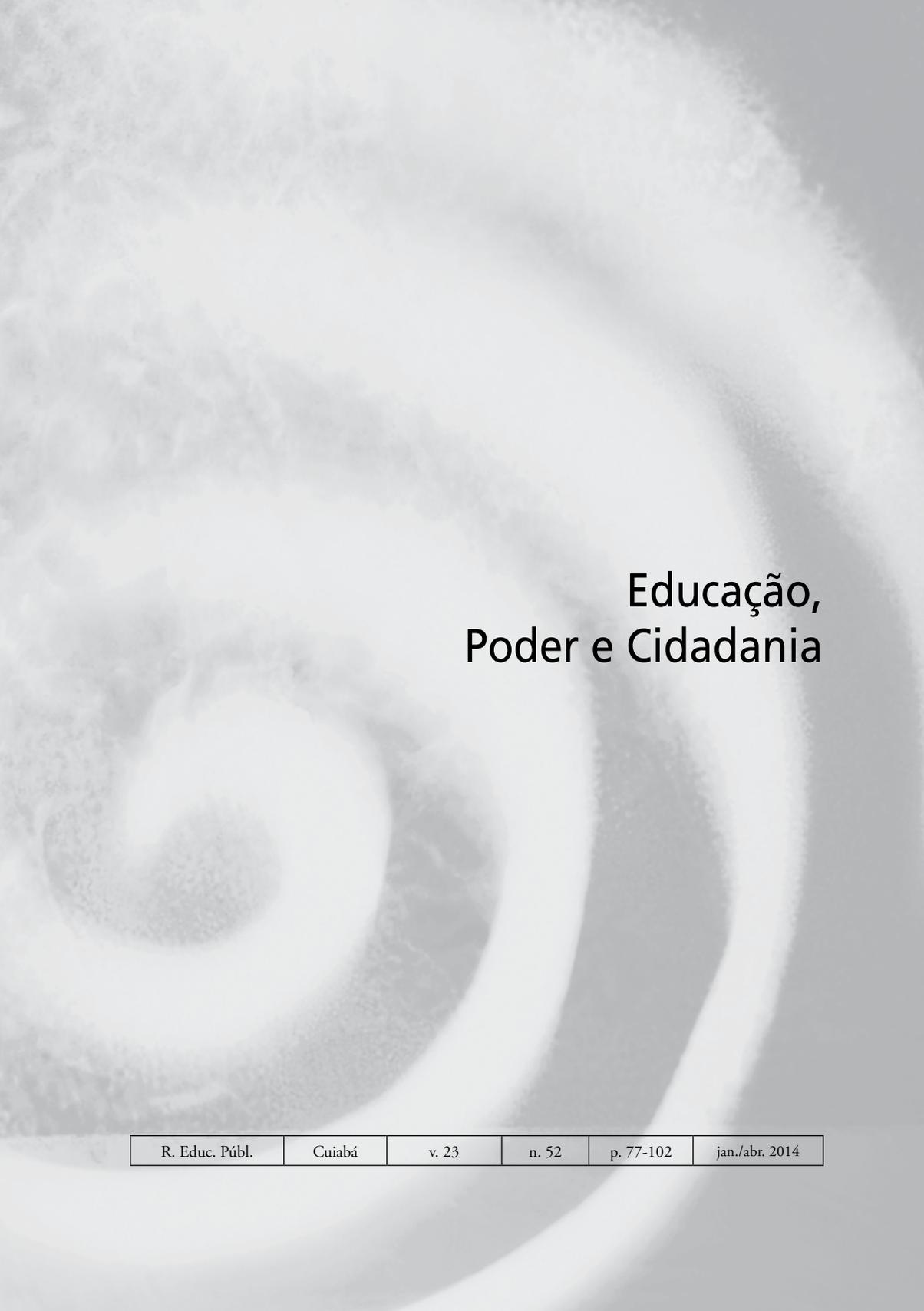
_____. **Criatividade:** descobrindo e encorajando. Contribuições teóricas e práticas para as mais diversas áreas. Campinas: Livro Pleno, 2002.

WEISBERG, R. **Creativity beyond the myth of genius**. New York, USA: E. H. Freeman and Company, 1993.

ZANELLA, A. V.; TITON, A. P. Análise da produção científica sobre criatividade em programas brasileiros de pós-graduação em Psicologia (1994 - 2001). **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 305-316, maio/ago. 2005.

Recebimento em: 24/04/2013.

Aceite em: 08/10/2013.



Educação, Poder e Cidadania

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 23

n. 52

p. 77-102

jan./abr. 2014

Gestão das evasões estudantis nas licenciaturas no contexto do Reuni

Management of evasions in undergraduate student in the context of Reuni

Edileusa Esteves LIMA¹
Lucília MACHADO²

Resumo

Este artigo se propõe a discutir aspectos da gestão acadêmica de cursos de licenciatura da UFMG com respeito à evasão discente. Essa discussão será feita com base em pesquisa realizada mediante aplicação de questionários aos coordenadores de cursos. Buscou-se identificar e analisar quais estratégias de combate da evasão discente foram utilizadas. O estudo levou à conclusão de que há um investimento pequeno das coordenações das licenciaturas da UFMG na gestão de estratégias voltadas ao combate da evasão discente a despeito da seriedade do problema. Constatou-se que cursos que se mostraram mais preocupados com o assunto registram queda expressiva na evasão.

Palavras chave: Gestão Acadêmica. Licenciaturas. Evasão Estudantil.

Abstract

This article aims to discuss aspects of the academic management in UFMG's degree courses related to student's evasion. This discussion will be based on research conducted through questionnaires answered by courses' coordinators. We sought to identify and analyze what strategies to combat the students' dropout used by the university. The study led to the conclusion that there is still a small investment of coordination in UFMG's courses aimed to combat students' evasion despite the seriousness of the problem. It was also found that courses that were more concerned with the problem had a significant drop in evasion.

Keywords: Academic Management. Degrees. Student's Evasion.

-
- 1 Mestre em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local (Centro Universitário UNA), Especialista em Revisão de Textos (PUC - Minas), Graduada em Letras (UFMG) e Secretária Executiva da Faculdade de Medicina da UFMG. Rua Guajajaras, 175, 5º andar, Centro, Belo Horizonte – MG, CEP: 30180-100. Tel.: (31) 3409-9953 e (31) 8718-2372. E-mail: <edileusacegrad@gmail.com>.
 - 2 Coordenadora do Programa em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local do Centro Universitário UNA (Belo Horizonte, Brasil). Professora Titular aposentada da UFMG. Pós-Doutora em Sociologia do Trabalho, Doutora e Mestre em Educação, Graduada em Ciências Sociais. Tel.: (31) 3281-2909 e (31) 9985-4181. E-mail: <ismachado@uai.com.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 23	n. 52	p. 79-102	jan./abr. 2014
----------------	--------	-------	-------	-----------	----------------

Introdução

Em 2008 a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) apresentou ao Ministério da Educação (MEC) sua proposta para implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Para o período de 2008 a 2011, a instituição se comprometeu a implantar trinta novos cursos, ampliar a oferta de vagas em outros vinte e quatro, e aumentá-las no período noturno, propiciando maiores oportunidades de ingresso aos alunos socioeconomicamente carentes e/ou trabalhadores. Concomitantemente, se propôs a desenvolver mecanismos de apoio à permanência desses alunos por meio de esforços que levassem à redução da evasão na educação superior.

Com isso, surgiu também a necessidade de reforçar as condições institucionais pré-existentis:

Os novos cursos, as modificações nos cursos já existentes, as novas formas de interação entre a graduação e a pós-graduação, além de exigirem alterações no funcionamento dos colegiados, implicarão em mudanças na administração central, mais especificamente nas Pró-reitorias de ensino [...] muitos dos novos cursos passarão a funcionar no turno noturno, providências adicionais deverão ser tomadas, desde o cuidado com condições materiais sustentáveis até a disponibilização dos recursos de natureza mais acadêmica, indispensáveis à qualificação da formação, tais como, entre outros itens, bibliotecas e laboratórios. (UFMG, 2008, p. 61).

Tais decisões vieram dentro de um contexto de crescimento da oferta de vagas na educação superior no Brasil, fato alentador pelas perspectivas de elevação das oportunidades educacionais, mas preocupante com relação aos vários problemas que essa expansão, se desacompanhada dos cuidados necessários, pode causar. Os novos alunos da educação superior, muitos provindos de camadas socioeconômicas desfavorecidas, nem sempre contam com um acompanhamento adequado de suas necessidades pedagógicas. Além disso, as condições que asseguram a qualidade do ensino nem sempre têm sido atendidas.

Uma das preocupações que motivaram as finalidades do Reuni se refere à diminuição da evasão estudantil universitária. Como as portas das instituições de ensino superior estão se abrindo para camadas da população que antes

não tinham acesso à graduação, tornou-se imperioso realizar adequações nas condições de ensino visando ter ampliação do acesso, mas também a permanência dos alunos nos cursos escolhidos até a sua conclusão. Uma dessas condições se refere à implantação ou aperfeiçoamento de mecanismos de monitoramento e acompanhamento do movimento discente.

A gestão da educação básica tem sido bastante discutida, contemplando questões afeitas aos sistemas de ensino, às instituições, às relações profissionais e pedagógicas, à condução do processo de ensino-aprendizagem nos diferentes espaços educacionais. Contudo, o mesmo não se observa em relação à educação superior. Ainda há poucos estudos e pesquisas no que diz respeito à gestão acadêmica do ensino superior. É nessa lacuna que se inseriu a pesquisa de que trata o presente artigo. Mais especificamente, buscou-se discutir a situação da gestão das evasões estudantis nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Minas Gerais, conhecer as estratégias e as perspectivas de gestão da evasão estudantil e o que tem sido feito pelos gestores acadêmicos para combatê-la.

A evasão nesses cursos ainda é um problema sério, como pode ser observado no quadro abaixo, e medidas apropriadas podem reduzir bastante seus índices como atestam os casos das licenciaturas em Letras e Ciências Biológicas da UFMG, que serão apresentados neste artigo. É importante lembrar que o investimento governamental no aumento das vagas na educação básica não tem sido acompanhado do interesse dos jovens pelos cursos de licenciatura e a falta de professores habilitados já se faz sentir com muita evidência em algumas áreas do conhecimento.

A propósito da evasão no Ensino Superior, em 1995, foi constituída a *Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras* composta por representantes da Secretaria de Educação Superior (SESu/MEC), Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), Associação Brasileira de Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM), além de contar com representantes das próprias universidades federais. O estudo realizado por esta Comissão buscou contribuir para que as Instituições Federais de Ensino Superior alcançassem, em médio prazo, a meta de um índice de evasão em torno de 20%, e um correspondente índice de sucesso (MEC/SESU; ANDIFES; ABRUEM, 1996).

A respeito desse estudo, seus resultados concernem à situação dos cursos de 53 Instituições de Ensino Superior Públicas, correspondendo a 67,1% do universo pesquisado. Frisemos que 89,7% das Universidades Federais brasileiras tiveram participação efetiva na pesquisa.

No referente às licenciaturas, a Comissão Especial (1996), em seu estudo, mostra o percentual de evasão nesses cursos, conforme estampado no Quadro 1:

Quadro 1 - Evasão nos cursos de Licenciatura no Brasil

Curso	Percentual de Evasão
Licenciatura em Matemática	56%
Licenciatura em Química	75%
Licenciatura em Física	65%
Licenciatura em Biologia	42%
Licenciatura em História	44%
Licenciatura em Geografia	47%
Licenciatura em Letras	50%
Licenciatura em Educação Artística	52%

Fonte: MEC/INEP (1997).

De acordo com Adachi (2009), os baixos salários e as condições precárias de trabalho têm afastado os jovens da profissão docente e contribuem para a evasão nos cursos de licenciatura. No entanto, há outra ordem de determinantes que precisa ser investigada e sanada: os aspectos intrínsecos à gestão universitária (administrativa e pedagógica), que podem estar concorrendo para o surgimento e/ou reiteração desse fenômeno indesejável.

A gestão acadêmica dos cursos de graduação precisa dialogar com demandas de adaptações e aperfeiçoamentos na estrutura curricular, na alocação dos recursos, nas relações de trabalho, nas relações pedagógicas, nas interfaces com a comunidade externa e na construção metodológica dos processos de ensino-aprendizagem. Para o enfrentamento destas questões não há fórmulas prontas, mas torna-se oportuno o resgate de experiências e saberes acumulados sobre gestão acadêmica no Ensino Superior, mais especificamente do problema das evasões discentes, considerando-se o novo quadro de desafios decorrentes das metas de implantação e implementação do Reuni a serem cumpridas. Tais saberes que surgem da prática gestonária concreta precisam ser conhecidos, discutidos e socializados de modo a permitir a ampliação do conhecimento nesse campo tão importante da educação superior.

O programa Reuni se inspirou em motivações sociais importantes, que podem não ter encontrado ressonância nas estratégias de gestão universitária de introdução de práticas mais comprometidas com a qualidade social da educação superior. Uma das metas da UFMG, com esse programa, visou o investimento em cursos com maior potencial de contribuição para o desenvolvimento sustentado e para a equidade social. As práticas de gestão acadêmica nesta instituição universitária teriam, assim, que considerar a necessidade de realizar o planejamento, a mobilização e a avaliação, que considerassem o alcance das metas institucionais acordadas com o MEC, seja em nível médio ou longo prazo.

Em especial, o enfrentamento do paradoxo entre o que é proposto pelo Reuni com relação ao aumento de vagas e o que vem acontecendo com a desistência de número significativo de alunos de continuar na universidade.

Para tanto, a pesquisa realizada buscou conhecer o que tem sido feito pelos coordenadores dos cursos de licenciatura da UFMG para evitar que estudantes abandonem os estudos no meio do percurso acadêmico. Partiu-se do pressuposto de que os esforços de política educacional e acadêmica não se limitam a atrair jovens aos cursos de licenciatura, mas precisam considerar como mantê-los no percurso universitário e contribuir para que efetivamente se envolvam com a futura profissão.

Muito pouco se conhece sobre o trabalho desenvolvido por coordenadores de curso de licenciatura, principalmente após a implantação do Reuni, já que esse é um programa relativamente recente. Buscou-se, assim, conhecer estratégias e perspectivas de gestão da evasão estudantil, que possam contribuir não apenas para o enfrentamento do desafio de cumprir as metas de expansão universitária propostas por esse programa, mas tornar a política de democratização do Ensino Superior mais efetiva.

A pesquisa realizada considerou importante conhecer, também, o que os coordenadores de curso de licenciatura da UFMG, que atuaram imediatamente antes da implantação do Reuni, fizeram para enfrentar o fenômeno da evasão estudantil nesta modalidade de curso, pois o problema não é recente. Logo, foi dada atenção especial às iniciativas, inovações e tecnologias de gestão adotadas pelas atuais coordenações de cursos de licenciatura da UFMG e pelas que imediatamente as antecederam, que tivessem a intenção de conhecer, detectar riscos de ocorrência e/ou minimizar o problema da evasão discente.

Considerou-se que as experiências e saberes construídos pelos coordenadores de curso, tendo em vista o enfrentamento do problema da evasão estudantil, precisam ser divulgados amplamente em face do caráter inovador do Reuni no cenário atual do ensino superior brasileiro. Tanto as coordenações de curso em atividade como as que vierem a seguir poderão se valer dos resultados da pesquisa realizada e a partir deles discutir sobre como melhorar as práticas de gestão das evasões discentes em cursos de licenciatura, e, com as devidas considerações, em outros cursos do Ensino Superior.

A pesquisa de que trata este artigo foi realizada em setembro de 2011. Dela participaram coordenadores, em atividade, dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Química da UFMG e os que imediatamente os antecederam no exercício dessa função. Teoricamente, a amostra seria composta por dezesseis coordenadores, dois por curso (o atual e o anterior), mas, devido ao exercício de segundo e terceiro mandatos por alguns coordenadores, esse número se reduziu para doze. Optou-se pelo questionário como instrumento de coleta de dados, pois ele permitiria,

caso fosse a preferência do consultado, ser respondido de forma autônoma, em horários e locais flexíveis e com menor possibilidade de causar alguma intimidação ou pressão sobre o respondente.

Dentre as trinta questões apresentadas, duas eram fechadas e as demais abertas. As quatro primeiras questões trataram da implantação do Reuni e dos impactos causados por este Programa nos cursos de licenciatura. As quatro questões que se seguiram trataram mais especificamente do tema da evasão, principalmente sobre os fatores determinantes do problema. As questões nove e dez se detiveram no processo de recepção dos alunos quando ingressam na UFMG. Da questão 11^a à 25^a foram abordados temas relacionados à vida acadêmica dos alunos, como: informação sobre o curso, a profissão e a universidade, adaptação à vida universitária, integração com a comunidade acadêmica, participação em atividades intra e extraclases, dificuldades emocionais, psicológicas, financeiras e de aprendizagem. As questões finais trataram da infraestrutura dos cursos e das medidas adotadas para sanar o problema da evasão.

O conceito de evasão adotado na pesquisa foi compreendido como a retirada do curso acadêmico (ou da licenciatura) por iniciativa do próprio aluno, o que necessariamente não significa abandono da perspectiva de realização de outro curso superior. O tema trabalhado neste artigo tem foco nas ações que podem ser feitas pela coordenação acadêmica de licenciaturas para conhecer esse fenômeno, identificar possibilidades de sua ocorrência e impedir que ele aconteça nesses cursos. A estas ações atribuiu-se o conceito de gestão de evasões discentes.

O primeiro contato com os coordenadores em atividade de cursos de licenciatura da UFMG e com os que os precederam foi feito por correio eletrônico. Inicialmente foi enviada uma mensagem explicando a finalidade e objetivos da pesquisa e convidando-os a participar. Foi dada a opção de autopreenchimento do questionário e seu envio eletrônico. Apresentou-se, também, a possibilidade de sessão presencial com o acompanhamento da pesquisadora. Neste caso, seria necessário o agendamento de um horário para aplicação do questionário.

Apenas três coordenadores optaram por responder autonomamente o questionário e enviá-lo por meio eletrônico. Com os demais foram agendados horários específicos para aplicação do questionário. Em alguns casos, houve dificuldades para abrir e manter contato, obter resposta às mensagens enviadas, conseguir falar por telefone, fazer agendamentos. No caso dos contatos com os coordenadores e ex-coordenadores via correio eletrônico, foi dado o prazo de dez dias para a devolução dos questionários respondidos, o que foi cumprido. Durante a aplicação dos questionários, foi observado o interesse pela pesquisa por parte da maioria dos coordenadores em atividade e dos ex-coordenadores consultados. No entanto, houve casos em que o coordenador e ex-coordenador

não consideraram o objeto da pesquisa algo relevante para o desempenho da função de coordenação. Esse desinteresse foi percebido em algumas respostas dadas, na falta de justificativa para grande parte das questões e na conversa informal que era estabelecida durante a aplicação do questionário. Contudo, a maioria se mostrou disposta a responder ao questionário, contribuindo de maneira significativa para a efetivação da pesquisa.

De modo geral, a pesquisa realizada permitiu perceber um investimento ainda pequeno das coordenações das licenciaturas da UFMG na gestão de estratégias voltadas ao combate à evasão de licenciandos, em contraposição às necessidades existentes. Pode, porém, constatar que os cursos que se mostraram mais preocupados com o assunto registram uma queda expressiva na evasão, como é o caso da Licenciatura em Letras, cujos esforços no acompanhamento de alunos com mais dificuldades de aprendizagem e medidas preventivas, adotadas desde o início da expansão das vagas no curso, vêm oferecendo resultados alentadores. As licenciaturas diurnas em Geografia e Química também não apresentaram evasão muito expressiva nos últimos dois anos e o de Ciências Biológicas não convive com este problema há algum tempo.

Antes de apresentar e analisar os dados da pesquisa será feita uma breve análise sobre a evasão discente na educação superior brasileira e na UFMG com o intuito de embasar os dados que serão apresentados.

A evasão discente no contexto do ensino superior brasileiro e na UFMG

A Comissão Especial que avaliou o fenômeno da evasão nas universidades brasileiras, em 1996, tomou como base para a pesquisa o conceito de evasão, considerando o fenômeno “[...] como a saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo” (MEC/SESU; ANDIFES; ABRUEM, 1996, p. 19). Naquela época, a Comissão Especial concluiu que os principais motivos que levavam à evasão estavam relacionados à situação sócio-econômica do aluno, como muitos já consideravam, ao desencanto com o curso escolhido que, muitas vezes, levava à mudança de curso ou de carreira, ao pouco preparo para enfrentar o nível de dificuldade exigido por alguns cursos e à desinformação do aluno quanto à carreira escolhida. Esses motivos, como se pode ver, se voltam para a condição do estudante. São questões de ordem subjetiva ou particular que acabam por interferir na trajetória acadêmica e culminam com a evasão.

O estudo da Comissão Especial considerou que há uma tendência de evasão grande e permanente em todos os cursos de licenciatura, já que a atividade

profissional do magistério no Brasil não tem se mostrado atraente. Os baixos salários, as precárias condições de trabalho, a falta de segurança nas escolas, o desprestígio social da atividade, a falta de perspectivas na carreira corroboram para que cada vez menos pessoas se interessem pela profissão.

O que se observa atualmente é que esse contexto não mudou. Adachi (2009, p. 30) argumenta que “[...] em cursos como os de Licenciatura, mesmo que o estudante se sinta vocacionado para determinada profissão, ele tende a mudar de curso, em função das potenciais dificuldades profissionais por ele vislumbradas”. É sabido que grande parte dos alunos dos cursos de licenciatura pertence à classe econômica mais desfavorecida e o fato de a educação superior não representar uma ascensão econômica, em alguns casos, pesa consideravelmente na decisão de abandonar o curso.

Dentro dessa mesma linha de análise, Gisi considera que

É difícil a permanência no ensino superior para os alunos de setores sociais menos favorecidos, não só pela falta de recursos para pagar as mensalidades, mas também pela falta de aquisição de ‘capital cultural’ ao longo da trajetória de sua vida e de seus estudos, o que não se obtém de um momento para o outro. Essa desigualdade cultural é sentida desde a educação básica, quando a maioria dos alunos inicia seus estudos em desvantagem a outros, em virtude da ausência de oportunidades que tiveram em relação ao acesso a conhecimentos diversos, desde a mais tenra idade. (GISI, 2006 apud BAGGI, 2010, p. 32, grifo do autor).

Entretanto, para Peixoto, Braga e Bogutchi (2003), não há uma correlação entre o perfil sócio-econômico e cultural do estudante e a evasão. De acordo com eles, a evasão é influenciada principalmente pelo rendimento acadêmico do estudante nos primeiros períodos do curso. Ou seja, se o rendimento é baixo, as chances de o aluno se evadir aumentam consideravelmente. Logo, as taxas de evasão são bem maiores entre os alunos com mais reprovações na fase inicial do curso, do que entre os demais. Conseqüentemente, os cursos que apresentam um número maior de evasão são geralmente aqueles cuja reprovação é elevada nos períodos iniciais. Os autores afirmam que a implantação e o acompanhamento de políticas públicas educacionais, tendo por base a igualdade de acesso, é uma condição necessária, mas não é a única para que ocorra a democratização efetiva.

Seguindo esse raciocínio, Morosini et al. (2011, p. 8 apud MAZZETO; CARNEIRO, 2002). “[...] concordam quanto à correlação entre altos níveis de repetência e reprovação nas disciplinas com a ocorrência da evasão”. Também apontam outras causas como “[...] a insatisfação com o curso, os conflitos quanto

à escolha adequada do curso e a decepção com a universidade, enquanto aspectos diretamente relacionados com a evasão” (MOROSINI et al. 2011, p. 8 apud MAZZETO; CARNEIRO, 2002).

Morosini et al. (2011, p. 8 apud MAZZETO; CARNEIRO, 2002) apontam como fatores que estão diretamente associados à evasão, os seguintes: aspectos financeiros relacionados à vida pessoal ou familiar do estudante; aspectos relacionados à escolha do curso, expectativas progressas ao ingresso, nível de satisfação com o curso e com a universidade; aspectos interpessoais – dificuldades de relacionamento com colegas e docentes; aspectos relacionados com o desempenho nas disciplinas e tarefas acadêmicas – índices de aprovação, reprovação e repetência; aspectos sociais, como o baixo prestígio social do curso, da profissão e da universidade elegida; incompatibilidade entre os horários de estudos com as demais atividades, como, por exemplo, o trabalho; aspectos familiares como, por exemplo, responsabilidades com filhos e dependentes, apoio familiar quanto aos estudos etc.; baixo nível de motivação e compromisso com o curso.

Moura e Silva, por sua vez, dizem que

O termo *evasão* é muito carregado de um sentido que culpabiliza o indivíduo que, por várias razões, interrompeu definitivamente sua trajetória em uma determinada oferta educacional. Dessa forma, o termo também contribui para isentar a instituição e o respectivo sistema educacional de qualquer responsabilidade sobre esse fenômeno. É preciso ter claro que o afastamento definitivo de um estudante de determinada oferta educacional é fruto de múltiplos fatores sociais, econômicos, familiares, institucionais e pessoais, os quais se reforçam mutuamente e resulta na chamada *evasão*. (MOURA; SILVA, 2007, p. 31, grifos do autor).

Observa-se, nesses estudos, que a maioria dos fatores apontados como relacionados à evasão está diretamente relacionada às questões individuais dos acadêmicos. Em alguns casos, percebe-se a influência de fatores externos, mas pouco se discute sobre o papel da universidade nesse processo de abandono do curso.

Em relação aos cursos de licenciatura, Adachi (2009) diz que a evasão pode ser atribuída a uma série de fatores, dentre eles:

Baixo prestígio da profissão, baixos salários, dificuldades financeiras dos estudantes para permanecerem no campus, qualidade pedagógica dos docentes, pouca atratividade dos cursos, currículos inchados, repetitivos e desarticulados,

distanciamento entre teoria e prática, matematicidade dos cursos, baixa qualidade do ensino médio - que contribuem para a mobilidade, senão para a exclusão e, por isso, precisam ser adequadamente trabalhadas. (ADACHI, 2009, p. 61).

Adachi (2009) esclarece que os cursos de graduação da UFMG que vêm apresentando os maiores índices de evasão são aqueles que aceitam notas mais baixas para o ingresso, são graduações de baixo prestígio social e cujo perfil do ingressante se caracteriza por ser desfavorecido socioeconômica e culturalmente. Segundo a autora, as altas taxas de evasão estão diretamente relacionadas aos cursos com baixo prestígio social e financeiro, como é o caso das licenciaturas. Seu estudo aponta que a evasão permanece alta nos cursos de ciências exatas, baixa nas ciências biológicas e intermediárias nas ciências humanas e que existe uma diferença de comportamento em relação à evasão no diurno e no noturno em função da área do conhecimento.

Para verificar as constatações apresentadas por Adachi (2009), serão apresentadas no quadro abaixo a oferta de vagas anual e as vagas remanescentes dos cursos de Ciências Biológicas, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Química da UFMG no período de 2010 a 2011.

Quadro 2 – Vagas ofertadas, vagas remanescentes e evasão em cursos de graduação da UFMG 2010 e 2011

Cursos	Vagas ofertadas 2010	Vagas remanescentes 2010	Evasão 2010	Vagas ofertadas 2011	Vagas remanescentes 2011	Evasão 2011
Ciências Biológicas (Diurno)	100	0	0%	100	0	0%
Ciências Biológicas (Licenciatura - Noturno)	100	0	0%	100	0	0%
Física (Diurno)	50	18	36%	80	15	18,75%
Física (Licenciatura - Noturno)	40	14	35%	40	23	57,5%
Geografia (Diurno)	40	0	0%	40	0	0%
Geografia (Licenciatura -Noturno)	80	39	48,75%	80	24	30%

Cursos	Vagas ofertadas 2010	Vagas remanescentes 2010	Evasão 2010	Vagas ofertadas 2011	Vagas remanescentes 2011	Evasão 2011
História (Diurno)	44	0	0%	44	10	0%
História (Licenciatura – Noturno)	44	19	43,18%	44	15	34,09%
Letras (Diurno)	160	0	0%	160	0	0%
Letras (Noturno)	260	83	31,92%	260	16	6,15%
Matemática (Diurno)	80	56	70%	80	52	65%
Matemática (Licenciatura - Noturno)	40	20	50%	40	25	62,5%
Pedagogia (Diurno)	66	17	25,75%	66	11	16,66%
Pedagogia (Noturno)	66	5	7,57%	66	25	37,87%
Química (Diurno)	50	0	0%	50	0	0%
Química (Licenciatura – Noturno)	40	33	82,5%	40	24	60%

Fonte: Comissão Permanente de Vestibular da UFMG, 2010 e 2011.

Como pode ser observado, o curso de Ciências Biológicas não registrou nenhuma vaga remanescente nos últimos dois anos, o que confirma o resultado do estudo de Adachi (2009) sobre a baixa taxa de evasão nessa área. Em relação aos cursos da área de Humanas, as vagas remanescentes estão concentradas no período noturno, mais especificamente nas licenciaturas. Já nas Ciências Exatas, a taxa de evasão ultrapassa 50% na maioria dos cursos e a evasão ocorre no período diurno e noturno, com exceção do curso de Química, em que a evasão está concentrada no período noturno. De forma geral, houve uma queda na taxa de evasão no ano de 2011. Apenas os cursos de Física, Matemática e Pedagogia, no período noturno, registraram aumento em relação ao ano anterior. Já os cursos de Física diurno (-17,25%), Geografia noturno (-18,75%) e Letras noturno (-25,77%)

apresentaram as maiores quedas nas taxas de evasão em 2011, comparadas às de 2010. Essa queda no curso de Física diurno pode ser explicada pelo aumento de 30 vagas que ocorreu em 2011 com o Reuni.

Com exceção do curso de Ciências Biológicas, verifica-se que a taxa de evasão nos cursos de licenciatura da UFMG é alta e, em alguns casos, ultrapassa 60%. Essa situação, embora seja conhecida pela maioria dos profissionais da área de educação, não tem apresentado grandes variações, com raras exceções. Muitos estudos abordam o problema, mas pouco tem sido feito para reverter essa situação.

Análise dos dados da pesquisa

Neste trabalho, optou-se por apresentar um compilado dos resultados da análise das questões relacionadas às estratégias dos coordenadores para combater a evasão nos cursos de licenciatura da UFMG, sem especificar detalhadamente o quantitativo de cada resposta, devido à extensão dos dados. Para tanto, foram analisadas as questões que avaliaram o impacto do Reuni nos cursos, as que trataram mais especificamente do tema da evasão e as medidas adotadas para minimizar o problema.

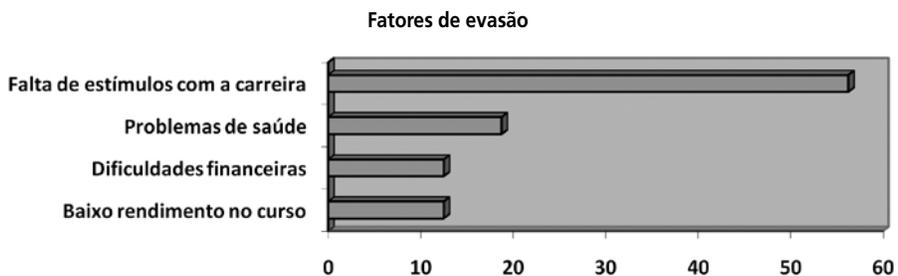
Inicialmente, o que chamou a atenção foi o desconhecimento da maioria dos coordenadores e ex-coordenadores de licenciaturas, consultados em relação à taxa atual de evasão dos cursos que coordenam ou coordenaram. Embora o problema da evasão discente em grande parte das licenciaturas seja de conhecimento das instituições de Ensino Superior que oferecem essa modalidade de ensino, alguns dos consultados não demonstraram grande preocupação com o problema. No entanto, quando questionados sobre o período do curso em que a evasão se mostra mais evidente, a maior parte deles foi contundente em afirmar que acontece no início do curso. Cerca de dois terços dos pesquisados consideraram esse período como o mais crítico em relação a esse problema.

Adachi compartilha dessa mesma visão e oferece a seguinte explicação:

De maneira geral, o impacto da transição escola-universidade é percebido por todos os estudantes, evadidos e formados, como muito difícil. Para aqueles provenientes do ensino médio do interior, tal situação parece ser agravada não, necessariamente, pela falta de pré-requisito educacional, mas por condições subjacentes às questões do ensino, tais como: as exigências de uma desenvoltura e de uma autonomia para dominar espaços que até então eram desconhecidos. Este impacto de transição associado às

cobranças educacionais que a UFMG faz aos seus alunos, principalmente no início de suas trajetórias acadêmicas, parecem ser cruciais para a permanência dos mesmos. (ADACHI, 2009, p. 162-163).

Os fatores intra-institucionais da evasão, apontados pela autora, não estão, porém, dentre os que foram considerados como os mais prevalentes pelos coordenadores e ex-coordenadores de licenciatura consultados. Para eles, esse problema se explica por baixo rendimento do aluno no curso, dificuldades financeiras, problemas de saúde e falta de estímulos provocados pela carreira profissional.



Elaboração: LIMA; MACHADO (2013).

Observa-se que eles privilegiaram fatores de ordem pessoal e externos à instituição universitária para explicar a evasão no início do curso, sem fazer referência a questões internas a ela.

Com relação aos quatro fatores de evasão apontados pelos coordenadores e ex-coordenadores de licenciatura consultados, foi-lhes perguntado o que fazem ou fizeram para minimizar as consequências desses problemas na vida acadêmica dos estudantes. Menos da metade deles citou meios utilizados para superar as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Dentre os recursos de gestão acadêmica destacados, eles mencionaram a organização de monitorias para suporte pedagógico, a divisão de turmas para diminuir o número de alunos em sala de aula e a alocação de professores com perfil considerado mais adequado para as turmas iniciantes. Não citaram nenhuma medida mais incisiva para o enfrentamento do problema.

É importante destacar que mais da metade dos coordenadores e ex-coordenadores de licenciatura consultados informaram que não têm sido feitos quaisquer tipos de investimento para sanar as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Isso é bastante preocupante, visto que o perfil desses alunos é muito diferenciado do ponto de vista socioeconômico, educacional e cultural. Muitos são provenientes de escolas públicas e a base formativa que adquiriram no Ensino Médio nem sempre é suficiente para

a qualidade das respostas que devem dar aos desafios de um curso superior. Isso exige deles, por certo, um maior envolvimento e dedicação ao curso, mas não exige a instituição universitária de também buscar formas que ajudem esses alunos a superarem as dificuldades de aprendizagem por eles encontradas.

A justificativa apresentada por muitos dos consultados é a inexistência de demandas discentes. Isso significa que os colegiados ficam, muitas vezes, à espera de solicitações de alunos, que provavelmente não as fazem por não saberem que podem fazê-las ou por não encontrarem orientações sobre como encaminhá-las.

Outra questão apresentada aos coordenadores e ex-coordenadores de licenciatura que reforça essa falta de acompanhamento do aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem diz respeito à existência ou não de atividades acadêmicas adicionais e especialmente oferecidas para possibilitar maior nivelamento da bagagem de aprendizados dos alunos. Dentre os doze coordenadores e ex-coordenadores consultados, apenas três disseram que suas licenciaturas oferecem essas atividades. Os demais afirmaram não ter pensado no assunto ou se colocaram contra o processo de nivelamento. Um destes revelou que *é contra o nivelamento, pois diminui o nível*. Percebe-se nessa fala a falta de compreensão do assunto e/ou de interesse em fazer com que os alunos com maiores dificuldades permaneçam no curso.

Além da falta de demanda discente, a falta de tempo dos colegiados foi justificativa apresentada por um terço dos consultados para justificar a falta de investimento em ações que possam sanar as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Talvez seja necessário instituir políticas de suporte institucional aos colegiados para que a gestão acadêmica das licenciaturas possa ser mais afirmativa no enfrentamento do problema das evasões estudantis. É importante considerar que alguns dos consultados não reconheceram as ações de saneamento das dificuldades de aprendizagem dos alunos como atribuição do colegiado de curso.

Percebeu-se em muitas respostas que os coordenadores das licenciaturas na UFMG têm desenvolvido um trabalho muito solitário, que contam com pouca ajuda dos seus pares e que o acúmulo das funções docente e de coordenação representa, muitas vezes, uma sobrecarrega de responsabilidades. Talvez seja por isso que questões que exigem mais tempo de reflexão e de acompanhamento na atividade de gestão do curso fiquem em segundo plano.

A dificuldade financeira do aluno foi outro problema apontado pelos consultados como importante elemento que concorre para a evasão discente. De fato, muitos estudantes brasileiros que hoje estão matriculados em cursos superiores são trabalhadores e precisam adequar seu tempo para compatibilizar as duas atividades, a de estudo e a de trabalho, bem como as despesas decorrentes da primeira, mesmo quando se trata de ingresso em instituições públicas.

As dificuldades encontradas para tanto não são pequenas, pois há obstáculos internos e externos à instituição universitária que podem dificultar o cumprimento dessa dupla jornada, tais como a distância entre o local de trabalho e da universidade, o cansaço físico e mental, o pouco tempo para se dedicar aos estudos etc.

Com a implantação do Reuni na UFMG houve um grande investimento na implantação e na expansão de cursos noturnos. Essa medida foi adotada com a intenção de dar oportunidade ao estudante, que trabalha durante o dia, de fazer um curso superior. Paralelamente a essa medida, novos projetos foram adotados por essa universidade. Dentre eles, o Pronoturno que é um programa diretamente ligado aos colegiados de curso. Com caráter de ação afirmativa, destina-se a apoiar, por meio da concessão de uma bolsa de estudos, a manutenção do aluno-trabalhador matriculado no período noturno da universidade e favorecer seu processo de aprendizagem, crescimento pessoal e desenvolvimento profissional. Com esse programa o estudante tem a oportunidade de desenvolver várias atividades. Mas, para tanto, precisa contar com o acompanhamento do coordenador do curso e, assim, se dedicar integralmente aos estudos até a finalização de sua graduação.

Dos coordenadores e ex-coordenadores de curso consultados, dois terços afirmaram que suas licenciaturas vêm fazendo investimentos em meios que ajudem o estudante a superar dificuldades para compatibilizar estudo e trabalho. Dentre eles, metade citou o Pronoturno como medida adotada para esse fim. Além desse programa, as monitorias e a oferta do curso num único turno também foram apontadas como recursos utilizados nesse sentido.

Os problemas de saúde seriam, na visão dos consultados, mais um dos motivos que contribuem para a evasão nos cursos de licenciatura da UFMG. Quanto a isso, mais da metade disse investir em meios que podem ajudar os alunos com dificuldades de ordem emocional e psicológica. Dentre eles, destacaram o atendimento individualizado feito pelo próprio coordenador e o encaminhamento a setores de atendimento especializado existentes na universidade.

O contato do estudante com o colegiado é uma das circunstâncias mais importantes para receber orientação em caso de dificuldades. Trata-se de instância de grande importância na vida acadêmica do estudante. Sua participação nas estratégias de combate à evasão discente nos cursos de licenciatura da UFMG se revelou decisiva. Ficou evidenciado, porém, que o coordenador de curso necessita de uma equipe que o auxilie não só nos assuntos rotineiros, como o faz a equipe administrativa, mas também de uma equipe pedagógica que possa atuar mais diretamente no apoio, orientação e desenvolvimento acadêmico dos estudantes.

Por fim, a falta de estímulos advindos do exercício da profissão docente no contexto da educação brasileira foi apontada por mais da metade dos consultados

como razão da evasão discente nos cursos de licenciatura. A profissão docente, especialmente quando exercida na educação básica, não tem despertado, no Brasil e em outras partes do mundo, o interesse dos jovens. As condições precárias de trabalho, baixa remuneração, falta de incentivo à qualificação, violência nas escolas etc. são fatos que têm chegado ao conhecimento de grande parte da população brasileira, servindo para desestimular aqueles que pensam em abraçar a atividade docente como uma profissão.

Embora Peixoto, Braga e Bogutchi (2003), afirmem que ainda há uma procura significativa pelos cursos de licenciatura da UFMG, principalmente por parte de estudantes de baixa renda, que neles veem uma menor concorrência face à oportunidade de ingressarem numa universidade pública, já não se percebe tal interesse por parte desse segmento social por esses cursos nos últimos anos, devido às oportunidades em outros cursos e em outras instituições federais de Ensino Superior, com a adesão de grande parte delas ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como processo de seleção.

Cerca de dois terços dos coordenadores e ex-coordenadores de cursos de licenciatura da UFMG afirmaram que seus respectivos colegiados promovem iniciativas de informação e conhecimento da profissão docente aos alunos. Além disso, alegaram fazer a divulgação das oportunidades que a universidade oferece para o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes. No entanto, dizem que a percepção da falta de perspectiva profissional com a atividade docente contribui bastante para o desencanto com a licenciatura.

Para os consultados, com a implantação do Reuni na UFMG, o aumento das vagas teria acentuado alguns problemas que já existiam nas licenciaturas e teriam surgido outros que passaram a exigir mais atenção. Dentre os mais citados estão: aumento do número de alunos por turmas, número insuficiente de professores e funcionários técnico-administrativos, falta de espaço físico, baixa procura pelo curso, dificuldade para reserva de livros na biblioteca e aumento das demandas nos colegiados.

A questão da evasão discente passa a ser um desafio maior nesse contexto. Ainda que fato recorrente, pode crescer com a expansão das vagas propiciadas pelo Reuni, comprometendo o objetivo das instituições de realizar a meta de 90% de conclusão nos cursos de graduação estabelecida por esse programa.

Os coordenadores e ex-coordenadores de cursos de licenciatura da UFMG, ao apontarem a situação socioeconômica do aluno e o desencanto com o curso escolhido como principais motivos que levam à evasão discente, confirmaram o que também foi apontado pela Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, constituída por meio das portarias da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação, de 13 e 17 de março de 1995 (MEC/SESU; ANDIFES; ABRUEM, 1996).

Eles se limitaram, porém, a apontar motivos circunscritos às questões individuais dos estudantes. Não abordaram as questões de ordem institucional que afetam a vida acadêmica de muitos alunos e que também colaboram para a evasão. Dentre eles, a Comissão acima referida destacou: a falta de currículos mais flexibilizados, capazes de acompanhar dinamicamente o contexto social no qual os estudantes estão inseridos; a presença de metodologias tradicionais impregnadas do vício da repetição e transmissão mecânica de conhecimentos; a falta de comprometimento do corpo docente com a formação discente; a falta de domínio das novas tecnologias que podem auxiliar na prática diária dos docentes; a falta de docentes especializados em algumas áreas e a excessiva valorização da pesquisa e da pós-graduação em detrimento da graduação (MEC/SESU; ANDIFES; ABRUEM, 1996).

Os consultados pela pesquisa, ao falarem do desencanto dos alunos com as perspectivas não muito animadoras de remuneração e de emprego na atividade docente, consideraram fatores externos que contribuem para a evasão discente nas licenciaturas. Deram pouca atenção, contudo, aos fatores internos que podem contribuir para a superação desse tipo de desalento. Os que dizem respeito à integração do estudante ao ambiente acadêmico e social da universidade podem influenciar positivamente as possibilidades da permanência do aluno no curso escolhido. Tinto (1975) afirma que a integração estabelecida entre o estudante e a universidade é fundamental para que ele dê prosseguimento aos estudos.

No entanto, mais da metade dos coordenadores e ex-coordenadores de licenciaturas da UFMG disse que a gestão acadêmica de tais cursos não vem fazendo investimentos em medidas e meios que contribuam para a superação pelos alunos das suas dificuldades de adaptação e integração à vida universitária. Os que disseram haver esse tipo de mobilização nos cursos afirmaram que isso ocorre por meio de atendimentos individualizados da coordenação. Ou seja, não foram mencionadas estratégias de envolvimento coletivo, que abrangessem outros professores e/ou grupos de alunos.

A questão da participação nas aulas e nas demais atividades do curso foi a medida destacada pelos coordenadores e ex-coordenadores de licenciaturas da UFMG, visando estimular a interação discente com o curso. Cerca de dois terços dos consultados mencionaram investir nesse tipo de participação dos alunos. Os demais, ou disseram não promover esse tipo de participação ou sequer responderam à questão.

Incentivar a integração discente e fazer com que o aluno se sinta parte da instituição universitária podem ser importantes estratégias de gestão acadêmica de combate à evasão, mas o que se observou nas respostas apresentadas é que a promoção da integração dos alunos à vida universitária ainda não é vista pelos coordenadores e ex-coordenadores de licenciatura da UFMG como um fator

importante de contenção da evasão estudantil, embora a maioria busque essa interação por outros motivos.

