

ISSN Eletrônico 2238-2097

ISSN Impresso 0104-5962

Revista de Educação Pública

Cuiabá, v. 23, n. 54, set./dez. 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 – UERJ, Rio de Janeiro/RJ, 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 geral)

Paulo Speller – Unilab, Fortaleza/CE, Brasil

Conselho Consultivo • Consulting Council

Avalia as matérias dos artigos científicos submetidos à Revista.

Ana Canen – UFRJ, Rio de Janeiro/ RJ, Brasil

Antônio Vicente Marafioti Garnica – UNESP, Bauru/Rio

Claro/ SP, Brasil

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 – UFMT, Cuiabá, MT, Brasil

Clarilza Prado de Sousa – PUC-SP, São Paulo/SP, Brasil

Claudia Leme Ferreira Davis – PUC-SP, 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

Hélena Amaral da Fontoura – UERJ, Rio de Janeiro/RJ, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes – Universidade Federal

Fluminense - 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 – (*In Memoriam*)

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 Anunciado de Oliveira –

UFSCar, São Carlos, SP, 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

Michele Jaber – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

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/educacaopublica>>

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 01.

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

E-mail: rep@ufmt.br

Revista de Educação Pública



2014

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 23	n. 54	p. 669-984	set./dez. 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 Vendrúsculo 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 e finalização: Téo de Miranda (Ed. Sustentável)

Periodicidade: Quadrimestral

Fontes de Indexação:

Biblioteca Brasileira de Educação (Brasília, Inep) - <<http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/index.php> \ “posicao_dados_acervo” http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/index.php#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-capes-gov-br.ez52.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_phome>

CLASE - Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades

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

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

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

IRESE - Índice de Revista de Educación Superior y Investigación Educativa – UNAM

Universidad Autónoma del México - <http://132.248.192.241/~iissue/www/seccion/bd_iresie/>

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

PKP - Public Knowledge Project - <<http://pkp.sfu.ca/>>

SciELO – EDUC@ - <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_serial&lng=pt&pid=2238-2097>

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

Catálogo na Fonte

R454

Revista de Educação Pública - v. 23, n. 54 (set./dez. 2014) Cuiabá, EdUFMT, 2014, 338 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/educacao publica>>

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

Caixa Econômica Federal / Agência 0686

Operação 003 / Conta Corrente 303-0

Assinatura anual: R\$55,00

Exemplar 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.....	677
Cultura Escolar e Formação de Professores	679
Diversidade de alunos: o caso da USP	681
Ione ISHII	
Myriam KRASILCHIK	
Renan Cerqueira LEITE	
O lugar da pesquisa e da produção didática na região Sul do Brasil	701
Lília Maria Mendes BERNARDI	
Orlando Fernández AQUINO	
Educação e Psicologia	723
Aceleração de educandos com potencial superior: onde estão as barreiras?	725
Rosemeire de Araújo RANGNI	
Maria da Piedade Resende da COSTA	
Poder, resistência e indisciplina escolar: a perspectiva docente sobre os comportamentos transgressores dos alunos	739
Antonio Igo Barreto PEREIRA	
Vera Lúcia BLUM	
As relações entre a construção da abstração reflexionante e o conhecimento social: um estudo psicogenético	759
Amanda de Mattos Pereira MANO	
Eliane Giachetto SARAVALI	
Educação, Poder e Cidadania	781
Financiamento, oferta, gestão educacional e controle social no âmbito de um Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb	783
Sergio Henrique CONCEIÇÃO	
Nadia Hage FIALHO	
Sujeitos indígenas Bakairi: como se apresentam e como são vistos nos ambientes escolares	807
Edinéia Tavares LOPES	
Educação Ambiental	831
A importância do mito na aprendizagem: outra possibilidade de ensinar	833
Adriana WERNECK-REGINA	
Michèle SATO	

Relações entre educação ambiental e educação física – um estudo na rede municipal de ensino de Curitiba	853
Marise Jeudy Moura de ABREU	
Sônia Maria Marchiorato CARNEIRO	
História da Educação.....	875
Escola primária no estado do Rio de Janeiro: expansão e transformações (1930 a 1954)	877
Irma RIZZINI	
Alessandra SCHUELER	
Colégio São José: a educação confessional da Congregação Estigmatina no Pontal Mineiro (1940-1971)	897
Sauloéber Társio de SOUZA	
Simone Beatriz Neves PACHECO	
Do direito à educação em Pernambuco à luz das constituições brasileiras e dos censos demográficos	919
Alceu Ravanello FERRARO	
Allene Carvalho LAGE	
Educação em Ciências e Matemática.....	941
Categorias da inserção da História e Filosofia da Ciência no ensino de ciências da natureza	943
Kilwangy kya KAPITANGO-A-SAMBA	
Elio Carlos RICARDO	
Notas de leituras, resumos e resenhas	971
BUEY, F. F. Por una universidad democrática:	
escritos sobre la universidad y los movimientos universitarios (1965-2009).	
Barcelona: El Viejo Topo, 2009.	
	973
Elizandra de SIQUEIRA	
Nicanor Palhares SÁ	
Informes da pós-graduação e da pesquisa.....	979
Nicanor Palhares Sá: uma homenagem	981
Márcia Santos FERREIRA	
Rute Cristina Domingos da PALMA	
Relação das defesas de mestrado e doutorado realizadas no PPGE no semestre acadêmico 2014/1	984
Relação de Pareceristas em 2014	991
Normas para publicação de originais.....	994
Ficha para assinatura da Revista de Educação Pública	1005

Contents

Editor's letter.....	677
School Culture and Teacher Education	679
Diversity of students: the USP's case	681
Ione ISHII	
Myriam KRASILCHIK	
Renan Cerqueira LEITE	
The place of the didactic research and production in the South region of Brazil	701
Lília Maria Mendes BERNARDI	
Orlando Fernández AQUINO	
Education and Psychology.....	723
Acceleration for students with high potential: where are the barriers? ... 725	
Rosemeire de Araújo RANGNI	
Maria da Piedade Resende da COSTA	
Power, resistance and school indiscipline: the perspective of teachers about students' behaviors offenders	739
Antonio Igo Barreto PEREIRA	
Vera Lúcia BLUM	
The relation ship between the construction of reflective abstraction and social knowledge: a pshychogenetic study	759
Amanda de Mattos Pereira MANO	
Eliane Giachetto SARAVALI	
Education, Power and Citizenship	781
Financing, offer, educational management and social control by Instances of Social Control (ICS)	783
Sergio Henrique CONCEIÇÃO	
Nadia Hage FIALHO	
Indigenous Bakairi subjects: how they present themselves and how they are seen at school environments	807
Edinéia Tavares LOPES	
Environmental Education	831
The importance of mythin learning: another chance to teach	833
Adriana WERNECK-REGINA	
Michèle SATO	

Interrelating environmental education and physical education: a study within the municipal schools net in Curitiba	853
Marise Jeudy Moura de ABREU	
Sônia Maria Marchiorato CARNEIRO	
History of Education.....	875
Primary school in Rio de Janeiro state: expansion and transformations (1930-1954)	877
Irma RIZZINI	
Alessandra SCHUELER	
São José School: the confessional education of Stigmatine Congregation at Pontal Mineiro (1940-1971)	897
Saulóber Társio de SOUZA	
Simone Beatriz Neves PACHECO	
On the right to education in the state of Pernambuco in the light of the Brazilian constitutions and demographic censuses	919
Alceu Ravanello FERRARO	
Allene Carvalho LAGE	
Educacion in Science and Mathematic	941
Categories of insertion of History and Philosophy of Science in the teaching of natural sciences	943
Kilwangy kya KAPITANGO-A-SAMBA	
Elio Carlos RICARDO	
Reading's notes, summary and review	971
BUEY, F.F. For a democratic university : writings on college and university movements (1965-2009). Barcelona: El Viejo Topo, 2009.....	
973	
Elizandra de SIQUEIRA	
Nicanor Palhares SÁ	
Post graduation information and researche development	979
Nicanor Palhares Sá: a tribute	981
Márcia Santos FERREIRA	
Rute Cristina Domingos da PALMA	
Relation of Masters and PhD defenses in the PPGE of academic period 2014/1	984
List of referees in 2014	991
Submission Guidelines	999
Subscription form	1005

Carta da editora

Estimados leitores e leitoras,

O convite à leitura dos artigos publicados no nº 54 da Revista de Educação Pública é feito sob um sentimento, ao mesmo tempo, de congratulação para com autores, pareceristas e equipe de editores, e de realização da nossa política editorial. Nele conseguimos socializar resultados de pesquisas caracterizadas, entre outras, pela rigorosidade teórica e metodológica, pela diversidade e pela responsabilidade social.

Os artigos aprovados nas diferentes seções resultam de pesquisas que prezam por métodos, técnicas e instrumentos sob uma abordagem qualitativa, legitimando comprovadamente o estatuto de cientificidade requerido para e pelo campo da Educação. Entre métodos, técnicas e instrumentos, encontramos excelentes exemplos de acesso a dados advindos de fontes orais e documentais; de tratamento qualitativo de dados estatísticos; de utilização de *softwares* e tecnologias da informática que favorecem o processamento e análise de dados; de estudos de caso; de pesquisa documental; de análise de conteúdo; e de diferentes formas de realização de entrevistas (estruturada, semi-estruturada e em grupo).

Entre autores e co-autores, encontramos pesquisadores de diferentes instâncias institucionais, de Instituições de Ensino Superior públicas e privadas, e de todas as regiões de nosso País. Muito embora o destaque das regiões, os conhecimentos produzidos não se restringem às fronteiras geográficas, sejam elas nacionais ou internacionais, uma vez que agregam teorias e teóricos para além de suas origens e respondem a problemas que atravessam realidades locais, nacionais e globais.

No que diz respeito à responsabilidade social, encontramos, por exemplo, resultados de pesquisa que descrevem, explicam e indicam possibilidades de superação para a evasão no Ensino Superior; que desconstróem significados que têm emperrado avanços pedagógicos no processo de escolarização, tais como o de indisciplina; que fazem (re) leituras de fatos históricos de democratização, ou não, na trajetória de instituições escolares brasileiras; que sugerem possibilidades de avanços para a Didática, a Educação Ambiental, a Educação Física e a História e Filosofia da Ciência; que denunciam as diferenças qualitativas da escolarização no Brasil como resultado de decisões políticas, desnaturalizando as desigualdades regionais; que dão visibilidade à tradição cultural e a significados construídos por povos indígenas, corroborando para o reconhecimento destes como sujeitos históricos e como sujeitos de conhecimento e cultura.

Os artigos ora disponibilizados, enfim, não se restringem a adicionar números de produção em pesquisa no campo da Educação, eles dão continuidade, em profundidade e amplitude, a questões anteriormente publicadas, especialmente neste periódico.

Boa leitura a todos e todas!

Ozerina Victor de Oliveira
 Editora da Revista de Educação Pública

Cultura Escolar e Formação de Professores

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 23

n. 54

p. 679-722

set./dez. 2014

Diversidade de alunos: o caso da USP

Diversity of students: the USP's case

Ione ISHII¹

Myriam KRASILCHIK²

Renan Cerqueira LEITE³

Resumo

Abstract

A expansão do Ensino Superior foi acompanhada pelo aumento da evasão. Esta tem sido relacionada, principalmente, a características discentes predictoras; alterações curriculares poderiam reverter as taxas atuais. Nesse contexto, estudantes têm sido considerados como categoria única, homogeneizada pelo vestibular. Na Universidade de São Paulo, por exemplo, os estudantes são tratados por *alunos USP*. A fim de verificar os perfis de ingressantes dos cursos de Engenharia, Odontologia e Pedagogia, comparamos qualitativamente respostas ao questionário do Manual da FUVEST de 2007 a 2009. Os resultados indicaram perfis diversos que deveriam ser considerados em mudanças curriculares que visem a melhoria do Ensino Superior.

The expansion of Higher Education was followed by dropout increase. This was related, mostly, to predictors characteristics of students; curricular changes would revert the current rates. In this context, students have been considered as a unique category, homogenized by the selective process. At University of São Paulo, e.g., the students are treated by *USPs students*. In order to verify the profiles of freshmen in Engineer, Dentistry and Pedagogy, we compared qualitatively the answers to the questionnaire of *Manual da FUVEST* from 2007 to 2009. The results indicated several profiles which would be essential in the curricular changes in Higher Education.

Palavras-chave: Perfil de Estudantes de Graduação. Ensino Superior. Mudanças Curriculares.