Adachi (2009), em seu estudo sobre evasão e evadidos nos cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais, argumenta que

A integração dos alunos, bem como sua permanência, dentro da UFMG enfrenta barreiras quando se trata de estudantes: que não podem dedicar-se exclusivamente aos estudos, com ausência de pré-requisitos educacionais, com dificuldades de adaptação no curso em razão da procedência do interior e cujo propósito de formação superior não vê finalidade em um enfoque mais teórico e acadêmico tal como o desenvolvido nos cursos desta universidade. (ADACHI, 2009, p. 174-175).

Não foram identificadas iniciativas de gestão de evasões discentes que fossem mais específicas à realidade ou idiosincrasias desse fenômeno por licenciatura. Não foram também encontradas atividades significativas de acompanhamento acadêmico e de orientação pedagógica para alunos que apresentassem maiores possibilidades de evasão. Mais de dois terços dos consultados afirmaram não existir nenhum projeto nesse sentido. O que aparece como acompanhamento acadêmico e orientação pedagógica são os atendimentos individuais realizados por algumas coordenações de licenciatura e o apoio exercido por monitorias. As justificativas apresentadas para não haver gestões nesse sentido se resumiram à falta de pessoal para fazer o acompanhamento e, em certos cursos, inexistência de necessidade.

Percebeu-se que os colegiados não têm promovido o envolvimento dos professores das licenciaturas e dos funcionários técnico-administrativos no combate à evasão estudantil. Dos coordenadores e ex-coordenadores consultados, apenas metade disse ter conhecimento de gestões da administração superior da universidade visando ao combate da evasão de alunos. Um dos pesquisados disse: *acho que a atual administração é preocupada com o tema, mas não sei se tem muito a fazer para diminuir a evasão nos cursos de licenciatura*. Observa-se nessa fala certo descrédito em relação à possibilidade de se alcançar resultados positivos no enfrentamento da evasão estudantil na instituição.

No entanto, duas licenciaturas das existentes na UFMG se destacaram na redução acentuada da evasão discente como pode ser consultado no Quadro 2. São os cursos de Ciências Biológicas e Letras. O primeiro concentrou as aulas em apenas um turno e tem investido bastante na oferta de monitorias que auxiliam os alunos pobres com dificuldades de aprendizagem. Criou também uma disciplina

ofertada no primeiro período dessa licenciatura que orienta os alunos sobre o curso e a atuação profissional do biólogo na docência, além de integrá-lo às atividades extracurriculares existentes no curso. O segundo, a Licenciatura em Letras, desde a implantação do Reuni e da expansão das vagas, tem adotado um acompanhamento sistemático dos alunos ingressantes e medidas que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, promove eventos sobre questões relativas ao universo da escola básica, ao mercado de trabalho e à instituição universitária, com a presença de palestrantes de diversas áreas e setores da UFMG. Outro ponto que merece destaque na gestão acadêmica dessa licenciatura é que a coordenação é exercida por três professores que se dividem em dois turnos para atender os alunos, ampliando e facilitando o atendimento aos alunos do curso que necessitam de orientação.

De acordo com os dados obtidos nesta pesquisa, para que haja gestão efetiva e com qualidade social das evasões discentes nos cursos de licenciatura da UFMG, é preciso que seja superada a falta de:

- conhecimento das necessidades específicas dos estudantes, especialmente daqueles que apresentam dificuldades de quaisquer tipos para se manterem e permanecerem na graduação;
- propostas que dialoguem com a realidade específica dos alunos-trabalhadores e façam face aos fatores que possam desmotivá-los a permanecerem nas licenciaturas;
- suporte institucional à gestão pedagógica e administrativa das licenciaturas, de modo a não haver sobrecarga de trabalho para quem exerce a coordenação acadêmica;
- proposições sobre a participação da comunidade acadêmica (administração superior da universidade, professores, alunos e funcionários técnico-administrativos) na gestão das evasões estudantis.

Percebeu-se que os coordenadores das licenciaturas, em sua grande maioria, fazem seu trabalho de modo muito solitário. A ajuda que recebem da administração superior, dos outros docentes e dos técnicos administrativos da instituição nem sempre é suficiente, ficando quase toda a demanda acadêmica do colegiado sob sua responsabilidade. A sobrecarga de atividades impede ao coordenador das licenciaturas de conhecer mais de perto os estudantes, suas necessidades mais sentidas e demandas mais expressivas. Entretanto, muitos dos consultados nada disseram sobre como os integrantes da comunidade universitária podem contribuir de forma satisfatória para refrear ou combater a evasão estudantil. Percebeu-se, por fim, que há questões afeitas à individualidade e subjetividade de

cada licenciando, aos seus anseios, dúvidas e angústias, que demandam um espaço institucional específico para a realização de interlocuções qualificadas. Ouvir com atenção aquilo que é dito pelos alunos pode diminuir o tempo de discussão para se descobrir o que de fato tem provocado a evasão estudantil. Pode igualmente servir de estratégia de inibição e freio de situações de risco dela acontecer.

Considerações finais

Esse estudo se propôs a investigar formas e estratégias de gestão da evasão de graduandos adotadas por coordenadores e ex-coordenadores de licenciatura na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Foram consultadas as coordenações em atividade no momento da pesquisa e as que as antecederam imediatamente nessa função, totalizando doze docentes. Os desafios, advindos do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni e das metas estabelecidas pela UFMG para executá-lo, constituíram o cenário político e institucional desta pesquisa centrada na problemática da evasão estudantil, aqui entendida como retirada do curso acadêmico por iniciativa do próprio aluno, e nos processos de gestão desse fenômeno visando sua inibição.

Buscou-se o conhecimento do que tem sido feito e do que não tem sido feito pelas coordenações de licenciatura da UFMG para evitar que estudantes abandonem os estudos no meio do percurso acadêmico. Considerou-se que muito pouco se conhece sobre o trabalho desenvolvido por eles, principalmente, após a implantação do Reuni.

Embora a evasão estudantil seja uma questão que norteia a discussão da atual expansão universitária, percebeu-se que ela ainda é tratada pelas coordenações de licenciatura na UFMG como um problema, que tem origem somente externa à universidade. A maioria dos consultados se limitou a apontar fatores de ordem subjetiva e particular da vida dos estudantes. A despeito desse olhar, constatou-se que, em pelo menos duas das licenciaturas dessa instituição universitária, houve queda considerável nos números da evasão estudantil, como resultado de intervenções internas à universidade na gestão desse problema, o que comprova que é possível neutralizar, de certa forma, fatores alheios. O primeiro passo é reconhecer que o problema da evasão existe. O segundo, é abrir-se para o diálogo com os diferentes segmentos institucionais, a fim de discutir a questão de forma realista e consequente, considerando-se os diferentes fatores intervenientes e respostas que sejam pertinentes a cada situação.

Com a adesão ao Programa Reuni estas instituições passaram a receber semestralmente um contingente de pessoas de extratos sociais menos favorecidos economicamente, de origens regionais e características culturais diferentes. A convivência com esta nova realidade modifica a rotina de cada curso de graduação e passa a exigir não só dos coordenadores acadêmicos, mas de toda a comunidade

universitária, a atenção sobre o que fazer para manter integrados à vida acadêmica todos que nela ingressam e a enriquecem com sua diversidade.

Particularmente os gestores universitários recebem desse novo contexto institucional incitações sobre o que fazer face aos novos desafios da integração discente aos cursos e à universidade. Além disso, há as metas estabelecidas com o Reuni. Há necessidade de aperfeiçoamento das estratégias de gestão acadêmica.

As coordenações de curso são instâncias de mediação de diferentes sujeitos institucionais, podem ser exercidas em parcerias e com divisão de responsabilidades, se beneficiar dos saberes dos outros e, de forma compartilhada, contribuir para a construção de novos saberes gestonários coletivos. O cenário atual das universidades públicas brasileiras requer práticas de gestão mais participativas, socialmente construídas e fortemente orientadas por finalidades de qualidade social. Os coordenadores de cursos têm, assim, oportunidades interessantes para interagir com a comunidade acadêmica e propor a reflexão conjunta sobre como agir resolutivamente no equacionamento dos problemas e contradições que, numa perspectiva inovadora, a política educacional para o ensino superior passou a introduzir.

A pesquisa realizada concluiu que o problema da evasão estudantil possui diferentes nuances e que deve ser analisado e enfrentado considerando-se três situações interdependentes: o contexto interno à instituição, o contexto a ela externo e as idiosincrasias individuais dos estudantes. São dimensões das situações em que os estudantes se acham inseridos, que não podem ser tratadas de forma isolada e desvinculada. Viu-se, porém, que, para os coordenadores e ex-coordenadores de licenciatura que participaram desta pesquisa, a causa principal da evasão estudantil está relacionada a questões individuais dos estudantes. Viu-se que dois terços dos que foram consultados por esta pesquisa revelaram não conhecer a taxa atual de evasão dos cursos que coordenam ou de quando os coordenaram. Entretanto, mais da metade considerou o início do curso como o período mais crítico com relação à possibilidade de evasão. Apesar disso, mais da metade disse que nas licenciaturas que coordenam ou coordenaram não se registram gestões voltadas à superação pelos alunos de suas dificuldades de adaptação e integração à vida universitária.

Pelo visto, é importante trazer o tema para o debate interno à instituição universitária, envolver a participação de toda a comunidade acadêmica, realizar estudos mais aprofundados sobre o assunto de modo a fazer com que cada parte interessada exponha o seu ponto de vista e contribua, dentro das suas possibilidades, com propostas inovadoras de gestão do problema visando seu equacionamento.

A gestão consequente da evasão estudantil demanda conhecer o problema nos seus diferentes ângulos e motivações, os alunos e suas dificuldades de permanência

nos cursos, reflexão não apenas dos coordenadores de curso, mas de todos que podem colaborar, pois se trata de um problema antigo, que persiste em muitos cursos, mesmo após a implantação do Reuni que previa sua redução.

É preciso, nesse sentido, inovar com a criação de um espaço institucional destinado a ouvir os alunos; orientá-los em suas dificuldades de aprendizagem, emocionais e psicológicas; mantê-los informados sobre as possibilidades de formação integral que a universidade oferece e os aspectos que permitem reconhecer os valores essenciais da profissão docente, que justificam a ela se dedicar e lutar pela sua dignificação. Esse acolhimento, pautado em convivência de compartilhamento de sentimentos, ideias e buscas, poderá, certamente, ajudar a manter o aluno na licenciatura.

A pesquisa realizada se deparou com questões afeitas à cultura docente universitária e à realidade institucional da UFMG, situações que interferem e podem dar sentido às práticas de gestão acadêmica das evasões estudantis nas licenciaturas desta universidade. Tais questões, contudo, requerem estudos adicionais e específicos. Percebeu-se, também, a necessidade de pesquisas sobre as experiências concretas e bem-sucedidas de gestão acadêmica de cursos de licenciatura, que apresentaram diminuição dos índices de evasão. Duas das licenciaturas dessa universidade são casos representativos que merecem investigações, pois apresentam sucesso no combate à evasão e precisam ser conhecidos com mais profundidade. Esse conhecimento pode concorrer com outras indicações sobre caminhos a serem explorados por cursos de graduação que atualmente convivem com o problema da evasão estudantil.

Referências

ADACHI, A. A. C. T. **Evasão e evadidos nos cursos de graduação da UFMG**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, UFMG, 2009. 214 f.

BAGGI, C. A. S. **Evasão e Avaliação Institucional**: uma discussão bibliográfica. Dissertação (Mestrado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, PUC, 2010. 81 f. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/>>. Acesso em: 23 jan. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Sinopse da Educação Superior de 1996**. Brasília, DF: MEC/INEP, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Diretoria de Desenvolvimento da Rede de Instituições Federais de Ensino Superior. **Programa**

de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Reuni 2008 – Relatório de Primeiro Ano. Brasília, DF: MEC/SESU/DIFES, 2009. 17 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 3 set. 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Diretoria de Desenvolvimento da Rede de Instituições Federais de Ensino Superior. Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais - MEC/SESU; ANDIFES; ABRUEM. Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas: resumo do relatório apresentado a ANDIFES, ABRUEM e SESu/MEC pela Comissão Especial. **Revista Avaliação**, v. 1, n. 02, p. 55-65, Campinas; Sorocaba, dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. **Reuni: Diretrizes Gerais.** Brasília, DF: MEC, agosto de 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em 3 set. 2010.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 6.096**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, DF: DOU, 25.4.2007. Disponível em: <<http://200.156.25.73/Reuni/D6096.html>>. Acesso em: 3 set. 2010.

MAZZETO, S. E.; CARNEIRO, C. C. B. Licenciatura em Química da UFC: perfil sócio-econômico, evasão e desempenho dos alunos. **Química Nova On-Line**, v. 25, n. 6B, p. 1204-1210, 2002.

MOURA, D. H.; SILVA, M. S. A evasão no curso de licenciatura em geografia oferecido pelo CEFET-RN- Natal. **Holos**, ano 23, v. 3, p. 26-42, 2007.

PEIXOTO, M. C. L.; BRAGA, M. M.; BOGUTCHI, T. F. A evasão no ensino superior brasileiro: o caso da UFMG. **Avaliação - Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, Campinas, v. 8, n. 1, p. 161-189, mar. 2003.

_____; _____. Tendências da demanda pelo ensino superior: estudo de caso da UFMG. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, São Paulo; Campinas, n. 113, p. 129-152, 2001.

SOUSA, E. M. C. **Orientação Profissional nos Cursos de Graduação: contribuições e limites.** Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Católica de Brasília. Brasília, DF: UCB, 2005. 68 p.

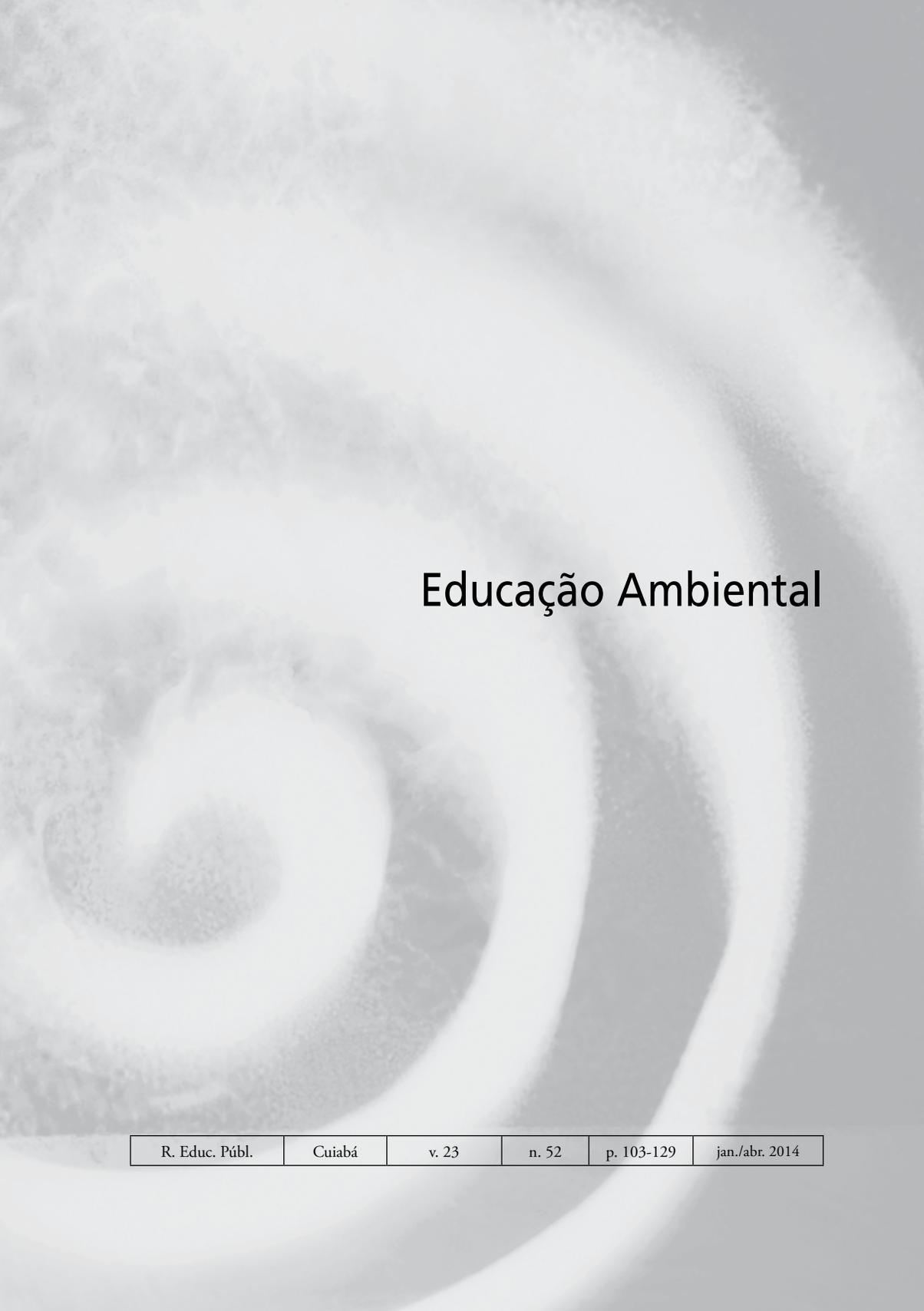
TINTO, V. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. Washington, **Review of Educational Research**, Washington, DC, USA, v. 45, n. 1, p. 89-125, 1975.

UFMG. Universidade Federal de Minas Gerais. **Proposta da UFMG para o Reuni 2008**. Belo Horizonte: UFMG, 2008. Disponível em: <<http://www.ufmg.br/Reuni>>. Acesso em: 3 set. 2010.

_____. Universidade Federal de Minas Gerais. **Comissão Permanente de Vestibular**. Belo Horizonte: UFMG, 2010 e 2011. Disponível em: <<http://www.ufmg.br/copeve>>. Acesso em: 10 nov. 2011.

Recebimento em: 05/02/2013.

Aceite em: 08/05/2013.



Educação Ambiental

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 23

n. 52

p. 103-129

jan./abr. 2014

Educação ambiental na gestão ambiental pública brasileira: uma análise da SEMA ao ICMBio

Environmental education in Brazilian public environmental management: analysis from SEMA to ICMBio

Carlos Frederico Bernardo LOUREIRO¹

Maryane SAISSE²

Resumo

No presente artigo resgatamos o histórico da educação ambiental na gestão pública do ambiente, no período compreendido entre a criação da Secretaria Especial de Meio Ambiente, em 1973, e a criação do Instituto Chico Mendes para a Conservação da Biodiversidade, em 2007, objetivando demonstrar aspectos político-ideológicos em disputa no processo de institucionalização do campo em foco. Para isso, utilizou-se a análise de documentos oficiais federais e depoimentos de sujeitos protagonistas desse período. Ao final, concluímos que a construção da educação ambiental na gestão ambiental pública, apesar dos desmontes em suas estruturas estatais, se mostrou efetiva, contribuindo para a luta por justiça ambiental e social no Brasil.

Palavras - chave: Educação Ambiental. Gestão Ambiental Pública. Histórico Institucional Federal.

Abstract

This article presents the history of environmental education in public environmental management, considering the period between the creation of *Secretaria Especial do Meio Ambiente*, 1973 and the creation of *Instituto Chico Mendes para a Conservação da Biodiversidade*, 2007. The objective was to demonstrate the ideological and political aspects in dispute during the process of federal institutionalization of the focused field. Thus, we considered the analysis of federal official documents and narratives of the protagonist subjects for the mentioned period. In the end, it was concluded that a structure of environmental education, in the process of environmental management was effective, providing relevant contributions for environmental and justice struggle in Brazil.

Keywords: Environmental education. Public Environmental Management. Federal Institutional History.

-
- 1 Professor dos programas de Pós-graduação em educação e em psicossociologia de comunidades e ecologia social - UFRJ. Pesquisador CNPq. Colaborador do programa de pós-graduação em educação ambiental - FURG. Coordenador do Laboratório de Investigações em educação, Ambiente e Sociedade - LIEAS/UFRJ. Avenida Pasteur, 250 F – Praia Vermelha – Rio de Janeiro – RJ – CEP 20290-240. Tel: (21) 22953246. E-mail: fredericoloureiro89@gmail.com>.
 - 2 Doutora em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social - UFRJ; funcionária do Jardim Botânico/RJ; integrante do Laboratório de Investigações em Educação, Ambiente e Sociedade – LIEAS/UFRJ. Rua Jardim Botânico 1008, Jardim Botânico, Rio de Janeiro, telefone (21) 22747332. E-mail: <msaisse@jbrj.gov.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 23	n. 52	p. 105-129	jan./abr. 2014
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Introdução

Conhecer o percurso de institucionalização da educação ambiental na esfera federal ajuda a entender o contexto de formação, os pontos de inflexão e como se fizeram presentes no aparelho de Estado os interesses que conformam o campo desde a implantação da política ambiental no Brasil. Esse processo, iniciado na década de setenta, se deu no bojo de um projeto de desenvolvimento em que a divisão do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente (IBAMA) e a desarticulação de sua Coordenação Geral de Educação Ambiental (CGEAM), em 2007, contribuiu para fragmentar, sem eliminar, a ação educativa de viés crítico, voltada ao fortalecimento da participação e do controle social das políticas de Estado, que vinha se desenvolvendo na gestão ambiental pública.

Resgatar o movimento de institucionalização da educação ambiental é imprescindível para nos posicionarmos a favor ou não de uma ação educativa voltada para a ação coletiva e emancipadora, em tempos de alteração dos marcos regulatórios ambientais e da mercantilização da natureza (ALTVATER, 2010; HARVEY, 2011). Assim, contribuir para o entendimento do histórico da educação ambiental no aparato estatal de meio ambiente, no período compreendido entre a constituição da Secretaria Especial de Meio Ambiente (SEMA), em 1973, e a divisão do IBAMA, em 2007, é o objetivo principal desse artigo. O recorte se justifica em função da pouca disponibilidade de publicações sobre tal fase inicial de institucionalização da educação ambiental, tendo como ponto de culminância a inflexão em 2007, quando a condução da política ambiental passa a ser ordenada sob outra lógica de organização das estruturas estatais, de modo a garantir o padrão de crescimento econômico definido no começo do governo Lula da Silva (SERRÃO, 2012).

A perspectiva teórica adotada está em consonância com os pressupostos da educação ambiental crítica (GUIMARÃES, 2004; LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013), com especial ênfase nos conceitos e diretrizes da denominada educação no processo de gestão ambiental, produzida no IBAMA exatamente ao longo do período histórico apresentado. A especificidade desta no âmbito da tradição crítica está em sua finalidade, qual seja, estabelecer processos sociais, político-institucionais e práticas educativas que fortaleçam a participação popular em espaços públicos, o controle social das políticas públicas e a reversão das assimetrias no uso e apropriação de recursos naturais, tendo por referência os marcos regulatórios da política ambiental brasileira (IBAMA/CGEAM, 2005; QUINTAS, 2000). De modo complementar, sendo pertinente à perspectiva assumida, utilizamos o conceito de Estado ampliado gramsciano. Este auxilia na compreensão de como se estabelecem dialeticamente as relações entre Estado estrito senso e sociedade civil e as configurações institucionais estatais, segundo determinada correlação de forças sociais e hegemonia (COUTINHO, 2011; SADER, 2005).

Em termos metodológicos, o texto foi elaborado com base na análise de documentos oficiais federais (SORIANO, 2004) e em entrevistas (GIL, 2008) com alguns dos principais agentes sociais dessa história³. Esses procedimentos foram executados entre 2010 e 2012. Para fins de delimitação do artigo, foram utilizados trechos e informações obtidas junto a dois destes entrevistados, por serem pessoas estratégicas, com destacada presença, ao longo do tempo pesquisado, na construção das políticas públicas e na ocupação de cargos: José Silva Quintas, que atuou na estruturação da educação ambiental do IBAMA e coordenou a CGEAM; e Marcos Sorrentino, que assumiu a educação ambiental do Ministério do Meio Ambiente (MMA), a partir de 2003.

Começo da história

Com o objetivo de fazer uma retrospectiva da educação ambiental na gestão pública brasileira, podemos considerar como marco inicial a criação, em 1973, da Secretaria Especial de Meio Ambiente (SEMA). A Educação Ambiental, na SEMA, estruturou-se a partir da Coordenadoria de Comunicação Social e Educação Ambiental, o que indica a perspectiva de vínculo com a comunicação, salientando para a educação um papel de divulgação de conhecimentos científicos. Nesse momento dominava uma compreensão tecnicista e cientificista da prática educativa, sob uma abordagem ambiental predominantemente conservacionista ou preservacionista (DIAS, 2010).

A SEMA, junto a outros fatores, como o nascente movimento ambientalista, contribuiu para a institucionalização da Política Nacional de Meio Ambiente, e para a constituição do Sistema Nacional de Meio Ambiente (SISNAMA). Entre os objetivos dessa política encontrava-se a formação de uma consciência pública dirigida para a preservação ambiental (BRASIL, 1981), sob a ideologia do saber científico como indiscutível na adoção de comportamentos compatíveis com tal objetivo (LOUREIRO, 2006, 2012). Com intenção de fortalecer a educação na execução da política ambiental e envolver a sociedade de modo mais efetivo, a SEMA convidou o professor Pedro Demo, especialista em educação e participação social, a formular proposta educativa para a área ambiental, concluída em 1984.

Apesar da iniciativa, a perspectiva de educação como ação política foi secundarizada naquele momento, mas a concepção de educação ambiental foi ampliada, incorporando noções de participação e qualidade de vida (SEMA, 1985). Todavia, três anos depois,

3 As entrevistas e a análise documental foram realizadas para a elaboração da tese de Saisse (2011).

para a implantação de Áreas de Proteção Ambiental (APA), a integração da população às medidas e práticas para a conservação foi um objetivo destacado e imputado à educação ambiental, embora em moldes menos participativos que os defendidos na proposta de 1984 (BRASIL/SEMA, 1987, 1988).

O primeiro Curso de Especialização em Educação Ambiental foi organizado pela SEMA junto à Universidade de Brasília, em 1986, dirigido aos técnicos das instituições integrantes do SISNAMA e a professores universitários. Esse curso significou um avanço da reflexão nesta área e o fortalecimento de um sistema mais orgânico para a ação educativa que viria a ser retomada, mais tarde, pelo IBAMA. Em 1987, a Secretaria elaborou o componente educação ambiental do Programa Nacional do Meio Ambiente (PNMA), inserindo ações de capacitação de educadores e gestores ambientais, de produção e divulgação de materiais educativos. Entre 1986 e 1987 promoveu, ainda, a série de Seminários *Universidade e Meio Ambiente*, ampliando o debate sobre a interdisciplinaridade na temática ambiental (IBAMA 2007).

A criação do IBAMA, em 1989, foi motivada por pressões internas e externas de diversas ordens: grandes impactos ambientais gerados por empreendimentos desenvolvimentistas desde a década anterior, como a Transamazônica e a construção da usina de Itaipu; a revelação de altos índices de desmatamento e desaparecimento de espécies nativas; a luta dos seringueiros e a repercussão da morte de Chico Mendes; e a proximidade da realização, no Rio de Janeiro, da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento.

Buscava-se uma gestão menos fragmentada do ambiente, a fim de agilizar a execução das políticas e, para isso, a arquitetura dos órgãos federais com atuação na área foi revista. O IBAMA foi instituído com a função de ser o executor da política ambiental, assumindo a liderança do SISNAMA até 1990, quando foi criada a Secretaria do Meio Ambiente da Presidência da República, retornando a formulação das políticas à esfera ministerial, consolidada com a criação do Ministério do Meio Ambiente em 1992.

A criação do IBAMA (Lei nº 7.735/89) resultou da fusão das quatro entidades que atuavam na área ambiental - Secretaria do Meio Ambiente, Superintendência do Desenvolvimento da Borracha, Superintendência do Desenvolvimento da Pesca e o Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal – das quais apenas na primeira havia um setor educativo estruturado e que acompanhava com maior proximidade os debates do campo ambiental.

Como expressa José Quintas, educador chegado ao IBAMA pouco depois, a história de sua criação é emblemática:

No dia em que foi criado o IBAMA e o regimento, esqueceram a educação ambiental, aí eles correram por

que já vinha da SEMA [...] só quem tinha era a SEMA que trabalhou no documento de Tbilisi, tinha uma coordenação de comunicação e educação ambiental [...] foi uma coisa corrida, só a SEMA tinha a educação, da SEMA duas pessoas [...] A SUDEPE ainda tinha uma aproximação com isso por causa da extensão pesqueira [...] SUDHEVIA só com seringalista, o IBDF era a parte mesmo florestal e tinha o departamento de parques que eles tinham que eram heroicos, mas conservacionistas [...] na verdade é o núcleo da DIREC [...] educação então só a SEMA [...] e aquela coisa, o IBAMA se criando na centralidade da fiscalização. (Depoimento de José Quintas, ex-coordenador da CGEAM/IBAMA).

O lugar da educação na formação do IBAMA

A educação ambiental foi posta no IBAMA inicialmente como uma Divisão (DIED) vinculada à Diretoria de Incentivo à Pesquisa e Divulgação Técnico Científica (DIRPED). O chefe de divisão, nessa primeira fase, foi Genebaldo Freire Dias, ex-secretário de ecossistemas da SEMA. O cenário se delineava sem coesão nas concepções sobre o papel da educação, com um quadro heterogêneo de técnicos, e sem recursos financeiros direcionados para a ação. Uma das ações inaugurais da Divisão foi a participação, em 1990, no IV Seminário Nacional Universidade e Meio Ambiente (IBAMA/UFSC/MEC) com o eixo temático: A Universidade e a Sociedade em face da Política Ambiental Brasileira, reinaugurando o ciclo de discussões iniciado na SEMA (IBAMA, 1993).

Tendo em vista a realização da RIO-92, e atendendo às determinações da Política Nacional de Meio Ambiente, em 1991, foi criado um Grupo de Trabalho na Divisão de Educação Ambiental (DIED) para a elaboração das Diretrizes da Educação Ambiental. Esta passava a contar com educadores que foram redistribuídos da Fundação Nacional Pró-Memória e que traziam elementos novos da experiência de educação popular com contextos culturais. Entre os técnicos que chegavam trazendo contribuições às diretrizes estava José Quintas, que mais tarde viria a coordenar a CGEAM (Coordenação Geral de Educação Ambiental).

O documento dividido em Bases Conceituais, Critérios para a operacionalização e Princípios de operacionalização da Educação Ambiental destacava como orientação da ação o foco na solução de problemas, a abordagem interdisciplinar, a participação e o caráter permanente, e considerava ainda para sua implementação a diversidade cultural. Para operar as diretrizes três linhas de ação eram propostas: capacitação

realizada em programas para técnicos do SISNAMA e para professores do Ensino Fundamental; Pesquisa de Instrumentos e metodologias; e Desenvolvimento de Ações educativas no Processo de gestão ambiental (IBAMA, 1993).

No mesmo ano de criação do Ministério do Meio Ambiente e da Amazônia Legal, ao qual o IBAMA ficou subordinado, foram criados os Núcleos de Educação Ambiental (NEA) através da Portaria nº 77/1992. Vinculados diretamente ao gabinete das superintendências estaduais, visavam operacionalizar as ações educativas no processo de gestão ambiental na esfera estadual, descentralizando-as. Com o objetivo de fortalecer os Núcleos foi organizado o primeiro encontro na forma de *Seminário Nacional para análise da Programação dos NEAs*, em 1993, coordenado pela DIED, quando foi elaborada uma proposta plurianual visando ancorar as ações descentralizadas. Do encontro participaram 40 servidores, em sua maioria coordenadores dos NEAs, com 28 Núcleos representados. Dos trabalhos também resultou uma carta encaminhada ao Presidente do IBAMA, na qual se solicitava reconhecimento e se sugeriam medidas para o fortalecimento da educação ambiental, declarada por ele como *área prioritária* no Instituto (IBAMA, 1993, inédito)

Educação na gestão ambiental pública

A especificidade da educação na gestão ambiental pública foi levantada pela primeira vez no encontro dos coordenadores dos NEAs, mas a conceituação de gestão ambiental pública começou a ser discutida em 1992, quando, conjuntamente à criação do Ministério do Meio Ambiente, a empresa de consultoria Price Waterhouse/Geotécnica foi contratada para elaborar um plano de reforma que visava o fortalecimento institucional do IBAMA (PRICE WATERHOUSE-GEOTÉCNICA, 1992). Foi fundamental, naquele momento de reforma da instituição, a participação dos servidores para o entendimento da proposta e para a adequação da estratégia de reformulação. O documento final produzido teve como elemento geral de referência o desenvolvimento sustentável, nos moldes em que o conceito avançava hegemonicamente (LOUREIRO, 2012a) naquele período, compatibilista com o padrão capitalista de desenvolvimento, e se propunha a conciliar desenvolvimento e manutenção de suporte dos ecossistemas. Embora esse conceito não tivesse consenso dentro da DIED, o modelo conceitual de gestão ambiental elaborado serviu de base para o amadurecimento teórico da ação educativa no IBAMA, sendo definida como:

Mediação de interesses e conflitos entre atores sociais atuantes sobre a problemática ambiental – conjunto de problemas ambientais que são percebidos a cada momento pela sociedade. Esse processo de mediação continuamente

redefine a forma como os atores, através de suas atividades, afetam o meio ambiente e como se distribuem na sociedade, os custos e benefícios decorrentes da ação. (PRICE WATERHOUSE-GEOTÉCNICA, 1992, p. 02).

Com base nisso, o IBAMA começou um processo de programas integrados de educação ambiental para a gestão, consolidando os Núcleos de Educação Ambiental nos estados e conseguindo junto ao MEC a criação da Câmara Técnica Temporária de Educação Ambiental no Conselho Nacional de Meio Ambiente (CONAMA), um momento importante da institucionalização da área no país (SAISSE, 2011).

Nessa mesma época, 1994, a equipe responsável foi procurada pela chefia de gabinete do ministro e pela presidente do IBAMA para propor a criação de um programa nacional para a educação ambiental. O trabalho envolveu técnicos do MMA, do IBAMA e do MEC, inaugurando uma ação articulada na esfera do SISNAMA e da política de educação (MMA, 1997). O Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA) significou, em termos de institucionalização da educação ambiental, um passo importante, pois refletia um momento em que as instituições envolvidas se apresentavam, dentro do possível, estruturadas para assumir, pela primeira vez na esfera federal, a operacionalização das diretrizes definidas e de um programa interministerial.

As diretrizes formuladas internamente no IBAMA para operar o PRONEA tinham como preocupação central:

Promover condições para que os diferentes segmentos sociais disponham de instrumental, inclusive na esfera cognitiva, para participarem na formulação de políticas para o meio ambiente, bem como na concepção e aplicação de decisões que afetem a qualidade do meio natural e sociocultural. (MMA/IBAMA, 1996, p. 11).

Assumiam, portanto, o exercício da cidadania, a desigualdade social como determinante dos problemas ambientais e um papel ativo dos técnicos do IBAMA, como servidores do Estado, no enfrentamento de tais desigualdades, como condição para se alcançar um ambiente como bem comum. Estava aí a fundamentação inicial da educação no processo de gestão ambiental (QUINTAS, 2004). De acordo com seus princípios:

No Brasil, (é o Estado) o mediador principal desse processo, detentor de poderes estabelecidos na legislação, que ao assumir determinada postura frente a um problema ambiental

define quem ficará com os benefícios de determinada ação antrópica sobre o meio. O modo de perceber determinado problema ambiental é mediado por interesses econômicos, políticos, posição ideológica e ocorre num determinado contexto social, político, espacial e temporal [...] a mediação exige reconhecimento do conflito e um aporte de conteúdos e reflexões que levem a caminhos possíveis para a superação de conflitos. (MMA/IBAMA, 1996, p. 17-18).

Em 1995 acontece o *Seminário sobre a Formação do Educador para Atuar no Processo de Gestão Ambiental*, montado a partir das diretrizes para operacionalização do PRONEA, com a participação da UnB, para discutir o programa de um curso previsto inicialmente para ser a distância, que pudesse se estender às equipes de todos os NEAs e ter alcance no SISNAMA. O programa do curso foi a matriz para o curso de *Introdução à educação no processo de gestão ambiental pública* que se desenvolveu por 15 anos no Instituto (SAISSE, 2011).

O Seminário discutiu as bases para a formação necessária de educadores para atuarem com a gestão ambiental. A proposta defendia a relação entre a questão ambiental e a educação popular, considerando como maior desafio, para a educação ambiental pretendida, a criação de condições reais de participação da sociedade na implementação das políticas ambientais (IBAMA, 1995). Junto às bases teórico-metodológicas são apresentados os princípios que deveriam nortear a formação: biossociodiversidade; participação; interdisciplinaridade; e a descentralização como prática interinstitucional no contexto da corresponsabilidade da União, estados e municípios (IBAMA, 1995).

Em 1996, no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso, o então presidente do IBAMA inicia uma nova reforma. A educação ambiental se transforma em um dos programas do IBAMA, o Programa de Educação Ambiental e Divulgação Técnico Científica (PEA). O esvaziamento da Diretoria de Incentivo à Pesquisa e Divulgação se deu menos por uma questão de identidade institucional do IBAMA do que pela identificação daquela diretoria com uma articulação capaz de fazer oposição à presidência do instituto.

[...] quando chegou mais ou menos no fim de 96, que a gente terminou o projeto do curso, objetivo, ementa, tal, que preparamos o processo, como especialização, já tinha até parecer da área de recursos humanos, tudo certo. Só faltava o de acordo do presidente, ai não andava. [...] Tínhamos um cronograma complicado, Seminário [...] escrever [...] rever, tinha uma metodologia de construir o curso. Fomos

ter uma conversa com o presidente do IBAMA, aí ele abriu o jogo, ‘ah não, não quero assumir compromisso’, nós alegamos que ele sabia desde o início: ‘a gente fez acordo com a universidade, montamos um grupo de trabalho conjunto, interinstitucional, e a gente estava falando em nome da instituição’. Na verdade queria se tirar o diretor da DIRPED e criou a crise. Fizemos uma carta dura!... botamos ao fim da carta que nos reservávamos o direito de botar a carta na rua. (Depoimento de José Quintas).

Em 1997, o MMA criou um Grupo de Trabalho de educação ambiental, coordenado pela Secretaria de Desenvolvimento Integrado (SDI), a fim de atender demandas, como a realização da I Conferência de Educação Ambiental (CNEA), prevista no PRONEA e nas diretrizes apontadas pelo IBAMA. A Conferência aconteceu em outubro daquele ano, em Brasília, com participação de quase três mil participantes, com o objetivo principal de criar um espaço para reflexão sobre as práticas de educação ambiental no Brasil e apontar estratégias que consolidassem o PRONEA.

No decorrer desse trabalho se revelaram diferenças entre a equipe do IBAMA e a coordenação do GT em relação ao alinhamento de educação ambiental que iria prevalecer nas ações da esfera federal, se evidenciou diferentes concepções no entendimento do que devia orientar a estratégia: se a mediação para a gestão ambiental pública ou a tendência a ações educativas adaptáveis e multifacetadas que entendia “[...] só existir educação ambiental, não existe em gestão” (SAISSE, 2011, p. 79).

No âmbito do IBAMA, como estratégia de luta para manter a identidade da educação na instituição, de acordo com as diretrizes para operacionalização do PRONEA, foi efetivado o já mencionado *Curso de Introdução à Educação no Processo de Gestão Ambiental Pública*. Entre 1997 e 2006 foram realizados 24 cursos, atingindo 890 alunos (IBAMA, 2007). Assim foi se constituindo a educação ambiental exercida no IBAMA que, por sua proposta operacional demarcada, no campo da gestão pública, chegou a ser confundida como simples exercício metodológico. No entanto, esse é um grave equívoco de compreensão e desconhecimento, pois se trata de uma concepção de educação ambiental filiada à vertente crítica, tendo como especificidade o seu espaço de ação: a gestão ambiental pública e os instrumentos da política ambiental (LOUREIRO, 2012b; QUINTAS, 2011; QUINTAS, GOMES; UEMA, 2006). Isso significou assumir a não neutralidade da gestão pública em defesa do que é público, o que denota dizer que, para atender tais fins, nem toda prática educativa ambiental é compatível com as atribuições do órgão ambiental. Essa diferenciação foi um dos maiores conflitos com outros grupos que atuavam na esfera estatal, uma vez

que estes entendem que o Estado deve ser aberto a toda e qualquer iniciativa, em nome de um pluralismo e de uma concepção idealizada de democracia, que desconsidera como o Estado se organiza na legitimação e reprodução das relações desiguais de poder e econômicas. Portanto, acabaram por considerar a proposta de educação no processo de gestão ambiental como algo restritivo e estritamente metodológico, quando esta buscou assegurar o caráter público da educação ambiental no que concerne às políticas ambientais brasileiras.

Em 27 de abril de 1999, é promulgada a Lei nº 9.795/99, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), após a qual o MMA criou a Diretoria do Programa Nacional de Educação Ambiental, vinculada à Secretaria Executiva do Ministério. Como o órgão gestor (OG) da política ainda não fora criado, a câmara técnica do CONAMA ficou responsável, junto à câmara do Conselho Nacional de Educação, por examinar a regulamentação da lei, que se tornaria o Decreto nº 4.281, de 2002 (BRASIL, 2002). Foi quando se elaborou e se estabeleceu as competências do Órgão Gestor da PNEA, representado pelos responsáveis pela educação ambiental nos Ministérios do Meio Ambiente e da Educação.

Outro marco do fortalecimento da educação ambiental naquele momento foi a instituição por Lei do Plano Plurianual (PPA 2000-2003), que incluiu pela primeira vez a educação ambiental. O Programa 0052 EDUCAÇÃO AMBIENTAL tinha como objetivo promover a conscientização, capacitação e mobilização dos diversos segmentos da sociedade, para prevenção e solução dos problemas ambientais. Isso representou maior estabilidade das ações e autonomia para o planejamento do Programa. Desde esse momento as ações de capacitação estabelecidas pelo PRONEA passaram a integrar o Programa de Educação do PPA 2000/2003, do governo federal (IBAMA, 2007). O PPA era o meio necessário para a consolidação da identidade da educação ambiental na gestão ambiental federal, alcançando maior visibilidade e despertando também mais interesse e disputa.

No ano de 2000 também foi sancionada a Lei nº 9.985/00, que criou o Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC), prevendo espaços para participação da sociedade nos conselhos de gestão, posteriormente especificado em representações e competência pelo Decreto nº 4.340, de 2002 (BRASIL, 2002). Apesar da associação feita entre educação e *uso público* das unidades, com atendimento qualificado aos visitantes, entendia-se que a ação educativa acompanhava todo processo de gestão que respondesse aos objetivos previstos, por causa das competências necessárias à mobilização social, mediação de conflitos e construção de acordos inerentes à relação da unidade de conservação com os grupos sociais que integrassem o território (LOUREIRO et al., 2005; MUSSI, 2007).

O MMA nomeou, em 2001, a nova diretoria para o PRONEA, assumindo a gerente de projetos do Programa Nacional de Educação Ambiental que havia participado

da Conferência de 1997 pela Secretaria de Educação do Distrito Federal. As ações do Ministério do Meio Ambiente seguiram na linha da sensibilização para conscientização pública, dando continuidade aos trabalhos iniciados na gestão anterior.

Enquanto isso, na linha de fortalecimento à educação na gestão de UCs, o IBAMA avançava, realizando o seminário sobre Gestão Compartilhada da APA Costa dos Corais e ampliando a discussão sobre meios para envolvimento e participação das comunidades locais para consolidação daquela Área de Proteção. Em virtude de conflitos ambientais envolvendo assentamentos de reforma agrária, as equipes de educação ambiental IBAMA e do INCRA organizaram oficina de Planejamento de Projeto Socioambiental para Assentamentos de Reforma Agrária, no Piauí, com a participação de lideranças de agricultores, especialistas em educação de adultos e em agroecologia, representantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), da Confederação Nacional de Trabalhadores da Agricultura (CONTAG) e de Prefeituras. Em Maceió, Alagoas, DIED e NEA promoveram o *I Encontro de Pescadores e Pescadoras do Norte e Nordeste*, cujo tema foi a Recuperação e Sustentabilidade dos Recursos Pesqueiros do Norte e do Nordeste do Brasil, com a participação de cerca de 700 pescadores e pescadoras. No Sul, o NEA do Rio Grande do Sul, do Escritório Regional de Santa Maria, em parceria com a universidade local, realizou o *Seminário das Mulheres Pescadoras* com a participação de lideranças das colônias da Federação dos Pescadores, da CCP, do Ministério da Agricultura, do Ministério do Trabalho, do INSS e do órgão de Meio Ambiente do estado. Por meio dos cursos de introdução à EA no processo de gestão, de encontros por categorias e de oficinas de trabalho avançava-se na construção de importantes alianças com instituições afins e com segmentos da sociedade civil (IBAMA, 2007).