Keywords: Undergraduate Profile. Higher Education. Curriculum Change.

1 Mestre em Educação, área de concentração Ensino de Ciências e Matemática, Doutoranda do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Professora da rede estadual de ensino de São Paulo. Endereço residencial: Rua Roque Petrella, 640. Vila Cordeiro, São Paulo. CEP: 04581-051. Tel.: (11) 5096-2240. Email: <ioneishii@usp.br>.

2 Professora emérita da Faculdade de Educação da USP. Professora Doutora da Faculdade de Educação da USP. Tel.: (11) 3865-6424. Email: <mkrasilc@usp.br>.

3 Bacharel em Estatística (IME-USP) e Especialista em Gestão Estratégica de Negócios (FIAP). Informações Profissionais: Estatístico da Fuvest. Endereço institucional: Tel.: (11) 99781-7345. Email: <renan@fuvest.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 23	n. 54	p. 681-700	set./dez. 2014
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Introdução

O Ensino Superior tem papel decisivo no desenvolvimento de nações, principalmente no que diz respeito à diminuição das desigualdades econômicas e sociais. No Brasil, a ampliação do acesso a esse nível de ensino, observada desde a década de 1990, culminando na segunda metade dos anos 2000, gerou expectativas para a produção, a economia e para o desenvolvimento social, e evidenciou questões que indicam a necessidade de se (re)pensar suas práticas.

Em todo o mundo, a expansão do Ensino Superior é acompanhada de debates e reflexões sobre sua qualidade e a do profissional formado, sobre as oportunidades oferecidas pelo mercado de trabalho e o retorno financeiro *versus* o investimento para a graduação. Nesse sentido, o crescimento do Ensino Superior não acompanhou, necessariamente, a manutenção da qualidade e de oportunidades, tanto em instituições de ensino público ou privado. Dentre os problemas apontados por diversos estudos, no Brasil e no exterior, está a evasão que já foi associada à precariedade da formação anterior dos estudantes, à inadequação do sistema de seleção de estudantes, a questões curriculares (McKENZIE; SCHWEITZER, 2001), falta de conhecimento sobre a carreira, problemas financeiros e familiares, pouca perspectiva profissional (SAMPAIO et al., 2011), pouca integração entre o ambiente acadêmico e o social (TINTO, 2006). Estudos relacionados à evasão têm sido realizados em diferentes tipos de Instituições de Ensino Superior, países e cursos. Não há consenso sobre o tema.

Os EUA, que vivenciam as consequências da massificação desde a década de 1950, têm mostrado preocupação com as diferenças culturais dos ingressantes e sua possível desvantagem no mundo acadêmico, com possibilidades de evasão. Isso desencadeou uma série de estudos que visavam a manutenção dessa população nos bancos universitários. Até os anos de 1970, prevaleceu nos EUA a concepção de que a permanência e a evasão eram reflexos de atributos individuais, habilidades e motivações pessoais – falhavam os estudantes, não as instituições (TINTO, 2006). A fim de promover maior integração desses estudantes, foram realizados seminários de primeiro ano, que constituíram alguns dos dispositivos educacionais mais utilizados nos EUA, projetados para os alunos ingressantes. Estes seminários privilegiavam a informação, a orientação e o apoio acadêmico, através de tutorias e instrução complementar. Em outras palavras, consistiam de atividades extras, além das disciplinas regulares, que não mudavam a experiência acadêmica cotidiana.

Outros estudos também sugerem que há fatores preditores determinantes da evasão e do baixo rendimento acadêmico. Esses fatores podem ser o nível socioeconômico, o gênero, a idade, o estado civil, a formação dos pais. Ezcurra

(2009), por exemplo, destaca que as mudanças no perfil socioeconômico e cultural do corpo discente do Ensino Superior da América Latina, dado principalmente pelo maior acesso das classes sociais desfavorecidas a este nível de ensino, têm relação com as taxas de abandono, evasão e atraso.

Sampaio et al. (2011) concluem que, sendo os fatores mencionados acima preditores da trajetória acadêmica, estudantes de famílias mais ricas são beneficiados pelo sistema estrutural dos cursos de graduação da UFPE (Universidade Federal de Pernambuco), visto que, mesmo ocorrendo a evasão, estes alunos têm a possibilidade de investir tempo e recursos em nova carreira. Para os mesmos autores, estudantes menos favorecidos optam por continuar o curso ou desistem de estudar, pois não possuem condições de investir novamente em outra carreira.

A evasão, sendo um dos principais indicadores do descompasso entre os interesses dos estudantes e as propostas das Instituições de Ensino Superior, parece estar relacionada a características pessoais, sociais e de formação dos estudantes que não se adequam às demandas das instituições. Sugere-se, inclusive, que no processo de seleção de estudantes as notas de corte ou as exigências mínimas de formação sejam elevadas a certos patamares, de modo a selecionar aqueles realmente interessados e adequados à instituição e ao nível de ensino (McKENZIE; SCHWEITZER, 2001). Mesmo que esta seja uma opção válida para determinadas carreiras e instituições, cuja especificidade e qualidade atraiam estudantes com excelente formação para enfrentar os desafios destes ambientes acadêmicos, não deve ser considerada para a grande massa de estudantes ingressantes.

A diversidade dessa população estudantil tende a aumentar com os incentivos e apoios ofertados pelos governos e pelas próprias Instituições de Ensino Superior (IES). Estas, no entanto, carecem de recursos humanos e tecnológicos para atender essa população, e tendem a utilizar recursos didáticos já conhecidos e bem sucedidos no passado – o que pode reforçar a inadequação dos estudantes a estes espaços de aprendizagem, excluindo-os da possibilidade de novas perspectivas acadêmicas, profissionais e financeiras.

Os estudos considerados para este trabalho sugerem a necessidade de rever currículos e estruturas dos cursos de graduação, como a flexibilização dos currículos e das carreiras (TINTO, 2006). Além dessas mudanças, identificar características dos estudantes ingressantes nos diferentes cursos de graduação pode contribuir para novas organizações curriculares e usos de estratégias de ensino que contemplem as necessidades de aprendizagem desses estudantes. Uma forma de conhecer os estudantes e suas necessidades são os questionários aplicados nas inscrições dos vestibulares ou processos seletivos. Os dados obtidos revelam suas condições socioeconômicas e a formação escolar, podendo indicar perfis característicos de diferentes cursos.

A diversidade da população estudantil

Como visto anteriormente, a ampliação do acesso ao Ensino Superior, que passou a atender uma população mais diversificada econômica, social e culturalmente, trouxe à tona importantes questões de ensino e aprendizagem, antes minimizadas pela suposta homogeneidade do corpo discente. Os estudantes universitários sempre foram tratados como um grupo único, homogêneo, resultante do processo de passagem pelo vestibular (SETTON, 1999).

No entanto, a diversidade estudantil é anterior aos incentivos de programas governamentais, como, por exemplo, o Prouni (Programa Universidade para Todos), Sisu (Sistema de Seleção Unificada), Reuni (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), entre outros. A atratividade das diferentes carreiras já resultava em diferentes perfis estudantis, que variavam por diversos fatores: contexto econômico, perspectivas profissionais, conhecimento da carreira, conhecimento da atividade profissional. Assim sendo, carreiras mais e menos concorridas selecionam estudantes com diferentes bagagens culturais, econômicas e sociais. A compreensão do perfil de estudantes ingressantes e a forma como as universidades conseguem (ou não) acolhê-los em sua dinâmica está presente em alguns trabalhos.

Em 1996, Bernardo et al. apresentam um estudo sobre o ensino noturno na UNESP (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho), a fim de fornecer dados que possibilitassem aprimorar os cursos oferecidos no período noturno. Verificou-se que: (a) cursos socialmente valorizados (Direito, Psicologia, Jornalismo, Relações Públicas, Processamento de Dados) apresentam relação candidato/vaga no noturno mais elevado, em que os matriculados são provenientes de diferentes regiões do estado. Nos cursos de licenciatura, oferecidos no noturno, os candidatos são provenientes da região sede do curso; (b) quanto maior a relação candidato/vaga, melhor é a bagagem intelectual dos alunos matriculados (medido pelos estudos em instituições particulares e frequência a cursinhos pré-vestibulares), e são maiores as médias no vestibular e nas provas de conhecimentos específicos; (c) os alunos de um mesmo curso, das turmas do diurno e noturno, não apresentam diferenças acentuadas quanto ao desempenho. As licenciaturas apresentam, de modo geral, tempos médios de integralização curricular superiores ao tempo mínimo estabelecido, elevados índices de evasão, elevado número de matrículas canceladas e suspensas em ambos os turnos; (d) os melhores resultados, com relação ao desempenho dos alunos no curso de graduação, verificam-se naqueles que formam profissionais mais valorizados socialmente, independentemente de serem oferecidos no diurno ou noturno. A partir dos dados obtidos e de depoimentos de

professores e alunos acerca dos cursos analisados, os autores apontam a necessidade de pensar num projeto pedagógico que considere o que é próprio dos estudantes do noturno, dos docentes e da própria estrutura universitária.

Outros estudos, como de Braga et al. (1997), sobre a evasão no curso de Química da UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais), apontam para a compreensão dos conflitos entre as expectativas dos estudantes e a vida universitária. Nesse trabalho, a evasão foi considerada sob três aspectos: (a) reopção, quando o estudante presta novo vestibular e muda a opção de curso; (b) transferência, quando o estudante continua o curso de Química em outra instituição; e (c) desistência, onde o estudante deixa de frequentar o curso. Os autores verificaram que as taxas de evasão no nível superior não estão relacionadas ao despreparo ou desinteresse dos estudantes. Analisando as características socioeconômicas, observaram que a formação do aluno (seja na escola pública ou particular) e o nível de instrução dos pais não tem relação com a taxa de evasão no curso de Química. O perfil do estudante, de modo geral, é feminino, sendo a repetência maior entre os desistentes, e dentre os desistentes, mais de 30% são alunos com bom desempenho acadêmico, sendo o tempo de permanência médio de três anos. Os autores, ainda, atribuem as causas da evasão a características endógenas e exógenas ao curso de Química. Nesse sentido, a baixa concorrência no vestibular acaba propiciando uma escolha inadequada da carreira, o que os autores consideraram como um fator exógeno. Para diminuir a taxa de evasão, apresentam soluções, como: mudanças na recepção dos alunos, redução do número de alunos por turmas, revisão dos programas de Cálculo e Geometria, maior homogeneidade das turmas, horários dos cursos voltados para o ensino – já que muitos privilegiam os horários dos professores, e atribuir aos professores mais dedicados, experientes e interessados os primeiros anos do curso de graduação. Além disso, é necessário pensar na reforma curricular, incentivando os estudantes a participar de programas de iniciação científica, além da redução dos conteúdos de Matemática.

A Universidade de São Paulo: um estudo de caso

Mesmo a Universidade de São Paulo (USP), destacada nos últimos *rankings* como a melhor universidade da América Latina e de impacto internacional, é tratada como uma instituição homogênea. É comum os meios de comunicação, as instituições educacionais e a própria Universidade tratarem de várias questões do ângulo do *aluno USP*, desconsiderando os diversos fatores que influem na seleção dos estudantes que pretendem frequentar os vários cursos da instituição.

Schwartzman e Castro (1992), em estudo pelo NUPES (Núcleo de Pesquisas sobre o Ensino Superior – Universidade de São Paulo), acompanharam a trajetória acadêmica e profissional de estudantes da graduação. Consideraram

que as características socioeconômicas prévias dos estudantes, associadas às características dos cursos e profissões, podem determinar a escolha de carreiras; e estas, conforme as condições e estratégias pessoais, podem determinar o desempenho acadêmico e a rentabilidade profissional. Na época, pouco se sabia sobre as possíveis correlações entre as diferentes características dos estudantes (como, por exemplo, trabalho simultâneo ao estudo, estado civil, entre outros) e o desempenho dos estudantes na graduação.