Em março de 2002, o setor de educação ambiental do IBAMA foi promovido a Coordenação Geral de Educação Ambiental (CGEAM). O lado político-administrativo foi contemplado com a alocação de recursos, no orçamento anual do IBAMA, para educação ambiental. Isso permitiu a instituição do Planejamento Anual dos NEAs com base nas Diretrizes para Operacionalização do PRONEA, e a criação de espaço para negociação com outras áreas das superintendências do órgão e aliados externos.

Uma de suas primeiras iniciativas, coerentemente com tudo o que vinha sendo formulado e realizado desde 1992 no órgão, foi atender às exigências de gestão participativa de unidades de conservação, prevista no SNUC. Para esse atendimento, em 2002, o NEA da Superintendência do Rio de Janeiro e o Instituto Brasileiro de Análises Econômicas e Sociais (IBASE), desenvolveram em consonância com a CGEAM um projeto-piloto em educação e gestão participativa com o conselho consultivo do Parque Nacional da Restinga do Jurubatiba (RJ), cuja metodologia viria a ser reaplicada na formação de outros conselhos geridos pelo IBAMA em todo país.

Naquele mesmo ano, foi promulgado o Decreto Federal nº 4.281/02, que definiu a arquitetura do poder de uma política coordenada por um Órgão Gestor, composto por MMA e MEC, com assessoramento de um Comitê Assessor. Ampliava-se, assim, a institucionalidade da educação ambiental brasileira, confirmando a perspectiva política que já a acompanhava, conforme a opinião de alguns autores da literatura da área (CARVALHO, 2000; LAYRARGUES, 2009; REIGOTA, 2008).

Brasil um país de todos. Avanços e retrocessos da educação ambiental no governo Lula

Luís Inácio Lula da Silva, eleito Presidente da República pelo Partido dos Trabalhadores, assumiu em janeiro de 2003 e deu posse a Marina Silva, na pasta do Ministério do Meio Ambiente, e a Cristóvão Buarque, no Ministério da Educação. As nomeações refletiram na estruturação da educação ambiental nos ministérios: Marcos Sorrentino é nomeado na DEA/MMA; e Laura Duarte na Coordenação Geral de Educação Ambiental (CGEA/MEC), que veio a ser substituída por Rachel Trajber ainda nesse mesmo ano. As diretrizes para as ações do Ministério do Meio Ambiente foram traçadas em cinco linhas: desenvolvimento sustentável, transversalidade, fortalecimento do Sistema Nacional de Meio Ambiente, controle e participação social. As mudanças eram articuladas e repercutiram em toda a estrutura da gestão pública ambiental.

Como em outras áreas do Ministério, sujeitos que tinham sua história vinculada ao movimento ambientalista e às organizações não governamentais passariam a liderar os programas do MMA, imprimindo a identidade da gestão de Marina Silva.

Eu fui uma pessoa forjada, formada na minha profissão na militância, na lida com a causa ambiental, eu lembro que na primeira reunião com o chefe de departamento aqui, ele perguntou ‘o que é essa tal de ONG que vocês tão falando?’ em função desse envolvimento, engajamento, com as questões sociais todas, eu fui convidado pra ir trabalhar no MMA, fiquei 6 anos lá, com a Marina Silva. Ela falou ‘olha tive referências tuas’, me chamou pra uma conversa. Um assessor dela já me conhecia e tinha perguntado se eu estava querendo contribuir com o governo Lula. Eu disse ‘eu venho pro IBAMA de São Paulo’, só que a Marina recebeu essa indicação, ela falou ‘olha eu recebi essa indicação do IBAMA, mas eu não estou pensando em você pra lá, as pessoas que eu conheço falam que você é bom na área de

educação ambiental, eu estou precisando de alguém que venha coordenar essa área aqui'. (Depoimento de Marcos Sorrentino, ex-Diretor do DEA/MMA).

No mesmo ano foi instituído o Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental (OG-PNEA) e, poucos meses depois, instalado seu Comitê Assessor, formado por representantes de 13 setores da sociedade com direito a voto. O OG teria como responsabilidades: definir diretrizes de EA em âmbito nacional, supervisionar planos, programas e projetos; e participar da negociação de financiamentos nesta área. No espaço desse primeiro ano foi criada também a Comissão Intersetorial de EA (CISEA) formada por representantes das secretarias do MMA e dos três órgãos vinculados (IBAMA, Agência Nacional das Águas e Instituto de Pesquisa Jardim Botânico do Rio de Janeiro).

Uma das primeiras iniciativas do Órgão Gestor foi realizar uma revisão do Programa Nacional de Educação Ambiental por intermédio de consulta pública que envolveu 800 educadores ambientais de 22 unidades federativas. O documento final foi publicado em 2005, e apresentava a missão de *contribuir para a construção de sociedades sustentáveis com pessoas atuantes e felizes em todo Brasil*. O Programa seguiu como instrumento balizador das ações do Órgão Gestor da PNEA, pelas multirreferências e amplitude de possibilidades elencadas, que retratavam a aceitação da diversidade do campo e das concepções de educadores ambientais espalhados em todos os setores e regiões do país (MMA/DEA, 2005).

No mesmo ano foi apresentado, para o biênio 2003-2004, o Programa de Formação de Educadores Ambientais (ProFEA), que tinha como proposta envolver *peças de todos os cantos do país*, transformando-as em educadores ambientais populares. Desejava-se formar 180 milhões de brasileiros, com o objetivo maior de

[...] qualificar as políticas públicas federais de educação ambiental para que exijam menos intervenções diretas e ofereçam mais apoio supletivo às reflexões e ações autogeridas regionalmente, no sentido de desenvolver uma dinâmica nacional contínua e sustentável de processos de formação de educadores em diferentes contextos. (MMA/DEA, 2006, p. 5).

Merece registro também a realização, em 2003, da primeira reunião das Comissões Interinstitucionais de EA (CIEAs) já existentes, com representação de 19 estados, o que intensificou o apoio à descentralização da PNEA. Já em 2004 o OG-PNEA promoveria o *I Encontro Governamental Nacional sobre Políticas*

Públicas de Educação Ambiental, em Goiânia (GO). O documento final, chamado de *Compromisso de Goiânia*, defendia a criação de políticas e programas estaduais e municipais sintonizados com o Programa Nacional de Educação Ambiental.

Na CGEAM, todos os recursos previstos no PPA para a educação ambiental foram contingenciados e foi necessário negociar com outras Diretorias do IBAMA recursos financeiros, para realizar programas já compromissados como a elaboração de curso de 40 horas, para capacitação dos 240 analistas ambientais aprovados no concurso de 2002. O primeiro curso ocorreu em 2003, em Manaus-AM, e sua realização passaria a ser parte da qualificação exigida aos futuros analistas que ingressassem na instituição.

Também, nesse momento, a Lei nº 10.933/04, referente ao Programa Plurianual (PPA), 2004-2007, incluiu a EA entre os programas contemplados: *Brasil Escolarizado*, a ser executado pelo MEC, e *Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis*, sob responsabilidade do MMA. A CGEAM passou a executar a Ação *Formação de Educadores Ambientais*, do programa que cabia ao MMA (Programa 0052).

Em 2004, a CGEAM, com recursos limitados, traçou um Plano de Trabalho da Educação Ambiental estruturado por oficinas de planejamento nos estados e no Distrito Federal, com objetivo elaborar, de forma compartilhada, projetos que viessem compor o Plano de Ação da CGEAM, exercitando, dessa maneira, a transversalidade interna e externa. Foram realizadas oficinas em 25 unidades descentralizadas que envolveram 544 técnicos de distintos setores do IBAMA e da sociedade civil. Estas oficinas resultaram em 180 projetos, enquadrados nas linhas temáticas de atuação do IBAMA, mas, apesar dos esforços, não chegaram a ser implantados, por ter sido questionada juridicamente a utilização de recursos provenientes da conversão de multas e de outras fontes alternativas ao Orçamento da União (IBAMA, 2007).

Apesar disso, em Santa Catarina o NEA regional organizou o *I Seminário Sul Brasileiro de Implantação e Fortalecimento de Conselhos Gestores*, com a finalidade de fornecer subsídios conceituais e metodológicos, e instrumentalizar os servidores para ação institucional em processo de gestão participativa por meio dos conselhos gestores das UCs. Naquela ocasião foi elaborada e aprovada a *Carta de Urubici*, com uma série de propostas para implementação da gestão participativa das UCs. Também no Sul foram realizados três Cursos de Gestão Ambiental Pública para agricultores, pescadores e técnicos do Órgão Estadual e dos Órgãos Municipais de Meio Ambiente. No Parque Nacional da Tijuca, a equipe de educação ambiental, em parceria com a sociedade civil, implantou o projeto Espaços Sagrados como experiência piloto, em regime de cogestão, especialmente destinado a práticas religiosas. Foi uma forma de colocar em prática a proposta do Seminário *Meio Ambiente e Espaços Sagrados*, ocorrido em 1997.

O acirramento da crise na gestão ambiental pública federal marcou o ano de 2005. Questionava-se a condução das políticas para a área ambiental como um todo no governo Lula. O Projeto de Lei nº 4.776/05, sancionado na Lei nº 11.284/06 (BRASIL 2006), que dispõe sobre a gestão de florestas públicas para a produção sustentável, instituiu, na estrutura do Ministério do Meio Ambiente, o Serviço Florestal Brasileiro (SFB), criou ainda o Fundo Nacional de Desenvolvimento Florestal (FNDF), e regulamenta a exploração da madeira em áreas públicas da Amazônia; foi aprovada com apoio de ONGs com forte presença na mídia, como WWF e Greenpeace.

Houve grande mobilização por parte dos servidores do IBAMA, que se posicionaram contrários e apresentavam preocupações sobre o conteúdo e repercussões da fragmentação de competências com a criação de um novo órgão. Foi encaminhada mensagem aos parlamentares, com divulgação pública. Nela indagava-se o motivo da pressa na aprovação da Lei, encaminhada sem discussão, tanto dentro do próprio governo, quanto junto aos servidores do IBAMA; a falta de Zoneamento Ecológico-Econômico (ZEE) integrado que definisse áreas de concessão para exploração florestal, o que deveria ter sido elaborado anteriormente; a possibilidade de hipotecar as florestas brasileiras; a possibilidade de que as concessões gerassem a regularização de terras públicas expropriadas por grileiros; a apropriação pelo MMA de competências legais e regimentais do IBAMA; o risco de definir um modelo de desenvolvimento econômico para a Amazônia restrito à exploração florestal; e a ameaça de internacionalização da Amazônia por meio de contratos de exploração florestal, de até 60 anos, às grandes corporações econômicas nacionais e internacionais. A carta foi assinada pela Associação dos Servidores do IBAMA (ASIBAMA), pelo Sindicato dos Servidores Públicos Federais (SINDSEP/DF) e pela Confederação dos Trabalhadores no Serviço Público Federal (CONDSEF). (SAISSE, 2011)

Nesse momento de tensão institucional e de mobilização pelos servidores contra a fragmentação das atribuições do órgão, foi criado, por Instrução Normativa (nº 66/2005), o Programa *Agente Ambiental Voluntário*. O Programa tomava como orientação legal a Lei nº 9.608, de 1998, que dispunha sobre o serviço voluntário, e a Resolução CONAMA nº 003, de 1988, que definia critérios para participação da sociedade civil em ações de fiscalização de unidades de conservação e demais áreas protegidas. Os agentes poderiam atuar preventivamente em situações que pudessem causar danos ao ambiente, monitorar e avaliar as condições locais, em conjunto com a comunidade e instituições afins, e contribuir com o IBAMA em atividades diretas de apoio a emergências ambientais. Também seriam habilitados a lavrar autos de constatação (RAYMUNDO; OLIVEIRA, 2007). No contexto de insatisfação com as orientações da política ambiental, esse projeto ampliava a

tensão entre DEA/MMA e CGEAM/IBAMA, posto que materializava profundas discordâncias em relação ao papel do Estado e da presença de ONGs na execução de políticas públicas de exclusiva competência estatal (no caso, a fiscalização).

No âmbito do IBAMA, em 2006, igualmente como expressão de uma política mais ampla de esvaziamento das políticas ambientais sob responsabilidade das instituições públicas, ampliando as tensões entre grupos com perspectivas distintas de Estado e do caráter público das políticas, constata-se que, dos recursos para a educação ambiental previstos no Orçamento Geral da União (OGU), no valor de R\$ 1.300.000,00, somente R\$ 533.470,00 foram disponibilizados (IBAMA, 2007). A CGEAM passa a se reinventar, buscando alternativas e novas articulações para desenvolver suas ações. Merece destaque a formulação do documento *Orientações Pedagógicas do IBAMA para Elaboração e Implementação de Programas de Educação Ambiental no Licenciamento de Atividades de Produção e escoamento de Petróleo e Gás Natural* (IBAMA/DIGET/DILIQ/CGLIC, 2006), parte do Termo de Referência para o licenciamento das atividades de produção e escoamento de petróleo e gás natural, que daria organicidade à educação ambiental como condicionante de licença ambiental federal (LOUREIRO, 2009). Dava-se ainda continuidade a outros Cursos de *Introdução à Educação no processo de Gestão Ambiental Pública*, às oficinas sobre gestão participativa em unidades de conservação e para o Programa de Revitalização da Bacia do São Francisco (IBAMA, 2007).

Ainda em 2006, no IBAMA, a maior conquista foi a criação da DISAM (Decreto nº 5.718/06), que reuniu as áreas da educação ambiental, populações tradicionais e desenvolvimento socioambiental (BRASIL, 2007). O seu *status* de diretoria garantia maior autonomia e a possibilidade de atuar junto às outras diretorias, além de ser um reforço para melhor atender a implementação de novas reservas extrativistas e as de desenvolvimento sustentável. Segundo declarações da presidência do instituto dadas à imprensa, naquela ocasião, a DISAM foi criada como reconhecimento do papel fundamental das populações tradicionais na conservação da natureza.

O segundo governo Lula, iniciado em 2007, tinha como um dos compromissos assumidos em seu programa o *Aprofundamento do novo modelo de desenvolvimento: crescimento com distribuição de renda e sustentabilidade ambiental*. No entanto, no primeiro semestre de 2007, a rejeição, pelo IBAMA, da licença ambiental prévia ao projeto de construção de duas grandes usinas hidrelétricas no rio Madeira, em Rondônia, alimentou polêmicas em torno dos processos de licenciamentos ambientais. Em 26 de abril, em meio às polêmicas, a ministra do Meio Ambiente, divulgou a mudança institucional do MMA e do IBAMA. Na contramão da medida que um dia uniu as instituições federais que gerenciavam políticas

ambientais e reconhecia a necessária articulação de ações na gestão ambiental. Foi por meio da Medida Provisória nº 366/07 (BRASIL, 2007), que o IBAMA foi desmembrado em duas autarquias, criando-se o Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio), que ficaria responsável pela gestão das Unidades de Conservação. Nessa reconfiguração dos institutos foram extintas a DISAM e a CGEAM, e no ICMBio não estava prevista a existência de uma unidade organizacional para a educação ambiental. Em 28 de agosto, é sancionada a Lei nº 11.516/07, mais conhecida como lei de conversão da MP nº 366/07, que confirmava o conteúdo da MP, mas previa a realização de programas de educação ambiental, entre as funções do ICMBio. Houve grande mobilização contra a medida tanto no âmbito das instituições governamentais quanto no de setores da sociedade civil. Os servidores do IBAMA entraram em greve, e centenas de pessoas e entidades assinaram o manifesto contrário à Medida Provisória nº 366/07, sob o argumento de que ela *prejudica a Educação Ambiental brasileira*. Dizia o manifesto:

Reconhecemos, sem medo de errar, que para além de um órgão fiscalizador, os Núcleos de Educação Ambiental (NEA) do IBAMA têm sido aliados políticos de forte envergadura, posicionando-se sob as esteiras de uma plataforma de políticas públicas com seriedade, competência e em amplo processo dialógico com a sociedade civil. (CORREIO DA CIDADANIA, 2007).

Tal manifesto não teve efeito imediato. Contudo, de forma mediata, pode-se dizer que este, apoiado na materialidade das ações empreendidas por vários educadores ambientais, formados nos cursos ou oriundos da própria CGEAM, e que acabaram por ter seus vínculos institucionais com o ICMBio e a Diretoria de Licenciamento (DILIC/IBAMA), obteve sucesso algum tempo depois. No ICMBio, duas novas coordenações foram criadas para atuarem com a educação ambiental: uma com foco no público interno (servidores) e outra com foco no público externo. No IBAMA, mesmo com a falta de condições objetivas para a recriação da CGEAM, a experiência acumulada na DILIC, particularmente na Coordenação Geral de Petróleo e Gás (CGPEG), inclusive com a publicação da NT nº 01/2010 (CGPEG) e da IN nº 02/2012 (IBAMA presidência), e o crescente número de pesquisas, teses, dissertações e artigos variados sobre a educação ambiental no licenciamento, além do envolvimento de várias universidades públicas na formulação de conhecimentos, metodologias e na execução (UFRJ, UFES, UFJE, FURG, UFRRJ, UFS, UFPE, entre outras) sinalizam para a relevância desta em um dos instrumentos da política ambiental mais relevantes para o controle público de interesses privados.

Considerações Finais

Os processos institucionais de consolidação de políticas públicas estão longe de se definirem com base em disputas pessoais. Como ficou evidenciado nesse sucinto resgate histórico da educação ambiental na gestão pública do ambiente, no período 1973-2007, as tensões observadas e os conflitos configurados remetem ao papel do Estado, do servidor público e das políticas públicas em uma sociedade de classes que, ao intensificar a redução das políticas de Estado a ações particularistas e legitimar a privatização dos recursos naturais, amplia igualmente as contradições e disputas em torno do próprio Estado e das relações público-privadas.

Nesse ínterim, a construção da educação no processo de gestão ambiental pública pelo IBAMA, não só permitiu a consolidação de um espaço crítico nas práticas educativas vinculadas aos instrumentos da gestão ambiental, como possibilitou a explicitação das diferenças existentes no interior da própria educação ambiental. Mais do que isso, o que se observa é que a mesma, apesar da fragmentação institucional, se manteve na condição de perspectiva de trabalho do ICMBio e de setores expressivos do IBAMA, mostrando sua consistência teórico-metodológica e sua coesa perspectiva política, na luta por justiça ambiental e social no país.

Referências

ALTVATER, E. **O fim do capitalismo como o conhecemos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Declaração de Brasília para a Educação Ambiental - Conferência Nacional de Educação Ambiental**. Brasília, DF: MEC, 1997.

_____. Ministério do Meio Ambiente. Conselho Nacional do Meio Ambiente. **Resolução CONAMA nº 003**, de 26 de março de 1988. Dispõe sobre a constituição de mutirões ambientais. Brasília, DF: DOU, 16.11.1988. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=67>>. Acesso em: 7 abr. 2011.

_____. Ministério do Meio Ambiente, dos Recursos Hídricos e da Amazônia Legal. Secretaria de Coordenação dos Assuntos do Meio Ambiente. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Programa Nacional de Educação Ambiental. - PRONEA**. Brasília-DF: MMA/PNUD, 1997.

_____. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. **Programa Nacional de Educação Ambiental** - ProNEA. Brasília, DF: MMA/DEA, 2005.

_____. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Coordenação Geral de Educação Ambiental. Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental. **Programa Nacional de Formação de Educadores Ambientais** - ProFEA. Brasília, DF: MMA/DEA, 2006. (Série Documentos Técnicos – n. 8).

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE, DOS RECURSOS HÍDRICOS E DA NATURAIS RENOVÁVEIS/DIRETORIA DE INCENTIVO À PESQUISA E DIVULGAÇÃO. 1996. **Diretrizes para Operacionalização do Programa Nacional de Educação Ambiental**. Brasília, DF: Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis, 1996.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 4.281**, de 25 de junho de 2002. Regulamenta a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 26.6.2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/decreto4281.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2011.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 4.340**, de 22 de agosto de 2002. Regulamenta artigos da Lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000, que dispõe sobre o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza - SNUC, e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 23.8.2002; Brasília, DF: MMA/SBF, 2004.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 5.718**, de 13 de março de 2006 - revogado no Art. 6º do Decreto nº 6.099, de 26 de abril de 2007. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis - IBAMA, e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 27.4.2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6099.htm#art6>. Acesso em: 24 out. 2011.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Medida Provisória nº 366**, de 26 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade - Instituto Chico Mendes, e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 27.4.2007.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 7.735**, de 22 de fevereiro de 1989. Dispõe sobre a extinção de órgão e de entidade autárquica, cria o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 23.2.1989. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7735.htm>. Acesso em: 24 out. 2011.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.608**, de 18 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 19.2.1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9608.htm>. Acesso em: 16 ago. 2012.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.795**, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional da Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 28.4.1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm>. Acesso em: 14 jan. 2010.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.985**, de 18 de julho de 2000. Regulamenta o art. 225, § 1º, incisos I, II, III e VII da Constituição Federal, institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 19.7.2000. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9985.htm>. Acesso em: 24 ago. 2010.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 10.933**, de 11 de agosto de 2004. Dispõe sobre o Plano Plurianual para o período 2004/2007. Brasília, DF: DOU, 12.8.2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.933.htm>. Acesso em: 16 dez. 2010.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.516**, de 28 de agosto de 2007. Dispõe sobre a criação do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade - Instituto Chico Mendes; altera as Leis nº 7.735, de 22 de fevereiro de 1989, 11.284, de 2 de março de 2006, 9.985, de 18 de julho de 2000, 10.410, de 11 de janeiro de 2002, 11.156, de 29 de julho de 2005, 11.357, de 19 de outubro de 2006, e 7.957, de 20 de dezembro de 1989; revoga dispositivos da Lei nº 8.028, de 12 de abril de 1990, e da Medida Provisória nº 2.216-37, de 31 de agosto de 2001; e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 28.8.2007 - Edição extra.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/L11516.htm>. Acesso em: 11 mar. 2008.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Projeto de Lei nº 4.776/05**, sancionado na Lei nº 11.284, de 2 de março de 2006. Dispõe sobre a gestão de florestas públicas para a produção sustentável; institui, na estrutura do Ministério do Meio Ambiente, o Serviço Florestal Brasileiro - SFB; cria o Fundo Nacional de Desenvolvimento Florestal - FNDF; altera as Leis nºs 10.683, de 28 de maio de 2003, 5.868, de 12 de dezembro de 1972, 9.605, de 12 de fevereiro de 1998, 4.771, de 15 de setembro de 1965, 6.938, de 31 de agosto de 1981, e 6.015, de 31 de dezembro de 1973; e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 3.3.2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11284.htm>. Acesso em: 27 nov. 2011.

_____. Presidência da República. **Política Nacional de Meio Ambiente**, lei Federal 6.938/81, 1981. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6938.htm>. Acesso em: 16 dez. 2010.

_____. Presidência da República. **Portaria nº 77-N**, de 13 de julho de 1992. Cria, nas Superintendências Estaduais do IBAMA, os Núcleos de Educação Ambiental vinculados diretamente ao Gabinete do Superintendente. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/1151158/dou-secao-1-14-07-1992>>. Acesso em: 22 ago. 2010.

_____. Secretaria Especial de Meio Ambiente. Coordenadoria de Áreas de Proteção Ambiental. **Área de Proteção Ambiental Petrópolis**: Informações básicas, por Maria Teresa de Jesus Gouveia. Brasília, DF: SEMA, 1988.

_____. Secretaria Especial de Meio Ambiente. Coordenadoria de Áreas de Proteção Ambiental. **Áreas de Proteção Ambiental – abordagem histórica e técnica**, por Mércia Maria Diniz e Silva e outros, Brasília, DF: SEMA, 1987.

_____. Secretaria Especial de Meio Ambiente. Coordenadoria de Comunicação Social e Educação Ambiental. **Participação e Meio Ambiente**: uma proposta educativa preliminar, por Pedro Demo. Brasília, DF: SEMA, 1985.

CARVALHO, I. C. M. A questão ambiental e a emergência de um campo de ação político-pedagógica. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Org.). **Sociedade e meio ambiente**: a educação ambiental em debate. São Paulo: Cortez, 2000.

COUTINHO, C. N. **O leitor de Gramsci**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

CORREIO DA CIDADANIA - IBAMA e a educação ambiental. 09 de maio de 2007. Disponível em <http://www.correiocidadania.com.br/index.php?option=com_content&task=view&cid=278&bsb_midx=-1>. Acesso em: 13 dez. 2011.

DIAS, G. F. **Educação ambiental – princípios e práticas**. 9. ed. São Paulo: Gaia, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIMARÃES, M. Educação ambiental crítica. In: LAYRARGUES, P. P. (Org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília, DF: DEA/MMA, 2004.

HARVEY, D. **O enigma do capital: e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

IBAMA. Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis. Coordenação Geral de Educação Ambiental. **Como o IBAMA exerce a Educação Ambiental**. Brasília, DF: IBAMA/CGEAM, 2005.

_____. Coordenação Geral de Educação Ambiental. **Diretrizes da Educação ambiental do IBAMA**. Brasília, DF: IBAMA, 1993.

_____. Coordenação Geral de Educação Ambiental. Diretoria de Desenvolvimento Socioambiental. **Relatório de atividades da coordenação geral de educação ambiental – CGEAM/DISAM – 2003-2006**. Brasília, DF: IBAMA/CGEAM/DISAM, 2007.

_____. Diretoria de Gestão Estratégica. Diretoria de Licenciamento Ambiental. Coordenação Geral de Licenciamento Ambiental. **Orientações Pedagógicas do Ibama para elaboração e implementação de Programas de Educação Ambiental no licenciamento de atividades de Produção e escoamento de Petróleo e Gás Natural**. Brasília, DF: IBAMA/DIGET/DILIQ/CGLIC, 2006.

_____. Diretoria de Incentivo à Pesquisa e Divulgação. **Diretrizes para Operacionalização do Programa Nacional de Educação Ambiental**. Brasília, DF: IBAMA, 1996.

_____. Diretoria de Incentivo à Pesquisa e Divulgação. Divisão de Educação Ambiental. **Educação ambiental**. Brasília, DF: IBAMA/DIRPED/DIED, 1993. (livreto).

_____. **Instrução Normativa No- 66**, de 12 de maio de 2005, DOU, Seção 1, n. 97, segunda-feira, 23 de maio de 2005.

_____. **Nota Técnica No 001/10**- CGPEG/DILIC/IBAMA. Diretrizes para a elaboração, execução e divulgação dos programas de educação ambiental desenvolvidos regionalmente, nos processos de licenciamento ambiental dos empreendimentos marítimos de exploração e produção de petróleo e gás. Rio de Janeiro: CGPEG,2010.

_____. **Instrução Normativa No. 002/12**. Diário Oficial da União, n. 62, seção I, pag. 130 de 29.03.12. Brasília, DF: IBAMA, 2012.

_____. Diretoria de Incentivo à Pesquisa e Divulgação. SEMINÁRIO SOBRE A FORMAÇÃO DO EDUCADOR AMBIENTAL PARA ATUAR NO PROCESSO DE GESTÃO AMBIENTAL. Brasília, DF: IBAMA, 1995.

LAYRARGUES, P. P. Democracia e Arquitetura do Poder na Política Nacional de Educação Ambiental. **Ambiente & Educação**, Rio Grande-RS, v. 14, p. 23-42, 2009.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **O movimento ambientalista e o pensamento crítico: uma abordagem política**. 2. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.

_____. **Sustentabilidade e educação: um olhar da ecologia política**. São Paulo: Cortez, 2012a.

_____. **Gestão pública do ambiente e educação ambiental: caminhos e interfaces**. São Carlos: RIMA, 2012b.

LOUREIRO, C. F. B. et al. **Educação ambiental e gestão participativa em unidades de conservação**. 2. ed. Rio de Janeiro: IBAMA, 2005.

_____. (Org.). **Educação ambiental no contexto de medidas mitigadoras e compensatórias de impactos ambientais: a perspectiva do licenciamento**. Salvador: Instituto do Meio Ambiente, 2009.

LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P. Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica. **Trabalho, educação e saúde**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, jan./abril, , 2013.

MUSSI, S. M. **O processo de gestão participativa e educação ambiental em conselhos de unidades de conservação.** Dissertação (Mestrado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social)- Programa EICOS – Pós-graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

QUINTAS, J. S. Educação no processo de gestão ambiental pública: a construção do ato pedagógico. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R S (Org.). **Repensar a educação ambiental: um olhar crítico.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Educação no processo de gestão ambiental: uma proposta de educação ambiental transformadora e emancipatória. In: LAYRARGUES, P. P. (Org.). **Identidades da educação ambiental brasileira.** Brasília, DF: MMA/DEA, 2004.

QUINTAS, J. S. (Org.). **Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente.** Brasília, DF: IBAMA, 2000.

QUINTAS, J. S., GOMES, P. M.; UEMA, E. E. **Pensando e praticando a educação no processo de gestão ambiental: uma concepção pedagógica e metodológica para a prática da educação ambiental no licenciamento.** Brasília, DF: IBAMA, 2006.

PRICE WATERHOUSE-GEOTÉCNICA. **Fortalecimento Institucional do IBAMA.** Cenários de educação ambiental – Relatório Final. Brasília, DF: 1992. (Inédito).

RAYMUNDO, M. H. A.; OLIVEIRA, V. G. Redes: uma estratégia educativa na fiscalização ambiental. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN AMBIENTAL DOS PAÍSES LUSÓFONOS E GALÍCIA 1. 2007, Santiago de Compostela/Espanha, **Anais...** Santiago de Compostela/Espanha, 2007. Disponível em: <http://www.ealusofono.org/posters/Redes_e_asociacions_EA/GladysdeOliveira_Vivian.html>. Acesso em: 27 nov. 2011.

REIGOTA, M. A educação ambiental frente ao esfacelamento da cidadania no governo Lula (2002-2006). **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 20, 2008.

SADER, E. **Gramsci – poder, política e partido.** São Paulo: Expressão Popular, 2005.

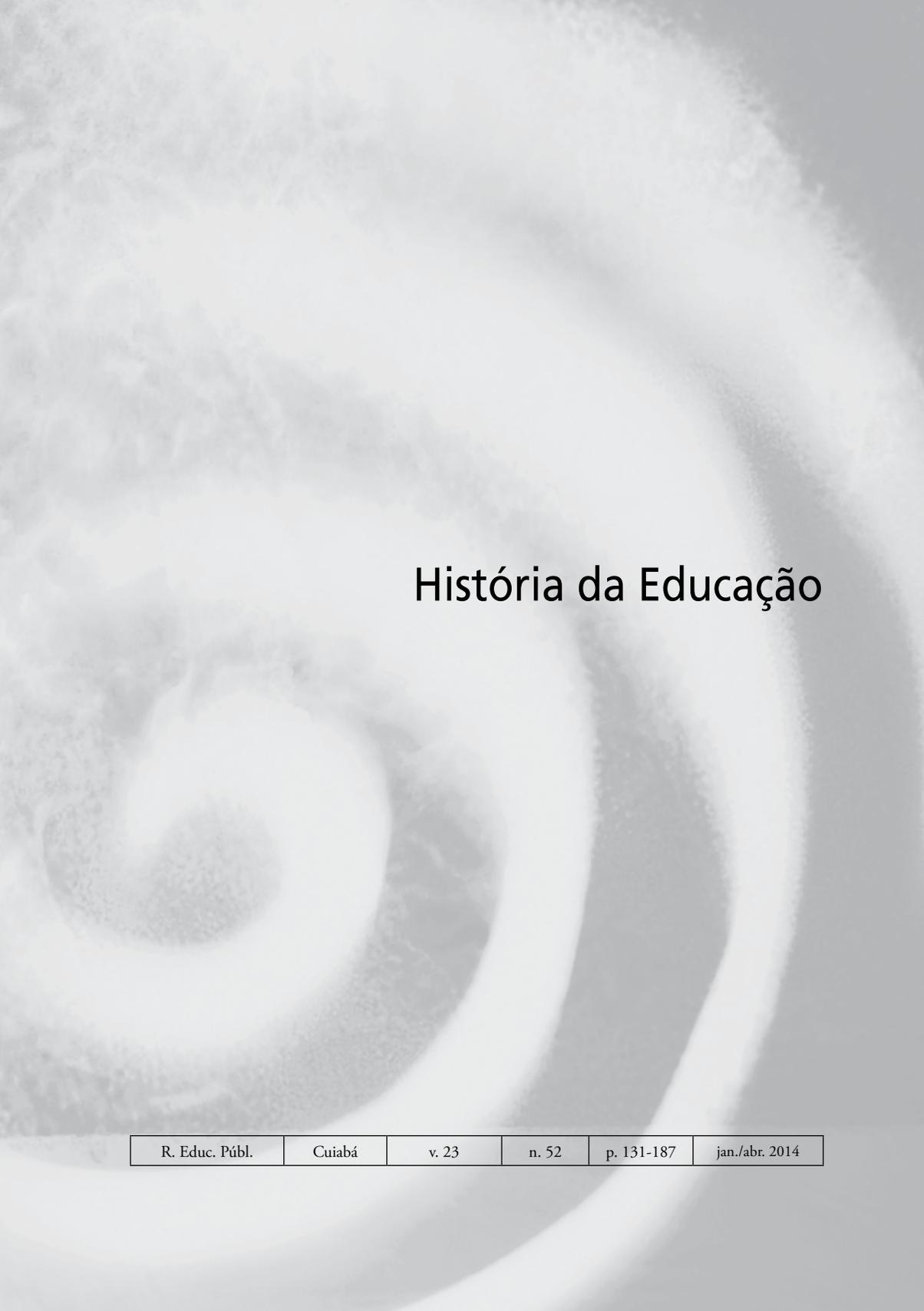
SAISSE, M. V. **Sentidos e práticas da educação ambiental no Brasil:** as unidades de conservação como campo de disputa. Rio de Janeiro. Tese (Doutorado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social)- Programa EICOS. Instituto de Psicologia. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011.

SERRÃO, M. A. **Remando contra a maré:** o desafio da educação ambiental crítica no licenciamento ambiental das atividades marítimas de óleo e gás no Brasil frente à nova sociabilidade da terceira via. Tese (Doutorado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social)- Programa EICOS. Instituto de Psicologia. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

SORIANO, R. R. **Manual de pesquisa social.** Petrópolis: Vozes, 2004.

Recebimento em: 24/10/2012.

Aceite em: 26/11/2013.



História da Educação

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 23

n. 52

p. 131-187

jan./abr. 2014

Fronteiras da identidade docente: marcas de sua redefinição em Mato Grosso (1963-1971)

Borders of teacher identity: redefining their brands in Mato Grosso (1963-1971)

Márcia dos Santos FERREIRA¹

Resumo

Este artigo discute as transformações na identidade das professoras primárias ocorridas em Mato Grosso, entre 1963 e 1971. A consulta a documentos oficiais, anais de congressos, legislação, jornais, depoimentos de professoras e à bibliografia produzida por autores mato-grossenses do período em estudo delineou as novas fronteiras da identidade docente, interpretadas como integrantes do processo de configuração de um campo profissional. A partir de então, em Mato Grosso, o exercício do magistério no ensino primário passou a ser orientado por saberes específicos e práticas legitimadas, que tomavam a formação qualificada para a docência como parâmetro para revisão de direitos e salários.

Palavras - chave: História da Profissão Docente. Identidade Docente. Ensino Primário. Mato Grosso.

Abstract

This article discusses the changes in the identity of primary teachers in Mato Grosso, in the years 1963 and 1971. Consultation to official documentation, conference proceedings, legislation, journals, testimonies of teachers in the 1960s and some bibliography produced by authors from Mato Grosso in that period has outlined the new borders of teacher identity. They are interpreted as part of the process which established a professional field in which the practice of teaching in primary education became to be oriented by specific knowledge and practices legitimized. These knowledge and practices were considered the qualified training to teaching as parameter for review of rights and wages.

Keywords: History of Teaching profession. Teacher Identity. Primary Teaching. Mato Grosso.

1 Graduada em Ciências Sociais pela UNICAMP, doutora em Educação pela USP e professora da UFMT, *campus* Cuiabá. Trabalha em cursos de graduação e pós-graduação em Educação. Integra o Grupo de Pesquisas História da Educação e Memória/GEM. Endereço: Av. Fernando Corrêa da Costa, 2367, Instituto de Educação, sala 69, Boa Esperança, Cuiabá/MT. Tel.: (65) 3615-8431. E-mail: <msf@ufmt.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 23	n. 52	p. 133-149	jan./abr. 2014
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Introdução

Este artigo discute o processo de redefinição das fronteiras da identidade das professoras do ensino primário em Mato Grosso, na década de 1960, e suas relações com a política de *recuperação e aperfeiçoamento do magistério* que foi promovida, a partir de 1963, pelo governo presidencialista de João Goulart, e mantida, mesmo após o Golpe de 1964, pelos governos militares da década de 1960, como Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário (PAMP). Esta política preconizava a realização, pelas professoras em exercício no ensino público, de cursos de aperfeiçoamento, considerados por seus idealizadores como capazes de contribuir para que estas professoras deixassem uma situação caracterizada pelo *despreparo* e desqualificação profissional e ingressassem em uma situação de *recuperação* e capacitação técnica, entendida como mais condizente com os objetivos estabelecidos pelo Estado para o desenvolvimento econômico e sociocultural de toda a nação à época.

A noção de fronteiras de identidade foi empregada na acepção elaborada por Martin Lawn (2000), a partir da análise do caso inglês, e exprime uma situação em que o Estado lança mão de mecanismos capazes de gerir a mudança entendida como necessária à consecução de um determinado projeto educativo nacional. Nesta situação, segundo Lawn (2000, p. 70), “[...] a identidade dos professores deve ajustar-se à imagem do próprio projeto educativo da nação [...]” e suas fronteiras passam a ser *policidadas* de forma a se ajustarem às características admitidas ou rechaçadas por este projeto, que corresponde, também, à própria imagem do Estado que o promove.

Assim, a identidade das professoras foi tomada neste artigo de forma parcial, como fruto de um discurso oficial cujo propósito era gerir o trabalho docente tendo em vista um projeto de nação. Nesse sentido coletivo, profissional e politicamente construído, a identidade foi entendida “[...] como um aspecto-chave da tecnologia do trabalho” (LAWN, 2000, p. 71), produzida pelo Estado para gerir o sistema educativo e, conseqüentemente, para organizar suas mudanças.

O período de estudo selecionado corresponde aos anos de vigência da política de *recuperação e aperfeiçoamento do magistério*, proposta no Plano Trienal de Educação, de 1963, e mantida até 1971, quando a responsabilidade pelo oferecimento de cursos de aperfeiçoamento aos professores primários passou a ser exclusivamente estadual. Em Mato Grosso, esta política repercutiu na criação do Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá, em 1963, durante o governo Fernando Corrêa da Costa (1961-1966), e do Serviço de Supervisão, em 1966, pelo governo Pedro Pedrossian (1966-1971). Mesmo pertencentes a partidos

políticos oponentes – a União Democrática Nacional (UDN) e o Partido Social Democrático (PSD) –, os governadores que se sucederam na administração do estado de Mato Grosso, durante a década de 1960, aderiram às iniciativas do governo federal concernentes à “[...] atualização pedagógica [...]” do magistério (PEDROSSIAN, 1971, não paginado), seja para “[...] treinar o professor leigo [...]”, seja para “[...] atualizar o professor normalista [...]” (BATISTA, 1963, não paginado). Tanto o Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá, organizado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), quanto o Serviço de Supervisão, da Secretaria Estadual de Educação, receberam recursos federais para seu funcionamento até o ano de 1970 (ALVES, 2005).

Em um momento político marcado pela necessidade de expansão do acesso à escolarização elementar, apontada enfaticamente por organismos internacionais e corroborada pelo governo brasileiro, o tipo de formação possuído por parte significativa do magistério em exercício em Mato Grosso foi focalizado nos discursos oficiais como um dos fatores determinantes do atraso do desenvolvimento daquele estado em relação aos estados das regiões Sul e Sudeste do Brasil.

As informações referentes à caracterização da identidade do magistério do ensino primário de Mato Grosso – formado majoritariamente por mulheres – no momento que antecede a introdução dos cursos oferecidos pelo Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá e pelo Serviço de Supervisão no cenário educacional daquele estado, assim como às modificações relacionadas à realização de tais cursos, foram obtidas por meio da consulta a documentos oficiais, legislação, anais de congressos, jornais de circulação estadual, depoimentos de professoras em exercício na década de 1960 e, também, à bibliografia produzida por autores locais sobre a educação mato-grossense do período em estudo.

Estas fontes foram localizadas no Arquivo Histórico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em Brasília; no Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, da Fundação Getúlio Vargas (CPDOC/FGV); na Biblioteca do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), pertencente ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CFCH/UFRJ); na Biblioteca do CFCH/UFRJ; no Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP); na Biblioteca da FE/USP; e no Arquivo Público do Estado de Mato Grosso (APMT), em Cuiabá.

As marcas do que foi incluído ou excluído através do processo de redefinição das fronteiras da identidade docente foram estudadas através da percepção das críticas que desqualificavam as professoras primárias em atividade no estado de Mato Grosso, das qualidades projetadas a esta categoria profissional, além da estrutura de cargos e salários que se tornou vigente a partir da oferta dos cursos

de aperfeiçoamento. Estas marcas foram interpretadas como constituintes de um discurso poderoso do Estado, capaz de, simultaneamente, explicar e construir o sistema educativo (LAWN, 2000), dada sua potencialidade de interferência na configuração de um campo profissional, no qual o exercício do magistério no ensino primário passou a ser orientado por saberes específicos e práticas legitimadas, que tomavam a formação qualificada para a docência como parâmetro para revisão de direitos e salários.

Identidade recusada: o perfil da professora *despreparada*

Em janeiro de 1963, durante o I Congresso Mato-Grossense de Educação e Saúde, o secretário de Educação, Cultura e Saúde de Mato Grosso traçou o seguinte perfil das professoras primárias em exercício no estado:

Das cinco mil e tantas professoras que possuímos pouco mais de mil são normalistas e as demais são leigas, muitas das quais sem nem o curso primário completo. Das normalistas, poucas mantêm os seus conhecimentos pedagógicos e didáticos atualizados e muitas caíram na rotina nefasta da repetição. Centenas e centenas de professoras mal cumprem as suas obrigações de receber os vencimentos, mas também centenas e centenas se desdobram em esforços físicos e mentais para beneficiar os seus protícios *[sic.]* com indispensáveis conhecimentos a troco de irrisórios vencimentos. (ALCÂNTARA, 1963, não paginado).

Este triste quadro foi empregado para caracterizar a educação primária do estado, tomando como foco de atenção a situação encontrada entre as docentes deste nível de ensino, pelo administrador público, ao término de seu primeiro ano de exercício do cargo. Hermes Rodrigues de Alcântara (1963, não paginado) complementou sua *descrição* com dados quantitativos relativos a 1962: “[...] contamos com 1.100 professores com curso normal, 4.700 professores leigos e 936 professores no ensino médio [...]”, números que apontavam para a existência de cerca de 80% de professoras não diplomadas entre as docentes em exercício no ensino primário. Note-se que, em Mato Grosso, no início da década de 1960, segundo o secretário de Educação, “[...] 83% do ensino primário [era] mantido pelo Estado e mais de 80% das escolas primárias particulares funcionavam com professoras nomeadas pelo Governo Estadual, além de receber auxílios financeiros” (ALCÂNTARA, 1964, p. 92). Esta situação peculiar ao sistema de ensino

primário mato-grossense, na qual o Estado participava no pagamento de salários de professoras e na manutenção de escolas privadas, fazia com que a situação de formação das professoras repercutisse na identidade profissional do corpo docente como um todo, tanto das escolas públicas como privadas, confessionais ou não.

A percepção da formação apresentada pela maioria das professoras primárias em exercício como insuficiente por parte do governo implicou na definição da necessidade de “[...] regularização do preparo de pessoal” (ALCÂNTARA, 1967, p. 117), entre as diretrizes prioritárias estabelecidas no plano de desenvolvimento educacional do estado, de 1965, e na elaboração da Lei nº 2.399, aprovada em 25 de fevereiro daquele ano, que reestruturava o quadro do ensino primário, tomando como critérios de classificação a realização dos cursos oferecidos pelo Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá e por outros centros localizados em Minas Gerais e São Paulo. Essa reestruturação, no entanto, não alterou significativamente a situação salarial do magistério primário. Mesmo após a aprovação da Lei nº 2.404, de 28 de junho de 1965, que estabelecia os valores dos vencimentos dos funcionários públicos estaduais, a professora primária *leiga*, que atuava na condição de monitora de ensino e integrava o quadro suplementar de professores primários, recebia o equivalente a um soldado da Polícia Militar, ou a um porteiro em início de carreira, ou, ainda, a um carcereiro no terceiro nível na carreira. As professoras normalistas passaram a receber o equivalente aos sargentos da PM, ou aos porteiros avançados na carreira, ou à metade dos vencimentos dos médicos em início de carreira. Os vencimentos dos delegados de ensino correspondiam aos dos aspirantes à oficial da Polícia Militar, ou à metade do recebido pelos médicos no terceiro nível da carreira. O secretário de educação da época reconhecia, em seus discursos, os baixos salários pagos aos servidores estaduais e afirmava: “[...] o Governo prefere pagar pouco mas pagar certo” (ALCÂNTARA, 1964, p. 95).

No início do governo Pedro Pedrossian, em 1966, outro plano de desenvolvimento para o estado de Mato Grosso foi elaborado. Nele, as professoras primárias continuaram, em sua maioria, caracterizadas como dotadas de “[...] baixo nível pedagógico-didático” (MATO GROSSO, 1966b, p. 92), uma vez que, conforme informações disponíveis neste documento, 80,2% das professoras primárias eram “[...] leigas” (MATO GROSSO, 1966b, p. 60) e as cerca de 20% de professoras normalistas em exercício se concentravam principalmente nas áreas urbanas do estado (MATO GROSSO, 1966b).

A professora primária *leiga*, cuja formação escolar se restringia à realização do ensino primário, de forma completa ou parcial, e cuja formação profissional era circunscrita àquela adquirida por meio do exercício da prática docente cotidiana, apesar de corresponder à maior parte das professoras em exercício, tinha sua identidade associada, nos discursos públicos sobre educação, ao *despreparo* e à

falta de condições técnicas para o exercício da profissão, ao recebimento de salários irrisórios, à falta de estabilidade funcional, à abnegação pessoal para superar deficiências ou à irresponsabilidade em relação aos seus deveres profissionais.

A professora normalista em exercício, por sua vez, também estava em posição limítrofe nas fronteiras redefinidas pelo discurso oficial. Tanto a regente de ensino, que possuía o diploma do 1º ciclo do curso normal, quanto a professora, com diploma de 2º ciclo, eram mencionadas como “[...] dependentes do pistolão da política de clientela” (PEDROSSIAN, 1971, não paginado) ou como formadas em “[...] Escolas Normais clássicas, arcaicas, paradas, teóricas, atrasadas, com professores decorebas, desatualizados, desconhecedores do que acontece na pedagogia de São Paulo, quanto mais de Paris, Londres, Berlim” (ALCÂNTARA, 1964, p. 95).

Em sua mensagem de final de mandato, enviada à Assembleia Legislativa em 1971, o governador Pedro Pedrossian associava a situação encontrada entre as professoras primárias no início de sua gestão, em 1966, aos *vícios políticos*, comprometidos com a “[...] política paternalista e de clientela” (PEDROSSIAN, 1971, não paginado), que dominavam a administração pública mato-grossense até então, e ainda se faziam presentes em municípios – responsáveis pelo ensino primário na zona rural – que chegavam a apresentar a totalidade de professoras não diplomadas integrando o magistério em exercício nas escolas mantidas pelas prefeituras.

A situação encontrada na esfera estadual da administração pública, segundo o governador (PEDROSSIAN, 1971, não paginado), teria sido transformada em sua gestão, na qual os “[...] baixos índices de racionalização e controle das atividades governamentais” das gestões que o antecederam teriam sido superados por meio de uma reforma administrativa que instituiu o concurso público para professoras tituladas como forma predominante de admissão ao magistério primário.

As professoras em exercício no estado, no entanto, expressam em suas falas uma percepção distinta acerca da superação da influência decisiva das injunções políticas em suas carreiras profissionais:

Quando a UDN perdia, as professoras que tinham menos de cinco anos eram demitidas, para entrar gente às vezes muito mais incompetente do PSD. Quando a UDN ganhava, fazia o mesmo. Embora a política dominasse, a gente na escola não tocava no assunto, com medo de cair fora. Vivíamos sempre com medo de perder o emprego, submissas às autoridades. (Depoimento de Sílvia Araújo de Moraes, 1988, apud ROSA, 1990, p. 161).

A permanência da forte influência da política de clientela, ainda no final da década de 1960, contribuía para estabelecer uma situação em que

[...] a cada mudança política, nos municípios e nas unidades federadas, todo o esforço de capacitação realizado se perdia; professores em exercício, beneficiados pelas iniciativas de capacitação eram exonerados e leigos despreparados os substituíam. (ALVES, 2005, p. 104).

Em meio às disputas entre os partidos, nas quais práticas clientelísticas tradicionais passaram a compartilhar espaço com discursos sobre racionalidade administrativa e planejamento, as fronteiras da identidade das professoras primárias foram alteradas.

Identidade planejada: uma política de *recuperação* e aperfeiçoamento

O Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá foi instalado, em 1963, pelo governo do estado de Mato Grosso, em colaboração com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), do Ministério da Educação e Cultura (MEC), e com a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Fundo Internacional das Nações Unidas para Socorro à Infância (FISI). Suas atividades se concentraram, principalmente, na chamada *recuperação* das professoras não diplomadas em exercício no magistério primário, através da realização de cursos de férias, e no envio de professoras normalistas para realização de cursos mais longos de supervisão e de especialização em instituições dotadas de maiores recursos, como o Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, instalado na capital paulista, e o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAAE), que funcionava junto ao Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais, de Belo Horizonte.

Outros centros congêneres ao instalado em Cuiabá foram criados em Inhumas, no estado de Goiás; em Colatina, no Espírito Santo; e nas cidades de Sapé, Souza e Alagoa Grande, na Paraíba (MEC/INEP, 1967a). Nesta mesma época, além dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais de São Paulo e de Minas Gerais, mencionados acima, o INEP mantinha outras instituições que ofereciam cursos de aperfeiçoamento e especialização ao magistério primário: o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, instalado no Rio de Janeiro, e Centros Regionais localizados em Recife, Salvador e Porto Alegre. O INEP também orientava e mantinha cursos isolados nos estados do Rio Grande do Norte, Ceará, Paraná e Alagoas (MEC/INEP, 1967a).

A ideia que originalmente orientou a criação dos Centros de Treinamento foi apresentada por Anísio Teixeira, em março de 1962, na Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina, realizada em Santiago, no Chile. O diretor do INEP e membro do Conselho Federal de Educação enfatizou o problema do despreparo pedagógico de parte significativa

das professoras do ensino primário e médio no Brasil, assim como destacou que, após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, o governo federal deveria oferecer assistência técnica aos estados, de forma a proporcionar às futuras professoras um novo tipo de formação. Esta formação seria oferecida em Centros de Treinamento e se basearia na prática direta do ensino, conforme a experiência existente no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, que funcionava em Salvador. Nas palavras de Anísio Teixeira (1962, não paginado):

Estes centros seriam substancialmente centros de demonstração de ensino, desde o nível de jardim de infância até a última série do segundo nível, com jardins de infância, escolas primárias e escolas de segundo nível, nos quais grupos de estagiários entre 200 e 300 viriam residir, como internos, para treinar e estudar as artes do magistério infantil, primário e médio.

Os Centros de Treinamento, segundo Anísio Teixeira (1962, não paginado), formariam professoras capazes de integrar os conhecimentos que os estudantes recebiam fora da escola, de estimular o desenvolvimento de seu juízo crítico e de catalisar “[...] a explosão de mobilidade social vertical” (TEIXEIRA, 1962, não paginado) vivida pelo país naquele momento.

As estudantes destes Centros de Treinamento deveriam apresentar um perfil maduro e decididamente voltado ao exercício da docência:

Este novo mestre capaz de exercer tais novas funções não pode ser a jovem adolescente recém-saída de uma escola de nível médio, em que se matriculou por não haver outra mais adequada ao seu sexo – mas alguém mais amadurecido, que tenha voluntariamente escolhido o magistério para profissão e revele, deste modo, os primeiros sinais de vocação e se disponha a um treino prático de sua arte, na base de verdadeiro aprendizado. (TEIXEIRA, 1962, não paginado).

A formação das professoras, no discurso de Anísio Teixeira, aparece como o mecanismo capaz de concretizar os propósitos de renovação escolar planejados para o país: “[...] um centro em cada Estado, para servir de modelo, constituir-se-ia um foco de irradiação de boas práticas escolares e de propulsão de todo sistema para as necessidades novas da nação em desenvolvimento” (TEIXEIRA, 1962, não paginado).

No Plano Trienal de Educação, de 1963, a ideia de criação de Centros de Treinamento do Magistério voltou a aparecer, exprimindo a intenção do governo federal de cumprir as metas de expansão do ensino primário previstas pelo Plano Nacional de Educação, de

1962. O *programa de recuperação e aperfeiçoamento do magistério* anunciado destinaria recursos para a criação de Centros de Treinamento responsáveis por “[...] institucionalizar o esforço de aperfeiçoamento do magistério primário e médio e criar, definitivamente, a figura do professor supervisor” (BRASIL, 1963, p. 14). O professor supervisor seria o profissional responsável por “[...] orientar regentes leigos do magistério primário, já em exercício, em localidades que não dispõem de professores diplomados em número suficiente para atender o total de crianças em idade escolar” (PINHO, 1967, p. 1).

Nesta versão, portanto, os Centros de Treinamento já apareciam destituídos da tarefa de formação, que, originalmente, estava incluída na proposta apresentada por Anísio Teixeira, e concentravam suas atividades na *recuperação e aperfeiçoamento* de professores, seja transmitindo novas técnicas pedagógicas para as professoras não diplomadas em exercício, seja transformando professoras normalistas em supervisoras, para que elas trabalhassem como *multiplicadoras* das ideias e práticas oriundas do planejamento educacional então proposto.

Esta política teve continuidade nos governos militares que se sucederam após o Golpe de 1964. Conhecida como PAMP (Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário), teve vigência até 1971, quando a responsabilidade de realização de treinamento de professores primários foi transferida completamente aos estados (SACRAMENTO, 2005).

O INEP, ao assumir a tarefa de colaborar com os governos estaduais, no sentido da instalação e funcionamento dos Centros de Treinamento, investia na consecução de uma política de formação docente que, adjetivada como *racional e conveniente*, perseguia o propósito de “[...] correção das distorções com que se apresentavam os sistemas estaduais de ensino primário” (MASCARO, 1966, p. 2). Esse propósito foi recomendado, inclusive, pelos integrantes da II Conferência Nacional de Educação, organizada pelo Ministério da Educação e Cultura, no ano de 1966, em Porto Alegre. Nesta conferência, a recomendação de *instalação de número adequado de Centros de Treinamento do Magistério Primário* atendia à consideração de que

[...] a deficiente formação dos professores diplomados e a falta de preparação profissional dos professores leigos em exercício, comprometem as medidas preconizadas para oferecer ensino primário a todos e conferir à escola o caráter de instituição social básica, destinada à formação do homem e do cidadão. (MEC/INEP, 1967b, p. 337).

A professora e sua formação, neste discurso, aparecem comprometidas com a própria democratização do acesso à educação e à cidadania, no regime político de exceção vigente naquele momento.

O vínculo entre o processo de *recuperação e aperfeiçoamento* do magistério primário e a pesquisa educacional foi explicitado pelo diretor interino do INEP, em 1967, que, referindo-se à *recuperação do professor primário* como um dos temas *mais aflitivos da problemática educacional brasileira*, enfatizava as relações existentes entre as atividades dos Centros de Pesquisas Educacionais e as atividades dos Centros de Treinamento do Magistério, todos subordinados ao INEP:

A experimentação pedagógica está ligada à pesquisa, tal como os hospitais de clínica às Faculdades de Medicina. Seria impossível dissociá-las. Toda a reforma universitária, que atualmente se processa no país, é no sentido da integração da pesquisa e do ensino. Dentro de uma instituição como o INEP, é que se há de integrar a pesquisa pedagógica e o aperfeiçoamento do magistério primário, na sua maioria, sem formação profissional. (PINHO, 1967, p. 3).

Ao estabelecer uma analogia entre a medicina e a educação e ao sugerir a integração entre a pesquisa pedagógica e o aperfeiçoamento do magistério primário, o diretor interino do INEP construiu um argumento cujo sentido indicava para a valorização da base científica, desenvolvida a partir da pesquisa, que deveria subsidiar as práticas docentes no ensino primário.

Em Mato Grosso, este vínculo entre pesquisa científica e educação também fez parte dos discursos oficiais. Em 1964, o responsável pela pasta da Educação, Cultura e Saúde do Estado, referindo-se às medidas tomadas no início de sua administração, afirmava:

Mister se fazia reformular o pensamento, retemperar a ação, acordar o magistério, agitar as autoridades e encarar os velhos problemas de novas maneiras de modo tal que soluções novas nos colocassem na trilha do desenvolvimento e da justiça social, de modo tal que recuperássemos o tempo perdido e as atuais e futuras gerações de mato-grossenses se beneficiassem dos progressos científicos aplicados à instrução e à educação. (ALCÂNTARA, 1964, p. 93)

Estas transformações estavam relacionadas ao funcionamento do Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá, entendido como um empreendimento necessário à superação dos problemas educacionais do estado:

A Secretaria de Educação não desenvolveu trabalhos apenas para instalar novos educandários, mas também

procurou todos os meios necessários para o aprimoramento pedagógico do professorado primário, devendo funcionar em 1963 o Centro de Treinamento do Professorado, que será um Instituto com todos os graus de ensino e pesquisas. (ALCÂNTARA, 1963, não paginado)

No jornal *O Estado de Mato Grosso*, a entrada em funcionamento do Centro de Treinamento também ganhou espaço, associada à ideia de renovação educacional. Nas matérias publicadas sobre o Centro, neste jornal, são encontradas expressões como “[...] uma das mais arrojadas iniciativas educacionais do Estado [...]”, favorável à “[...] difusão das mais modernas conquistas pedagógicas” (MAGNÍFICA..., 1964, p. 1) e “[...] os mais modernos métodos educacionais realizados no mundo” (NOVOS..., 1964, p. 1), além da referência à oportunidade que se abria para a especialização de professores mato-grossenses dentro do próprio estado, “[...] evitando problemas naturais de um curso fora de Mato Grosso e tendo todos os requisitos técnicos e de pessoal capaz para uma especialização necessária para o soerguimento do ensino” (CENTRO..., 1963, p. 6).

Após a sucessão no governo do estado, em 1966, o Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá continuou a ser mencionado nos discursos oficiais e jornalísticos como um empreendimento favorável ao desenvolvimento educacional mato-grossense. A ênfase e a frequência destas menções, no entanto, passaram a ser menores do que na gestão anterior. A percepção do Centro de Treinamento do Magistério como um empreendimento *udenista* fez com que a administração *pessedista* de Pedrossian criasse, a partir de uma reforma administrativa, a Seção de Supervisão e Acompanhamento Didático da Secretaria de Educação e Cultura (MATO GROSSO, 1966a, p. 68), que passou a oferecer cursos de férias aos professores, concomitantemente aos cursos do Centro de Treinamento de Cuiabá.

Entre 1966 e 1970, segundo informações fornecidas pelo governador de Mato Grosso, o Centro de Treinamento de Cuiabá atendeu 695 professores, entre diretores de escolas, normalistas e regentes de ensino, enquanto o Serviço de Supervisão atendeu 3.534 professores, entre *leigos* e normalistas de 1º e 2º ciclo, que frequentaram seus cursos de férias (PEDROSSIAN, 1971, não paginado). Tais números permitiram ao governador divulgar a informação de que, entre 1965 e 1970, o corpo docente do ensino primário passou de uma situação em que 74% de seus integrantes não tinham recebido nenhuma orientação pedagógica, para uma situação em que 31% de seus integrantes permaneciam nesta situação (PEDROSSIAN, 1971).

Esta modificação teria ocorrido, por um lado, em função da realização de concursos públicos para o magistério estadual, que, exigindo titulação, teriam feito com que, de 16% de professoras normalistas, em 1965, o estado passasse a contar

com 44% de professoras tituladas em seu corpo docente, em 1970. A modificação apresentada, por outro lado, também teria contado com o oferecimento de cursos de orientação pedagógica, responsáveis por *recuperar* 25% das professoras em exercício (PEDROSSIAN, 1971, não paginado).

Identidade induzida: o perfil da professora *profissional*

Algumas das qualidades que podem ser associadas ao perfil das egressas dos cursos oferecidos pelo Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá foram encontradas em um documento que apresenta as características que seriam observadas por ocasião do processo de seleção das candidatas a estes cursos e descreve a situação que se esperava ser encontrada por suas concludentes.

A entrevista de seleção das candidatas, segundo Jocília Batista (1963, p. 5), coordenadora de pesquisas da Secretaria de Educação, evidenciaria sua “[...] cordialidade, cortesia, delicadeza com os colegas, respeito às autoridades, acato de ordens superiores etc.”, assim como sua responsabilidade, entendida como a qualidade básica da função docente. A estabilidade emocional também seria avaliada, afinal, “[...] nenhum dos pais [...] se sentirão tranquilos e satisfeitos em saber seus filhos entregues às mãos de um professor neurótico ou de gênio violento” (BATISTA, 1963, p. 6). Além disso, a vocação para o magistério, a flexibilidade e a receptividade para a aceitação de novos métodos e processos de ensino seriam consideradas.

Dotadas de tais características, as ingressantes nos cursos do Centro de Treinamento entrariam em contato com *experiências internacionais*, seja na situação de treinamento oferecida à professora não diplomada, seja na atualização destinada à professora normalista (BATISTA, 1963). Em relação, especificamente, aos cursos de formação de professoras supervisoras, Jocília Batista se baseia na obra do educador espanhol Hernandez Ruiz, e cita o livro *La Organización Escolar*, de 1952, para justificar a necessidade de formação desta profissional frente às mudanças educacionais na época: “[...] cada dia mais o ensino tem maior caráter científico que exige também métodos científicos para resolver seus problemas” (RUIZ, 1952 apud BATISTA, 1963, p. 3).

Segundo Jocília Batista (1963, p. 7), as egressas dos cursos do Centro de Treinamento mereceriam “[...] gozar da preferência pública e possuir certo destaque social”, além de alcançar uma posição social e econômica mais adequada à sua tarefa:

Os professores treinados no Centro de Treinamento do Professor Primário estarão colocados numa melhor situação social e econômica, pois possuirão o mais alto nível de preparação para um professor primário e receberão seus

vencimentos pagos pelo Estado de Mato Grosso, mais um suplemento equivalente ao salário mínimo local, através de um programa especial federal de auxílio estadual. (BATISTA, 1963, p. 2-3).

Depoimentos de professoras que atuavam no ensino primário público mato-grossense, na década de 1960, contribuíram para caracterizar as mudanças decorrentes dos cursos do Centro de Treinamento e do Serviço de Supervisão. As professoras enfatizaram a renovação introduzida no ensino primário e o caráter *modernizador* das novas técnicas transmitidas pelos cursos:

Nesse período modificou muito o ensino e para nós foi melhor, eu achei bom, porque a gente tomou outras noções, essas coisas velhas ficaram para trás. Ensinar todas as coisas novas que a gente aprendeu nesses cursos, para transmitir para os alunos, essa era a finalidade; era ensinar para as professoras para elas aprenderem para depois transmitir para os alunos. Muitas acharam difícil, desistiram e foram todas exoneradas. (Depoimento de Saturnina Sebastiana da Silva, 2003 apud GONÇALVES et al. 2007, p. 112).

O depoimento acima, realizado por uma professora que trabalhou em escolas rurais e fez o curso de *recuperação* já no final de sua carreira, aponta o papel decisivo assumido pela realização destes cursos na manutenção das professoras não diplomadas no exercício de suas funções, uma vez que aquelas que deles desistiram foram excluídas dos quadros do ensino público.

Informações adicionais para a compreensão da redefinição das fronteiras da identidade das professoras primárias mato-grossenses na década de 1960 foram encontradas na legislação que define a estrutura do quadro funcional do ensino primário do Estado e estabelece os vencimentos dos servidores. Nesta legislação, aprovada em 1965, percebe-se nitidamente a relação que passou a ser estabelecida entre a realização de cursos de *recuperação* e aperfeiçoamento e a situação funcional das professoras. O Decreto nº 920, de 27 de abril de 1965, que regulamentou a Lei nº 2.399/1965, citada anteriormente, determinava que as monitoras *leigas* passariam a ser enquadradas na categoria de regentes de ensino, na medida em que concluíssem o curso do Centro de Treinamento. Todas as monitoras que contassem com mais de três anos de exercício do magistério primário público teriam inscrição garantida nos cursos. Essa menção explícita aos cursos do Centro, na legislação que define a situação funcional das professoras, repercutia em todo o quadro do ensino primário. A regente de ensino que possuísse o curso

seria promovida a professora. A professora normalista que concluísse um curso do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo ou do PABAAE, de Belo Horizonte, poderia pleitear o cargo de professora especialista, professora supervisora ou de delegado de ensino.

Os cursos do Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá colaboraram para reforçar a relação que passou a ser estabelecida entre formação e capacidade profissional, uma vez que, ao servirem de parâmetros para a legislação que orientava a organização do corpo docente deste nível de ensino, a partir de 1965, contribuíram para induzir a delimitação de novas fronteiras da identidade docente em Mato Grosso.

Este processo de redefinição de fronteiras se institucionalizou, em âmbito estadual, com a criação do Serviço de Supervisão da Secretaria de Educação e Cultura, que, assumindo localmente os objetivos anteriormente definidos pela esfera federal, contribuiu para consolidar uma visão profissionalizada do exercício do magistério primário.

Dentre o *corpo de saberes e técnicas* e o *conjunto de normas e valores* específicos da profissão docente, identificados por Antonio Nóvoa (1998) no processo histórico de profissionalização do professorado, é possível caracterizar o exercício da docência no ensino primário que passou a ser reconhecido e valorizado pelo Estado, ao longo da década de 1960, em Mato Grosso, como aquele desempenhado por pessoas especificamente treinadas, cuja formação envolvia um período longo de dedicação, bases científicas de conhecimento e valores adequados ao exercício da profissão.

Recusar, planejar e induzir: identidade docente nos debates educacionais

As mudanças introduzidas na caracterização do professor primário e em seus vencimentos, associadas à realização de cursos de aperfeiçoamento ou especialização, contribuíram para modificar a identidade docente neste nível de ensino no Estado de Mato Grosso, a partir da década de 1960.

Os cursos oferecidos pelo Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá e pelo Serviço de Supervisão da Secretaria Estadual de Educação não foram capazes de *recuperar* a totalidade das professoras *leigas* em exercício no ensino primário, mas contribuíram significativamente para modificar a percepção que se tinha do conhecimento e da formação considerados necessários para o desempenho adequado das funções docentes.

Assumido pelo Estado, o discurso que associava uma formação especializada à capacidade profissional para o exercício das atividades docentes contribuiu não apenas para explicar o sistema educativo, mas também para construí-lo, na medida em que evidenciava o empenho político de tratar o magistério primário como um campo de exercício profissional que exigia formação qualificada, prolongada no

tempo e baseada em conhecimentos científicos, e não como uma vocação, *bico* ou atividade que servia como fonte complementar de renda. Por outro lado, a ausência dessa formação qualificada passou a servir como uma justificativa fundamental para a desvalorização profissional de grande parte das professoras do ensino primário em exercício, para a manutenção das difíceis condições de trabalho à qual elas se encontravam submetidas e para os baixos salários por elas recebidos.

A formação do profissional da educação no Brasil constitui um tema considerado *clássico* no universo educacional, uma vez que não foi ainda superado tanto na formulação, implementação e avaliação das políticas públicas, quanto nas discussões sobre as condições concretas de qualificação e trabalho dos professores que atuam nas escolas públicas e privadas. Neste sentido, sua contemporaneidade contribui para atribuir-lhe destaque na agenda de discussões do atual Plano Nacional de Educação, como um dos capítulos que expressam antagonismos de interesses e diferentes projetos de educação, formação e desenvolvimento nacional.

Referências

ALCÂNTARA, Hermes Rodrigues de. Painel expositivo das necessidades e das realizações dos ensinos primário e médio. In: MATO GROSSO (Estado). **Temas sobre Educação**: discutidos no I Congresso Mato-Grossense de Educação e Saúde. Cuiabá: Secretaria de Educação, Cultura e Saúde, 1963.

_____. **Três anos de progresso educacional e sanitário**. Cuiabá: Secretaria de Educação, Cultura e Saúde, 1964.

ALVES, Gilberto Luiz. A inovação nas práticas educativas das escolas estatais e particulares: subsídios para a discussão da relação entre o público e o privado na educação brasileira. In: LOMBARDI, José Claudinei; JACOMELI, Mara Regina M.; SILVA, Tania Mara T. (Org.). **O público e o privado na história da educação brasileira**: concepções e práticas educativas. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR/UNISAL, 2005. p. 99-124.

BATISTA, Jocília de Jesus Corrêa. Seleção de candidatos ao Centro de Treinamento. In: MATO GROSSO (Estado). **Temas sobre Educação**: discutidos no I Congresso Mato-Grossense de Educação e Saúde. Cuiabá: Secretaria de Educação, Cultura e Saúde, 1963.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Trienal de Educação** (1963-1965). Brasília, DF: Departamento de Imprensa Nacional, 1963.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório das atividades de 1967**. Rio de Janeiro: MEC/INEP, 1967a.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Anais da II Conferência Nacional da Educação**, v. 1. Porto Alegre: MEC/INEP, 1967b.

CENTRO de Treinamento vai funcionar dia 16. **O Estado de Mato Grosso**, Cuiabá, p. 6, 10 ago. 1963.

GONÇALVES, Marlene; SÁ, Nicanor Palhares; SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. (Org.). **Lembranças de professores e alunos mato-grossenses**. Cuiabá: EdUFMT, 2007.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. In: NÓVOA, Antonio; SCHRIEWER, Jürgen. (Org.). **A difusão mundial da escola**. Lisboa: Educa, 2000. p. 69-84.

MAGNÍFICA realização educacional e cultural num prédio antes abandonado. **O Estado de Mato Grosso**, Cuiabá, p. 1, 13 maio 1964.

MASCARO, Carlos Corrêa. **Ofício n. 1.478, do Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos dirigido ao Digníssimo Ministro da Educação e Cultura, Professor Raymundo Moniz de Aragão**. Rio de Janeiro: MEC/INEP, 1966.

MATO GROSSO. Governo do Estado. **Decreto nº 537**, de 07/05/1968. Aprova o Regimento da Secretaria de Educação e Cultura. Reforma Administrativa. Cuiabá: Governo do Estado, 1966a.

_____. Governo do Estado. **Decreto nº 920**, de 27/04/1965. Regulamenta a Lei nº 2.399, de 25/02/1965. Cuiabá: Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, 1965.

_____. Governo do Estado. **Lei nº 2.399**, de 25/02/1965. Dá nova estrutura ao Quadro do Ensino Primário do Estado e dá outras providências. Cuiabá: Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, 4 mar. 1965.

_____. Governo do Estado. **Lei nº 2.404**, de 28/06/1965. Valoriza padrões, símbolos e referências dos vencimentos e vantagens dos servidores do Estado e dá outras providências. Cuiabá: Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, 30 jun. 1965.

_____. Secretaria de Governo e Coordenação Econômica. **Plano de Desenvolvimento do Estado de Mato Grosso (1966-1970)**. Cuiabá: Secretaria de Governo e Coordenação Econômica, 1966b.

NÓVOA, Antonio. La profession enseignante en Europe: analyse historique et sociologique. In: NÓVOA, Antonio. **Histoire & Comparaison: essais sur l'éducation**. Lisboa: Educa, 1998. p. 147-185.

NOVOS métodos pedagógicos. **O Estado de Mato Grosso**, Cuiabá, p. 1, 2 fev.1964.

PEDROSSIAN, Pedro. **Mensagem à Assembléia Legislativa – 1971**. Cuiabá: Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso, 1971.

PINHO, Péricles Madureira de. Ofício de encaminhamento do Relatório das Atividades do INEP em 1967 ao Ministro da Educação e Cultura. In: MEC; INEP. **Relatório das atividades de 1967**. Rio de Janeiro: MEC/INEP, 1967.

ROSA, Maria da Glória Sá. **Memória da Cultura e da Educação em Mato Grosso do Sul: histórias de vida**. Campo Grande: EdUFMS, 1990.

SACRAMENTO, Eliane Silva. **Projeto Veredas**: contribuição para a ressignificação da prática pedagógica. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2005.

TEIXEIRA, Anísio. Centros de treinamento de professores primários. In: CONFERÊNCIA SOBRE EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL NA AMÉRICA LATINA. Santiago do Chile, 5-19 mar. **Anais...** 1962. Santiago, 1962. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br>>. Acesso em: 06 fev. 2012.

Recebimento em: 03/03/2013.

Aceite em: 13/06/2013.

O magistério primário no Rio de Janeiro e Lisboa em fins do século XIX

Primary instruction in Rio de Janeiro and Lisbon in late 19th century

Sonia de Castro LOPES¹

Resumo

Este artigo analisa o processo de formação e profissionalização da atividade docente no Brasil e em Portugal no final do século XIX, por meio do exame de impressos pedagógicos publicados nos dois países. No caso brasileiro, elegeu-se a revista *O Ensino Primário: Revista mensal consagrada aos interesses do ensino e redigida por professores primários*, entre 1884 e 1885 e no caso português selecionou-se *O Ensino: Revista d'Instrução Primaria* (1885-1890), cujo diretor, Theophilo Ferreira, se consagrou não só como professor primário e diretor da Escola Normal de Lisboa, mas como político cujas ações se voltaram para defender os interesses dos *obreiros do progresso*, como ele se referia aos docentes que atuavam nesse grau de ensino.

Palavras-chave: Profissão Docente. Magistério Primário. História da Educação Comparada. Imprensa Pedagógica.

Abstract

This article analyses the process of training and professionalization of teaching activity in Brazil and Portugal in late 19th century by assessing educational publications from both countries. In Brazil, the selected material was the journal entitled *O Ensino Primário: Revista mensal consagrada aos interesses do ensino e redigida por professores primários* [equivalent to 'Primary Instruction: a monthly journal written by and directed towards the interests of primary teachers], published between 1884 and 1885. From Portugal, the selected publication was *O Ensino: Revista d'Instrução Primaria* [*Teaching: The Primary Instruction Journal*], published between 1885 and 1890, whose editor Theophilo Ferreira, was acknowledged not only for his performance as a primary teacher and principal of the Teacher Preparation School of Lisbon but also as a politician whose actions aimed to defend the interests of the *laborers of progress* – as he labeled primary teachers.

Keywords: The Teaching Profession. Primary Instruction. History of Compared Education. Educational Publications.

1 Professora de Educação Brasileira e História da Educação do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFRJ. Pesquisadora e atual coordenadora do Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade (Proedes/UFRJ). Avenida Pasteur, 250, Urca, Rio de Janeiro. T. 25418392. E-mail: <sm.lopes@ globo.com>

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 23	n. 52	p. 151-169	jan./abr. 2014
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Introdução

Nas duas últimas décadas têm ocorrido tanto no Brasil quanto em Portugal reformas educacionais que conferem aos professores papéis centrais no âmbito das políticas públicas. Essas medidas produzem fortes impactos sobre o trabalho docente, na medida em que são os professores os responsáveis pelo sucesso da implantação dessas reformas. Ao mesmo tempo em que existe, no dizer de Nóvoa (2007, p. 8), uma “[...] inflação retórica sobre a missão dos professores [...]”, o que implica, evidentemente, maior visibilidade social, os docentes enfrentam uma demanda de funções que ultrapassa os limites de sua formação. Tal situação acaba por gerar desconforto em termos profissionais, que se reflete num processo de desvalorização crescente, tanto em relação às suas competências quanto à sua autonomia.

Na verdade, os projetos reformadores caracterizam o sistema educacional português desde o século XVIII e, já na primeira metade do XIX, se discutem questões avançadas, como a gratuidade do ensino e a obrigatoriedade escolar, embora houvesse incapacidade política para resolvê-las. No Brasil de oitocentos um conjunto de propostas relativas ao ensino popular também esteve presente nos discursos governamentais, ainda que sempre existisse, como em Portugal, um verdadeiro abismo entre as intenções e a realidade concreta.

A mais forte razão para se retornar os estudos ao século XIX deriva do fato de ser este momento considerado o *século da escola*, especialmente em seu último quartel. É justamente neste período que se definem os contornos dos dois sistemas educativos, sobretudo no que se refere à emergência de um significativo movimento de ideias pedagógicas e o início do processo de afirmação da profissão docente. Por isso, o estudo dessa época contribui, de forma significativa, para a compreensão de nossa própria atualidade.

António Nóvoa afirma que atualmente fala-se muito das escolas e dos professores, mas eles mesmos não têm tido voz, posto que “[...] há uma espécie de silêncio de uma profissão que perdeu visibilidade no espaço público” (NÓVOA, 2007, p. 9).

Priorizo, portanto, no presente estudo, impressos pedagógicos publicados nos dois países para que se possa ouvir um pouco dessa voz silenciada, ainda que em tempos pretéritos. De que forma os homens do século XIX sentiam os problemas do professorado e como almejavam a implantação dessas reformas? A maneira de encarar a questão e o sentido atribuído à docência evidentemente mudaram neste espaço de século, mas as continuidades podem oferecer subsídios para se pensar a profissão docente numa perspectiva de longa duração, pois, do ponto de vista estrutural, ainda há aspectos a serem investigados e que talvez forneçam pistas para novas pesquisas sobre a temática.

A utilização dos impressos pedagógicos como fontes para os estudos em História da Educação vem sendo amplamente explorada pelos pesquisadores que se debruçam sobre a realidade oitocentista. Em Portugal, além da pesquisa de fôlego desenvolvida por Nóvoa (1993) que culminou na elaboração de um repertório sobre a imprensa de educação e ensino, destaco a pertinência dos estudos de Carvalho (2007, 2009) sobre a circulação do conhecimento educacional por meio das publicações pedagógicas. No Brasil, igualmente conhecidos são os estudos de Catani e Bastos (2002) que destacam a imprensa periódica educacional como fonte privilegiada para a história da educação. E ainda, por meio de uma perspectiva comparada, Fernandes (2006) propõe uma análise sobre revistas de educação e ensino, no Brasil e em Portugal, no período que se estende dos dois últimos decênios do século XIX às primeiras décadas do século XX.

No presente artigo, três foram os critérios utilizados para a escolha das revistas e estes se pautaram mais pelas familiaridades do que pelos estranhamentos entre elas. Inicialmente, a cronologia (ambas datam da década de 1880); em segundo lugar, o interesse dos periódicos pela causa do magistério primário. A revista brasileira *O Ensino Primário*, cujo subtítulo *Revista mensal consagrada aos interesses do ensino e redigida por professores primários* por si só explica as razões da escolha, tem entre seus principais redatores os experientes professores Januário Sabino e Luiz dos Reis. No caso português, em meio a centenas de publicações inventariadas por Nóvoa (2005a) foi selecionada a revista *O Ensino: Revista d'Instrução Primaria*,² cujo diretor, Theophilo Ferreira se consagrou não só como professor primário e diretor da Escola Normal de Lisboa, mas como político cujas ações se voltaram para defender os interesses dos *obreiros do progresso*, como ele se referia aos docentes que atuavam nesse nível de ensino. Como última semelhança, o formato das revistas. Ambas possuem uma estrutura que abre espaço não apenas a discussões sobre a situação profissional docente, mas também incluem questões práticas e teóricas relacionadas à escola primária e seus métodos de ensino, além de divulgarem atos oficiais e concursos que pudessem interessar à categoria.

Os impressos pedagógicos, aqui compreendidos como objetos culturais (CHARTIER, 1990), são, em nosso entender, dispositivos capazes de revelar as múltiplas faces do campo educacional, além de representarem um espaço no qual os profissionais podem se fazer ouvir na defesa dos interesses de sua categoria. Como observa Nóvoa

2 A revista *O Ensino* foi editada entre 1885 e 1890, mas só encontramos na Biblioteca Nacional de Portugal exemplares publicados até 1887, sendo infrutífera também a busca na Hemeroteca Municipal de Lisboa. O periódico teve como subtítulo, entre 1885 e 1887, *Revista d'Instrução Primaria*; entretanto, no período de 15/01/1888 a 1/1/1889 passou a denominar-se *Revista Pedagógica d'Instrução Primaria* e, a partir daí, *Revista Pedagógica Portuguesa* (NÓVOA, 2005a).

(2002, p. 13), “[...] a feitura de um periódico apela sempre a debates e discussões, a polêmicas e conflitos; [...] a controvérsia não deixa de estar presente, no diálogo com os leitores, nas reivindicações junto dos poderes públicos ou nos editoriais de abertura”.

Do ponto de vista metodológico, cabe explicitar a perspectiva comparativa que este trabalho assume, posto que a história da educação, bastante influenciada pela história cultural nas duas últimas décadas, vem sendo marcada pela internacionalização dos discursos educacionais, bem como de suas formas organizacionais, verificando-se uma retomada desse tipo de estudos (NÓVOA, 1995, 1998, 2005b).

No entender dos especialistas, uma história comparada deve, para além da identificação, análise e compreensão de semelhanças e diferenças, trazer à luz relações e interdependências entre os casos estudados. Essa abordagem metodológica vem assumindo diferentes denominações, tais como *histórias conectadas* (SUBRAHMANYAN, 1997 apud GRUZINSKI, 2001) ou *histórias cruzadas* (WERNER; ZIMMERMANN, 2004) e, de acordo com Carvalho (2007, p. 151), “[...] movem-se mais pela procura daquilo que une do que daquilo que separa”.

Outro desafio a ser enfrentado pelos estudos comparados, no tocante à metodologia, diz respeito à homogeneidade dos corpos documentais, ou seja, a utilização de fontes realmente comparáveis que irão viabilizar o estudo de objetos bem recortados. Nessa perspectiva, este estudo buscará ouvir a *voz dos professores* por meio da imprensa pedagógica, campo onde se explicitavam representações acerca do ofício, divergências em relação a modelos formativos, circulação de ideias pedagógicas e novas metodologias de ensino, além de manifestações em defesa dos interesses da classe, notadamente, reivindicações por melhoria de salários e condições de trabalho.

Embora as duas revistas possuam estruturas bastante semelhantes, nos limites deste artigo procuro recortar meu objeto de investigação nas sessões que tratam especificamente das condições de trabalho e sobrevivência do professorado, da fragmentação da categoria, questões diretamente articuladas ao processo de reformas que atravessou a política educacional dos dois países nesse período.

Em relação aos espaços geográficos nos quais as publicações se estruturam – Rio de Janeiro e Lisboa – é certo que estamos a tratar de cidades que encarnam o *espírito nacional*, mas também podem ser pensados como centros urbanos que se apropriam, reelaboram e difundem em nível *supranacional* ideias, valores, comportamentos, enfim todo um aparato cultural que ao mesmo tempo as individualiza e internacionaliza. Nessa perspectiva, podemos trilhar o percurso sugerido pelo trabalho de Carvalho (2009) e perceber as revistas enquanto *realidades sócio-organizacionais e comunicacionais*, por compreenderem tanto “[...] os recursos materiais e os fenômenos de autoridade, de influência, de prestígio que marcam as relações entre os que se envolvem na produção de periódicos [...]” quanto “[...] os modos através dos quais esses atores atribuem sentido ao mundo” (CARVALHO, 2009, p. 191).

Da análise desse corpus documental emergiram três ideias-matrizes que tornaram possível compreender as prováveis articulações entre o percurso da profissão docente no Brasil e em Portugal no final de oitocentos: a) a ideologia do progresso; b) o binômio centralização/descentralização da instrução primária; c) os percursos do estatuto profissional docente.

A ideologia do progresso

Esse pensamento que permeia todo o século XIX, especialmente no seu último quartel, serviu para difundir um modelo específico de escola e de professor. Afinal, a preocupação com a educação popular, que gerou o fenômeno *escola de massas*, determinou a demanda pela formação dos docentes em estabelecimentos próprios – as escolas normais – responsáveis pela formação profissional de sujeitos cuja imagem aproxima-se do sacerdócio (é recorrente a alusão à figura do professor-sacerdote nas revistas examinadas). À semelhança destes, os professores deveriam apresentar qualidades como a humildade e a obediência, necessárias ao seu status de funcionários públicos, possuir origens sociais modestas e demonstrar vocação para o magistério.

Na verdade, tanto no Brasil quanto em Portugal, almejava-se formar um professor culto, conhecedor de seu ofício, portador de uma cultura científica e pedagógica aprofundada. Mas, ao mesmo tempo, se desejava um professor *missionário* a serviço da estabilidade do regime e da ordem social instituída. Por isso, em ambos os países, a conduta social, política e religiosa dos candidatos ao magistério possuía muito peso na admissão às escolas normais. A inserção e progressão na carreira dependiam desses atributos, embora as duas publicações apontem para a falta de prestígio e reconhecimento social da profissão.

Este conjunto de ideias articuladas ao desejo político de *civilizar o povo* pela instrução permeia o discurso educacional nos dois países. Ambos vivem momentos de profundas transformações ao nível político, econômico e social e espera-se que o investimento na instrução pública produza uma nação mais próspera e civilizada à semelhança dos países desenvolvidos. Entretanto, a situação dos professores primários deixa muito a desejar pela indefinição de uma carreira profissional, poucos vencimentos e péssimas condições de trabalho. São recorrentes os anseios do professorado brasileiro em relação à criação de um Ministério da Instrução Pública nos moldes dos que “[...] existem em todas as nações do velho mundo” (ENSINO PRIMÁRIO, ano II, n. IV, p. 60). Também os docentes portugueses, pautados em proposta do Dr. Bernardino Machado,

na Câmara de Deputados, desejavam o retorno deste Ministério,³ como se pode deprender do discurso de Theophilo Ferreira, diretor da revista portuguesa:

Não occultaremos a nossa opinião sobre o assumpto já claramente formulado em 1870, [...] quando o Sr. D. António da Costa realisou equal aspiração, que vimos infelizmente inutilisada em nome de umas economias que ninguém comprehendeu. O assumpto torna novamente a occupar a atenção dos políticos e [...] estamos convencidos de que os partidos militantes se empenharão na solução de tão importante problema, muito mais não havendo quase nenhum augmento de despeza. [...] Almejamos que a sua criação não fique somente em projecto, para que os benefícios resultantes possam influir nas variadas manifestações da nossa actividade nacional. (O ENSINO, ano II, n. 6, p. 84-85).

Pode-se afirmar que o século XIX é verdadeiramente *o século da instrução pública*, momento de reflexões e debate sobre questões concernentes à organização político-administrativa dos sistemas educativos. Entretanto, este assunto acompanhou as vicissitudes de uma política instável, em que se sucederam golpes e mudanças de governo, no caso português, ou oscilações partidárias e ministeriais, no caso brasileiro.

Esse momento, também considerado *o tempo dos professores* e *o tempo das escolas* (NÓVOA, 1986, 1991), pela grande aposta social na educação escolarizada, traz uma questão forte que atravessa o sistema educacional dos dois países: o debate acerca da centralização ou descentralização da instrução primária.

Binômio centralização x descentralização

No caso brasileiro, a voz do professorado que emerge da revista *O Ensino Primário* se insurge contra a Inspeção Geral da Instrução que, segundo eles, não passava de um setor sem autonomia, apresentando-se como sucursal da Secretaria do Império, cuja ação centralizadora impedia o progresso e o desenvolvimento nacional. A falta de autonomia docente fazia com que os funcionários se sentissem

3 O Ministério da Instrução Pública fora criado pela primeira vez em Portugal em 1870 por meio da reforma de D. António da Costa. Devido à queda do governo, não foi posta em prática. Em 1890 cria-se novamente o Ministério da Instrução Pública e Belas-Artes que dois anos depois seria também suprimido (CARVALHO, 2008).