Setton (1999), entendendo que a USP apresenta uma classificação velada dos cursos de Ciências Humanas, propôs uma investigação a partir das origens sociais e das diferenças entre os recursos sociais e culturais dos alunos universitários. Segundo a autora, existe uma correspondência entre as diferenças de recursos dos alunos e a procura por determinados cursos e carreiras, como sugerem os resultados obtidos em nosso trabalho. A autora classifica os cursos como seletos, intermediários e populares. Os cursos seletos são aqueles que apresentam altas concentrações de recursos econômicos, sociais e culturais; os cursos populares apresentam baixas concentrações desses três indicadores, enquanto que os intermediários apresentam variações dos indicadores. Segundo a autora, há um falso conceito de elitização do Ensino Superior. Neste mesmo sentido, Schwartzman e Castro (1992) classificaram as carreiras da Universidade entre aquelas voltadas para a profissionalização e para a pesquisa ou ensino. Os cursos de Direito, Engenharia e Medicina, por exemplo, eram e são carreiras voltadas para profissionalização e que apresentam maior demanda e alta seletividade; enquanto que carreiras como a Matemática e a Física, destinadas à pesquisa ou ensino, apresentavam alta demanda e alta seletividade. Dentre os cursos com baixa demanda e baixa seletividade estão as carreiras da Educação, Enfermagem, Saúde Pública (voltadas à profissionalização); e a carreira de Ciências Sociais (caracterizada como carreira de pesquisa ou ensino).

Almeida (2009) entrevistou 17 alunos da USP, que apresentavam formação cultural (capital escolar, desde o tipo de escola que frequentou – pública ou particular, até o domínio de línguas estrangeiras) e perfil socioeconômico menos favorecidos, de acordo com os dados obtidos pelos questionários aplicados pela FUVEST (Fundação Universitária para o Vestibular). Esses estudantes, que no momento da pesquisa estavam no terceiro ano do curso de graduação, pertenciam aos cursos de Letras, Geografia, Ciências Contábeis, Licenciatura em Física e História. Segundo o autor, a Universidade não tem a mesma representação para todos, ou seja, jovens *favorecidos* parecem usufruir mais intensamente os equipamentos oferecidos pela Universidade, como: cursos extracurriculares, visita a museus e exposições, participação em encontros, colóquios, entre outros. O tempo

é a principal dimensão que diferencia os estudantes mais e menos favorecidos cultural e economicamente. Os estudantes em *desvantagem* chegam mais velhos ao Ensino Superior, precisam trabalhar e demoram mais tempo para compreender as dinâmicas na Universidade.

De acordo com as entrevistas realizadas pelo autor, fica evidente que há alunos que *passam* pela USP, percorrendo um caminho de fracassos e estranhezas, além do sentimento de inadequação. Para Almeida (2009, p. 9), os “[...] cursos estão organizados para receber o aluno idealizado”, “[...] para aqueles que não precisam trabalhar” e, por isso, sugere que é preciso pensar no currículo de forma ativa, de modo a garantir que a Universidade consiga, de alguma forma, romper com as desigualdades. Na introdução do livro, a professora Ana Maria Fonseca de Almeida, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), destaca que a universidade foi “[...] pensada para oferecer mecanismos para a produção da desigualdade a partir da igualdade de oportunidades, a ideia de igualdade de tratamento que sustenta o trabalho pedagógico é justamente o que impede que a igualdade de oportunidades tenha lugar” (ALMEIDA, 2009, p. 10).

Corrêa et al. (2011), ao estudarem o perfil de estudantes ingressantes de 2006 no curso de Licenciatura em Enfermagem da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto – USP, apresentaram conclusões semelhantes em relação à necessidade de conhecer as características dos alunos. Os autores destacam que a busca de estratégias potencializadoras da aprendizagem deve considerar que o estudante não é mero receptor do conhecimento. A diversidade etária, de procedência e de anos de término do Ensino Médio, podem ser trabalhadas em prol da aprendizagem, à medida em que valores, experiências e percepções dos alunos puderem ser expressas, conhecidas e, principalmente, respeitadas entre eles.

A dedicação exigida pelos alunos e, também, pela instituição, é observada por Krasilchik (2009) como promotora de buscas por formas de facilitar e melhorar o trabalho docente no nível superior. Para a autora, é fato óbvio a necessidade de conhecer os alunos. As diferenças entre os alunos que ingressam precisam de atenção dos responsáveis pela estruturação dos currículos, das grades curriculares. Em entrevistas informais, alunos indicam que trancam matrículas para dar conta da demanda dos cursos. É necessário repensar a Universidade. Em suas palavras:

A necessidade de construir caminhos e pontes entre as várias áreas obriga a revisão de currículos e programas, criação de novas disciplinas exigindo informações que desafiam e provocam rupturas de tradições instaladas há muito tempo. (KRASILCHIK, 2009, p. 151).

Dados sobre as características dos alunos USP

A fim de conhecermos o perfil dos estudantes ingressantes na Universidade de São Paulo, optamos por análise qualitativa documental. Os alunos chamados para a primeira matrícula, em todas as carreiras, preenchem um Questionário de Avaliação Socioeconômica com 18 questões, informando sobre seu percurso escolar, instrução e situação profissional do pai e da mãe, renda familiar e dados pessoais do estudante. Este questionário é entregue no momento da inscrição para o vestibular.

Com o apoio da FUVEST, decidiu-se examinar informações dos aprovados em cursos que funcionam na capital e no interior, nas diferentes áreas do conhecimento: Biológicas, representada pela Odontologia de São Paulo (integral e noturno), de Bauru e de Ribeirão Preto; Humanas, representada pelo curso de Pedagogia de São Paulo (cursos noturno e vespertino) e da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto; e Exatas, representada pela Engenharia da Escola Politécnica (POLI) e da Escola de Engenharia de São Carlos.

Para verificar eventuais mudanças ao longo de alguns anos, estudamos os questionários de 2007, 2008 e 2009 disponíveis no início da pesquisa.

Foram selecionadas algumas perguntas consideradas importantes para as questões que procuramos responder, e que foram agrupadas em:

- a. Características pessoais: idade, sexo, cor, estado civil;
- b. Contexto intelectual/cultural: onde faz seus estudos (escola pública ou particular); que tipo de ensino realizou: comum (regular), técnico, magistério ou outros; período em que realizou o Ensino Médio (integral, matutino, vespertino, noturno); se fez cursinho; quantos vestibulares prestou; se já começou outro Ensino Superior; grau de instrução do pai e da mãe; se acessa a internet;
- c. Contexto econômico: renda e quantas pessoas contribuem e quantas são sustentadas pela renda familiar; quantos carros, microcomputadores existem na casa; situação profissional do pai e da mãe; condições para frequentar o curso; como pretende se manter e se exerce atividade remunerada.