“[...] machinas regidas por leis minuciosas sobre todas as cousas escolares” (O ENSINO PRIMÁRIO, n. IV, p. 61), onde a vontade, o esforço e o próprio trabalho não eram reconhecidos.⁴

O tom pessimista do cronista nos oferece a dimensão do quadro de infortúnios enfrentado pela classe, mobilizada em defender direitos adquiridos que não vinham sendo respeitados. Os regulamentos sofriam modificações constantes, sendo elaborados por pessoas que “[...] nunca dirigiram uma escola e sem as habilitações praticas precisas” (O ENSINO PRIMÁRIO, n. IV, p. 61). Reivindicavam os professores da Corte que os regimentos internos, horários das aulas e métodos de ensino ficassem a cargo dos docentes e dirigentes das escolas. Há, no documento, um apelo à Inspeção de Ensino para que este órgão colaborasse com os docentes na reabilitação da classe do magistério, satisfazendo suas principais reivindicações: a) que a categoria fosse dotada de mais autonomia e independência; b) que não se descontasse dos vencimentos dos professores a quantia destinada a pagar o local de sua moradia, no caso, o prédio da própria escola; c) que houvesse redução nos impostos pagos pelos professores, pois além dos 2% que incidiam sobre os vencimentos, eles eram obrigados a pagar mais 5% cuja destinação, segundo o cronista, só servia para “[...] locupletar os credores dos possuidores de escravos” (O ENSINO PRIMÁRIO, n. IV, p. 62).

No Brasil, a descentralização em termos de política educacional foi instalada em função da assinatura do Ato Adicional (1834) que passou a responsabilizar as províncias pela instrução elementar e secundária, reservando ao governo central a competência de gerir os estudos superiores. Exceção será feita ao Município da Corte (cidade do Rio de Janeiro), onde a instrução primária e secundária ficava submetida à ação do Ministério dos Negócios do Império.

A revista brasileira aqui examinada foi editada na cidade-capital, razão pela qual, ao menos em tese, o professorado carioca não deveria sofrer as consequências negativas do processo descentralizador. Entretanto, a situação precária dos docentes, suas dificuldades econômicas e desvalorização social são patentes e se assemelham às condições enfrentadas pelos companheiros portugueses. Será justamente com a instalação do regime republicano, em 1889, e com a Constituição de 1891 que a administração da instrução primária da antiga Corte, doravante denominada Distrito Federal, será alimentada pelos cofres municipais. Portanto, o novo

4 Os professores reivindicavam que os regimentos internos, horários de aulas e métodos de ensino ficassem a cargo dos docentes e dirigentes da escola, exigindo mais autonomia em relação à administração (O ENSINO PRIMÁRIO, nº IV, p. 62).

regime reforçará o processo descentralizador em relação à instrução, limitando a ingerência do governo federal ao ensino da elite (secundário e superior), enquanto a responsabilidade pela educação popular (ensino primário e normal) ficará sob a responsabilidade municipal.

Na revista portuguesa *O Ensino*, editada em Lisboa, a sessão *Discussão* se dedica a apoiar as reivindicações dos professores primários e seu primeiro número (31/01/1885) traz à baila a polêmica questão da centralização x descentralização do ensino em Portugal.

A reforma de ensino de D. António da Costa (1870) já preconizara a descentralização do ensino, combatendo a ação direta do Estado na instrução primária portuguesa. Propugnava a ideia de que a escola primária fosse dotada pela paróquia, auxiliada pelo município, na insuficiência dos meios paroquiais, e pelo Estado, caso os municípios se encontrassem em dificuldades. Em 1881, com a implantação da reforma Rodrigues Sampaio, instituída desde 1878, passa a vigorar o princípio da descentralização do ensino (CARVALHO, 2008).

Apesar de aprovar a medida, o diretor da revista, Theophilo Ferreira, critica a precipitação com que a mesma se fez, surpreendendo os municípios que não tiveram tempo suficiente para se habilitarem financeiramente, por falta de previsão orçamentária. Muitos conselhos ensejavam o restabelecimento do antigo regime e, na visão de Theophilo, dispunham-se a “[...] entregar nas mãos do Estado um serviço que, por sua natureza peculiar, devia ser desempenhado pelas localidades” (O ENSINO, v. I, n. 1, p. 4). Em sua opinião, era impossível ao poder central preocupar-se com questões inerentes ao ensino popular que possui necessidades específicas e particulares. Entretanto, reconhecia que os professores pudessem perder transitoriamente algumas das vantagens que possuíam quando recebiam seus proventos do Estado. Alegava, ainda, que as irregularidades que motivavam suas queixas tenderiam a desaparecer na medida em que as vereações se compenstrassem das obrigações devidas.

No terceiro número da revista (31/03/1885) a sessão *Discussão* trazia como subtítulo *os clamores e as representações do professorado*. Theophilo Ferreira admite, então, que começavam a chegar à redação cartas dos colegas que o informavam da lamentável situação na qual se encontravam, pois a maioria das câmaras municipais deixava de cumprir suas obrigações e atrasava os salários dos professores, afastando-se, portanto, da execução das leis e do espírito norteador da reforma.

O autor concorda que são irrisórios os proventos do professor primário, qualifica como *criminoso* o atraso dos pagamentos, o desleixo da maioria dos municípios e a apatia dos que deveriam vigiar para que as coisas não chegassem a tal extremo. Ressalva, porém, que o professorado da capital escapa a essa regra

geral, tendo em vista o projeto, de sua autoria, encaminhado à Câmara de Lisboa que fixava o ordenado de todos os professores em trezentos mil reis anuais, acrescido do subsídio de cem mil réis para aluguel de casas e gratificações a que tivessem direito por lei (O ENSINO, v. I, n. 3, p. 3).

Para entender com mais clareza a posição do editor desta revista faz-se necessário uma retomada ao campo no qual se produziram suas ideias e ações em relação à profissão docente. Além de professor normalista, formado em Marvila (1869), Theophilo Ferreira foi professor e diretor da Escola Normal de Lisboa praticamente até a sua morte, em 1894. Colaborou em diversas revistas pedagógicas como *Froebel*, *Gazeta Pedagógica*, *Revista da Sociedade de Instrução do Porto* e *Revista Semanal do Clero e do Professorado*, além de fundar e dirigir a revista *O Ensino*. Em 1878, após concluir o curso da Escola Médica de Lisboa, foi eleito vereador da Câmara Municipal desta cidade e, entre 1882 e 1883, assumiu o pelouro da Instrução da Câmara, realizando atividade pública de alta relevância. Entre 1890 e 1894, na condição de deputado, manteve intensa atividade política com intervenções sistemáticas no campo da educação popular e do magistério primário.

No período em que esteve à frente do pelouro municipal da Instrução, emergem diversas iniciativas: a fundação do jardim-escola froebeliano da Estrela; a promoção de escolas elementares, de cursos complementares e noturnos; a criação da instrução primária superior (Escola Rodrigues Sampaio, para rapazes, e da Escola Maria Pia, para moças); o desenvolvimento de cursos de desenho industrial e artístico e do ensino de Lavoros nas escolas femininas; a criação de bibliotecas escolares e Museu Pedagógico; a proposta de constituição das Conferências Pedagógicas e a imposição de medidas higiênicas nas escolas.⁵

Portanto, sua luta em prol do magistério nasce dessa convicção liberal, segundo a qual o progresso só ocorrerá se os *humildes obreiros* tiverem seu papel reconhecido pela sociedade. *Tudo pelo ensino, tudo pelo professorado primario* é a máxima com que encerra o editorial que inaugura a revista em 1885.

A crescente decepção com os resultados desastrosos de um processo descentralizador que foge aos propósitos iniciais leva-o a retratar-se um ano depois nas páginas do mesmo periódico:

Fomos e somos apologistas da descentralização do ensino primario e só d'este systema administrativo esperavamos

5 Sobre a biografia de Theophilo Ferreira, ver *Dicionário dos Educadores Portugueses*, organizado por António Nóvoa (2003).

a melhoria das condições económicas do professorado e maior propagação da instrução popular. [...] Enganámos. E hoje não nos repugna confessar que se não estava preparado para receber a dádiva que nos offerteram as leis de 2 de maio de 1878 e 11 de junho de 1880. Compunge-nos a confissão; mas forçoso é faze-la para ficarmos bem com a nossa consciência. (O ENSINO, v. II, n. 10, 1886, p. 145).

A mudança de opinião se justifica pelo fato de chegarem cotidianamente à redação protestos de professores das diversas cidades, vilas e aldeias portuguesas contra a incúria das câmaras municipais, governadores, juntas de distrito, inspetores de ensino. Alegava o autor que estes não possuíam “[...] ouvidos para escutar o ruído que por esse paiz fóra sáe dos lábios timoratos d’esses obscuros obreiros chamados - *professores primários*” (O ENSINO, v. II, n. 10, 1886, p. 146).

O Ministério da Instrução Pública⁶ seria instalado pela segunda vez em Portugal em 1890, optando-se pela centralização nesse departamento estatal de tudo o que dizia respeito à instrução primária. Dois anos mais tarde foi de novo suprimido, mas o princípio da centralização se manteve.

Em termos de controle sobre as atividades do professorado, as queixas aparecem nos dois países, o que significa dizer que talvez não se possa atribuir ao processo de centralização/descentralização a responsabilidade pela maior ou menor autonomia da classe. Se, por um lado, os professores da Corte se queixam da ação impiedosa dos inspetores de ensino e da escassa liberdade em termos pedagógicos, também os professores portugueses se debatem contra a autoridade e desmando das Juntas Provinciais e Conselhos Superiores de Instrução Pública. Estes órgãos tinham por hábito vigiar o comportamento e as práticas docentes, transferindo muitos professores para localidades distantes, sob alegação de falta de zelo nas suas funções, pouca assiduidade às aulas, insuficiência de conhecimentos ou mau aproveitamento dos alunos.⁷

6 Por decreto de 5 de abril de 1890 o órgão seria novamente instalado, denominado agora Ministério da Instrução Pública e Belas-Artes.

7 Encontram-se no Instituto dos Arquivos Nacionais (Torre do Tombo) inúmeros processos disciplinares instaurados em diversos concelhos e distritos portugueses que procediam ao julgamento de professores, acusados, na maioria das vezes sem provas, que ficavam à mercê da simpatia ou boa vontade das autoridades locais. (IAN/TT. Livro 378. Processos disciplinares, caixa 7).

Percursos do estatuto profissional docente

A revista *O Ensino Primário* se constitui em uma das muitas iniciativas dos professores primários da cidade do Rio de Janeiro, muito comum nessa época de manifestos e abaixo-assinados organizados pela categoria. Trata-se, portanto, de um impresso de autoria coletiva, organizado com o objetivo de divulgar e fortalecer o associativismo docente (LEMOS, 2008), destacando-se como principais redatores os professores Januário Sabino e Luiz Augusto dos Reis.

Os números examinados relatam, com especial interesse, a situação dos professores adjuntos (sem formação específica) que se sentiam ameaçados pelo modelo escolarizado representado pela criação da Escola Normal da Corte, em 1880.⁸ Além disso, a revista também oferecia aos leitores uma seção pedagógica, de caráter prescritivo, bem como notícias informativas sobre nomeações, designações, licenças ou falecimentos de professores e crônicas nas quais se procurava retratar a situação precária dos professores, as dificuldades por que passavam e o controle a que eram submetidos por parte do Estado.

Talvez o que mais chame a atenção nesta publicação é o fato de refletir com clareza os interesses de uma classe fragmentada devido à coexistência de dois modelos de formação e recrutamento de docentes: os professores formados na prática e recrutados segundo concurso de seleção para iniciarem a carreira na condição de adjuntos⁹ e os professores-normalistas egressos dos cursos da Escola Normal recém-criada e por este motivo pouco numerosos. O discurso dos professores pode ser compreendido como uma forma de resistência esboçada diante das ameaças à sua autonomia como categoria profissional. O periódico se configura como um dispositivo de comunicação cuja estratégia tem por fim defender os interesses da classe e assegurar seu espaço junto a uma sociedade convencida pelo discurso governamental do poder civilizador da instrução pública. Nesse sentido, torna-se esclarecedora a mensagem que lhe serve de epígrafe: “Abrir escolas é fechar prisões” (O ENSINO PRIMARIO, n. IV, 1885).

8 Era, de fato, delicada a situação dos professores adjuntos das escolas públicas primárias no Rio de Janeiro face à nova exigência de cursarem, pelo menos, as disciplinas dos dois primeiros anos da Escola Normal para que pudessem se manter no cargo. A exigência foi imposta pelo Regulamento de 18 de janeiro de 1877 (O ENSINO PRIMÁRIO, 1884, nº 1, p. 20).

9 No Brasil, após a instalação do regime republicano (1889), Benjamin Constant assume o Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos. Em sua gestão, busca valorizar a formação profissional do magistério, pois na reforma educacional que realiza no Distrito Federal, em 1890, restringe o exercício do magistério público primário aos alunos graduados pela Escola Normal.

No tocante à dimensão profissional, a revista brasileira se refere ao controle sofrido pelos docentes, destacando os conflitos ocorridos entre o professorado e as autoridades administrativas, na figura do Inspetor da Instrução Pública que, de forma recorrente, desqualificava o trabalho dos professores acusando-os de *incompetência profissional*. Por ousar defender a categoria, denunciando pela imprensa os arbítrios que vinham sendo impostos aos docentes, um dos professores foi suspenso de suas atividades, angariando a solidariedade de sessenta companheiros que se manifestaram por meio de um abaixo-assinado. Diante da resistência esboçada pela categoria, o Inspetor não teve outra saída senão demitir-se do cargo, fato amplamente comemorado no editorial de um dos números da revista.

Uma das crônicas publicadas na revista, em agosto de 1885, retrata as agruras vividas pelos professores primários naquele final de século. De forma irônica, o cronista anuncia sua temática: “Magnífico isto de ser professor publico primario na côrte do vasto e rico império do Brazil!” e, em tom pessimista, passa a discorrer sobre a carreira na qual “[...] os dias succedem-se envelhecendo-nos lenta e precocemente, dando-nos esperanças que se convertem em tristes e dolorosas desillusões” (O ENSINO PRIMARIO, ano II, n. 6, p. 59).

A baixa remuneração dos professores primários aparece de forma recorrente, bem como a constante tensão entre os docentes e o Estado. Sentindo-se desamparados pelas autoridades administrativas, que “[...] não têm um olhar de animação para esta classe desprotegida e que não merece nada dos que nos governam” (O ENSINO PRIMARIO, ano II, n. 6, p. 60), o autor afirma que a categoria trabalha apenas para “[...] alimentar vaidades pessoais dos governantes” (O ENSINO PRIMARIO, ano II, n. 6, p. 60). Egressos de estratos sociais mais baixos, mas detentores de um conhecimento que os coloca, teoricamente, em situação de igualdade com alguns profissionais liberais, os professores se ressentem da falta de reconhecimento em relação ao seu trabalho.

Assiste-se, a partir da década de 1870, à proliferação de associações docentes na Corte Imperial, que assumiam modelos diversos: associações beneficentes de auxílio profissional, de socorro mútuo, montepios; “[...] algumas de caráter mais corporativo/associativo, outras de perfil formativo/científico, embora muitas vezes tais características possam ser encontradas juntas numa mesma organização” (LEMOS, 2008, p. 12). Podem ser citados os casos da *Associação dos Professores Públicos da Corte*, divulgada no periódico *A Escola* (1877), o *Grêmio dos Professores Primários da Corte* que teve seus estatutos aprovados em 1882, e a *Caixa Beneficente da Corporação Docente do*

Rio de Janeiro, cujos estatutos foram localizados pelo autor no Setor de Obras Raras da Biblioteca Nacional do Brasil.

O associativismo docente que se desenvolveu no Brasil por iniciativa de professores primários foi semelhante ao que se desenvolveu em Portugal, fato explicado pelas precárias condições de trabalho existentes nos dois países (FERNANDES, 1989).

No final do século XIX, o nível salarial dos professores primários portugueses mantinha-se próximo aos valores fixados pela Reforma Pombalina do século anterior, o que era absolutamente inaceitável (NÓVOA, 1993). As críticas feitas pela imprensa, como já foi mencionado, tinham como alvo a política de descentralização do ensino, que confiou às Câmaras Municipais a responsabilidade pelos vencimentos dos professores, o que provocava enormes atrasos nos salários e uma situação insustentável para o magistério primário.¹⁰

A revista *O Ensino* se dedicou a defender os interesses e anseios da categoria e, em todos os números analisados, Theophilo Ferreira se reportava às reclamações provenientes das diversas províncias, notadamente as vindas dos professores em exercício nos *concelhos rurais*. Em sua opinião seria impensável continuar a “[...] suffocar a voz da justiça e o grito dos oprimidos [...]” e, como alternativa, propunha o único meio para tentar aniquilar “[...] tamanha prepotencia e insensatez tão desmesurada [...]”: a organização de todo o professorado em associações de classe para impor seus interesses às autoridades que “[...] conhecendo só os deveres para nos oprimir, olvidam suas obrigações para nos rebaixarem.” Os acontecimentos reclamavam uma interferência direta do governo e o redator aconselha a reunião dos professores num mesmo pensamento convencendo-os de que “[...] a união faz a força” (*O ENSINO*, v. II, n. 10, p. 147).

A partir dessa perspectiva, liderou, amparado pela visibilidade da revista, a iniciativa de criar uma *Federação do Professorado Primario Português*, no que foi apoiado pela *Associação dos Professores Primários de Lisboa*, existente desde 1880. As bases gerais que deveriam nortear a proposta podem ser resumidas em cinco itens: “a) agremiação de todos os professores primários elementares, complementares e especiais de nomeação régia ou pelas câmaras municipais em exercício em quaisquer escolas públicas; b) propagação e aperfeiçoamento da

10 Ver a respeito os postais contendo caricaturas referentes à situação do professorado primário em Portugal na obra de Nóvoa (1993). Em especial, citamos *O Pária*, de autoria de José Américo e Silva, datado de 1887, que transmite uma imagem miserável dos professores de instrução primária em comparação com os professores da instrução superior. A mesma *charge* se refere também à notícia chegada da Ilha da Madeira que relata a morte por fome de um professor primário, muito comentada na imprensa da época.

instrução popular pelo concurso individual ou coletivo da classe; c) realização de congressos de caráter nacional e internacional nos quais se discutiriam questões de interesse pedagógico e econômico em relação à escola e ao professorado; d) solicitação aos poderes públicos para que fossem promulgadas leis de caráter permanente em que se assegurasse às viúvas e órfãos dos professores o usufruto de pensões vitalícias ou temporárias; e) dar início a todos os projetos que visassem a melhoria moral, pedagógica e econômica das escolas e do professorado primário” (O ENSINO, v. II, n. 11, 1886, p. 163).

A comissão de professores, a qual Theophilo Ferreira integrava, foi responsável pela redação de uma circular para ser divulgada na revista a todos os companheiros do país:

Presado collega:

A situação cada dia mais lastimosa, em que se encontra a nossa classe, levou a - *Associação dos Professores Primários* – com séde em Lisboa, a reunir-se em assembléa geral, votando por unanimidade, as bases para a *Federação* do professorado.

O que determinou a - *Associação dos Professores Primários* – a tomar a iniciativa de tão grandioso empreendimento foi o facto de conhecer os vexames de que todos os dias estão sendo victimas os nossos collegas das provincias, principalmente das freguezias ruraes, onde é materia corrente a falta não só de pagamentos dos mingoados vencimentos dos professores primarios, mas ainda das gratificações de frequência e de exames!

[...] O professor primario no nosso paiz é um pária da sociedade! Para elle, todas as obrigações, todos os deveres, todos os rigores, mas nenhum direito!

[...] Lembramos (...) ao collega que – *a união faz a força* – e que, se isolados e dissimados pelo paiz, estamos representando um papel de uma fraqueza senil, podemos pela união, ganhar todo o prestígio e toda a respeitabilidade a que nosso sacerdocio tem incontestaveis direitos. (O ENSINO, v. II, n. 11, 1886, p. 164-165, *grifos do autor*).

A ideia da *Federação* se alastrou pelo país, centenas de cartas foram endereçadas à redação da revista e, finalmente, foi nomeada uma comissão para elaborar os estatutos da associação composta por Theophilo Ferreira, Domingos Coelho Ribeiro e Arthur Lucas Marinho da Silva. Uma comissão de professores primários do Porto enviou um entusiasmado ofício de adesão e,

inspirados neste projeto, fundaram e publicaram em Vila Nova de Gaya, um jornal denominado *Federação Escholar*.

Theophilo Ferreira possuía plena convicção de que só através da *Federação* os professores primários portugueses poderiam aspirar as vantagens a que tinham direito e que lhes eram usurpadas pela incúria das autoridades administrativas que confiavam na fraqueza proveniente da fragmentação da categoria.¹¹

Últimas considerações

Sabemos que para a história cada acontecimento é único, mas as forças históricas, certamente, podem se mover de forma paralela num mesmo tempo ou em diferentes temporalidades. A comparação desses paralelos pode revelar regularidades e, como nos ensina Marc Bloch (1983), fenômenos sociais semelhantes à primeira vista podem apresentar analogias em meios sociais distintos. Para além da observação das diferenças, tão peculiar no trabalho do historiador, compete-nos fazer aparecer as continuidades e/ou conexões entre os fenômenos estudados (GRUZINSKI, 2001).

Que articulações podem ser estabelecidas entre as narrativas apresentadas? Em que medida essas histórias se cruzam? Poderíamos listar inúmeros pontos convergentes, a começar pela recorrência dos discursos acerca da necessidade da instrução para alcançar o almejado progresso e *civilizar o povo*. A recorrência de reformas nem sempre efetivadas é outro ponto comum, bem como a utilização da imprensa de educação e ensino como forma de sensibilizar as autoridades e a opinião pública, além de dar voz ao professorado na luta pela melhoria de sua situação profissional.

Apesar desses aspectos coincidentes, é preciso chamar atenção para algumas variáveis entre os percursos da luta associativa empreendida nos dois países. No Brasil, ou mais especificamente, na cidade do Rio de Janeiro, a julgar pelo material analisado, assume especial destaque a fragmentação da categoria, expressa num confronto entre professores *formados na prática* – os adjuntos – e os professores normalistas cuja formação especializada na Escola Normal, criada em 1880, já começava a ameaçar a unidade do movimento. A falta de coesão do professorado era, a bem da verdade, estrategicamente

11 Foram diversas as tentativas de levar adiante associações docentes em Portugal nos fins do século XIX. Em 1854, por iniciativa de Luiz Felipe Leite, fundou-se a Associação dos Professores do Reino e das Ilhas; em 1880, professores normalistas criaram a Associação dos Professores Primários de Lisboa. Os esforços em prol da criação da Federação do Professorado Primário Português, protagonizados por Theophilo Ferreira datam de 1886, sendo também relevantes as iniciativas de Bernardino Machado no âmbito dos Congressos Pedagógicos de 1892 e 1897. Neste último ano, cria-se a Associação dos Socorros Mútuos do Professorado Primário Português que marcará o regresso a uma perspectiva mutualista do movimento associativo (NÓVOA, 1986).

explorada pelas autoridades administrativas que desqualificavam as práticas docentes dos adjuntos e, via de regra, promoviam sua substituição por professores normalistas. Além disso, tratava-se de um periódico com pouca ressonância nas demais províncias, até em razão de sua efemeridade, pois a publicação não ultrapassou dois anos. Não podemos esquecer, também, que estamos a falar de um país de longa extensão territorial, com diversidade incontestável e por esse motivo torna-se quase impossível, sobretudo no período estudado, promover a união da categoria como tentou fazer Theophilo Ferreira com a sua *Federação do Professorado Primário Português*, projeto bem mais ambicioso.

Entretanto, seguindo a pista que nos deixam as pesquisas de Lemos (2008), as décadas de 1870 e 1880, notadamente no Rio de Janeiro, podem ser consideradas um momento forte em termos de afirmação do magistério primário, em que pesem todas as dificuldades e fragmentações enfrentadas pela categoria.

Em uma outra linha, bastante facilitada pela extensão territorial do Reino e pela repercussão nacional em torno do pensamento e ação política de seu idealizador, a proposta da *Federação* se dispôs a incluir *todos os professores primários* elementares ou complementares, com nomeação régia ou camarária, em exercício em quaisquer escolas públicas e, ainda, os diplomados que desejassem aderir ao movimento. É certo que, apesar dos esforços, a *Federação* não se concretizou, mas contribuiu para germinar o espírito de solidariedade entre a categoria que irá frutificar mais tarde com a criação da *Liga Nacional do Professorado Primário Português* (1907), já no final do período monárquico.¹²

Assiste-se, hoje, ao processo de precarização do trabalho docente, situação que aflige prioritariamente o professorado primário e que se reflete no pequeno prestígio acadêmico conferido aos espaços de sua formação. Mas, se podemos perceber semelhanças entre o papel social dos professores durante a época examinada e nos tempos atuais, é preciso reconhecer que ao final de oitocentos iniciou-se um processo de afirmação do estatuto profissional docente. Em parte, o processo foi alavancado pela exigência de uma formação especializada no âmbito das escolas normais, onde se esperava que os alunos obtivessem o domínio das ciências da educação, em parte pela recusa de um modelo profissional que se assentava no *paradigma do sacerdócio* e que acabou por abrir espaço às associações sindicais.

12 Após a implantação da República, os esforços associativos ganharão ainda maior consistência com a fundação do *Sindicato dos Professores Primários Portugueses* e a *Associação Geral dos Professores Primários de Portugal*, em 1911 e 1916, respectivamente. A mais importante das experiências associativas, a *União do Professorado Primário Oficial Português*, criada em 1918, contava em 1925 com a adesão de 90% da classe. Embora o golpe de 1926 tenha enfraquecido seu poder de luta, no período em que esteve à frente dos interesses da categoria, essa entidade contribuiu efetivamente para a melhoria das condições socioeconômicas e do estatuto profissional dos professores portugueses.

Referências

BLOCH, Marc. Pour une histoire comparée des sociétés européennes. In: **Mêlanges historiques**. Paris, França: Editions J. Fleury & École des Hautes Études en sciences sociales, 1983. p. 16-40. (v. 1).

CARVALHO, Luís Miguel. Desafios na fronteira da História Comparada da Educação. In: GATTI, D.; PINTASSILGO, J. (Org.). **Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação**. Uberlândia: EDUFF, 2007. p. 143-164.

_____. Notas para um estudo da circulação e estruturação do conhecimento educacional na imprensa de educação e ensino. In: Ó, Jorge Ramos do; CARVALHO, Luís Miguel. **Emergência e circulação do conhecimento psicopedagógico moderno (1880-1960): estudos comparados Portugal-Brasil**. Lisboa, Portugal: Educa, 2009. p. 173- 194.

CARVALHO, Romulo de. **História do ensino em Portugal**. 4. ed. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

CATANI, Denice; BASTOS, Maria Helena C. (Org.). **Educação em Revista: a imprensa periódica e a História da Educação**. São Paulo: Escrituras, 2002.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural entre práticas e representações**. Lisboa, Portugal: Difel, 1990.

FERNANDES, Ana Lúcia C. **A construção do conhecimento pedagógico: análise comparada de revistas de educação e ensino Brasil-Portugal (1880-1930)**. 350 f. Tese (Doutorado em História da Educação)- Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal, 2006.

FERNANDES, Rogério. **O despertar do associativismo docente em Portugal (1813-1820)**. Lisboa: Instituto Irene Lisboa, 1989.

GRUZINSKI, Serge. Os mundos misturados da monarquia católica e outras *connected histories*. **Topoi**, Rio de Janeiro, p. 175-195, mar. 2001.

INSTITUTO DOS ARQUIVOS NACIONAIS/TORRE DO TOMBO. Lisboa. **Livro 378**. Processos disciplinares, caixa 7.

LEMOS, Daniel. O governo de si: associativismo e profissionalização docente na Corte Imperial. CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5., 2008, Aracaju. **Anais...** Aracaju: novembro, 2008 (CD ROM).

NÓVOA, António. O regresso dos professores. Palestra proferida na Conferência **Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida** promovida pela Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Lisboa, Portugal, set. 2007. Disponível em: <<http://escoladosargacal.files.wordpress.com/2009/05/regressodosprofessoresantonionovoa.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2012.

_____. **Evidentemente.** Histórias da Educação. Porto, Portugal: Edições Asa, 2005a.

_____. **Vers um comparatisme critique:** regards sur l'éducation. Lisboa, Portugal: Educa, 2005b. (em colaboração com Tali Yariv-Mashal).

_____. **Dicionário de Educadores Portugueses.** Porto, Portugal: Edições Asa, 2003.

_____. A Imprensa de Educação e Ensino: concepção e organização do *repertório* português. In: CATANI, D.; BASTOS, M. H. (Org.). **Educação em Revista:** a imprensa periódica e a História da Educação. São Paulo: Escrituras, 2002. p. 11-32.

_____. **Histoire et Comparaison.** Essais sur l'Éducation. Lisboa, Portugal: Educa, 1998.

_____. Modelos de análise em Educação Comparada: o campo e a carta. **Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ére nouvelle.** Tradução de Ana Isabel Madeira. n. 2, p. 9-61, Caen, Basse-Normandie, France, 1995.

_____. (Org.). **Os professores e as reformas de ensino na viragem do século (1886-1906).** Porto, Portugal: Edições Asa, 1993.

_____. (Dir.). **A imprensa de educação ensino - Repertório Analítico (séculos XIX-XX).** Lisboa, Portugal: Instituto de Inovação Educacional, 1993.

_____. **Do mestre-escola ao professor do ensino primário:** subsídios para a história da profissão docente em Portugal (século XVI-XX). Lisboa, Portugal: Universidade Técnica de Lisboa/Instituto Superior de Educação Física, 1986.

ENSINO (O). **Revista de Instrução Primaria.** Lisboa, Portugal: Typographia de Eduardo Roza, ano I, n. 1, jan. 1885; ano I, n. 3, mar. 1885; ano II, n. 6, mar. 1886; ano II, n. 10, maio 1886; ano II, n. 11, jun. 1886, ano II, n. 24, dez.1886. (Biblioteca Nacional de Portugal. Ref.: J 1342 B).

ENSINO PRIMÁRIO (O). **Revista consagrada aos interesses do ensino e redigida por professores primários.** Rio de Janeiro: Typographia Camões, ano I, n. 1, maio de 1884; ano II, n. 4, ago.1885. (Biblioteca Nacional do Brasil. Ref.: PRSOR 03758(1).

WERNER, M.; ZIMMERMANN, B. **De La comparaison à l'histoire croisée.** Paris, France: Seuil, 2004.

Recebimento em: 21/01/2013.

Aceite em: 15/07/2013.

A construção da identidade docente entre 1944 a 1962 no Grupo Escolar Minas Gerais em Uberaba (MG)

The formation of faculty identity between 1944 and 1962 at Minas Gerais School in Uberaba (MG)

Marilsa Aparecida Alberto Assis SOUZA¹

Betânia de Oliveira Laterza RIBEIRO²

Rogéria Moreira Rezende ISOBE³

Resumo

Este artigo se utiliza das atas das reuniões pedagógicas realizadas entre 1944 a 1962 no Grupo Escolar Minas Gerais, situado em Uberaba-MG, trazendo diversas normas e prescrições impostas ao professorado, que era constituído exclusivamente por mulheres. Estas normas tinham o intuito de manter a boa ordem do estabelecimento escolar e também controlar o comportamento das professoras de acordo com o perfil idealizado para o exercício do magistério. Embora esteja focado em um grupo escolar específico, este trabalho quer somar-se a outros estudos relacionados ao gênero e profissão docente, oferecendo elementos para compreender a construção da identidade deste profissional.

Palavras chave: Grupo Escolar Minas Gerais. Uberaba. Gênero e Profissão Docente.

Abstract

This article uses the minutes of pedagogical meetings held between 1944 and 1962 at Minas Gerais School, located in Uberaba-MG, with the aim of analyzing the rules and regulations imposed to the teaching staff, which was formed exclusively by women. These rules had the purpose of keeping good order of the school and also controlling the behavior of the teachers according to the profile idealized for the practice of mastership. Although it is focused on a specific school group, this study is intended to join other studies related to gender and teaching profession, offering insight to understand the formation of the identity of this professional.

Keywords: Minas Gerais School. Uberaba. Gender and Teaching Profession.

- 1 Mestra em educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), técnica em assuntos educacionais na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Praça Manoel Terra, 330, Bairro Abadia – Uberaba. Telefone institucional: (34) 3318-5419. E-mail: <marilsaalberto@yahoo.com.br>.
- 2 Doutora em educação pela USP/SP, possui Pós-Doutorado pela USP/RP, professora adjunta IV do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, Faculdades de Ciências Integradas do Pontal (FACIP/UFU). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da FACED/UFU. Pesquisadora do *Grupo de Pesquisa em História e Historiografia da Educação Brasileira* (UFU) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Fundamentos da Educação (FACIP/UFU). Rua 20, nº 1.600, Bairro Tupã. – Ituiutaba. Telefone institucional: (34) 3271-5234. E-mail: <laterzaribeiro@uol.com.br>.
- 3 Doutora em educação pela PUC/SP, professora adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Pesquisadora do *Núcleo de Estudos e Pesquisas em Política, História, Espaço, Educação e Sociedade* (UFTM) e do Grupo de Pesquisas *História Cultural da escola e dos saberes pedagógicos: impressos e modelos culturais* (UNIFESP). Praça Manoel Terra, 330, Bairro Abadia – Uberaba. Telefone institucional: (34) 3318-5419. E-mail: <rogeriaisobe@gmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 23	n. 52	p. 171-187	jan./abr. 2014
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Introdução

Este artigo tem como objetivo oferecer elementos para compreensão do processo histórico de constituição da profissão docente em Minas Gerais, tomando como eixo de análise as normas e prescrições atribuídas às professoras primárias de um grupo escolar mineiro. O trabalho faz parte de uma pesquisa ampla (SOUZA, 2012), situada no âmbito da história e da historiografia da educação brasileira, que teve como escopo conhecer o funcionamento do Grupo Escolar Minas Gerais, instituição situada no município de Uberaba. Esta escola, que foi o segundo grupo escolar do município, foi instalada no ano de 1944.

A análise do *corpus* empírico selecionado para este artigo – cadernos de atas das 210 reuniões das professoras daquele Grupo Escolar, que foram realizadas entre 1944 a 1962 – foi balizada pelos aportes teórico-metodológicos consubstanciados na perspectiva da história das instituições escolares.

A propósito, é importante destacar que a história de instituições educacionais, em seus diversos matizes, vem assumindo uma importância fundamental no cenário da pesquisa em educação no Brasil. Magalhães (2004) salienta que, a partir da década de 1990, a historiografia da educação passou por um revisionismo crítico dos grandes paradigmas explicativos, possibilitando a ampliação dos estudos que enfocam particularidades das instituições educativas e suas imbricações com os processos sociais, econômicos e culturais mais amplos.

Para Araújo e Inácio Filho (2005), estas pesquisas se centram no intuito de compreender a gênese da instituição, sua trajetória, a cultura escolar constituída, sua projeção local e regional, suas concepções educativas e pedagógicas, enquanto se configuram como formadoras, bem como irradiadoras de posturas vinculadas ao ideário da escola pública. Nesse sentido, as investigações sobre as diversas instituições escolares representam uma contribuição importante para compreensão da história da educação brasileira. A propósito, Souza (2008, p. 281) observa que: “[...] somente a história das instituições educativas pode reconstituir os enfrentamentos cotidianos, as estratégias e ações dos atores educacionais, o intrincado e difícil movimento de apropriação das prescrições para o ensino no âmbito das práticas”.

A leitura dos documentos preservados no acervo institucional do Grupo Escolar Minas Gerais possibilitou o conhecimento do processo dinâmico de consolidação das práticas educativas no cotidiano escolar, especialmente a organização de normas e prescrições atribuídas ao corpo docente que, no período delimitado neste trabalho, era constituído unicamente por mulheres.

A propósito, é importante destacar que desde o surgimento dos primeiros grupos escolares no Brasil, o corpo docente era composto, em sua maioria, por

professoras⁴, muito embora os cargos de direção e inspeção técnica fossem muitas vezes ocupados por homens, além de existir um pequeno número deles no exercício da docência, especialmente nas classes cujo corpo discente era masculino.

Ao longo do século XX, entretanto, a escola primária se tornou um campo profissional majoritariamente feminino. Diversos fatores contribuíram para o processo de feminização do magistério no Brasil, dentre eles os movimentos de urbanização e industrialização que expandiram as oportunidades de trabalho para os homens e ampliaram a apropriação dos espaços públicos pelas mulheres. Nesse processo, o fazer docente foi se constituindo no âmbito de um conjunto de normas e prescrições que contribuíram de forma significativa para a construção da identidade docente enquanto ocupação que demandava paciência, afabilidade, desprendimento, virtudes historicamente atribuídas ao gênero feminino (LOURO, 2007).

Inserido no contexto de feminização do magistério – já bastante intensificado na década de 1940 – o Grupo Escolar Minas Gerais possuía, por ocasião de sua inauguração, um corpo docente composto exclusivamente por dezessete mulheres. Além do magistério, os cargos de direção, servente e porteiro também eram ocupados por mulheres, o que fazia do ambiente escolar um espaço eminentemente feminino, excetuando-se os alunos e os inspetores técnicos que periodicamente visitavam a instituição.

Dados encontrados nas fontes documentais pertencentes ao acervo da instituição em apreço permitem esboçar o seguinte perfil do professorado: todas as docentes eram normalistas que estavam ingressando na carreira do magistério no momento da inauguração do grupo escolar. Eram jovens, com idade média entre 20 a 25 anos, o que era considerado um fator positivo, conforme palavras da diretora do grupo escolar:

Temos de trabalhar muito, pois o nosso Grupo está começando agora e somos nós as responsáveis pelo seu bom ou mau nome. Tudo que aqui fizermos repercutirá lá fora. Você são todas moças, algumas no início de sua carreira, de modo que devem estar cheias de entusiasmo e boa vontade. Com estas duas qualidades, havemos de vencer (GEMG, Atas das reuniões das professoras: 15/07/1944 a 06/07/1946).

4 Vale ressaltar, porém, que a atividade docente no Brasil foi iniciada por homens, especialmente os religiosos jesuítas, no período compreendido entre 1549 e 1759. Posteriormente, os homens se ocuparam do magistério com mais frequência, tanto como responsáveis pelas aulas régias quanto como professores que se estabeleceram por conta própria (LOURO, 2007, p. 449).

Observa-se o valor conferido ao *entusiasmo* e à *boa vontade* como atributos essenciais para que o Grupo Escolar, recém-inaugurado, obtivesse sucesso e reconhecimento na sociedade uberabense. Tais atributos, de certa forma, contribuíam para desqualificar o magistério enquanto atividade profissional que demandava preparo e conhecimento, e construir a representação da docência como atividade que requeria, tão somente, dedicação.

Analisando a localização da residência das professoras é possível verificar que a maioria morava nas proximidades do Grupo Escolar. Infelizmente, os dados encontrados não permitem concluir se isto era apenas uma coincidência ou se havia uma preocupação de que as professoras estivessem lotadas em escolas próximas às suas residências. Conforme pontuado por Vidal e Carvalho (2001, p. 215), “[...] o trabalho fora do lar era um tema delicado na década de 1930, e era somente o papel de educadora que permitia às mulheres o trânsito entre esses dois campos”. É possível presumir, a partir da assertiva das autoras, que na década de 1940 a sociedade ainda não tivesse modificado de forma consistente o modo de conceber o *lugar social da mulher*, especialmente em um município como Uberaba, que naquela época ainda possuía características fortemente associadas ao mundo rural. Vale lembrar que o ingresso das mulheres na carreira do magistério era uma oportunidade que tinham, conforme Louro (2007, p. 450), de “[...] ampliar seu universo – restrito ao lar e à Igreja”.

Sobre a predominância das mulheres na educação primária, Vidal e Carvalho (2001) alertam:

[...] tomar a *feminização* apenas como mudança na composição sexual do corpo docente significa deixar de lado todo um processo de profundas transformações nos significados sociais atribuídos à docência nas séries iniciais, processo que acompanhou paralelamente a mudança numérica. (VIDAL; CARVALHO, 2001, p. 213, grifo das autoras).

Com o intuito de compreender os *significados sociais atribuídos à docência*, alguns estudiosos se utilizam da análise dos discursos circulantes no ambiente educacional que explicitam, por sua vez, o comportamento social esperado das professoras em um determinado espaço de tempo. Como exemplo, ao analisar as práticas discursivas referentes à professora primária, presentes na *Revista de Ensino* entre os anos de 1950 a 1970, Fischer (2009) pondera:

Se, no início, a *Revista do Ensino* se valia de conceitos enraizados na fé em um ser supremo - Mestre, Senhor

Jesus, Deus, Nossa Senhora -, na medida em que os anos vão passando outros tomam essa posição: os fundamentos da ciência passam a ter lugar de destaque na construção de saberes em torno da professora. A identidade da mestra e, por decorrência, suas práticas, passam a ser guiadas, direta ou indiretamente, por tais fundamentos. Entretanto, os mesmos enunciados que marcam antigos valores não são descartados. Eles permanecem lá, travestidos em novas estratégias discursivas, no interior ou na superfície dos discursos. (FISCHER, 2009, p. 332, grifos da autora).

Corroborando esta afirmativa de Fischer é possível constatar, na leitura das atas das reuniões pedagógicas realizadas no Grupo Escolar Minas Gerais, que os discursos propagados também conferiam às professoras da instituição uma identidade peculiar, muitas vezes enaltecendo a dimensão missionária da profissão. As palavras pronunciadas por um dos inspetores técnicos que periodicamente visitavam a instituição evidenciam a concepção de docência como um apostolado:

Uma professora que não tem sua vida de magistério bem regulamentada, que está completamente, ou em parte, alheia aos seus deveres, é uma perjura. É ela a sacerdotisa que desempenha nobilíssimo apostolado, para o qual deverá ler diariamente o seu breviário composto dos seus deveres do magistério, assim como o sacerdote de Cristo empenhou-se em arrecadar os alunos para o Pai, buscando as sábias palavras diariamente em seu breviário, composto do Ofício Divino. (GEMG, Atas das reuniões das professoras: 15/07/1944 a 06/07/1946).

Embora as palavras do inspetor tivessem sido pronunciadas em meados do século XX, elas permitem reportar aos tempos coloniais, quando a Igreja Católica se utilizava de técnicas eficientes de controle ideológico sob o amparo da fé religiosa (ALMEIDA, 2006). Ao comparar a professora a uma sacerdotisa e ressaltar a necessidade de uma *vida de magistério bem regulamentada*, o inspetor estava, na verdade, se referindo também à vida privada, uma vez que o ideal de professora almejado implicava em um ideal feminino calcado no recato e no pudor.

Importante observar que o inspetor enaltece, em um primeiro momento, a profissão docente, mas em seguida evoca o cumprimento diário dos deveres atribuídos ao magistério. Trata-se, portanto, de um enunciado que tinha a intenção de exaltar, mas ao mesmo tempo, controlar o comportamento das professoras, conforme

explicitado por Fischer (2009, p. 327): “[...] como dispositivo de normalização, o discurso do elogio se transfigura em prática de alerta e disciplinamento”. Neste sentido, o “[...] brevíário composto dos deveres atribuídos ao magistério [...]” (GEMG, Ata das reuniões das professoras: 15/07/1944 a 06/07/1946) compreendia as regras a serem obedecidas para a manutenção da boa ordem do estabelecimento escolar, mas também abarcava determinadas condutas a serem incorporadas na vida privada das professoras primárias.