Resultados

A análise preliminar dos dados obtidos a partir dos questionários do manual da FUVEST dos anos de 2007, 2008 e 2009, respondidos pelos estudantes aprovados, indicou semelhanças e diferenças importantes entre os cursos e entre as turmas avaliadas.

Como forma de organizar as informações obtidas, apresentaremos primeiramente as informações obtidas dos diferentes cursos (Engenharia, Odontologia e Pedagogia), a fim de se tentar traçar um perfil de estudante para cada carreira. Inspirados no trabalho de Setton (1999), as características foram agrupadas em três categorias: (a) características pessoais, (b) contexto cultural e intelectual, e (c) contexto econômico. As tabelas a seguir mostram as respostas mais dadas pelos estudantes que responderam ao questionário. As porcentagens obtidas se referem às médias de respostas para os anos considerados nessa pesquisa.

Tabela 1 – Características pessoais, contexto cultural e intelectual, contexto econômico de alunos ingressantes nos cursos de Engenharia na Poli e em São Carlos. Estão representados os itens com maior porcentagem de respostas

	POLI	%	São Carlos	%
Características Pessoais	17 e 18 anos	40,5 e 31,8	17, 18	36,8 e 33,9
	Masculino	95,4	Masculino	90,8
	Solteiro	98,3	Solteiro	98,9
	Branco	73,3	Branco	77,5
Contexto cultural e intelectual	Ensino Fundamental Particular	64,9	Ensino Fundamental Particular	51,0
	Ensino Médio Regular	90,0	Ensino Médio Regular	91,8
	Ensino Médio Particular	68,5	Ensino Médio Particular	66,7
	Ensino Médio Diurno	77,4	Ensino Médio Diurno	76,4
	Primeiro vestibular da FUVEST	66,3	Primeiro vestibular da FUVEST	67,9
	Não fez cursinho	43,5	Não fez cursinho	46,5
	Primeiro curso superior anterior	91,3	Primeiro curso superior anterior	92,9
	Pai: Ensino Superior	46,0	Pai: Ensino Superior	41,0
	Mãe: Ensino Superior	47,2	Mãe: Ensino Superior	43,6
	Acesso à Internet: frequente	70,4	Acesso à Internet: frequente	69,7
Não usou Inclusp ⁴	74,1	Não usou Inclusp	73,5	

4 Programa de Inclusão Social da USP.

	POLI	%	São Carlos	%
Contexto Econômico	Pai: Funcionário Empresa Privada	32,8	Pai: Funcionário Empresa Privada	30,8
	Mãe: Sem renda	25,3	Mãe: Sem renda	24,8
	Renda Familiar (3 a 14 SM ⁵)	60,2	Renda Familiar (3 a 14 SM)	69,2
	2 pessoas contribuem para a renda	52,1	2 pessoas contribuem para a renda	54,2
	4 pessoas sustentadas	45,5	4 pessoas sustentadas	47,2
	Não trabalha	85,3	Não trabalha	85,6
	Trabalho e ajuda dos pais	72,9	Trabalho e ajuda dos pais	71,1
	1 carro	41,5	1 carro	45,2
	1 computador	58,7	1 computador	63,8

Os estudantes de Engenharia da Escola Politécnica e de São Carlos constituem o grupo mais homogêneo desta pesquisa (Tabela 1). As diferenças encontradas são pouco significativas, de modo que o perfil do estudante pode ser considerado o mesmo. Destacando as características pessoais dos estudantes de Engenharia, verifica-se que têm entre 17 (38,6%) e 18 anos (32,8%), com predomínio do sexo masculino (82,3%), são solteiros (98,1%) e se autodenominam brancos (74,8%).

Quanto ao contexto cultural/intelectual, constata-se que a formação escolar desses estudantes foi realizada principalmente em escolas particulares, tanto no Ensino Fundamental (57,7%), quanto no Ensino Médio (90,5%), no período diurno (76,5 %). Esses estudantes não usaram o Inclusp (73,8%), sendo esse o primeiro vestibular da FUVEST para a maioria dos estudantes (66,7%). Cerca de 44,6% dos estudantes não fez cursinho, enquanto que 24,8% dos estudantes fizeram cursinho por um período entre um semestre e um ano. Para a maioria dos estudantes (91,5%), este é o primeiro curso de graduação. Os pais desses estudantes têm nível superior (43%) ou nível médio (20,9%); as mães também têm nível superior (45,2%) ou nível médio (24,3%). A maioria dos estudantes acessa frequentemente a internet (68,7%).

5 Salário Mínimo

São filhos de funcionários de empresas privadas (31,3%) ou de profissionais liberais (18,6%) ou, ainda, empresários de pequenas e médias empresas (17,6%); e de donas-de-casa (24,8%) ou de funcionárias de empresas privadas (18,4%) ou, ainda, de funcionárias públicas (15,3%). A renda familiar dos estudantes varia bastante, concentrando-se principalmente na faixa entre três e cinco salários mínimos; e é composta pela renda de duas ou uma pessoa. As famílias são constituídas, em geral, por quatro pessoas, sustentadas por essa renda familiar; possuem um carro (43,4%) ou dois carros (32,7%); têm um computador em casa (61,3%). A maioria dos estudantes de Engenharia não exerce atividade remunerada (85,5%) e pretende se manter com o apoio dos pais (37,3%) ou com trabalho e apoio dos pais (34,7%).

Tabela 2 – Características pessoais, contexto cultura e intelectual, contexto econômico de alunos ingressantes nos cursos de Odontologia Integral, Noturno (campus da capital), Bauru e Ribeirão Preto. Estão apresentados os itens com maior porcentagem de respostas.