Normas e prescrições na construção da identidade da professora primária

As normas procedimentais a serem seguidas pelo corpo docente do Grupo Escolar Minas Gerais, foram apresentadas pela primeira vez por ocasião da inauguração da escola, em 1944, e eram lembradas a cada ano, sempre que se iniciava um período letivo:

Conforme consta na primeira reunião das professoras realizada no GEMG no dia 15/07/1944, eram as seguintes as atribuições das professoras, que deveriam ser respeitadas para a boa ordem do estabelecimento: Deverão chegar 10 minutos antes do início das aulas, tomar conta dos alunos nas fileiras durante o recreio e durante qualquer atividade escolar. Cada professora tomará conta de seus alunos ensinando-lhes jogos, brinquedos, etc. até que os pátios fiquem devidamente organizados. Depois então experimentar-se-á a divisão de professoras em turmas para setores diferentes. A professora deve manter o mais possível a disciplina, sem recorrer a gritos, castigos, reguadas na mesa, etc. Os castigos físicos serão expressamente proibidos. Só é permitido deixar o aluno um certo tempo até o final das aulas, mas a professora junto dele; não pode entregá-lo a outros funcionários. Preparar as lições, fazendo os planos de conformidade com o regulamento; trazer a escrituração sempre limpa, em ordem e em dia. Auxiliar a Caixa Escolar, pois o número de alunos pobres é enorme [...] Durante as horas do trabalho não é permitido a professora deixar a classe para palestrar com a colega. A professora deve tomar parte em todo movimento que se fizer no estabelecimento com o fim de fazê-lo progredir, quer no tocante à parte pedagógica, quer administrativa e social. Promover a bôa harmonia no

estabelecimento tendo em vista que sem colaboração entre os funcionários não pode haver progresso. (GEMG, Atas das reuniões das professoras: 15/07/1944 a 06/07/1946).⁵

A tarefa de *tomar conta* dos alunos é registrada por duas vezes nas normas procedimentais como atribuição das professoras que deveriam, portanto, cuidar e ocupar-se das crianças, seja nas fileiras, nos recreios ou em qualquer atividade escolar, zelando pela boa ordem do estabelecimento. Vale ressaltar que, historicamente, atividades relacionadas ao cuidado – como, por exemplo, cuidar da casa, das crianças, dos doentes – sempre foram associadas ao gênero feminino. Conforme Almeida (2006, p. 71), tal fato se explica porque o trabalho fora do lar “[...] somente poderia ser lícito se significasse cuidar de alguém [...]”, o que contribuía para a construção da imagem da docência como atividade relacionada à domesticidade e à maternidade.

As prescrições sinalizam também a indicação de certa dedicação exclusiva das professoras ao exercício do magistério: deveriam chegar mais cedo no grupo escolar, ficar após o horário de saída, tomando conta dos alunos indisciplinados e “[...] tomar parte em todo movimento que se fizer no estabelecimento [...] quer no tocante à parte pedagógica, quer administrativa e social [...]” (GEMG, Atas das reuniões das professoras: 15/07/1944 a 06/07/1946), o que significava organizar e participar de todos os eventos patrocinados pela escola, mesmo aqueles que aconteciam fora do horário escolar, inclusive eventos de cunho religioso⁶.

Embora o magistério fosse um trabalho de “[...] um só turno [...]”, conforme pontuado por Louro (2007, p. 453) – o que permitia que as professoras atendessem suas *obrigações domésticas* em outro período – nota-se que as professoras dedicavam às atividades escolares muito mais do que o tempo despendido em sala de aula. Em contrapartida, o fato de ser um trabalho de *um só turno* servia como justificativa para que os salários das professoras fossem mais baixos que os demais empregos, especialmente aqueles ocupados por homens.

Também chama a atenção, nas regras transcritas acima, a recomendação de que as professoras não palestrassem com as colegas durante as horas do trabalho. Do mesmo modo que os alunos eram disciplinados pelas professoras mediante dispositivos de controle e vigilância, o corpo docente também deveria se submeter a regras disciplinares, sob o controle da diretora escolar e inspetores de ensino.

5 Optou-se por manter a grafia conforme o original.

6 Passagens encontradas nas atas das reuniões pedagógicas do Grupo Escolar Minas Gerais revelam que as professoras tinham a incumbência, inclusive, de acompanhar os alunos às missas dominicais (GEMG, Atas das reuniões das professoras: 15/07/1944 a 06/07/1946).

A manutenção da disciplina na sala de aula era, inclusive, um dos critérios pontuados para se avaliar o desempenho docente, conforme observado nestas transcrições:

Falou em seguida sobre o boletim do corpo docente: nota máxima de 5 pontos para as professoras do 3º e 4º e de 3 pontos para o 2º e 1º ano, cujos pontos poderão diminuir de acordo com o trabalho e disciplina que a professora mantenha em sua classe. (GEMG, Atas das reuniões das professoras: 15/07/1944 a 06/07/1946).

As notas serão avaliadas obedecendo aos seguintes tópicos: assiduidade e pontualidade; interesse e entusiasmo pelo ensino; cultura geral e pedagógica; iniciativa; cooperação; interesse pelas instituições escolares e atividades do programa; capacidade de educar; devotamento aos alunos, paciência; capacidade de manter a disciplina sem coagir os alunos, justiça, etc. (GEMG, Atas das reuniões das professoras: 05/02/1949 a 06/10/1951).

A garantia da disciplina em sala de aula estava estritamente vinculada ao silêncio, que era considerado um dos pré-requisitos para a aprendizagem: “Custe o que custar a classe tem que ser silenciosa. Se é hora de ouvir tem que ouvir. Se a professora fala, os alunos devem ouvi-la. Fora do silêncio o ensino é impossível” (GEMG, Atas das reuniões das professoras: 27/07/1946 a 06/11/1948); “Exigir antes de tudo silêncio durante as aulas. Sem disciplina o aluno não aprende” (GEMG, Atas das reuniões das professoras: 21/08/1954 a 17/03/1956); “Durante o período das aulas deverá reinar o maior silêncio, sem o qual não haverá o proveito tão desejado por todas” (GEMG, Atas das reuniões das professoras: 03/05/1956 a 06/09/1958). Tais prescrições a respeito do silêncio em sala de aula corroboram a afirmativa de Gilmore (apud LAPLANE, 2000, p. 55, grifos da autora), para o qual: “[...] o silêncio, na escola é visto como signo de controle e como indicador de organização (caracterizando assim ‘boa atitude’)”.

Vale observar, porém, que a disciplina precisava partir, em primeiro lugar, da professora, que deveria ter autocontrole para obter o silêncio dos alunos em sala de aula, conforme afirmação feita pelo inspetor técnico de ensino:

Sem disciplina ninguém poderá lecionar. O aluno tem que ser disciplinado, tem que se submeter a um determinado número de leis, para receber proveitosamente o ensino que lhe é ministrado. Há professoras que querem se impor a poder de reguadas na mesa, gritos e só concorrem para aumentar o

barulho e a indisciplina. O silêncio só se obtém com silêncio. Os gritos frequentes enervam os alunos e deixam de produzir efeitos disciplinares porque as crianças já se habituaram com ele e não mais o levam a sério. (GEMG, Atas das reuniões das professoras: 27/07/1946 a 06/11/1948).

As atas também deixam claro que o comportamento indisciplinado estava diretamente relacionado à *atitude da mestra*, uma vez que “[...] permanecer assentada durante a aula significa que a professora está com sua expressão pedagógica mínima” (GEMG, Atas das reuniões das professoras: 15/07/1944 a 06/07/1946). Além disto, a disciplina também estava relacionada à aprendizagem, pois quando a matéria era mal ensinada, o aluno procurava “[...] fixar sua atenção em outra coisa que lhe traga distração” (GEMG, Atas das reuniões das professoras: 27/07/1946 a 06/11/1948). Neste sentido, podia causar a indisciplina “[...] um plano mal organizado, uma aula sem interesse e participação” (GEMG, Atas das reuniões das professoras: 27/07/1946 a 06/11/1948). Sendo assim, cabia às professoras “[...] só dar às crianças coisas que a interessem [...]”, uma vez que “[...] aluno ocupado não é indisciplinado” (GEMG, Atas das reuniões das professoras: 17/09/1961 a 23/05/1964).

Além destas regras enunciadas nas reuniões pedagógicas, que elencavam procedimentos a serem seguidos pelo corpo docente, atribuições de caráter moral também eram prescritas às professoras, conforme observado nestas palavras da diretora, publicadas no jornal *Correio Católico*, em 18/09/1957, por ocasião de um Congresso Catequético:

Professora, você já pensou alguma vez da tremenda responsabilidade que lhe pesa sobre os ombros? Já fez um exame demorado do que tem realizado e do que deve realizar de bom em sua carreira? Já pensou que o futuro de uma criança depende quase que exclusivamente de você? Se ela amanhã for um cidadão de bem ou um malfeitor você terá sua parcela de responsabilidade. Você pode realizar milagres ou cometer crimes. A criança entregue a você, professora, será aquilo que você quiser. Lembre-se dessa verdade terrível, cada dia, ao transpor o limiar de sua escola. Faça de sua vida um exemplo contínuo de boas obras e de suas aulas um hino ao dever e à virtude. Faça do catecismo seu livro obrigatório, onde cada página é um poema de amor e de fé. Leia, nos olhos de seus inocentes alunos, a ânsia de felicidade que lhes enche a alma e proporciona-lhes tão almejada felicidade. (GEMG, Livro da ata de instalação e recortes diversos: 1944 a 1960).

O excerto acima demonstra, claramente, que o ofício da professora excedia a transmissão dos tradicionais conhecimentos escolares e compreendia a formação de valores morais que fariam da criança um *cidadão de bem* ou um *malfeitor*. À professora era conferido o poder de *operar milagres*, por meio de seus exemplos, os quais deveriam ser pautados no cumprimento dos deveres cívicos e morais e no exercício de práticas virtuosas.

Cabia, portanto, às professoras, a formação moral dos alunos, uma vez que os pais, em sua maioria, pertenciam à *massa* considerada incapaz de educar adequadamente as crianças. Conforme palavras do inspetor técnico, *mesmo se a família fosse honesta* não estava em condições de propiciar a formação moral, haja vista que a família havia se tornado uma *pensão, onde os pais se encontram com os filhos somente à noite*. Para reforçar a assertiva apresentada, o inspetor dizia que *comprovou-se em um inquérito que 70% dos criminosos foram diplomados nos grupos escolares*, o que exigia da professora um estudo sobre *os distúrbios e desequilíbrios próprios das crianças*.

Nota-se, a intenção de disciplinar, alertar e até mesmo impressionar as professoras sobre o peso da função docente. Entretanto, ao mesmo tempo o inspetor exaltava a profissão, ao completar dizendo que “[...] o trabalho da mestra é maravilhoso e mereceu elogios de grandes homens como o grande Pedro II, que dissera: Não fosse imperador, seria mestre-escola” (GEMG, Atas das reuniões das professoras: 27/07/1946 a 06/11/1948).

Para regular o comportamento docente era comum, tanto por parte da diretora como por parte dos inspetores, recorrerem ao nome de Deus, a quem as professoras deveriam prestar contas das crianças que lhes foram confiadas: “[...] se você quer cumprir seu sacerdócio, alicerce seu ensino nas verdades eternas. Assim, terás como recompensa as bênçãos de Deus e a paz na consciência” (GEMG, Livro da ata de instalação e recortes diversos: 1944 a 1960).

Além da dimensão missionária, em alguns momentos o fazer docente era visto como vocação, chegando a ser comparado a um casamento, uma vez que “[...] ambos são uma soma de satisfações aliada a mal entendidos, brigas, falta de estímulo e, às vezes, monotonia” (GEMG, Ata das reuniões das professoras: 21/08/1954 a 17/03/1956). Neste sentido, antes de ingressar no magistério as jovens deveriam responder a três perguntas: 1ª - *Tenho realmente vontade de ensinar?* 2ª - *Tenho paciência?* 3ª - *Tenho coragem?* Para inserir no magistério e exercê-lo com êxito, portanto, a professora deveria ter vocação, “[...] isto é, gosto de aprender e transmitir aos outros, deve ainda gostar de gente, sobretudo de crianças, pois como o pai deve ter no coração uma reserva de amor sempre renovada” (GEMG, Atas das reuniões das professoras: 21/08/1954 a 17/03/1956).

Embora o texto acima se utilize do amor paterno para fazer comparação com o sentimento que a professora deveria nutrir por seus alunos, era mais comum incorporar à docência características socialmente conferidas à feminilidade, o que pode ser observado em diversas falas pronunciadas nas reuniões pedagógicas: “[...] é necessário também ter paciência, compreender as atitudes de seus alunos sem perder a boa vontade para com eles, reconhecer ainda que, quanto mais o aluno se mostrar irritante, mais cuidado requer” (GEMG, Atas das reuniões das professoras: 21/08/1954 a 17/03/1956); “[...] a escola precisa de pessoas alegres porque se trata de infância, e a infância necessita de serenidade e carinho” (GEMG, Atas das reuniões das professoras: 15/07/1944 a 06/07/1946); “[...] são necessários meios brandos para a criança de mau gênio” (GEMG, Atas das reuniões das professoras: 27/07/1946 a 06/11/1948). Como consequência, é possível inferir que, de forma simbólica, os alunos se tornavam filhos substitutos daqueles que porventura as professoras não conseguiram ter ou supriam momentaneamente o lugar daqueles filhos que teriam um dia (CAMPOS, 2009).

A identificação da mulher com a atividade docente também é ressaltada por Louro (2007, p. 450, grifos da autora), ao pontuar que “[...] se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava de certa forma, *a extensão da maternidade*, cada aluno ou aluna vistos como um filho ou uma filha *espírita* [...] a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la”.

Imbuídas desse amor maternal, as professoras eram convidadas, conforme pontuado por Faria Filho (2000, p. 201), a “[...] construir novas sensibilidades, novos hábitos, valores e procedimentos [...]” tratando os alunos de forma carinhosa, com o intuito de amenizar o problema da indisciplina escolar: “[...] certos alunos não gostam de repreensões altas, tornam-se rebeldes. Nesse caso o carinho prevalece muito mais” (GEMG, Atas das reuniões das professoras: 27/07/1946 a 06/11/1948).

A estratégia de se praticar atos e utilizar palavras carinhosas para promover a aproximação entre a professora e os alunos indisciplinados também é explicitada nas transcrições abaixo:

A senhora diretora pediu insistentemente às professoras que não dessem apelidos feios aos alunos, pois os mesmos os humilham e revoltam. Há diversos recursos que a mestra poderá empregar para remediar a falta de inteligência de seus alunos, que os chame perto de si na própria aula, ou fora dela para lhes explicar melhor o que ele não compreendeu bem. A professora deve ser querida dos alunos, pois assim haverá disciplina e progresso. (GEMG, Atas das reuniões das professoras: 05/02/1949 a 06/10/1951).

Não devemos chamar nossos alunos de burros, sem inteligência, pois estes não têm culpa, devemos procurar sempre levantar sua moral. [...] Disse-nos ainda para não chamarmos os alunos de nomes ofensivos, não escrever para copiarem frases ofensivas, devemos nos controlar e lembrar que somos antes de tudo educadoras. Há crianças indisciplinadas, mas devemos fazer sacrifício, tendo paciência com a criança. O sem inteligência e o indisciplinado precisa mais de nós. (GEMG, Atas das reuniões das professoras: 17/09/1961 a 23/05/1964).

Esse tipo de aconselhamento também foi dado pelo inspetor técnico de ensino ao fazer a seguinte orientação às professoras: “[...] em vez de deprimir o aluno a professora deve ampará-lo, levantá-lo e interessar-se pelo aluno inferior para conseguir dele alguma coisa” (GEMG, Atas das reuniões das professoras: 05/02/1949 a 06/10/1951). Nota-se, portanto, que tais prescrições evidenciavam o ideário educacional segundo o qual era necessário “[...] construir novas sensibilidades em face da criança como aprendiz, tratando-as com paciência, carinho e compreensão” (FARIA FILHO, 2000, p. 200).

As prescrições relacionadas ao comportamento docente incluíam, também, a forma com que a professora deveria se trajar perante os alunos, uma vez que

[...] a atitude da moça deve ser a de uma educadora: nobre e sem exageros. A maneira exagerada com que se traja, é um grande insulto à classe. A sobriedade da professora é nada mais e nem menos, a sua grandeza perante os alunos. (GEMG, Atas das reuniões das professoras: 15/07/1944 a 06/07/1946).

Neste sentido, cabia à professora adequar-se aos padrões de comportamento, elegância e beleza idealizados pela sociedade. Tratava-se, portanto, de uma “[...] justa medida [...]”, na qual não eram permitidos excessos, nem falta (CAMPOS, 2009, p. 140).

A professora deveria ser, nessa ótica, *o espelho onde o aluno se mira*, e por este motivo ela deveria “[...] dar exemplo, dando provas de possuir todas as qualidades que ela exige das crianças” (GEMG, Atas das reuniões das professoras: 15/07/1944 a 06/07/1946). Tais prescrições corroboram a afirmativa de Louro (2007, p. 467), segundo a qual a professora “[...] deveria ser disciplinadora de seus alunos e alunas e, para tanto, precisava ter disciplinado a si mesma. Seus gestos deveriam ser contidos, seu olhar precisava impor autoridade”.

Em meio a esse discurso moralizador e disciplinador, mas que ao mesmo tempo sublimava o fazer docente, os saberes fazeres das professoras do Grupo Escolar Minas Gerais foram se constituindo e se consolidando. Trecho da ata de uma reunião docentes realizada em 1956, doze anos após a instalação da escola, apresentava uma série de itens que serviam de *base para o julgamento do professorado*:

1- Tem aptidão para o ensino? 2- Possui boa cultura pedagógica? 3- Na transmissão do ensino usa de processos mais de acordo com a ciência pedagógica moderna? 4- Revela critério na aplicação desses processos de ensino? 5- Procura preparar suas aulas de acordo com o Programa Oficial? 6- Procura verificar o aproveitamento mensal dos alunos, aplicando provas ou fazendo exercícios bem elaborados? 7- Mantém disciplina na classe? 8- Contribui para a disciplina no estabelecimento? 9- Preocupa-se com o ambiente de sua classe, dando-lhe aspecto alegre e sugestivo? 10- Zela pela ordem, asseio e conservação do mobiliário e material didático? 11- É carinhosa com os alunos e consegue atraí-los à escola? 12- É estimada pelos alunos e está sempre em contato com a família dos mesmos? 13- É assídua aos trabalhos escolares? 14- Trabalha com dedicação e entusiasmo? 15- Interessa-se pelo desenvolvimento do Caixa Escolar e da Cantina, contribuindo com seu esforço para a prosperidade dos mesmos? 16- Procura desenvolver em sua classe, com eficiência, atividades como: auditório, excursões, hora de histórias, clubes de leitura? 17- Tem cooperado juntamente com seus alunos na organização de outras Instituições como: Biblioteca Infantil, Clube Rural, Pelotão de Saúde, Jornal? 18- Participa das comemorações cívicas, colaborando com sua classe na organização dos programas de festas nacionais sempre que solicitada sua colaboração? 19- Cuida da educação de seus alunos com o mesmo interesse com que cuida do ensino? 20- Procura formar hábitos indispensáveis à vida como: economia, asseio, temperança, urbanidade, etc.? 21- Participa ativamente das reuniões de professores? 22- Interessa-se pela leitura de boas obras literárias e pedagógicas? 23- Acata com boa disposição as determinações dos superiores hierárquicos? 24- É acessível ao trato de companheiros de trabalho? 25- Tem escrito trabalhos reputados úteis ao ensino? Quais? 26- Possui algum talento artístico? Qual? (GEMG, Atas das reuniões das professoras: 03/05/1956 a 06/09/1958).

Conforme registrado na ata da reunião, após a leitura destes itens cada um deles “[...] foi comentado pelas professoras presentes, havendo sugestões diversas para que as mesmas recebam melhores notas” (GEMG, Atas das reuniões das professoras: 03/05/1956 a 06/09/1958). Observa-se, portanto, que tais itens sintetizam as atribuições inerentes ao exercício do magistério durante o período em apreço e permitem delinear o perfil esperado das professoras primárias.

As atribuições impostas ao professorado como critério de avaliação de desempenho extrapolam os quesitos *dedicação*, *entusiasmo* e *boa vontade* apresentados às professoras por ocasião da inauguração do Grupo Escolar, em 1944. Neste momento, exigia-se das professoras um perfil mais técnico, pautado na *ciência pedagógica moderna*, na *leitura de obras pedagógicas* e até na *escrita de trabalhos reputados úteis ao ensino*.

Entretanto, complementando estes critérios pontuados pela *eficiência técnica*, as atribuições também associavam a atividade docente ao *cuidado*, exigindo das professoras atitudes carinhosas que atraíssem os alunos para a escola e permitissem maior aproximação com as famílias.

Também chama a atenção, nestas prescrições normativas, a atribuição imposta ao professorado de colaborar com a Caixa Escolar, que também foi observada em outras passagens das reuniões:

Falou-nos também em organizar uma campanha Pró-Caixa Escolar. As professoras deverão arranjar sócios os quais contribuirão com uma pequena quantia mensal, sendo uma renda fixa para a caixa. (GEMG, Atas das reuniões das professoras: 15/07/1944 a 06/07/1946).

Inicialmente falou sobre as rifas. Os bilhetes seriam vendidos a Cr\$1,00. Pediu às professoras que se esforçassem na venda da mesma. Esta rifa será em benefício da caixa escolar. (GEMG, Atas das reuniões das professoras: 27/07/1946 a 06/11/1948).

Disse-nos a Sra. Diretora estarmos muito inativas neste período com os trabalhos de caixa. Depois de muita discussão ficou resolvido ir uma comissão à gerência da Cia cinematográfica São Luiz Ltda a fim de solicitar da mesma o preço de aluguel do filme e do prédio. Se conviesse conviria realizar-se dos sábados da segunda quinzena do mês em curso uma sessão em benefício da Caixa. (GEMG, Atas das reuniões das professoras: 05/02/1949 a 06/10/1951).

Tais passagens indicam a transferência de responsabilidades do Estado para a escola, que deveria criar meios para prover sua manutenção, cabendo às professoras ajudar na manutenção da Caixa Escolar, seja vendendo rifas, conseguindo sócios para ajudar a escola, realizando atividades fora do horário escolar ou contribuindo, elas mesmas, com dinheiro retirado do próprio salário.

Considerações finais

A análise empreendida oferece elementos para dimensionar as ações orquestradas pelos sujeitos no processo de constituição da identidade da professora primária no grupo escolar em apreço. Os diversos excertos extraídos dos livros de atas das reuniões pedagógicas do Grupo Escolar Minas Gerais colocam em cena o modo como as normas e prescrições buscavam conformar o fazer docente para além da prática pedagógica na sala de aula, intervindo, muitas vezes, na vida particular do corpo docente, constituído exclusivamente por mulheres.

Nota-se que a identidade docente se confundia, muitas vezes, com o papel da mulher idealizado pela sociedade. Atributos como o recato, o pudor, a disciplina e o temor a Deus fundiam-se na figura da professora, que era responsável não só pela transmissão dos conhecimentos, mas também pela formação do caráter e pela inculcação de valores morais e religiosos junto aos discentes.

O exercício do magistério, portanto, possuía uma dimensão missionária que desqualificava o trabalho docente enquanto atividade profissional que demandava preparo e competência técnica, conferindo-lhe um caráter de apostolado ou vocação. Sendo assim, a docência muitas vezes era associada à domesticidade e à maternidade, e as principais características esperadas da professora eram o entusiasmo, a boa vontade e a dedicação.

Ao se priorizar, neste trabalho, as atas escolares como fonte de pesquisa, é preciso estar atento ao lugar de produção do documento (LE GOFF, 2003), problematizando-se seus limites e as circunstâncias de sua produção, entendendo que os sujeitos envolvidos no processo educacional desenvolvem suas práticas a partir dos lugares que ocupam no interior da instituição. Nessa perspectiva, o registro e o arquivamento das atas não visam apenas estabelecer determinadas normas e prescrições relacionadas ao magistério, mas objetivam, sobretudo, produzir lugares de poder/saber no interior do campo pedagógico.

A incursão no corpus empírico selecionado para este artigo limita-se, portanto, à compreensão de determinadas representações sobre a identidade da professora primária de um grupo escolar mineiro que buscavam se impor como legítimas por meio de regulamentações, normatizações e prescrições. As resistências, contradições

e dissensões só poderão ser apreendidas com o cotejamento de outras fontes e a realização de outras investigações relacionadas ao gênero e profissão docente. Espera-se que este trabalho possa se somar a outros estudos sobre a tessitura da identidade deste profissional em diferentes lugares e temporalidades, evidenciando as continuidades e rupturas na história da profissão docente no Brasil.

Referências

ALMEIDA, J. S. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, D. et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 59-107.

ARAÚJO, J. C. S.; INÁCIO FILHO, G. Inventário e interpretação sobre a produção histórico-educacional na região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba: da semeadura à colheita. In: GATTI JÚNIOR, D.; INÁCIO FILHO, G. (Org.). **História da educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações**. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2005. p. 153-191.

CAMPOS, R. D. **Mulheres e crianças na imprensa paulista (1920-1940): educação e história**. São Paulo: Ed. UNESP, 2009. 223 p.

FARIA FILHO, L. M. **Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República**. Passo Fundo: Editora UPF, 2000. 213 p.

FISCHER, B. D. A professora primária nos impressos pedagógicos (de 1950 a 1970). In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 324-335. (v. III – Coleção Século XX).

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Grupo Escolar Minas Gerais (GEMG). **Atas das reuniões das professoras: 15/07/1944 a 06/07/1946**. Uberaba.

_____. **Atas das reuniões das professoras: 27/07/1946 a 06/11/1948**.

_____. **Atas das reuniões das professoras: 05/02/1949 a 06/10/1951**.

_____. **Atas das reuniões das professoras: 21/08/1954 a 17/03/1956**.

_____. **Atas das reuniões das professoras: 03/05/1956 a 06/09/1958**.

_____. **Atas das reuniões das professoras: 17/09/1961 a 23/05/1964**.

_____. **Livro da ata de instalação e recorte diversos: 1944 a 1960**.

LAPLANE, A. L. F. **Interação e silêncio na sala de aula**. Ijuí: Editora Unijuí, 2000. 127 p.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Campinas: UNICAMP, 2003.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 443-481.

MAGALHÃES, J. P. de. **Tecendo Nexos: História das Instituições Educativas**. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004. 178 p.

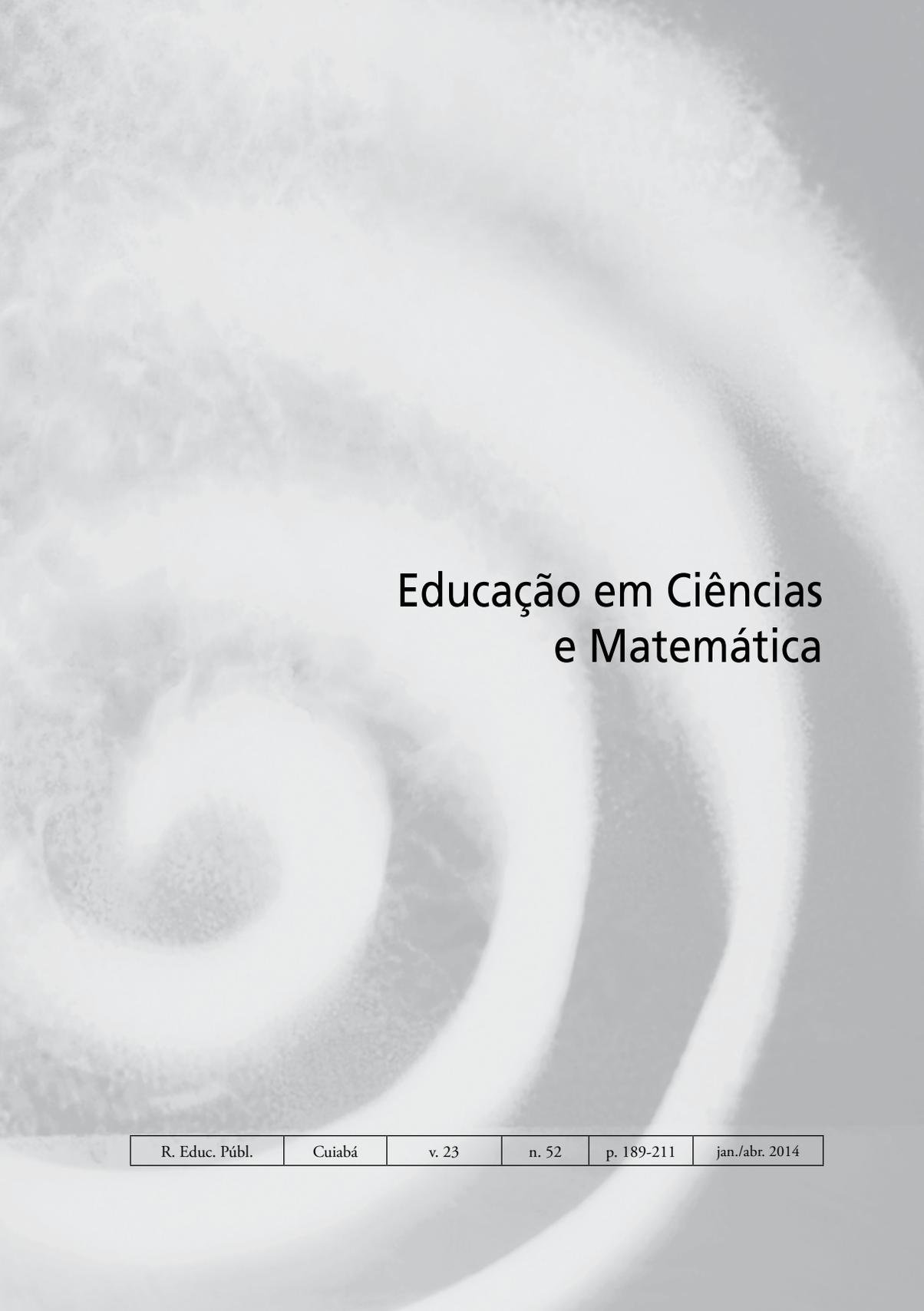
SOUZA, M. A. A. A. **O Grupo Escolar Minas Gerais e a educação pública primária em Uberaba (MG) entre 1927 e 1962**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2012. 223 f.

SOUZA, R. F. de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX (ensino primário e secundário)**. São Paulo: Cortez, 2008. 320 p.

VIDAL, D. G.; CARVALHO, M. P. Mulheres e magistério primário: tensões, ambiguidades e deslocamentos. In: VIDAL, D. G.; HILSDORE, M. L. S. (Org.). **Brasil 500 anos: tópicos em história da educação**. São Paulo: Edusp, 2001. p. 205-224.

Recebimento em: 06/01/2013.

Aceite em: 03/05/2103.



Educação em Ciências e Matemática

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 23

n. 52

p. 189-211

jan./abr. 2014

O enfoque educativo no rastro da constituição dos museus de ciências

The educational focus in the wake of the establishment of science museums

Gustavo Lopes FERREIRA¹
Daniela Franco CARVALHO²

Resumo

O trabalho objetivou percorrer a constituição dos museus de ciências pelos séculos XVII ao XXI, sem a pretensão de esgotar o assunto, entendendo que essas instituições produzem discursos sobre a Ciência e a Educação. As mudanças mais evidentes nesses espaços dizem respeito ao acesso do público, à especialização temática, à forma de expor os objetos e à maneira de conceber a relação museu-público. O discurso científico veiculado por essas instituições remonta à superioridade da Ciência perante outros saberes, já o discurso pedagógico nesses espaços reflete uma concepção para além da educação escolarizada, e se associam à formação cultural dos indivíduos.

Palavras-chave: Museus de Ciências. Discurso Científico. Discurso Pedagógico.

Abstract

This study aimed to traverse the constitution of science museums by centuries XVII to XXI, without pretending to exhaust the subject, understanding that these institutions produce discourses about science and education. The most obvious changes in these spaces relate to public access, the thematic specialization, how to expose the objects and the way of conceiving the relationship public-museum. Scientific discourse conveyed by these institutions discloses the superiority of science knowledge to others. The discourse on education in these areas reflects a conception beyond school education because these places are associated with cultural background of individuals.

Keywords: Science Museums. Scientific Discourse. Discourse on Education.

-
- 1 Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/FACED/UFU) – linha de pesquisa em Educação em Ciências e Matemática e Professor da Rede Municipal de Uberlândia. Av. Pará, 1720 Campus Umuarama, telefone: (34) 3218 – 2243. E-mail: <gustavolofer@gmail.com>.
 - 2 Professora Doutora do Instituto de Biologia da Universidade Federal de Uberlândia (INBIO/UFU) e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/FACED/UFU) – linha de pesquisa em Educação em Ciências e Matemática. Av. Pará, 1720 Campus Umuarama, telefone: (34) 3218 - 2243 ramal 208. E-mail: <danielaforcj@gmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 23	n. 52	p. 191-211	jan./abr. 2014
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Introdução

Este texto aborda a constituição dos museus de ciências pelos Séculos XVII ao XXI, no entendimento de que essas instituições produzem discursos sobre a Ciência e a Educação. Constitui-se como pesquisa documental, pois, segundo Pimentel (2001), os estudos baseados em documentos como material primordial, sejam revisões bibliográficas, sejam pesquisas historiográficas, extraem deles toda a análise, organizando-os e interpretando-os segundo os objetivos da investigação proposta.

Para Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), a pesquisa documental se apresenta como um método de escolha e de verificação de dados, visa o acesso a fontes pertinentes, e, a esse título, faz parte integrante da heurística de investigação.

Nossa opção de fonte de dados foi a literatura crítica (ABRAÃO, 2002) sobre a história da constituição dos museus de ciências. Segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), esses documentos já são de domínio científico, e compõem estado da arte do conhecimento. A partir dos textos documentais, procedemos com a análise do conteúdo, organizada em três unidades de contexto (LÜDKE; ANDRÉ, 1986): o surgimento dos museus, o museu pelos séculos e o enfoque educativo dos museus de ciências.

Compartilhamos do pensamento de Brito (2003) de que os dados são vistos como discursos, e as formas de representação que ali se engendram permitem pensar o próprio texto historiográfico como discurso e representação. Dessa maneira, temos clareza sobre o cuidado com a análise, pois segundo Cruz (2006), ao se realizar uma pesquisa há um conceito de História e de Ciência, embora nem sempre o pesquisador tenha consciência dessa variável que controla seu comportamento como historiador.

O surgimento dos museus

Os humanistas do fim do século XV, especificamente na Itália, começaram a formar coleções de antiguidades, hábito que se espalhou por toda a Europa, em meados do século XVI. Dentre esses colecionadores estavam: papas, cardeais, monarcas e homens letrados. Colecionavam-se manuscritos diversos, curiosidades exóticas e naturais, obras de artes, que permitiam, ao mesmo tempo, a elaboração de conhecimentos e também representavam a afirmação do *status* de uma determinada hierarquia social, como indica Pomian (1984).

As grandes navegações contribuíram sobremaneira para a ampliação dos horizontes geográficos da época, carregando consigo a ideia de que o homem ainda tinha muito a conhecer. Por outro lado, permitiram o contato com outras culturas, o que trouxe novos saberes e uma variedade de objetos advindos de lugares distantes, como: tecidos, porcelanas, exemplares da flora e fauna, entre outros. Esses objetos representavam a curiosidade por países exóticos, sociedades diferentes, outros climas (POMIAN, 1984).

O que se conhece como museu surgiu a partir dessas coleções particulares, de origem religiosa ou profana, monopolizado pelo clero, monarcas, nobres e outros detentores do poder na época. Os objetos formavam as coleções que constituíam, assim, os chamados gabinetes de curiosidades. Estes eram pequenos espaços privados destinados à contemplação, reunindo animais, objetos de arte, obras raras. Eram locais em que o foco estava na quantidade e na diversidade de peças. Essas coleções reafirmavam o poder e o *status* dos colecionadores como apontam os autores Cândido (1998); Giraudy e Bouilhet (1990) e Pomian (1984). Até o final do século XVII esses gabinetes formaram um importante corpo de conhecimentos museológicos (NASCIMENTO; VENTURA, 2001).

A criação dos primeiros museus acompanhou o crescimento das coleções que assim demandaram a ampliação das áreas de guarda em novos espaços, acrescido do desenvolvimento socioeconômico, a difusão da instrução entre os extratos intermediários da sociedade e a pressão exercida por sábios, escritores, artistas, cientistas, entre outros que, assim, reivindicavam aos colecionadores o livre acesso às coleções, a fim de exercerem suas atividades profissionais. Reivindicava-se *o acesso a livros, manuscritos, fontes históricas, objetos*. Por esta e outras demandas é que, a partir do século XVII, foi aprofundado o movimento de criação de bibliotecas e, tempos depois, também os museus (POMIAN, 1984). Assim surgiram inúmeras bibliotecas públicas ligadas às universidades e à Igreja, que logo se espalharam por toda a Europa. Já os primeiros museus foram instituídos na metade do século XVII, por meio de doações de coleções particulares.

Partindo desse período, denominado Renascimento, vivido nos séculos XIV ao XVII e que transformou a cultura, a política, a sociedade, a economia e a religião dos países europeus é que cabe a reflexão sobre como tal contexto histórico produziu o que se conhece hoje como museu. O presente trabalho será norteado por alguns questionamentos que, mesmo de forma sucinta, serão contemplados nesta reflexão: Quais foram os pressupostos que nortearam a criação dos museus? Quais os significados dessa instituição? No auge da cientificidade dos séculos XVIII e XIX, como foram concebidos os museus? E por fim, que papéis os museus e especificamente os de ciências desempenham na sociedade contemporânea?

O museu pelos séculos

Nesta seção se discute como os papéis dos museus foram se forjando desde a sua criação, principalmente a partir do ideário da racionalidade científica dos séculos XVIII e XIX, esta entendida aqui como uma forma de compreensão do mundo realizada a partir de uma suposta razão universal inerente a todos os homens. Nesse mesmo sentido, se abordará as mudanças produzidas nos espaços museais no que diz respeito ao acesso do público, à especialização temática, à forma de expor os objetos e à maneira de conceber a relação público-museu.

A maioria da população, nos séculos XVII e XVIII, ainda não possuía acesso às coleções, abertas apenas àquele público selecionado pelos seus proprietários, os pertencentes ao mesmo meio social, os artistas e sábios que as estudavam. Isto contribuía para reafirmação do prestígio social. Essa restrição de acesso às coleções foi elucidada por Pomian (1984):

Assim, toda a arte profana moderna, antiguidades, curiosidades exóticas e naturais são expostas apenas ao olhar dos privilegiados, daqueles que ocupam os lugares mais elevados nas hierarquias respectivas do poder, da riqueza, do gosto e do saber. (POMIAN, 1984, p. 82).

Também a respeito do acesso restrito do público às coleções e aos museus, encontra-se na obra de Suano (1986) uma importante contribuição. Nesse trabalho faz-se referência à Academia de Belas Artes, fundada em 1601 por Federico Borromeo, arcebispo de Milão, um espaço criado no movimento de contrarreforma da Igreja Católica e que era frequentado por um público seletivo, produzido para contribuir com a defesa e conservação dos princípios católicos defendidos por aquele movimento. Desse mesmo período, também, a autora cita um museu organizado pelo padre Atanasius Kircker, em Roma, um espaço composto de material clássico e de peças vindas das missões jesuíticas de todo o mundo. Assim, ao final do século XVII e início do XVIII, cristaliza-se “[...] a instituição museu na sua função de expor objetos que documentassem o passado e o presente e celebrassem a ciência e a historiografia oficiais” (SUANO, 1986, p. 23).

Vários trabalhos³ apresentam como primeiro museu de acesso público o Ashmolean, criado em 1683, fruto da doação da coleção pertencente a Elias Ashmole para a Universidade de Oxford (Inglaterra). Porém, Suano (1986) indica que esse movimento parece ser mais antigo do que se pensa, relatando que, no ano de 1471, o Papado abriu ao público suas coleções que formaram um *Antiquarium* organizado por Papa Pio VI.

O Ashmolean foi inovador ao propor uma sistematização para organizar o acervo, e também por contemplar “[...] o mais novo deslumbramento da época: a História Natural⁴” conforme Lourenço (1999, p. 69). Porém, tanto a visitação ao *Antiquarium* ligado à Igreja e ao *Ashmolean Museum* era restrita: no primeiro caso, abria-se a uns poucos convidados, artistas e governantes, e no segundo, a especialistas e estudantes universitários (SUANO, 1986).

3 Como exemplo tem-se os trabalhos de Lourenço (1999), Pomian (1984); Valente (1995).

4 Entende-se aqui História Natural como elementos relacionados à biologia e diversidade dos animais no planeta.

Foram vários os empecilhos que limitaram o acesso da população às coleções que constituíam os gabinetes, às galerias dos palácios reais, e também aos museus. Um deles, diz respeito à segurança dos objetos expostos, em sua maioria peças originais, como obras de arte de artistas renomados, peças raras, que possuíam alto valor e, portanto, deveriam estar protegidas contra roubos. O outro problema, e este talvez seja o mais interessante de se pontuar, tem a ver com a falta de instrução da grande maioria da sociedade europeia, que até meados do século XIX “[...] eram incapazes de ler ou escrever, sem nenhuma educação ou informação sobre o mundo para além de sua pequena vila ou cidade” (SUANO, 1986, p. 26). Assim, para essa parcela da população, a visita a esses espaços representava momentos de agitação e euforia, o que denotava, para muitos dos colecionadores, um demérito para com suas preciosidades expostas. Este fato levou muitos colecionadores a imporem regras evidentes que separavam o público *não iniciado* do *iniciado*, estes vistos aqui como aqueles que detinham o gosto pela arte e pelo saber, ou seja, aos pertencentes a altas classes sociais, como os nobres e reis.

Vale demarcar que a Europa estava vivendo momentos de tensão pela ameaça de revoltas populares contra os poderes abusivos dos reis e nobres. Foi assim que se presenciou a deposição e a morte do Rei Carlos Magno I na Inglaterra, em 1649, e a Revolução Francesa, que consistiu na ascensão da burguesia ao poder em 1789. Diante desses acontecimentos, essa Revolução burguesa organizou o saber e o conhecimento, fortalecendo a ideia de que por meio da educação era possível superar a estagnação imposta durante o regime monárquico. Assim, no século XVIII é que se percebe efetivamente a abertura das coleções ao público (POMIAN, 1984; SUANO, 1986; VALENTE, 1995).

O caráter público exposto aqui é muito diferente do que se conhece como público de hoje, mesmo nos dias atuais fala-se que os museus são instituições públicas, no entanto continuam não sendo acessíveis a todos, dado à restrição cultural de acesso a esses espaços. Ao que parece, é assim que se demarca a diferença entre o significado de um espaço aberto ao público e o sentido de ser uma instituição a serviço do público. Naquela época, nota-se que as instituições museais eram abertas ao público, de modo a oferecer acesso às coleções, a fim de explorá-las, estudá-las ou simplesmente contemplá-las, sem preocupar-se em produzir nos visitantes o verdadeiro sentido e significado dos objetos em exposição, não havendo uma identificação entre o que está exposto e a cultura do público.

Cabe pensar que com o advento da Revolução Francesa os burgueses utilizaram os museus como instrumento político e para a reafirmação de sua ascensão, como bem se nota com a abertura ao público do Museu do Louvre, em 1793. Criado para “[...] educar a nação francesa nos valores clássicos da Grécia e de Roma e naquilo que representava sua herança contemporânea” (SUANO, 1986, p. 28). Com o

surgimento desse espaço e de tantos outros⁵, reafirmava-se ideologicamente uma visão que defendia os princípios da Revolução e, conseqüentemente, da sociedade francesa, denotando um exacerbado nacionalismo.

Assim, ao final do século XVIII consolidou-se o acesso do público ao museu, inserindo esse espaço na demarcação de uma identidade nacional, num movimento iniciado na França. A Revolução, naquele país, ressignificou o valor dos objetos que representavam o Antigo Regime, vistos como um passado glorioso da nação, com isto, os museus e suas coleções tornaram-se “[...] símbolo da formação nacional[...]”, forjando-se como locais de memória. Acrescentou-se a isso a ampliação da instrução da população, o que contribuiu para reafirmar o compromisso dos museus com a educação dos cidadãos, como bem analisa Valente (1995, p. 28).

Entendemos que esse compromisso dos museus com a educação dos cidadãos reflete uma concepção muito mais ampla do que pode ser compreendido da educação escolarizada. O acesso das pessoas aos museus pode ser associado com a formação cultural do indivíduo que, por meio de uma experiência única, pode ampliar sua visão de mundo.

Essas iniciativas vivenciadas durante o século XVIII alinhavam-se ao ideário de progresso e a fé na razão, propagados nesse mesmo período, e isto reluziu sobre a forma de exposição dos objetos nos museus, colocando-os como espaços de expressão da racionalidade humana, em que se guarda o conhecimento acumulado. Isto conferiu novos olhares sobre as coleções, principalmente aquele pautado no intuito de classificação como bem trabalhado por Denis Diderot⁶. Este organizou a Enciclopédia das Ciências, das Artes e dos Ofícios que reuniu diversos estudiosos sobre os mais variados assuntos (SUANO, 1986). Constituiu-se como um compilado, uma sùmula do conhecimento acumulado a respeito de diversos temas, contribuindo assim para o propósito de informação da população.

Segundo Pomian (1984), os museus surgiram na contramão das coleções particulares, como foi o caso do Ashmolean, porque, na maior parte dos casos, as coleções se dispersavam depois da morte daquele que a tinha formado. Já o museu, por ser uma instituição estabelecida essencialmente a serviço do público, sobrevive de forma independente dos seus fundadores. A feição pública do museu é uma conquista essencialmente atrelada à Revolução Francesa, fato que conferiu novos atributos a essa instituição: ser um espaço de convivência social em que os objetos, para além de sua dimensão estética, são usados para a aprendizagem do público, conforme Gruzman e Siqueira (2007).

5 Deste mesmo período foram criados, sob decretos políticos, outros três museus, são eles: Museu dos Monumentos, Museu de História Natural e o Museu de Artes e Ofícios.

6 Ver o livro: LOURENÇO, M. C. F. **Museus Acolhem Moderno**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999. 293 p.

Embora haja uma corrente de pensamento de que há aprendizagem pelo público ao estar em contato com os objetos museais, compreendemos que os museus são espaços prioritários de fruição, de apoderamento do belo, de apreensão do estético, e que a aprendizagem no museu é uma consequência de se estar aberto às novas vivências pela interação com os objetos.

Apesar do acesso do público aos museus, mesmo que ainda de forma seletiva, percebe-se que os objetos expostos não representavam a ampla maioria da população, possuindo significados para os poucos envolvidos com o mundo do saber, do conhecimento e das letras. Isso tornava as exposições pouco chamativas para o grande público, que não se via representado naqueles locais, além do mais, principalmente nos museus de história e de arte, imperava a *lei do silêncio* e do *não toque*, demarcando esses espaços como templos sagrados, depositários de coisas raras e antigas, restando ao público a mera contemplação (CÂNDIDO, 1998).

Especificamente os museus de História Natural, precursores dos chamados museus de ciências, constituíram suas coleções refletindo as classificações taxonômicas, formadas por um infinito número de espécimes animais e vegetais. A predileção desses objetos se vincula ao desenvolvimento dos conhecimentos históricos, científicos e pelos pressupostos ideológicos da época, que davam destaque ao desenvolvimento da ciência na modernidade. Fato que trouxe outras formas de apreender o mundo e as coisas, passando o homem a ser e agir mais racionalmente, confiando em suas experiências como fonte de conhecimentos.

Com a ampliação e os estudos das coleções, e o crescente interesse pelas ciências experimentais e pela pesquisa científica, vão se produzindo modificações nos museus (GRUZMAN; SIQUEIRA, 2007), resvalando em sua função clássica de conservação e na forma de utilização do seu acervo. Esse contexto trouxe aos museus novos objetos e teorias, promovendo a sua especialização, em que as coleções refletiam uma classificação sistemática do mundo, apresentando-as de forma ordenada, submetidas ao interesse de estudos mais definidos, como sugere o trabalho de Valente (1995).

Voltando-se ao interesse pelas Ciências Naturais que buscavam na classificação uma forma de se entender e conhecer o mundo natural, especificamente sob a influência do naturalista Lineu (Carolus Linnaeus – 1707 a 1778), proponente de um sistema de classificação das espécies, produziu-se a ideia de ordem e entendimento do mundo natural. Diante dessa visão, muitos museus organizaram seus objetos segundo a sistemática que, para além de um apelo artístico e *emocional*, evidente nos gabinetes de curiosidades e nos primeiros museus, foi substituído pelo conhecimento científico, pelo alinhamento sistemático das espécies nas vitrines (VALENTE, 1995).

Decorreu disso a criação de muitos espaços voltados à História Natural, expondo uma grande quantidade de espécimes e objetos de forma exaustiva e enciclopedista, como visto na seção do Museu Britânico de Londres em 1759. Suas coleções

consistiram de livros, manuscritos e espécimes naturais com algumas antiguidades (incluindo moedas, medalhas, gravuras e desenhos) e material etnográfico⁷. A diversidade dessa coleção foi característica marcante, o que não deixava esse museu distante dos gabinetes de curiosidades, constituindo um depósito de objetos que representavam os benefícios advindos da racionalidade humana.

Nessa mesma direção, criou-se o Museu Nacional de História Natural de Paris, aberto em 1793. Esse espaço se constituiu a partir de uma das mais antigas instituições científicas da França, o Jardim Real de Plantas Medicinais, criado sob o decreto real de Luís XIII, em 1635. No século XVIII, momento da criação do museu, a atividade se transforma, passando da arte de curar com as plantas à História Natural⁸.

O impulso de organização do conhecimento, tão presente no século XVIII, e o advento do processo de industrialização levaram à criação de muitos museus com temáticas variadas, como o Museu do Conservatório de Artes e Ofícios na França, em 1794. Voltado para o desenvolvimento do conhecimento científico, é considerado por Gruzman e Siqueira (2007, p. 405) como o “[...] precursor dos atuais museus de ciências tanto pelas características de seu acervo como pelo seu caráter educacional”:

Quando criado, esse museu tinha como objetivo ser um depositário de novas invenções, máquinas, e outros materiais que pudessem auxiliar na formação técnica profissional da época. Tal qual em uma oficina de escola técnica, seus visitantes podiam aprender as formas de construção e emprego dessas máquinas. A criação do Conservatório marca o surgimento de um novo tipo de museu onde o apelo educacional passa a ter uma função museológica determinante. (GRUZMAN; SIQUEIRA, 2007, p. 405).

Com o exposto, percebe-se que os museus, especificamente os de História Natural e, mais tarde, os de ciências e tecnologia, acompanham a cientificidade na forma de pensar e gestar o mundo, emergida no século XVIII e desenvolvida no XIX. O pensamento moderno foi decisivo para moldar a organização daqueles museus, dado o desenvolvimento das ciências experimentais e de teorias científicas que explicavam o mundo natural e, assim, a própria vida humana.

7 Disponível em: <http://www.britishmuseum.org/about_us/the_museums_story/general_histo.aspx>. Acesso em: 11 jun. 2012.

8 Disponível em: <http://www.mnhn.fr/museum/foffice/national/national/presentation/rub-connaître/ss-connaître/fiche-connaître.xsp?ARTICLE_ARTICLE_ID=199&cidx=0&cnav=liste>. Acesso em: 11 jun. 2012.

A constituição das diversas áreas científicas e o aprimoramento de suas técnicas reverberou, no século XIX, sobre o estabelecimento dos museus. Áreas como a arqueologia, a etnografia e a História Natural tiveram espaço garantido em seções das exposições ou mesmo constituíram museus com essas temáticas. Nesse contexto assistiu-se ao surgimento de inúmeros espaços museais dessa natureza, e a autora Valente (1995)⁹ apresenta esse panorama.

Partindo-se de tais considerações, cabe refletir sobre qual a visão de mundo e de natureza vinculada pelos museus de ciências, incluindo aqui os de História Natural, arqueologia e etnografia, tomando como base os seus objetos e como estes foram apresentados por essas instituições. Para isto, se dá ênfase a como a temática evolução, reverberou nos espaços museais, sem perder de vista a maneira como esse assunto se naturalizou no pensamento moderno, incidindo até mesmo na forma de pensar a sociedade.

Os museus de História Natural, arqueologia e etnografia do século XIX tiveram como característica marcante registrar os avanços da ciência, creditando a ideia de progresso ao desenvolvimento de suas exposições. Principalmente os de arqueologia e etnografia mostravam os objetos de diferentes sociedades de forma comparativa, de modo a expressar o desenvolvimento evolutivo da civilização. Apresentavam a ideia de uma evolução linear, rumo a uma *perfeição*. Tal concepção estava influenciada pelos estudos sobre a evolução das espécies elucidados pelo naturalista francês Lamarck (Jean-Baptiste de Lamarck -1744 a 1829): na época suas ideias circulavam pela sociedade e exerciam forte influência sobre o pensamento científico.

A evolução também foi o enfoque adotado pelos museus de História Natural criados no século XIX, a partir do debate de teorias sobre a origem das espécies, a saber, a de Lamarck e a de Darwin. Porém, apesar de as ideias de Darwin serem as mais conhecidas, até 1944 não foram adotadas pelos organizadores das exposições dos museus, segundo Lenoir (1997). Até aquela data a evolução apresentada nas exposições se voltava à teoria de Lamarck, ou a outras que, não necessariamente, eram compatíveis com as explicitadas por esses dois autores. Desta maneira, os museus de História Natural se desenvolveram em concordância com as teorias evolutivas.

9 Segundo essa mesma autora, são dessa época o Museu Real dos Países Baixos, em Amsterdam (1808); o Altes Museum, em Berlim (1810); o Museu do Prado, em Madrid (1819); o Museu de Versailles (1833), o Museu de Cluny e o de Saint German (1862), o Museu de Antigüidades Nacionais de Berlim (1852); o Museu Nacional de Barguello, em Florença; os museus de Cultura Popular da Dinamarca (1807), de Berguem, na Noruega (1828), de Helsink, na Finlândia (1849) e de Stocolmo (1891).

Refletindo junto ao autor Timothy Lenoir (1997) acredita-se que a aproximação dos pensamentos sobre evolução de Lamarck foi *perigosa*, tanto ao entendimento das Ciências Naturais quanto da própria sociedade. Uma vez que sua teoria indicava que todo ser vivo tem tendência natural à complexidade e que essa seria transmitida aos descendentes por meio dos caracteres adquiridos, assim as mudanças no ambiente ou no contexto social seriam decisivas para incutir novos hábitos nos organismos. Essa declaração mostrava que as espécies seguiam uma evolução linear, predeterminada, alcançando patamares crescentes de desenvolvimento, até chegar à *perfeição* ou complexidade. Ao aproximar-se dessas ideias, encarava-se o entendimento de “[...] perfectibilidade da humanidade, dado o ambiente material e social apropriado” (LENOIR, 1997, p. 60).

As pessoas que organizavam as exposições dos museus, ou seja, os curadores se apropriavam do pensamento da época e transferiam para o ambiente museal o que parecia ser o mais adequado enquanto tendência científica dominante. Não era por acaso que as ideias de Lamarck influenciaram a museografia do século XIX, pois suas discussões estavam no circuito acadêmico-científico. Há algo interessante a ser explorado aqui, pois se os museus de História Natural deveriam contar a história da biologia, deveriam fazê-la com base científica nas teorias que tentavam explicar a origem e evolução das espécies. E nesse período havia a influência de Lamarck. A história desses museus permite perceber uma aproximação desses espaços com as ideias científicas vigentes, vê-se que, antes desse foco em Lamarck, havia o foco no fixismo de Lineu, que acreditava que as espécies eram imutáveis e que já haviam sido estabelecidas dessa forma desde a sua origem. Ora, os cientistas da época influenciavam os curadores a exporem os objetos sob determinadas ópticas, conclui-se que a exposição também é fruto do humano, que sofre influências do que está no mundo e é palco de embates ideológicos.

A dificuldade de aceitação da teoria de Darwin, no meio científico e acadêmico, teve repercussões nas exposições dos museus de História Natural, pois seria muito ousado levar para uma visitação pública elementos que associassem o museu a uma teoria tão vanguardista.

Houve um crescente interesse pela pesquisa científica em História Natural, condição que impulsionou a criação de instituições com a função de subsidiar e desenvolver tais estudos, como se pôde observar pelo surgimento dos museus de História Natural norte-americanos. A Academia de Ciências Naturais da Filadélfia, criada em 1812, compromissada com a investigação, teve sua coleção adquirida em expedições ao deserto ocidental dos Estados Unidos, o que trouxe novas espécies de plantas e animais. Tais grupos foram estudados e catalogados e passaram a formar assim a base das coleções científicas da Academia a qual contém

mais de 17.000.000 exemplares. “Essa instituição abriu suas portas ao público em 1828, revelando os mistérios da natureza, seu caos organizado e rotulado em latim e grego”¹⁰. Tais concepções se alinham ao ideário da cientificidade, em que há a tentativa de desvendamento da natureza para seu controle e dominação, enxergando-a como objeto, separada do ser humano (SANTOS, 2009).

Ainda nos Estados Unidos foi criado, em 1869, o Museu Americano de História Natural, reconhecido por sua imensa coleção de fósseis, incluindo espécies de dinossauros e artefatos espalhados por 42 salas de exibição. O apelo à exibição de réplicas e fósseis de dinossauros nos museus de História Natural segue a literal invenção dessa denominação por Richard Owen em meados do século XIX, colocando-os como se constituíssem uma única ordem¹¹ (nível taxonômico de Lineu), apresentando gigantescas peças exibidas com requintes de monstruosidade, com a intenção de assustar e demonstrar a grandiosidade desses seres ao público.

É dessa fase que surge o Museu Britânico de História Natural, em 1881, como um desmembramento do Museu Britânico, apresentando reconstruções de grandes dinossauros. Na contramão dos pensamentos lamarquistas, Richard Owen concebia e exibia na exposição desse museu o grupo dos dinossauros como ancestrais dos mamíferos, aparentado dos rinocerontes e elefantes. Tal relação empreendida é uma tentativa de mostrar que os mamíferos e assim os seres humanos compartilhavam com essas criaturas grandiosas e complexas, características comuns. Essa explicação vem como uma maneira de *provar* a razão de existência desses animais para encaixar-se ao pensamento religioso, já que não são citados na Bíblia; desta maneira, evitavam-se críticas por parte do *clero científico* anglicano, responsável pelo financiamento da Associação Britânica para o Avanço da Ciência (BAAS) que, assim, sustentava o trabalho de Owen (LENOIR, 1997).

A importância e a influência das ideias de Charles Darwin (1809 a 1882) para o desenvolvimento científico do século XIX, em sua teoria sobre a origem das espécies, impactaram não só as Ciências Naturais, mas também as ciências sociais. Desta maneira, a sociedade era pensada sobre patamares gradativos de evolução, num determinismo mecanicista, como expunham os positivistas, estabelecendo o que se denominou de *Darwinismo Social*. Nessa concepção, as sociedades tendem a evoluir, chegando ao nível mais desenvolvido, entendido como a expressão máxima da civilidade - é importante evidenciar que esse pensamento, embora muito forte e influente, não é única forma de explicação da sociedade. Desta forma, os museus

10 Ver site oficial: Disponível em: <<http://www.ansp.org/about/academy-history/>> Acesso em: 18 jun. 2012.

11 Os dinossauros como uma ordem, foram inventados em 1838-41 por Richard Owen (anatomista), sugere o trabalho de Lenoir (1997).

despontavam como símbolos do desenvolvimento cultural, expressão de uma nação desenvolvida, evoluída, espaços de reafirmação das soberanias nacionais, resguardando o conhecimento das nações, abrigados em arquitetura suntuosa.

As exposições, até o final do século de XIX, passaram por um reordenamento que refletia as teorias científicas da época, segundo uma visão de mundo pautada na cientificidade e em suas consequências. Decorre disso a predileção por alguns objetos que se tornaram dignos de serem expostos, como os instrumentos científicos, manuscritos e retratos de cientistas, espécimes vegetais e animais, objetos de outras sociedades, promovendo um enaltecimento da Ciência. Assim, o discurso científico (CUNHA; GIORDAN, 2009) veiculado pelos museus, especificamente nos de História Natural e de Ciências e Tecnologia, remonta à superioridade da ciência perante outros saberes, reafirmando a autoridade desse discurso, como explica Santos (2009).

Ainda na perspectiva do ordenamento das exposições, houve no século XIX a separação entre coleções científicas e didáticas, estas destinadas à apresentação pública. Pela grande variedade da coleção alguns objetos passaram a ser selecionados para serem expostos, tornando as exposições menos exaustivas, criando-se espaços temáticos no interior do próprio museu. Arelado a essa diversificação temática que está presente ainda hoje, os museus de História Natural e alguns de Ciências, têm em seus quadros de pessoal, pesquisadores que desenvolvem trabalhos de investigação em diversas áreas da biologia, como: zoologia, paleontologia, fisiologia, limnologia, ecologia, pois os museus eram/são instituições de pesquisa. Isso é muito forte ainda em diversas instituições museais dessa natureza, como: o Museu Paulista da Universidade de São Paulo, o Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, o Museu de Ciências e Tecnologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, aqui no Brasil. Assim, com o passar do tempo, essas instituições tiveram o aporte de novos pesquisadores, que passaram a produzir novos conhecimentos e produtos para serem expostos nos museus.

Com o acelerado desenvolvimento científico e tecnológico, os museus de História Natural não davam mais conta de mostrar ao mundo tudo que a Ciência estava promovendo, assim surge a necessidade de criação de museus específicos para apresentar ao público as novas descobertas e teorias científicas. Decorre também desse processo o desenvolvimento industrial que fez surgir um “[...] novo sujeito de exposição – a tecnologia [...]” e com ele a necessidade formativa de mão de obra para atuar nas indústrias, afirmam Nascimento e Ventura (2001, p.130).

Coube aos museus se adequarem a essa situação, ampliando sua atuação e a forma de acolher o público; como exemplo tem-se a abertura do Museu Britânico nos feriados, atendendo assim os trabalhadores. Ainda visando à educação científica da sociedade criou-se, em 1824, o Instituto Franklin (Filadélfia-USA), funcionando como um centro de educação em ciências.

Os museus de ciências foram se constituindo com o desenvolvimento científico, social, econômico e político. Não são espaços neutros, ao contrário, expressam uma ideologia, uma forma de pensar e apresentar o mundo. O progresso da ciência ganhou destaque nos museus principalmente nos séculos XVIII e XIX, nesse período exaltou-se a razão humana como fonte produtora de conhecimentos, elegeu-se a natureza como objeto de estudo, e o produto dessa relação de dominação homem-natureza formou as leis, teorias, verdades imutáveis que, então, foram apresentadas pelos museus de ciências e tecnologia. Assim, enquanto *casa* de preservação da memória e do produto cultural material e imaterial dos homens, os museus de ciências e tecnologia centralizaram o discurso científico como uma das formas de se conhecer o mundo.

Para legitimar o discurso científico os museus, primeiro os de História Natural e depois os de ciências, privilegiavam os objetos como registro material da cultura e da história da sociedade, abrigando-os em prédios de arquitetura majestosa. Os objetos, como testemunho do progresso de uma nação, eram vistos como se falassem por si, de modo que a participação do público se dava no campo da contemplação. Dessa maneira, percebe-se que não havia uma identificação entre o museu e o público, sendo uma relação verticalizada, pautada na transmissão da informação. Mesmo de forma implícita, os museus de ciências contribuíram para reafirmar a ideia de uma *ciência para poucos* em que só os privilegiados podiam produzi-la e assim interpretá-la.

O discurso científico, apresentado e apropriado pelos museus de ciências, expresso em suas exposições, mostrava a Ciência de forma objetiva, anulando a presença e marcas da produção humana (CUNHA; GIORDAN, 2009), como se o que estivesse exposto emanasse um entendimento próprio, verdadeiro e real. Nessa perspectiva, não cabia ao público interpretar os sentidos que os objetos expostos produziam, o que havia, ou melhor, o que ainda pode se ver em muitos espaços é uma centralidade do objeto em detrimento aos visitantes e seus múltiplos posicionamentos. Até os dias de hoje, ao que parece, a Ciência nos museus de ciência e tecnologia ainda é vista como um construto em si, expressão de uma realidade posta e inexorável.

O enfoque educativo dos museus de ciências

Os museus de ciências, ao longo dos anos, têm produzido práticas e discursos sobre educação; para além apenas de uma preocupação com o entendimento do público, o caráter educativo desses espaços está na forma como utilizam seus acervos, destinados não para um público genérico, mas sim, voltam suas atenções e atividades a um público específico que lhe é conhecido, mais especificamente o escolar, no Brasil.

A ideia que imperava sobre a função dos museus advinda dos gabinetes de curiosidades do século XVII e, posteriormente, dos museus de História Natural, empreendia uma prática museal centrada na contemplação, o que Nascimento (2009, p. 21) denomina de “[...] prática educativa contemplativa [...]”. Partia-se do princípio de que o público não tinha conhecimentos suficientes para interagir com a mostra de outras formas. Algo semelhante à educação bancária, denunciada por Paulo Freire (1996), pois as exposições sofrem influências de correntes teóricas e metodológicas do campo da educação.

Dado o movimento de transformação da sociedade no século XX esse caráter contemplativo foi deixando de prevalecer. Neste século vivencia-se o processo acelerado de globalização advindo das novas relações econômicas capitalistas, acompanhado também pelo desenvolvimento de novas tecnologias, principalmente nas áreas de comunicação e de informação. Estas influíram enormemente na constituição dos museus, principalmente nos de ciência e tecnologia que, com o incremento das novas tecnologias da informação e da comunicação, buscavam desenvolver uma prática museal mais dialogada, promovendo uma descentralização do objeto e se concentrando na comunicação estabelecida entre esses e o público.

É nesse momento de intensas inovações científicas e tecnológicas que os museus de ciências vão se constituindo e voltando sua atenção à educação do público, e esse é o caráter marcante dessas instituições. Claro que isso advém de um interesse político e econômico, por exemplo, os museus de ciências, principalmente nos EUA, passaram a ser locais de influência política e econômica na área de financiamento das pesquisas científicas. O que as pessoas conhecem sobre ciências nos EUA é fator de impacto para financiamento, principalmente público, de pesquisas. Assim, não é por uma inclinação desprezível que os museus passaram a se interessar com o aspecto educativo, mas, fundamentalmente, começaram a receber recursos, principalmente da iniciativa privada, para esse fim. Educar as pessoas sobre a Ciência faz com que elas percebam que é importante haver o financiamento de pesquisas científicas e não somente para construir hospitais, creches e viadutos, fomentando uma demanda por investimentos em locais como os museus de ciências.

Os museus de ciências consolidaram seu compromisso com a educação, tornando sua expografia o mais didática possível, descentralizando o objeto, e buscando na relação direta do público com a exposição o canal efetivo para se alcançar seus objetivos, dentre eles a educação científica. Valente (1995) afirma que no século XX os museus de ciências surgem com coleções inovadoras e propostas mais adequadas aos visitantes, tendo em vista a globalização e o acesso ilimitado à informação. Uma prática comum a esses espaços surgiu, ainda nos anos 30, com a ascensão das questões ecológicas, o uso de dioramas, que é uma

estratégia expográfica que apresenta o meio natural de forma real, mostrando como a fauna e a flora se distribuem pelo ambiente. Tal técnica ainda está bem presente em muitos espaços, como nos museus de zoologia¹².

Na contramão das funções clássicas atribuídas aos museus, como a de preservar, conservar, estocar e classificar objetos, os museus de ciências buscam na criatividade e na inovação constante seu meio de sobrevivência, alçando-se como “[...] instituições de comunicação de massa” (TUCHERMAN; CAVALCANTI, 2010, p. 151). A criatividade dos museus de ciências é de tal magnitude que transcendeu a visão desses espaços como locais onde se imperava a lei do *não toque*. Em grande parte deles, atualmente, é possível “[...] experienciar, sentir, provar, aprender mais com a exposição [...]” por meio de atividades lúdicas e divertidas que “[...] proporcionam sensações diversas [...]”, que ensinam e conferem um valor emocional à cultura ali apresentada, segundo Lima e Guimarães (2011, p. 7). Esses espaços lidam com a produção de cenários e objetos projetados exclusivamente para eles, aproximando arte e ciência, entendendo a emoção como algo importante do processo de conhecer (BOSSLER, 2009).

Diante de múltiplas potencialidades, os museus de ciências surgidos no contexto do século XX assumem a interatividade, de forma a promover a inteligibilidade do conhecimento científico pelo público leigo, apresentando conceitos e instrumentos científicos de forma mais didática e condensada em experimentos e artefatos interativos. Surgiram importantes espaços criados em consonância a essa visão, e em contraposição à ideia da mera contemplação, como o *Deutsches Museum* - Museu Nacional Alemão de Ciências e das Técnicas - inaugurado em 1903, localizado em Munique - Alemanha, “[...] considerado o marco importante dos conceitos e princípios a que obedecem os museus contemporâneos de ciência e tecnologia” (CAZELLI et al, 1999, p. 6), reunindo um acervo de máquinas e instrumentos relacionados à ciência e à tecnologia. Nesse espaço o visitante acionava comandos apertando botões ou vivenciando experimentos, cujo objetivo era mostrar e simplificar o funcionamento de aparatos tecnológicos. Vários trabalhos fazem alusão a esse museu, como o de Gruzman; Siqueira (2007); Tucherman; Cavalcanti (2010); Valente; Cazelli; Alves (2005).

Com esse mesmo caráter, atuando na divulgação científica¹³, foi criado em 1935, em Paris, o *Palais de la Découverte*, tendo por objetivo, segundo o físico

12 Atualmente os museus de ciências estão sendo subdivididos em categorias temáticas, tais como: museus de zoologia, museus de paleontologia, museus de tecnologia, entre outros.

13 O entendimento do que venha a ser divulgação científica, neste trabalho, se aproxima do que expõe o autor Bueno (1985, p. 1422) apud Loureiro (2003) afirmando que “[...] os museus científicos constituíam-se em espaços de divulgação científica, tendo em vista buscarem transferir aos não iniciados informações especializadas de natureza científica e tecnológica, valendo-se da recodificação da linguagem semântica e não semântica instrumentos e/ou produtos científicos e tecnológicos tornados objetos musealizados.”

que o projetou - Jean Perrin, “[...] tornar manifesto o papel decisivo que a ciência tem desempenhado na criação da nossa civilização e entender que não podemos esperar nada de novo, que o que muda o destino, é a pesquisa e a descoberta”¹⁴. No mesmo período, também foram criados os espaços Museu Nacional de Ciência, em Tóquio, aberto em 1931, e o *Museum of Science and Industry*, de Chicago, de 1933. Tucherman e Cavalcanti (2010) afirmam que essas instituições despontaram como locais em que a ciência e a tecnologia são apresentadas de forma lúdica e interativa. Assim, todos esses museus de ciências se convertem como expoentes exemplos da reafirmação do avanço museológico no que tange o caráter educativo constitutivo de suas essências.

Outras importantes modificações ocorreram ao longo das transformações do século XX, em direção ao aprimoramento das práticas expográficas, buscando a efetiva comunicação com o público, tendo por objetivo atraí-lo para inúmeras visitas, já que há uma intensa competição com outras formas de lazer e de obtenção de conhecimento. O grande desafio lançado aos museus de ciências foi e ainda é introduzir e familiarizar o visitante com o processo de construção da Ciência, aprendendo sobre seus métodos, por meio da observação, da experimentação, participando ativamente em toda a exposição.

Para tornar a Ciência mais próxima do público, apresentando suas descobertas, e o impacto dessas na vida dos cidadãos, os museus de ciências lançam mão de diversas estratégias de divulgação científica, dentre elas: “[...] o uso de publicações explicativas para orientação dos visitantes [...]” sob a forma de displays constando a identificação das espécies, textos sobre seus modos de vida e de curiosidades, além da “[...] preocupação com o aspecto visual do conjunto da exposição” (VALENTE; CAZELLI; ALVES, 2005, p. 192). Integram exposição e arquitetura, de forma a tornar as “[...] instalações visualmente mais atraentes, capazes de provocar uma nova pedagogia da percepção”, segundo Tucherman e Cavalcanti (2010, p.156), esse termo diz respeito ao perceber a criatividade inerente à Ciência e seus métodos, como uma forma de expressão artística.

Muitos dos conteúdos científicos agora são apresentados não por objetos autênticos, mas por artefatos preparados exclusivamente com a intenção de condensar o conhecimento científico e suas técnicas, trazendo para os museus de ciências diferentes recursos e linguagens, o que demandou a inserção de outras áreas de conhecimento nesses espaços (VALENTE, 1995).

Paulatinamente os museus foram deixando de ser exclusivamente geridos por especialistas e estudiosos desses espaços, passando a requerer a participação de diversificadas áreas de conhecimento. Uma questão interessante foi aliar

14 Conferir o site oficial. Disponível em: <http://www.palais-decouverte.fr/index.php?id=nous_connaitre>. Acesso em: 23 jul. 2012.

ciência e arte, quer na concepção das exposições quer na arquitetura para abrigá-las, demandando a atuação de arquitetos e designers. Os museus de ciências se tornaram, nos dias atuais, interessantes espaços de atuação para engenheiros, programadores, historiadores, museólogos, artistas, profissionais das áreas de Ciências Naturais, e tantos outros que se ligam, direta ou indiretamente, aos processos museais. A confluência de diversos saberes contribui para a configuração desses espaços como campo de profissionalização; nesse imbricamento de pessoas com seus diferentes olhares e contribuições é que as instituições se fortalecem, podendo promover a necessária democratização do conhecimento a um público diverso, como também expressa Valente (1995).

Há uma reflexão que ainda se faz necessária, e está aliada diretamente à função comunicativa dos espaços museais na democratização da ciência, frente à intensa competição com outras formas de obtenção de conhecimento e outras opções de lazer, dado o desenvolvimento e a crescente difusão científica pela mídia. Nascimento (2009, p. 16) reflete que isso promoveu “[...] importantes mudanças nos objetivos desses espaços, provocando um precoce envelhecimento dos projetos expográficos”. Desta forma, os museus de ciência encontram na inovação constante o alicerce para atrair e cativar o público, lançando mão de variadas formas de apresentação dos temas expostos. Para inovar recorre-se a novas linguagens e o “[...] estabelecimento de novos canais de comunicação com o público” (NASCIMENTO, 2009, p. 16).

Como herança direta de tantas transformações na constituição dos museus nos dias atuais, e aqui se demarca o presente século XXI, os museus de ciências têm como funções apresentar discursos sobre a Ciência das mais variadas formas, entreter, conservar e expor objetos, além de serem espaços privilegiados para a preservação da memória cultural da sociedade. E, quem sabe por meio disso tudo, produzir algum aprendizado. Não há como negar os aspectos sociais vinculados à concepção dos espaços museais; assim, o público de variadas classes sociais podem se encontrar com suas histórias passadas, testemunhadas pelos objetos expostos, de forma a compreender o presente e perceber pistas de como poderá ser o futuro.

Atrelado a essas considerações e a título de exemplo tem-se o Museu de Biodiversidade do Cerrado (MBC), criado no ano 2000, na cidade de Uberlândia-MG. Este espaço está integrado ao Parque Municipal Victório Siqueirolli, uma unidade de conservação que abriga uma “[...] bela mancha de Cerrado”¹⁵. Como o próprio nome indica, o museu se dedica à divulgação de conhecimentos sobre o bioma Cerrado, apresentando principalmente sua diversidade natural.

15 Conferir informações no portal da Prefeitura Municipal de Uberlândia. Disponível em: <<http://www.uberlandia.mg.gov.br/?pagina=secretariasOrgaos&cs=51&pg=138>>. Acesso em: 25 jul. 2012.

A criação desse espaço acompanha a crescente preocupação com a preservação e a conservação ambiental, advindo de muitos estudos na área da ecologia que apresentam dados importantes acerca dos impactos da perda de áreas naturais em decorrência da exploração humana. Com o Cerrado não foi diferente, a grande causa de seu desmatamento encontra-se na ocupação de terras para o desenvolvimento de atividades agropecuárias; dados do Ministério do Meio Ambiente apontam que de 2002 a 2009 houve um aumento no desmatamento, saindo de 43,6% para 48,2%, ou seja, quase metade do Cerrado já foi perdida.

A criação do MBC acompanha a preocupação e a necessidade em se guardar a memória de algo que está em processo de desaparecimento, pois, junto ao desmatamento, perde-se a biodiversidade e rompe-se o equilíbrio ecológico necessário à manutenção de todos os seres vivos que vivem nesse ambiente. Junte-se a isso a sua expressividade em abrangência e em número de espécies, sendo o segundo maior bioma brasileiro, considerado também o segundo maior volume de diversidade do planeta, superado apenas pela Amazônia. São mais de 12 mil espécies de vegetais, 837 de aves e 161 de mamíferos que estão presentes neste ecossistema. Sua dimensão percorre grande parte dos estados do país, concentrando-se principalmente em Minas Gerais, Goiás, Tocantins, Bahia, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, segundo dados da Embrapa Cerrados (2012).

Ao dedicar-se à preservação da história de um ambiente, o MBC com todas as suas estratégias de divulgação científica, apresenta não só a História Natural, mas os “[...] modos de viver e de pensar compartilhados no momento da confecção dos artefatos ou de objetos artísticos” (NASCIMENTO, 2005, p. 232). Assim, essa instituição promove um encontro entre diferentes gerações, aproximando passado e presente, contribuindo na compreensão “[...] das experiências sociais e históricas dos sujeitos [...]”, como elucida o trabalho de Nascimento (2009, p. 27). Por meio de artefatos¹⁶ interativos, exibição de animais taxidermizados, textos, recursos computacionais e artísticos, trilhas ecológicas, exibição de vídeos, jogos, visitas monitoradas, o MBC procura favorecer a construção de conhecimentos, provocando o que Wagensberg (2000) denomina de estímulos ao conhecimento científico.

16 O sentido deste termo se encontra no trabalho de Nascimento e Ventura (2001, p. 134), que o define como: “[...] objeto que não existe de fato, sendo projetado especialmente para a exposição. Dentro dos museus de ciências ele substitui o conceito científico ou o dispositivo técnico, considerados difíceis ou mesmo impossíveis de serem apresentados. O artefato é então um ser imaginário, que o visitante nunca viu nem nunca verá fora do espaço da exposição, construído para permitir a compreensão da realidade do verdadeiro dispositivo técnico ou da descoberta científica. O contexto do artefato é também uma simulação de uma realidade que não encontramos em lugar algum, mas que subentende o ponto de vista do conceitor, que ele pretende pedagogicamente passar para o visitante”.

O MBC está alinhado ao seu tempo, diante de um mundo globalizado, onde a comunicação é cada vez mais veloz e facilitada por inúmeras tecnologias. A comunicação e a educação são vistas como os grandes pilares de sobrevivência dos museus de ciências. Desta forma, esses espaços, e especialmente o MBC, têm como missão comunicar e socializar o conhecimento científico incorporando aspectos importantes do mundo contemporâneo, materializado pela intervenção ativa dos visitantes na exposição, envolvendo-os em experiências que atrelam emoção à construção de conhecimentos.

O caráter educativo dos museus, não importando sua temática, vai além da preocupação com a inteligibilidade do que está exposto, facilitando assim o entendimento do público que, por vezes, possui pouco ou nenhum conhecimento prévio acerca dos assuntos em exposição. A ação pedagógica dessas instituições provém de uma escolha intencional de objetos e a forma de organizá-los em exposição. Ao serem selecionados há um recorte de determinados significados a serem transmitidos ao público, assim carregam o que Nascimento (2009, p. 28) denomina de “[...] universo de signos [...] apresentando a intencionalidade do organizador, mostrando sua visão de mundo”. Deste modo, os museus não são espaços neutros, livres de representações, mas antes são uma seleção de discursos, que trazem uma forma de conceber a cultura, o homem e o seu conhecimento.

A constituição dos museus de ciências não percorreu etapas pré-determinadas, e essas instituições estão em constante processo de reconfiguração, incorporando elementos dos mais variados saberes a fim de enriquecer a experiência cultural da sociedade. Alinha-se aos autores Giraudy e Bouilhet (1990), quando refletem que os museus se constituíram em equipamentos de educação e cultura, locais de conservação do patrimônio nacional e regional, e hoje se tornaram lugar de expressão da sociedade, e como tal estão a serviço dela. Enfim, nos museus é possível encontrar a interpretação da história humana, a expressão de formas de pensar e viver, transformando esses espaços em locais de encontros entre sujeitos e objetos e, assim, entre sujeitos e discursos, oportunizando por meio desse encontro a reordenação do pensamento, conectando a vida cotidiana ao passado e ao futuro.

Referências

ABRAÃO, J. **Pesquisa & História**. Porto Alegre: Edipurcs, 2002. 68 p.

BOSSLER, A. P. **A ciência pode ser divertida: a emoção na mediação do conhecimento científico na televisão**. Tese (Doutorado em Educação)– Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2009.

BRASIL. Ministério da Agricultura. Centro de Pesquisa Agropecuária dos Cerrados- EMBRAPA CERRADOS. **O ambiente**. Disponível em: <<http://www.cpac.embrapa.br/unidade/ambiente/>>. Acesso em: 27 jul. 2012.

BRITO, E. Z. C. O campo historiográfico entre o realismo e as representações. **Universitas FACE – História**, Brasília, DF, v. 1, n. 1, p. 9-24, 2003.

CÂNDIDO, M. M. D. Imagens de vida, trabalho e arte. **Cadernos de Sociomuseologia, Revista Lusófona de Museologia**, v. 12, n. 12, Lisboa, 1998.

CAZELLI, Sibeles et al. **Tendências Pedagógicas das Exposições de um Museu de Ciência**. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 2., 1999, Valinhos, São Paulo. Atas... Valinhos: set. 1999.

CRUZ, R. N. da. História e historiografia da ciência: considerações para pesquisa histórica em análise do comportamento. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 161-178, 2006.

CUNHA, M. B.; GIORDAN, M. A divulgação científica como um gênero de discurso: implicações na sala de aula. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 17., 2009, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: 2009. (1 CDROM).

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 146 p. (Coleção Leitura).

GIRAUDY, D.; BOUILHET, H. **O museu e a vida**. Rio de Janeiro: Fundação Nacional Pró-Memória, 1990.

GRUZMAN, C.; SIQUEIRA, V. H. F. O papel educacional do Museu de Ciências: desafios e transformações conceituais. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, Vigo, v. 6, n. 2, p. 402-423, 2007.

LENOIR, T. A ciência produzindo a natureza: o museu de história naturalizada. **Episteme**, Porto Alegre, v. 2, n. 4, p. 55-72, 1997.

LIMA, L. P.; GUIMARÃES, C. J. Museus interativos: uma alternativa para a educação no século XXI. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 2011, Ponta Grossa. **Anais...** Ponta Grossa, PR: 2011, p. 1-10.

LOUREIRO, J. M. M. Museu de ciência, divulgação científica e hegemonia. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 32, n. 1, p. 88-95, 2003.

LOURENÇO, M. C. F. **Museus acolhem moderno**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999. 293 p.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

NASCIMENTO, S. S.; VENTURA, P. C. S. Mutações na construção dos museus de ciências. **Pro-posições**, Campinas, v. 12, n. 34, p. 126-138, 2001.

NASCIMENTO, S. S. O desafio de construção de uma nova prática educativa para os museus. In: Betânia Gonçalves Figueiredo; Diana Gonçalves Vidal. (Org.). **Museus: dos gabinetes de curiosidades à museologia moderna**. Belo Horizonte: Argumentum /Cnpq, 2005, v. 1, p. 221-239.

NASCIMENTO, S. S. As instituições patrimoniais e o diálogo entre sujeitos de espaços e tempos diferenciados. In: LOURENÇO, É.; GUEDES, M. C.; CAMPOS, R. H. F. (Org.). **Patrimônio cultural, museus, psicologia e educação: diálogos**. Belo Horizonte: Editora PUCMINAS, 2009. p. 15-30.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, n. 114, p. 179-195, 2001.

POMIAN, K. Coleção. In: **Enciclopédia Einaudi**, v. 1. Memória – História. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1984. p. 51-86.

SÁ-SILVA, J. R. S.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, São Leopoldo, v. 1, p. 1-15, 2009.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009. 94 p.

SUANO, M. **O que é museu**. São Paulo: Brasiliense, 1986. 97 p.

TUCHERMAN, I.; CAVALCANTI, C. C. B. Museus: dispositivos de curiosidade. **Comunicação, Mídia e Consumo**, São Paulo, v. 7, n. 20, p. 141-158, 2010.

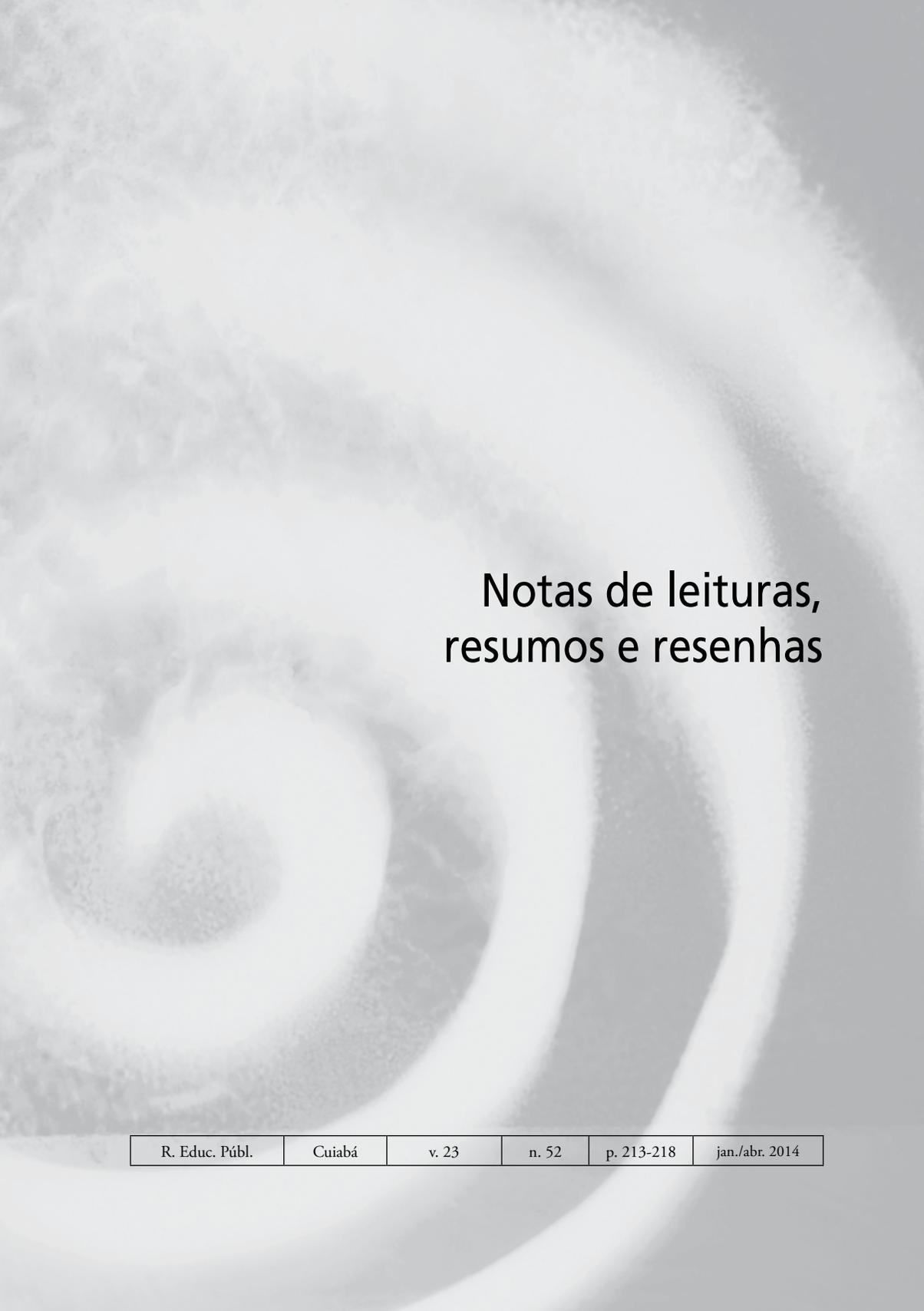
VALENTE, M. E. **Educação em Museus. O Público de Hoje no Museu de Ontem**. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica. Rio de Janeiro, PUC-RJ, 1995.

VALENTE, M. E.; CAZELLI, S.; ALVES, F. Museus, ciência e educação: novos desafios. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 12 (suplemento), p. 183-203, 2005.

WAGENSBERG, J. Principios Fundamentales de la Museologia Científica Moderna. **Alambique – Didáctica de Las Ciencias Experimentales**, Barcelona, n. 26, p.15-19, 2000.

Recebimento em: 10/10/2012.

Aceite em: 20/10/2013.



Notas de leituras, resumos e resenhas

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 23

n. 52

p. 213-218

jan./abr. 2014

AZEVEDO, Janete Maria Lins. **A Educação como Política Pública.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. 79 p.