	Integral	%	Noturno	%	Bauru	%	Ribeirão Preto	%
Características pessoais	17,18 anos	33,3 e 30,8	18, 17, mais de 22 anos	18,9 e 19,3	18, 17 anos	30,1 e 33,9	18, 17 anos	30,2 e 32,6
	Feminino	75,0	Feminino	71,4	Feminino	69,8	Feminino	69,0
	Solteira	97,9	Solteira	90,4	Solteira	98,6	Solteira	98,2
	Branca	74,9	Branca	68,8	Branca	82,5	Branca	86,7
Contexto cultural/ intelectual	EF Particular	54,7	EF Público	62,0	EF Particular	52,5	EF Particular	46,0
	EM Regular	94,3	EM Regular	82,0	EM Regular	96,3	EM Regular	96,3
	EM Particular	66,8	EM Público	55,2	EM Particular	75,3	EM Particular	73,1
	Diurno	82,4	Diurno	58,8	Diurno	82,2	Diurno	84,5
	Primeiro vestibular	60,2	Primeiro vestibular	53,8	Primeiro vestibular	59,5	Primeiro vestibular	57,1
	Não fez cursinho	36,1	Não fez cursinho	36,8	Não fez cursinho	39,1	Não fez cursino	38,0
	Primeiro curso superior	92,1	Primeiro curso superior	79,7	Primeiro curso superior	93,9	Primeiro curso superior	95,0
	Pai: Ensino Superior	41,7	Pai: Ensino Superior	24,2	Pai: Ensino Superior	47,8	Pai: Ensino Superior	44,3
	Mãe: Ensino Superior	41,9	Mãe: Ensino Médio	20,6	Mãe: Ensino Superior	47,4	Mãe: Ensino Superior	44,9
	Acesso à internet: frequente	62,5	Acesso à internet: frequente	48,3	Acesso à internet: frequente	64,1	Acesso à internet: frequente	64,7
Contexto econômico	Não usou Inclusp	73,8	Usou o Inclusp	55	Não usou Inclusp	82,2	Não usou o Inclusp	81,1
	Pai: Func. Emp. Privada	27,7	Pai: Func. Emp. Privada	25,-	Pai: Prof. Liberal	30,3	Pai: Prof Liberal	31,4
	Mãe: Sem renda	26,0	Mãe: Sem renda	26,6	Mãe: Sem renda	19,6	Mãe: Sem renda	23,0
	3 a 14 SM	70,7	1 a 5 SM	78,5	3 a 14 SM	72,8	3 a 14 SM	76,7
	2 pessoas contribuem para a renda	51,1	2 pessoas contribuem para a renda	44,0	2 pessoas contribuem para a renda	58,5	2 pessoas contribuem para a renda	56,8
	4 pessoas sustentadas	45,9	4 pessoas sustentadas	36,6	4 pessoas sustentadas	46,0	4 pessoas sustentadas	46,4
	Não trabalha	88,5	Não trabalha	55,7	Não trabalha	91,8	Não trabalha	93,3
	Ajuda dos pais	41,3	Trabalho e Pais	30,7	Ajuda dos pais	56,0	Ajuda dos pais	54,1
	1 carro	47,4	1 carro	42,8	1 carro	45,6	1 carro	46,8
	1 computador	66,4	1 computador	58,4	1 computador	69,4	1 computador	69,7

Os estudantes dos cursos de Odontologia apresentaram semelhanças e diferenças importantes (Tabela 2). De modo geral, pode-se dizer que os estudantes do curso integral do campus da capital têm perfil semelhante aos estudantes dos cursos de Bauru e de Ribeirão Preto. Os estudantes do curso noturno apresentam características diferentes dos demais cursos. Estes apresentam condições culturais, intelectuais e econômicas menos privilegiadas, quando comparados aos demais cursos dessa carreira.

Algumas características são comuns a todos: a maioria dos estudantes é do sexo feminino (71,3%), solteiros (96,3%), e se autodenominam brancos (78,2%), sendo o curso que apresentou a maior porcentagem de alunos que se autodenominam amarelos (6,5%).

Em relação às outras características, podemos perceber dois perfis distintos para os estudantes de Odontologia. O primeiro perfil, que inclui o curso Integral, de Bauru e de Ribeirão Preto, apresenta semelhanças em relação ao curso de Engenharia, indica um estudante entre 17 (31,2%) e 18 anos (32,4%), com formação principalmente em escolas particulares, tanto para o Ensino Fundamental (53,4%), quanto para o Ensino Médio (71,7%), no período diurno parcial (83,0%). Esses alunos não usaram o Inclusp (79,0%), sendo essa a primeira vez que prestam o vestibular da FUVEST (58,9%). Desses estudantes, 37,7% não fizeram cursinho e 26,1% frequentaram cursos pré-vestibulares por um período de um semestre a um ano. Para quase todos os estudantes desses cursos (93,7%) essa é a primeira graduação. Os pais têm principalmente nível superior (44,6%) ou nível médio de ensino (20,8%); suas mães apresentam nível superior (44,7%) ou nível médio (24,1%). A maioria acessa frequentemente a internet (63,8%). São filhos de profissionais liberais (29,5%) ou de funcionários de empresas privadas (24,1%), ou ainda, de empresários de pequenas/médias empresas (15,8%); e de donas-de-casa (22,9%) ou de profissionais liberais (17,6%), ou ainda, de funcionárias públicas (16,6%). A renda familiar dos estudantes varia bastante, mas pode-se dizer que se concentra entre três a 10 salários mínimos (52,1%); e é composta pela renda de duas pessoas (55,5%). As famílias são constituídas por, em geral, quatro pessoas (46,1%); possuem um carro (46,6%) ou dois (33,2%); têm um computador em casa (68,5%). A maioria dos estudantes desses cursos (91,2%) não exerce atividade remunerada e pretende se manter com o apoio dos pais (50,5%) ou com trabalho e apoio da família (27,3%).

O segundo perfil é formado pelos estudantes do curso noturno do campus da capital, e apresenta semelhanças com o curso de Pedagogia, como será apresentado posteriormente. Nesse curso, os alunos apresentam distribuição etária variada, onde 18,9% dos estudantes têm 17 anos; 19,3%, 18 anos; e 34,4%,

mais de 22 anos. Quanto ao estado civil, apesar de a maioria ser solteira, 7,0% dos estudantes são casados, 1,2% separados – porcentagens que se destacam dentre os estudantes de Odontologia. A maioria se autodenomina de cor branca (68,8%), mas há uma parcela expressiva, quando comparado com os demais cursos de Odontologia, que se autodenomina parda (20,9%) e preta (5,0%).