Luciana Maria de Jesus Baptista GOMES¹

Janete Maria Lins de Azevedo é doutora em Ciências Sociais (UNICAMP) e mestra em Sociologia (UFPE). É pesquisadora do CNPq e líder do grupo de pesquisa Políticas Públicas de Educação. Algumas obras da autora disponíveis na internet são: *Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal*; *A produção do conhecimento sobre a política educacional no Brasil: um olhar a partir da ANPED*, em parceria com a professora Márcia Ângela Aguiar e *A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico*, com a professora Ana Lúcia Felix dos Santos.

No Prefácio à Segunda Edição, a autora apresenta a educação como prática social que apresenta graves problemas por conta, dentre outros fatores, da inadequação das políticas educativas que estão em ação. Reconhece que as mudanças sociais em curso exigem novas demandas de formação e de conhecimento e destaca o impasse da atualidade: não está se assegurando o direito à escolarização fundamental de qualidade para todos. Isso porque as mudanças sociais impressas pela doutrina neoliberal geram mais desigualdades, atingindo os processos de produção do conhecimento científico, originando novas configurações das práticas sociais. Tudo isso corrobora para a crise paradigmática existente, que coloca na berlinda as referências teórico-metodológicas correntes.

A introdução do livro é composta pela afirmação da Educação como política social, representando a materialidade da intervenção do Estado. Para uma postura analítica das políticas públicas, é importante destacar as três dimensões envolvidas: a primeira dimensão se divide em planos, um mais abstrato e outro mais concreto. No plano mais abstrato são discutidas as estruturas de poder e os

1 Licenciatura Plena em Ciências Biológicas (UFRJ), Especialização em Educação Especial – modalidade Deficiência Auditiva (UNIRIO), discente do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências (IFRJ), professora regente de Ciências e de Biologia nas redes estadual e municipal do Rio de Janeiro há mais de 15 anos. Endereço: Rua Afonso Cavalcanti, 455 / 1º, 3º e 4º andares - Cidade Nova, Rio de Janeiro, RJ. Tel.: (21) 3358-8572. E-mail: <lucianajbg@yahoo.com.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 23	n. 52	p. 215-218	jan./abr. 2014
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

conflitos infiltrados por todo tecido social; no plano mais concreto, discutem-se os recursos de poder que operam na própria definição de políticas públicas e que têm nas instituições do Estado seu principal referente.

A segunda dimensão analítica são as políticas públicas que guardam estreita relação com as representações sociais que cada sociedade desenvolve de si mesma e a terceira dimensão é o aprofundamento da intervenção do Estado na sociedade, que tem sido alvo de questionamentos teóricos e práticos; por meio de uma contextualização histórica, a autora procura mostrar como o Estado se comporta com graus diferentes de intervenção ao longo do tempo, mediante as crises sociais, econômicas e ambientais que vêm ocorrendo e que influenciam as formas de organização sociopolítica do século XX. Assim, as políticas públicas configuram os modos de articulação entre o Estado e a sociedade, apresentando-se plural por causa das diferentes abordagens teórico-metodológicas que lhe servem de suporte.

No primeiro capítulo, é discutida a abordagem neoliberal, contextualizando as raízes do neoliberalismo a partir do liberalismo. Citando Adam Smith e as formulações de Jeremy Bentham e James Hill, a essa concepção utilitarista agrega-se o mercado, sendo compreendido como aquele que pode produzir o bem-estar social. Com a crise econômica da década de 1970, surge o neoliberalismo, apoiado em Hayek e Milton Friedman. Aqui, o Estado é responsável apenas por normas gerais e o mercado é capaz de promover a regulação do capital e do trabalho; *menos Estado e mais mercado* é a máxima. Na esfera da política educacional, o neoliberalismo apregoa que o Estado pode ser responsável por esse setor; a ampliação das oportunidades educacionais é considerada um dos fatores importantes para a redução das desigualdades; quanto ao nível básico de ensino, os poderes públicos devem transferir ou dividir suas responsabilidades com o setor privado, com um meio de estimular a competição e o aquecimento do mercado, enfraquecendo o monopólio estatal, diminuindo o corpo burocrático, a máquina administrativa e, por conseguinte, os gastos públicos. Quanto ao ensino profissionalizante – por ser um meio de valorização do capital humano – deve ser totalmente privatizado. Para os indivíduos sem recursos, mas talentosos, ocorre o financiamento mediante empréstimos públicos ou privados, com os beneficiários pagando suas dívidas depois de suas entradas no mercado de trabalho.

Para os neoliberais, os problemas causadores da crise do sistema educacional são integrantes da própria forma de regulação assumida pelo Estado do século XX. A política educacional será bem-sucedida com a orientação principal dos ditames que regem os mercados. Ocorre, portanto, a adoção do paradigma da qualidade total, que é adotado pelas empresas e agora adotado pelos sistemas de ensino público e privado.

O segundo capítulo apresenta os pressupostos da teoria liberal moderna da cidadania. Constitui uma contraposição à noção de liberdade e os postulados do

individualismo do neoliberalismo, com o papel do Estado de promover o bem-estar comum. As raízes dessa abordagem estão também no liberalismo clássico e nas contribuições de Durkheim e seus seguidores.

Basicamente, amplia-se o poder regulatório do Estado sem suprimir a liberdade individual; ainda assim, o Estado apresenta inúmeros enfoques e vertentes, segundo a abordagem analisada. A abordagem pluralista não questiona a intervenção estatal, mas procura captar o modo como as reivindicações e demandas originadas na estrutura social são processadas pelo sistema público. Já que há uma distribuição desigual de poder, a participação de todos os cidadãos no processo político é imprescindível para todos influenciarem na alocação dos recursos públicos e na construção de uma escala de prioridades para a ação estatal. A abordagem socialdemocrata considera em suas análises as lutas políticas das classes subalternas e o seu poder de conquista; não desconhece os problemas de gestão das políticas, mas não tem por suposto a total substituição do Estado pelo mercado como modo de resolvê-los.

O terceiro capítulo é reservado para a abordagem marxista. Destaca, a princípio, que o marxismo não pode ser tomado como uma simples abordagem, justamente por ser um paradigma de onde parte um leque de tendências e teorias. Como se ressalta, o próprio Karl Marx não teve a preocupação particular em analisar as políticas sociais do capitalismo; sua intenção era encontrar os meios para realizar a mais ampla condição de igualdade e bem-estar dos seres humanos, mostrando as raízes da desigualdade e da exploração. No texto *A Crítica ao Programa de GOTHHA* (1979), Marx compreende a educação como um dos instrumentos de apoio na organização e na luta do proletariado contra a burguesia, ao mesmo tempo em que questiona o papel do Estado burguês como o responsável pela educação popular. As ações do Estado consistem na imposição e na garantia duradoura de regras que institucionalizem as relações de classe próprias de uma sociedade capitalista. A política educacional se torna um meio de garantir a sociabilidade da força de trabalho segundo os parâmetros próprios do capitalismo. Portanto, a regulação estatal sobre a educação, conjugada com outras políticas públicas, torna-se uma das estratégias para regular e manter a possibilidade e continuidade do trabalho assalariado.

No quarto capítulo, a autora pontua que a política educacional é consequência do viés que se dá às políticas públicas. Pela ação do Estado, pode-se identificar o grau de importância das diversas áreas e setores. Assim, a política surge por uma questão que se torna socialmente problematizada e os grupos sociais lutam para que suas demandas sejam atendidas pelos governos. Para compreender o padrão que assume uma determinada política com uma determinada solução, é importante considerar as influências dos setores e dos grupos que atuam nestes setores. Há uma dimensão ideológica que envolve o estudo das políticas públicas, pontuada nos trabalhos de Habermas (1975), Poulantzas (1978 e 1980) e Offe (1984). O cotidiano escolar é o espaço final onde ocorre a concretude do programa de ação de uma política.

Concluindo seu texto, a autora reforça que as políticas são fruto da ação humana e, por conseguinte, dependem do próprio sistema de representações sociais. São os diferentes atores sociais que embatem com os fazedores de política, com suas perspectivas e apoio a algum tipo de definição do social da realidade. Constitui-se, dessa forma, em uma relação intrínseca entre como os interesses sociais se articulam e os padrões que dão o aspecto a uma política.

O livro se delinea por meio do pensamento de uma política educacional que, como toda política pública, reflete o *status quo* estabelecido pelo Estado, mercado e sociedade, proporcionando ao leitor a oportunidade de conhecer as abordagens sociais e suas intersecções que corroboram para o direcionamento da Educação.

Paulatinamente, como acompanhado em nosso país e também em outros, observa-se uma lista de objetivos implantados por meio de decretos, leis e outros artifícios legais: o cumprimento de metas, a otimização de salas e de escolas, com a realocação dos profissionais da educação para a redução de custos para o Estado, além de avaliações externas que estabelecem bonificações para escolas consideradas bem-sucedidas. É a macropolítica transnacional que foi instituída, que se adapta a cada sociedade, mas que ainda assim consegue cumprir seu objetivo em defesa da coerência mercadológica neoliberal; a própria autora reconhece a vitória do neoliberalismo nos campos cultural e ideológico, ao convencer a sociedade de que não há alternativas para a organização e as práticas sociais.

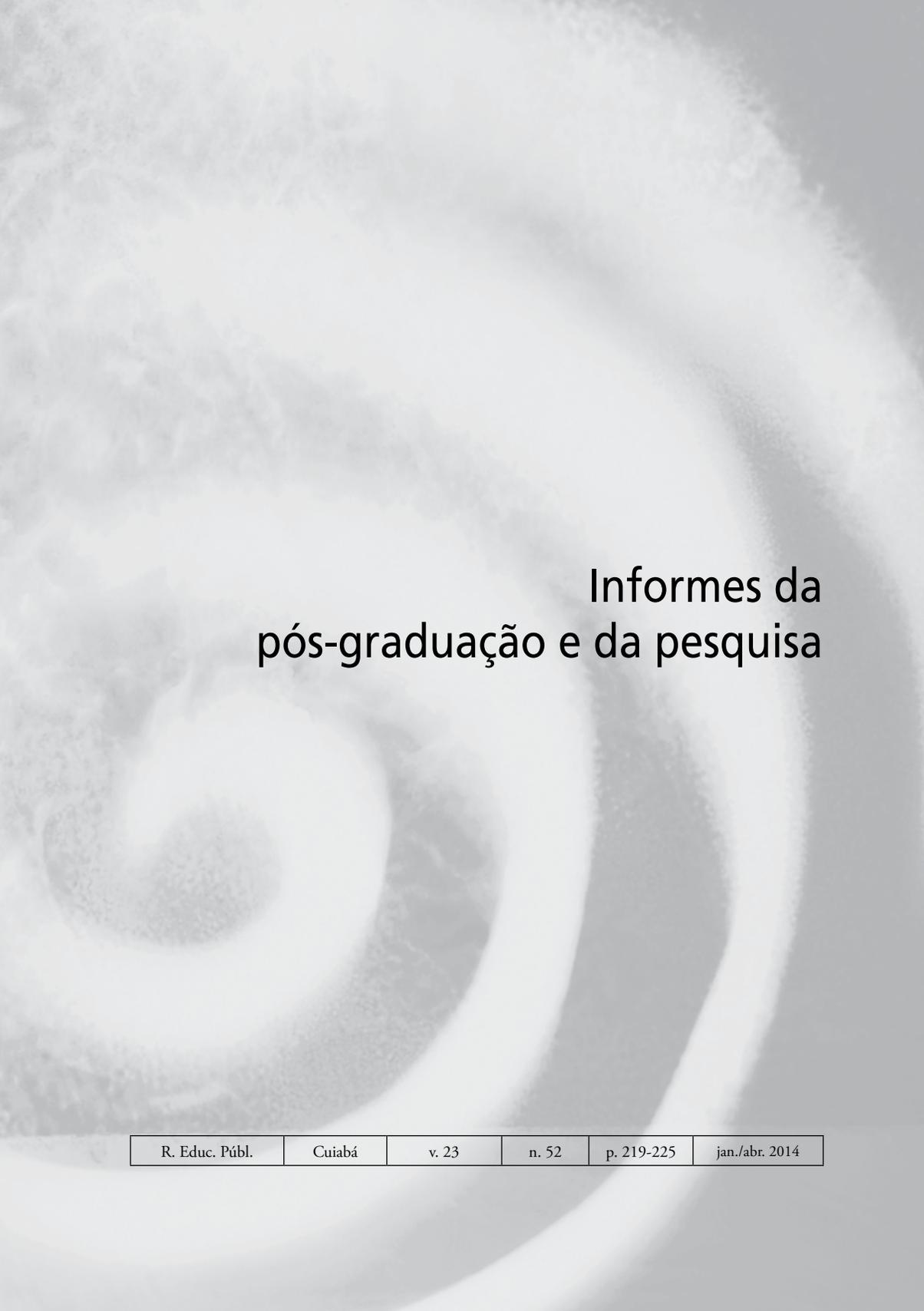
A autora se apoia em referencial teórico que permite o aprofundamento do que foi transcorrido, possibilitando uma busca mais refinada para os leitores. O livro objetiva proporcionar conhecimento sobre como a educação pode ser apresentada em diferentes vertentes, a fim de cumprir também diferentes objetivos, mantendo ou questionando a política vigente; este livro não se encerra por si só, é um convite para conhecer mais sobre as tendências políticas que influenciam a educação enquanto política pública.

Ao encerrar esta resenha, destaco a importância da obra para os pesquisadores, educadores e estudantes que estão interessados em conhecer e/ou sedimentar conhecimentos sobre o campo das pesquisas das políticas educacionais.

Como indicações de leitura, cito *Investigação sobre Políticas Educacionais: terreno de contestação*, de Jennyfer Ozga, Porto: Editora Porto, 2000 e *Políticas Educacionais: questões e dilemas*, São Paulo: Cortez, 2011, organizado por Stephen J. Ball e Jefferson Mainardes. No primeiro livro, a autora reflete sobre a Educação como um terreno dinâmico de embate de diversos atores sociais e no segundo livro há uma compilação de artigos que estimulam a reflexão sobre a necessidade deste campo de pesquisa, no Brasil, de ampliação em termos de fundamentação teórica, com olhar também para a produção internacional da área.

Recebimento em: 28/02/2013.

Aceite em: 08/05/2013.



Informes da pós-graduação e da pesquisa

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 23

n. 52

p. 219-225

jan./abr. 2014

Avaliação trienal 2013: resultados e perspectivas

2013 triennial evaluation: results and prospects

Márcia Santos FERREIRA¹

Rute Cristina Domingos da PALMA²

Divulgados os resultados da Avaliação Trienal da CAPES, é momento de nova avaliação interna baseada nessas informações, cujo propósito se volta para o incremento das atividades de cada Programa de Pós-Graduação, de forma a contribuir para a geração de melhores condições de trabalho acadêmico para os pesquisadores envolvidos, sejam eles docentes ou estudantes.

O Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT, *campus* Cuiabá, que oferece vagas para mestrado, desde 1988, e para doutorado, desde 2009, manteve a nota 4 (quatro) na avaliação, informação que colabora para a identificação de sua posição relativa no campo da pós-graduação *stricto sensu* em Educação no Brasil, na região Centro-Oeste, assim como no estado de Mato Grosso.

Os dados divulgados no site da CAPES (<http://www.avaliacaotrienal2013.capes.gov.br>), informam que, dos 121 programas avaliados pela área de Educação em todo o país durante o triênio 2010-2012, 48 programas receberam a nota 4 e, dentre estes, 33 mantiveram a nota recebida no triênio anterior. O foco na região Centro-Oeste revela que, dos 14 programas em Educação que tiveram suas avaliações publicadas, sete receberam nota 4 e apenas um, da Universidade Federal de Goiás/*campus* Goiânia – foi avaliado com nota superior a essa, alcançando nota 5. Em Mato Grosso, o programa da UFMT, *campus* Cuiabá, é o único a oferecer curso de doutorado e, também, o único avaliado com nota 4, maior nota recebida por um Programa de Pós-Graduação em Educação neste estado.

Estes números indicam que, sob uma perspectiva nacional, nosso programa ocupa uma posição intermediária, como tantos outros que integram os cerca de 40% dos programas de pós-graduação em Educação avaliados. No entanto, se mudamos o foco para a perspectiva regional ou, mais

1 Atual coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT, *campus* Cuiabá. Endereço institucional: Av. Fernando Corrêa da Costa, 2367, Cuiabá/MT. CEP: 78060-9100. Tel. 65 3615-8431. Email: msf@ufmt.br

2 Vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT, *campus* Cuiabá. Endereço institucional: Av. Fernando Corrêa da Costa, 2367, Cuiabá/MT. CEP: 78060-9100. Tel. 65 3615-8452. Email: rutcristinad@gmail.com

especificamente, estadual, revela-se uma situação caracterizada pela pequena oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Educação, sobretudo em nível de doutorado, e total ausência de programas avaliados nos estratos superiores de excelência (notas 6 e 7).

A situação vivida pelo PPG em Educação da UFMT, *campus* Cuiabá, coloca-o frente a uma grande demanda por vagas, fato que se expressa nas 242 inscrições realizadas para 47 vagas oferecidas no mestrado e nos 78 candidatos que concorreram às onze vagas de doutorado disponíveis no processo seletivo para ingresso em 2014. Tal situação exige da administração superior da universidade, assim como de todos os membros do programa, especial atenção ao processo de tomada de decisões quanto ao atendimento das condições necessárias ao incremento de suas atividades de ensino e pesquisa, a fim de contribuir para uma inserção social mais significativa de seus egressos e para uma produção mais qualificada de conhecimentos na área.

Condições infraestruturais, técnicas, administrativas, de circulação de informações, entre outras, figuram entre as variáveis que interferem no andamento adequado das atividades do Programa e dependem da vigência de uma organização institucional em constante processo de atualização. Aprimoramento docente, participação em projetos de pesquisa, desenvolvimento de atividades interinstitucionais integram parte das atividades envolvidas no trabalho docente na pós-graduação. Envolvimento com as atividades de pesquisa, participação em eventos acadêmicos e nas discussões sobre a proposta e o funcionamento do programa fazem parte das ações às quais os discentes são chamados a participar de forma ativa.

Este conjunto de iniciativas, no atual momento do PPG em Educação da UFMT, *campus* Cuiabá, relacionam-se às perspectivas que se apresentam ao processo de consolidação de seu doutorado, cujas primeiras teses começaram a ser defendidas em 2012.

É no contexto desse processo que se torna possível e necessária a participação de docentes, discentes e gestores da instituição na continuidade, expansão e fortalecimento de nosso programa de pós-graduação, com vistas ao desenvolvimento da pesquisa em Educação e a formação de pesquisadores que contribuam para o desenvolvimento científico, tecnológico e cultural, em âmbito regional e nacional.

Relação das defesas de mestrado e doutorado realizadas no PPGE no semestre acadêmico 2013/2

Quadro 1 - Mestrado

Título	Autor	Banca	Data
As práticas e as concepções de corpo no Centro de Educação de Jovens e Adultos Licínio Monteiro da Silva	Jaqueline Mendes da Silva	Prof. Dr. Cleomar Ferreira Gomes (Orientador). Profa. Dra. Iduína Edite Mont Alverne Braun Chaves (Examinadora Externa). Prof. Dr. José Tarcísio Grunennvaldt (Examinador Interno).	31/07/2013
Estágio obrigatório no curso de Pedagogia: um estudo exploratório a partir da percepção dos licenciandos	Jussane Sartor	Prof. Dr. Carlo Ralph De Musis (Orientador). Prof. Dr. Kilwangy Kya Kapitango-A-Samba (Examinador Externo). Profa. Dra. Rute Cristina Domingos da Palma (Examinadora Interna). Profa. Dra. Sumaya Persona de Carvalho (suplente)	02/12/2013
Estudo de uma sequência didática de conceitos de geometria construídos por alunos utilizando o software GeoGebra	Elisangela Dias Brugnera	Prof. Dr. Sergio Antônio Wielewski (Orientador). Prof. Dr. José Luiz Magalhães de Freitas (Examinador Externo). Profa. Dra. Gladys Denise Wielewski (Examinadora Interna). Prof. Dr. Almir Cesar Ferreira Cavalcanti (suplente)	10/12/2013
As representações sociais na Academia de Polícia Militar do Estado de Mato Grosso pelo seu Corpo de Cadetes	Jorge Antônio de Oliveira Paredes	Prof. Dr. Carlo Ralph De Musis (Orientador). Prof. Dr. Marcelo Diniz Santos (Examinador Externo). Profa. Dra. Sumaya Persona de Carvalho (Examinadora Interna). Profa. Dra. Tânia Maria de Lima (suplente)	12/12/2013
Licenciatura em Ciências Biológicas: uma análise dos saberes de referência e pedagógicos na formação de professores para os anos finais do Ensino Fundamental	Marfa Magali Roehrs	Profa. Dra. Marta Maria Pontin Darsie (Orientadora). Profa. Dra. Andreia Dalcin (Examinadora Externa). Profa. Dra. Tânia Maria de Lima (Examinadora Interna). Profa. Dra. Irene Cristina de Mello (suplente)	12/12/2013

Título	Autor	Banca	Data
Educação profissional em Cuiabá: o colégio Presbiteriano Buriti (1923-1965)	Lucas Paulo de Freitas	Profa. Dra. Elizabeth Figueiredo de Sá (Orientadora). Prof. Dr. Dimas Santana Souza Neves (Examinador Externo). Prof. Dr. Edson Caetano (Examinador Interno). Profa. Dra. Elizabeth Madureira Siqueira (suplente)	13/12/2013
Abordagem da fórmula poliedral de Euler em livros didáticos de matemática de diferentes épocas	Tatiana Leal da Costa	Profa. Dra. Luzia Aparecida Palaro (Orientadora). Prof. Dr. Saddo Ag Almouloud (Examinador Externo). Profa. Dra. Gladys Denise Wielewski (Examinadora Interna). Prof. Dr. Almir Cesar Ferreira Cavalcanti (suplente)	13/12/2013
Percepções da juventude camponesa sobre a educação do campo na Escola Estadual do Assentamento Sadia/ Vale Verde	Verônica Moreno Machado	Profa. Dra. Maria da Anunciação Pinheiro Barros Neta (Orientadora). Profa. Dra. Ilma Ferreira Machado (Examinadora Externa). Prof. Dr. Laudemir Luiz Zart (Examinador Externo). Prof. Dr. Luiz Augusto Passos (Examinador Interno)	17/12/2013

Fonte: Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT em dezembro 2013.

Quadro 2 - Doutorado

Título	Autor	Banca	Data
Pensamento sistêmico: os dilemas da educação superior	Raul Angel Carlos Oliveira	Prof. Dr. Michael Friedrich Otte (Orientador). Prof. Dr. Marcos Francisco Borges (Examinador Externo). Prof. Dr. Vitérico Jabur Maluf (Examinador Externo). Profa. Dra. Gladys Denise Wielewski (Examinadora Interna). Prof. Dr. Alexandre Silva Abido (Examinador Interno). Prof. Dr. Sérgio Antonio Wielewski (suplente). Profa. Dra. Ivete Cevallos (suplente)	22/11/2013
Habilidade empática – sua contribuição no processo de aprendizado	Letícia Pontes	Prof. Dr. Cleomar Ferreira Gomes (orientador). Profa. Dra. Ivete Palmira Sanson Zagonel (Examinadora Externa). Prof. Dr. Luiz Octávio de Lima Camargo (Examinador Externo). Profa. Dra. Daniela Barros da Silva Freire Andrade (Examinadora Interna). Prof. Dr. José Tarcísio Grunennvaldt (Examinador Interno). Profa. Dra. Maria das Graças Martins da Silva (suplente). Profa. Dra. Imara Pizzato Quadros (suplente)	16/12/2013

Fonte: Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT em dezembro 2013.

Normas para publicação de originais

Directions for originals publication

A Revista de Educação Pública – ISSN 0104-5962 – é um periódico científico quadrimestral articulado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Aceita artigos incondicionalmente inéditos, resultantes de pesquisa em educação, bem como ensaios e resenhas que privilegiem obras de relevância na área. Os ensaios destinam-se somente às questões teóricas e metodológicas relevantes às seções. Estudos sobre o estado da arte acerca de temáticas voltadas ao campo educativo também são aceitos.

Os trabalhos recebidos para publicação são submetidos à seleção prévia do editor científico da seção a que se destina o texto. As seções estão circunscritas às seguintes temáticas: Cultura Escolar e Formação de Professores; Educação, Poder e Cidadania; Educação e Psicologia; Educação Ambiental; História da Educação; Educação em Ciências e Matemática.

Posteriormente, os textos são encaminhados sem identificação de autoria, ao julgamento de pareceristas designados pelo Conselho Científico. Cópias do conteúdo dos pareceres são enviadas aos autores, sendo mantidos em sigilo os nomes dos pareceristas. Ajustes sugeridos pelos avaliadores são efetuados em conjunto com o autor, no entanto, com reserva do anonimato de ambos.

A avaliação é realizada pelo Conselho Consultivo da Revista ou outros avaliadores *ad hoc*, os quais levam em conta o perfil, a linha editorial da Revista, o conteúdo, a relevância e qualidade das contribuições. Todos os trabalhos são submetidos a dois pareceristas, especialistas na área. Havendo pareceres contraditórios, o Conselho Científico encaminha o manuscrito a um terceiro.

Anualmente é publicada a relação dos pareceristas *ad hoc* que contribuíram com a Revista no período em pauta.

A publicação de um artigo ou ensaio implica automaticamente a cessão integral dos direitos autorais à Revista de Educação Pública e os originais não serão devolvidos para seus autores. **A exatidão das ideias e opiniões expressas nos trabalhos** são de exclusiva responsabilidade dos autores.

O autor deve indicar, quando for o caso, a existência de conflito de interesses.

Serão distribuídos dois exemplares impressos da Revista aos autores que tenham contribuído com trabalhos. Autores de resenhas serão contemplados com um exemplar.

Resenhas de livros devem conter aproximadamente 4 (quatro) páginas e respeitar as seguintes especificações técnicas: dados bibliográficos completos

da publicação resenhada no início do texto; nome(s) do(s) autor(es) da resenha com informações no pé da página sobre a formação e a instituição a que esteja vinculado. Comunicações de pesquisa e outros textos, com as mesmas quantidades de páginas serão publicados por decisão do Conselho Científico. Resenhas, informes ou comunicações também com revisões textuais, devem ter título em inglês, ou francês ou em língua de origem.

É também desse Conselho a decisão de publicar artigos de convidados externos de alta relevância para as linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Os procedimentos para análise e aprovação dos manuscritos centram-se em critérios como:

- a. A Introdução deve indicar sinteticamente antecedentes, propósito, relevância, pesquisas anteriores, conceitos e categorias utilizadas;
- b. Originalidade (grau de ineditismo ou de contribuição teórico-metodológica para a seção a que se destina o manuscrito).
- c. Material e método (critérios de escolha e procedimentos de coleta e análise de dados).
- d. Resultados (apresentar descrição clara dos dados e sua interpretação à luz dos conceitos e categorias).
- e. Conclusão (exposição dos principais resultados obtidos e sua relação com os objetivos e limites).
- f. A correção formal do texto (a concisão e a objetividade da redação; o mérito intrínseco dos argumentos; a coerência lógica do texto em sua totalidade).
- g. O potencial do trabalho deve efetivamente expandir o conhecimento existente.
- h. A pertinência, diversidade e atualidade das referências bibliográficas e cumprimento das normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT.
- i. Conjunto de ideias abordadas, relativamente à extensão do texto e exaustividade da bibliografia pertinente é fundamental ao desenvolvimento do tema.

Como instrumento de intercâmbio a Revista prioriza mais de 60% de seu espaço para a divulgação de resultados de pesquisa externos à UFMT. São aceitos também artigos em idiomas de origem dos colaboradores.

Os dados sobre o autor deverão ser informados em uma folha de rosto. Tal folha (que não será encaminhada aos pareceristas, para assegurar o anonimato no processo de avaliação), deverá conter:

a) Título do artigo (conciso contendo no máximo 15 palavras); nome dos autores (na ordem que deverão ser publicados); filiação institucional; endereço completo, telefone e e-mail; breves informações profissionais, inclusive maior titulação, grupo de pesquisa e, endereço residencial (no máximo de 50 palavras); informar se a pesquisa recebeu apoio financeiro. No título utilizar maiúsculas somente na primeira letra, nomes próprios ou siglas. Títulos em Inglês entram logo após o título em português.

b) Resumo, em português, contendo até 100 palavras; digitado entrelinhas simples, ressaltando objetivo, método e conclusões. Resumo em língua estrangeira também deverá ser entregue, preferencialmente em inglês (abstract).

c) Palavras-chave (até quatro palavras) devem ser esclarecedoras e representativas do conteúdo, sendo a primeira letra de cada palavra escrita com letra maiúscula. Exemplo: Atividade Docente. Educação Infantil. Políticas Públicas. Tratando-se de resumo em língua estrangeira deverá ser *keywords*, ou equivalente na língua escolhida.

O título do artigo deverá ser repetido na primeira página do manuscrito e reproduzido em língua estrangeira.

Informações no texto ou referências que possam identificar o(s) autor(es) devem ser suprimidas. Uma vez aceito o trabalho, tais dados voltarão para o texto na revisão final.

Para a formatação do texto utilizar o processador WORD FOR WINDOWS:

Utilizar 1 (um) espaço (**ENTER**) antes e depois de citação.

a) Digitar todo o texto na fonte Times New Roman, tamanho 12, com espaçamento entre linhas 1,5 cm, margens direita/superior/inferior 2,5 cm; margem esquerda 3,0 cm; papel A4.

b) Em caso de ênfase ou destaque no corpo do texto usar apenas itálico; assinalar os parágrafos com um único toque de tabulação;

c) As citações devem obedecer a NBR 10520 (2002) da ABNT, indicadas no texto pelo sistema de chamada autor-data. As citações diretas (transcrições textuais de parte da obra do autor consultado), de até três linhas, devem estar contidas entre aspas duplas indicadas por chamadas assim: (FREIRE, 1974, p. 57). Para as citações diretas com mais de três linhas, usar fonte 10, observando-se um recuo de 4 cm da margem esquerda. As citações indiretas (texto baseado na obra do autor consultado) devem indicar apenas o autor e o ano da obra.

d) As ilustrações e tabelas deverão ser enviadas no corpo do texto, claramente identificadas (Gráfico 1, Tabela 1, Quadro 1, etc.). No caso de fotografias, somente aceitas em preto e branco, é necessário o nome do fotógrafo e autorização para publicação, assim como a autorização das pessoas fotografadas. Tais informações devem ser anexadas ao arquivo.

As tabelas, figuras, fotos, ilustrações e diagramas a serem inseridos no corpo do texto deverão conter:

- Tamanho equivalente a mancha da página (12x18);
- Qualidade de impressão (300 dpi);
- Guardar legibilidade e definição.

Os artigos devem ter aproximadamente entre 10 a 20 páginas. Necessariamente deverão ter passado por revisão textual.

As referências, digitadas em ordem alfabética no final do texto, devem seguir a NBR 6023 (2002). Eis alguns casos mais comuns:

1. LIVRO:

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974. 150 p. (Série Ecumenismo e Humanismo).

2. EVENTO:

OLIVEIRA, G. M. S. Desenvolvimento cognitivo de adultos em educação a distância. In: Seminário Educação 2003. **Anais...** Cuiabá: UNEMAT, 2003, p. 22-24.

3. ARTIGO EM PERIÓDICO:

GADOTTI, M. A eco-pedagogia como pedagogia apropriada ao processo da Carta da Terra. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 12, n. 21, p. 11-24, jan./jun. 2003.

4. DOCUMENTO COM AUTORIA DE ENTIDADE:

MATO GROSSO. Presidência da Província. **Relatório**: 1852. Cuiabá, 20 mar. 1853. Manuscrito. 26 p. In: APMT, caixa 1852.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Relatório**: 2003, Cuiabá, 2004. 96 p.

5. CAPÍTULO DE LIVRO:

FARIA FILHO, L. M. O processo de escolarização em Minas: questões teórico-metodológicas e perspectivas de análise. In: VEIGA, C. G.; FONSECA, T. N. L. (Org.). **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 77-97.

6. ARTIGO E/OU MATÉRIA DE REVISTA, BOLETIM ETC EM MEIO ELETRÔNICO:

CHARLOT, Bernard. A produção e o acesso ao conhecimento: abordagem antropológica, social e histórica. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 14, n. 25, jan./jun. 2005. Disponível em: <<http://www.ie.ufmt.br/revista>>. Acesso em: 10 nov. 2006.

As notas explicativas, restritas ao mínimo, deverão ser apresentadas no rodapé.

Os artigos para a REVISTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA deverão ser encaminhados para o endereço eletrônico:

<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica>

Informações adicionais poderão ser obtidas mediante o seguinte endereço:

Revista de Educação Pública
Universidade Federal de Mato Grosso
Instituto de Educação, Revista de Educação Pública, Sala 49.
Av. Fernando Corrêa da Costa, 2.367, Boa Esperança, CEP 78.060-900
Cuiabá-MT, Brasil. Telefone: (65) 3615-8466 - Fax: (65) 3615-8429
E-mail: rep@ufmt.br

Submission Guidelines¹

The Revista de Educação Pública - ISSN 0104-5962 - E-2238-2097 – is a quarterly publication articulated to the Postgraduate Program in Education of Universidade Federal de Mato Grosso. It brings unconditionally unpublished articles in education field, as well as essays and reviews papers that privilege works in education. The essays are intended only to theoretical and methodological which are relevant to the journal's sections. Studies on the state of the art about issues in education area are also accepted.

The papers for publication are submitted to previous appraisal of the scientific editor of the section. The journal's sections are restricted to the following areas: School Culture and Teacher Education; Education, Power and Citizenship; Education and Psychology; Environmental Education; History of Education; Education in Science and Mathematics.

Then, texts are submitted, without identifying the authorship, to the judgment of reviewers chosen by the Scientific Council. Copies of the evaluation are sent to authors and the reviewers' name will be kept confidential. Changes suggested by the evaluators are made with the author. However, the evaluator's names are kept secret, as well as the author's names in relation to evaluators. .

The evaluation is performed by the Journal Advisory Board or other *ad hoc* reviewers according to the journal editorial policy. The following categories are considered for text evaluation: the editorial line of the journal, content, relevance and quality of contributions. All papers are submitted to two reviewers. If there are contradictory evaluations, the Scientific Council sends the manuscript to a third reviewer.

Annually is published the list of *ad hoc* reviewers who contributed to the issue in that period.

The publication of an article or essay automatically implies the copyright to the Revista de Educação Pública and the originals of papers works will not be returned to the authors. The content, ideas and opinions expressed in the papers are full responsibility of the authors.

The author should indicate the existence of conflict of interest.

1 Tradução de Iraneide de Albuquerque Silva. Doutora em Psicologia Social. Licenciatura em Língua Portuguesa com habilitação em Língua Inglesa e Língua Espanhola. Mestre em Educação. Professora de Inglês e Espanhol do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – Campus Cuiabá. Rua Professora Zulmira Canavarros, 93, Centro - CEP 78005-200. Tel. (65) 3318-1400 - Fax: (65) 3318-1401 | Cuiabá-MT. E-mail: <iraneide.silva@gmail.com>.

The authors will be offered two (2) printed copies of the issue in which his/her work has been published. Reviews authors will get one (1) printed copy.

Book reviews should have up to four (4) pages and have the following technical specifications: the full bibliographic details of the material reviewed in the beginning of the text; name(s) of the review's author(s) with information on footnote about the author qualification and affiliation.

Acceptance for publication of research reports and other kind of texts, having the same number of pages cited above, rests on the decision of the Scientific Council. Reviews papers, reports or communications revised by the authors must have the title written in English, French or in their original language.

It also rests on the Scientific Council the decision to publish articles from authors who are not from UFMT and whose works are of high relevance to the research areas of Postgraduate Program in Education.

The following criteria are defined for evaluation and approval of manuscripts:

a. The Introduction should indicate briefly the purpose, background, relevance, previous research and concepts used;

b. Originality (level of originality or level of theoretical and methodological contribution to the section to which the manuscript is intended).

c. Methodology (criteria of selection, procedures of data collection and data analyses).

d. Results (clear description of the data and their interpretation in relation to concepts and categories chosen).

e. Conclusion (statement of main results and their relation to the objectives).

f. The correctness of the text (the concision and objectivity of writing; the arguments, the logical coherence of the text).

g. The potential of the work must effectively expand the existing knowledge.

h. The relevance, diversity of references and use of the Brazilian technical standard - ABNT.

i. The ideas discussed, regarding to the length of the text and completeness of references is fundamental to the development of the theme.

As an exchange instrument the Revista de Educação prioritizes over 60% of its space for the dissemination of research which are external to the UFMT. Articles in the original language of contributors are also accepted.

Identification of authorship should be informed in a cover sheet. This cover sheet (which will not be sent to evaluators to ensure the anonymity during the evaluation process) should have:

a. The title of the article with 15 words or less.; author's names (in order to be published), affiliation, address, telephone and e-mail; brief author's professional biography, including qualification degree, research group and address (maximum 50 words); and inform if the research received financial support. In the article title, capitalize only the first letter, names or acronyms. Titles in English come after the title in Portuguese.

b. Abstract in Portuguese (not to exceed 100 words), typed in simple space, emphasizing the objectives, methodology and conclusion. Abstract in a foreign language must also be presented, preferably in English.

c. Keywords (up to 4 words) should be terms that identify the article content, with the first letter capitalized (e.g., Public Policies, Teaching Activity, Child Education). In abstracts written in foreign language, the keywords must also be presented in the original language adopted.

The title of the article must be repeated on the first page of the manuscript and translated to the foreign language.

Any information or references in the text that can identify the authorship must be suppressed. Authorship information is recorded separately and if the article is accepted for publication, such information will go back to the main text in the final review process.

To text formatting use MSWORD FOR WINDOWS:

Use a single space (ENTER) before and after quotation.

a. Type the main text in Times New Roman font, 12-point font size, 1,5 interline spacing; the top, bottom and right margins should be 2.5 cm and left margin 3.0 cm; all pages size should be A4 paper.

b. To emphasis or highlight some information in the main body of the article use only italics; indicate paragraphs with a single tap tab;

c. Citations must follow Brazilian technical standard – ABNT, NBR 10520 (2002), indicated in the text by the author-date system. Direct quotations of up to three lines, must be cited using double quotation marks and indicated like

the example that follow: (FREIRE, 1974, p. 57). For direct quotations longer than three lines use 10-point font size, with a hanging indent of 4 cm on the left. Indirect quotations (a text based on author's book) must only indicate the author and year of the publication.

d. Illustrations and tables should be embedded within the main body of the article, clearly identified (Graphic 1, Figure 1, Table 1, etc.). Photographs are accepted only in black and white, and the author(s) will need to have the name and permission of the photographer, as well as the permission of people photographed. Such information must be attached to the file.

Tables, figures, photos, illustrations and diagrams to be inserted in the body of the text should contain:

- Size equivalent to the maximum page width (12x18);
- Print quality (300 dpi);
- Have clarity and resolution.

Papers should have approximately 10 to 20 pages. And they must have been submitted to a textual revision.

The Reference list must be presented in alphabetical order at the end of the text and should follow the standard NBR 6023 (2002). Some examples are listed below:

1. BOOK:

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974. 150 p. (Série Ecumenismo e Humanismo).

2. ARTICLES FROM PUBLICATIONS RELATED TO EVENTS:

OLIVEIRA, G. M. S. Desenvolvimento cognitivo de adultos em educação a distância. In: Seminário Educação 2003. **Anais...** Cuiabá: UNEMAT, 2003, p. 22-24.

3. JOURNAL ARTICLES:

GADOTTI, M. A eco-pedagogia como pedagogia apropriada ao processo da Carta da Terra. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 12, n. 21, p. 11- 24, jan./jun. 2003.

4. GOVERNMENT PUBLICATION

MATO GROSSO. Presidência da Província. **Relatório**: 1852. Cuiabá, 20 mar. 1853. Manuscrito. 26 p. In: APMT, caixa 1852.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Relatório**: 2003, Cuiabá, 2004. 96 p.

5. BOOK CHAPTER:

FARIA FILHO, L. M. O processo de escolarização em Minas: questões teórico-metodológicas e perspectivas de análise. In: VEIGA, C. G.; FONSECA, T. N. L. (Org.). **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 77-97.

6. ONLINE PUBLICATION/INTERNET CITATIONS

CHARLOT, Bernard. A produção e o acesso ao conhecimento: abordagem antropológica, social e histórica. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 14, n. 25, jan./jun. 2005. Disponível em: <<http://www.ie.ufmt.br/revista>>. Acesso em: 10 nov. 2006.

Explanatory notes should be avoided; if it is necessary must be presented in a footnote.

Articles shall be submitted to REVISTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA via journal's page at:

<<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica>>

Additional information can be requested at the following address:

Revista de Educação Pública

Universidade Federal de Mato Grosso

Instituto de Educação, Revista de Educação Pública, Sala 49.

Av. Fernando Corrêa da Costa, 2.367, Boa Esperança, CEP 78.060-900

Cuiabá-MT, Brasil. Telefone: (65) 3615-8466 - Fax: (65) 3615-8429.

E-mail: rep@ufmt.br

Ficha para assinatura da Revista de Educação Pública

Subscription form

A Revista de Educação Pública articulada ao Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Objetiva contribuir para a divulgação de conhecimentos científicos da área de Educação no sentido de fomentar e facilitar o intercâmbio de pesquisas produzidas dentro desse campo de saber, em âmbito regional, nacional e internacional.

Está classificada em *Qualis A2* pela CAPES. Com periodicidade quadrimestral, a Revista circula predominantemente nas universidades nacionais, algumas estrangeiras e sistemas de ensino da educação básica nacional. Mantém um sistema de trocas com outras revistas da área – atualmente são mais de 200 assinaturas de permutas nacionais e estrangeiras.

Disponível também em: <<http://ie.ufmt.br/revista/>> e

Sistema Eletrônico de Editoração de Revista (SEER): Open Journal Systems (OJS): <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica>>

ASSINATURA

Anual (3 números) R\$55,00 Avulso R\$25,00 (unidade) Permuta

Nome _____

CPF/CNPJ _____

Rua/Av _____ n.º _____

Bairro _____ Cidade _____ Estado _____

CEP _____ Telefone () _____ Fax() _____

E-mail _____

Data ____/____/____ Assinatura: _____

Comercialização:

Fundação UNISELVA / EdUFMT

Caixa Econômica Federal/Agência: 0686 – Operação: 003/Conta Corrente 550-4
ou informações na Sala 49 – Secretaria Executiva da Revista de Educação
Pública – IE/UFMT.

E-mail: <rep@ufmt.br>

Telefone (65) 3615-8466.

Cultura Escolar e Formação de Professores

A baixa remuneração dos professores: algumas repercussões no cotidiano da sala de aula

Gisela do Carmo LOURENCETTI

TALIS no Brasil, na Áustria e na Eslováquia: limites e viabilidade dos estudos comparados

Sonia Regina LANDINI • Rose M. TROJAN

Educação e Psicologia

Criatividade na pós-graduação *stricto sensu*: uma presença possível e necessária

Zélia Maria Freire de OLIVEIRA • Eunice Maria Lima Soriano de ALENCAR

Educação, Poder e Cidadania

Gestão das evasões estudantis nas licenciaturas no contexto do Reuni

Edileusa Esteves LIMA • Lucília MACHADO

Educação Ambiental

Educação ambiental na gestão ambiental pública brasileira: uma análise da SEMA ao ICMBio

Carlos Frederico Bernardo LOUREIRO • Maryane SAISSÉ

História da Educação

Fronteiras da identidade docente: marcas de sua redefinição em Mato Grosso (1963-1971)

Márcia dos Santos FERREIRA

O magistério primário no Rio de Janeiro e Lisboa em fins do século XIX

Sonia de Castro LOPES

A construção da identidade docente entre 1944 a 1962 no Grupo Escolar Minas Gerais em Uberaba (MG)

Marílsa Aparecida Alberto Assis SOUZA • Betânia de Oliveira Laterza RIBEIRO • Rogéria Moreira Rezende ISOBE

Educação em Ciências e Matemática

O enfoque educativo no rastro da constituição dos museus de ciências

Gustavo Lopes FERREIRA • Daniela Franco CARVALHO

Notas de leituras, resumos e resenhas

Informes da pós-graduação e da pesquisa