O contexto cultural/intelectual dos estudantes desse curso é distinto daquele apresentado anteriormente: a maioria estudou em escolas públicas, tanto para o Ensino Fundamental (62,0%), quanto para o Ensino Médio (57,4%), principalmente no diurno (58,8%), mas com uma parcela importante de estudantes que estudaram no período noturno (17,0%). Um pouco mais da metade desses estudantes usou os dados do Inclusp (55,0%), sendo este o primeiro vestibular da FUVEST para 53,8%, e pelo menos o terceiro vestibular para 14,7% deles. Não fizeram cursinho 36,8% dos estudantes, 23,7% fizeram de um semestre a um ano, e 11,4%, menos de um semestre. Para 79,7% este é o primeiro curso de graduação, 8,3% abandonaram outro curso, e 6,2% já concluíram outra graduação. Os pais desses estudantes têm principalmente nível superior (24,2%), ou nível médio (22,9%), ou ainda, nível fundamental I incompleto (15,6%); as mães têm principalmente nível médio (26,8%), ou nível universitário (20,6%), ou ainda, nível fundamental I incompleto (16,3%). Esses estudantes acessam a internet frequentemente (48,3%) ou às vezes (46,6%).

São filhos de funcionários de empresas privadas (25,0%), ou de profissionais liberais (17,8%), ou ainda, de *outra* forma de renda (16,4%); e de donas-de-casa (26,6%), ou de funcionárias de empresas privadas (17,5%) ou de *outra* forma de renda (18,7%). A renda familiar se concentra na faixa entre um a sete salários mínimos (75,1%); e é composta por duas (44,0%) ou uma pessoa (38,4%). As famílias são constituídas por quatro (36,6%) ou três pessoas (20,9%); possuem um (42,8%) ou nenhum carro (39,2%); têm um (58,4%) ou nenhum computador em casa (29,2%). Desses estudantes, 55,7% não exercem atividade remunerada, e 25% trabalham em tempo integral. Durante a graduação, pretendem se manter através de trabalho e apoio da família (30,7%), ou com bolsa, trabalho e apoio da família (21,1%), ou ainda, por conta (18,3%).

Os estudantes do curso de Pedagogia são os que apresentam perfil menos favorecido econômica e cultural/intelectualmente (Tabela 3). De modo geral, parece haver mais semelhanças entre os cursos vespertino da USP e de Ribeirão Preto, e menos com o curso noturno.

Os alunos têm mais de 22 anos (36,6%). Destaca-se o curso noturno, onde 50,4% dos estudantes estão nessa faixa etária. O curso vespertino é o que apresenta um equilíbrio entre os estudantes com 17 anos (24,3%) e com mais de 26 (23,9%). Há o predomínio do sexo feminino (90,8%) e o curso

noturno é o que apresenta maior porcentagem de alunos do sexo masculino (11,6%, contra 8% nos demais cursos). A maioria dos estudantes de Pedagogia é solteira (85,2%); porém, é o curso que apresenta maior porcentagem de casados (10,3%). Em geral, se autodenominam brancos (63,1%), mas há expressiva porcentagem de pretos (9,6%) e de pardos (23,6%), principalmente nos cursos da capital.

Cursaram escolas públicas, tanto no Ensino Fundamental (64%) quanto no Ensino Médio (68,9%), em cursos regulares (85,9%), no período diurno, destacando-se o curso de Ribeirão Preto (71,1%) – na capital, frequentaram o curso diurno, 53% dos estudantes. Os demais frequentaram, principalmente, o curso noturno (22,4%). São os que mais utilizaram os dados do Inclusp (67,7%), sendo este o primeiro vestibular da FUVEST para 62,1% desses estudantes. Em média, 47% não fizeram cursinho, sendo que 18,4% fizeram pelo período de um semestre a um ano. Para a maioria (81,5%) este é o primeiro curso de graduação – no curso noturno, destacam-se 9,4% dos alunos que já concluíram e 8,1% que abandonaram outro curso de graduação. Os pais apresentam, principalmente, nível fundamental I incompleto (24,8%) ou nível médio (19,7%); e as mães, nível médio (23,3%) ou nível fundamental I incompleto (21,8%). Acessam a internet às vezes (46,9%) ou frequentemente (40,7%).

São filhos de funcionários de empresa privada (24,2%) ou de pais com outras atividades profissionais não listadas no questionário (18,9%); e de donas-de-casa (29,4%) ou de mães com outras atividades profissionais (18,6%). A renda familiar é de um a cinco salários mínimos (67,9%), sendo composta pela renda de uma (44,8%) ou duas pessoas (41,1%). As famílias são constituídas, em geral, por quatro (35,7%) ou cinco pessoas (20,7%). Os estudantes da capital ou não possuem carros (50,3%) ou possuem apenas um (36,1%); para Ribeirão Preto, a situação se inverte: possuem um carro 52,2% dos estudantes, e não possuem 31,2% deles. Quanto aos computadores, 55,6% possuem um computador e 36,1% não possuem computadores em casa. Nos cursos vespertinos da capital e de Ribeirão Preto, a maioria dos estudantes não exerce atividade remunerada (68,6%), enquanto que no curso noturno, são apenas 47,5%. Destes, 30,3% trabalham em tempo integral, enquanto que 14% dos demais cursos exercem esse tipo de atividade profissional. Os estudantes pretendem se manter durante a graduação através de trabalho e apoio da família (29,2%), ou através da combinação entre bolsa de estudo, trabalho e apoio da família (21,4%).

Tabela 3 – Características pessoais, contexto cultura e intelectual, contexto econômico de alunos ingressantes nos cursos de Pedagogia Noturno e Vespertino (campus da capital) e Ribeirão Preto. Estão representados os itens com maiores porcentagens de respostas.

	Noturno	%	Vespertino	%	Ribeirão Preto	%
Características pessoais	Mais de 22 e 18 anos	50,4 e 15,1	Mais de 22 e 17 anos	34,1 e 20,5	Mais de 22 e 18 anos	25,4 e 26,3
	Feminino	88,4	Feminino	93,0	Feminino	91,0
	Solteira	80,6	Solteira	82,5	Solteira	92,6
	Branca	58,0	Branca	59,1	Branca	72,2
Contexto cultural / intelectual	EF Público	69,8	EF Público	58,6	EF Público	64,6
	EM Regular	82,7	EM Regular	84,3	EM Regular	91,2
	EM Público	75,0	EM Público	64,6	EM Público	65,9
	EM Diurno	46,7	EM Diurno	59,2	EM Diurno	71,1
	Primeiro vestibular	57,3	Primeiro vestibular	67,4	Primeiro vestibular	61,6
	Não fez cursinho	48,4	Não fez cursinho	50,0	Não fez cursinho	42,8
	Primeiro curso superior	75,3	Primeiro curso superior	84,0	Primeiro curso superior	85,3
	Pai: Fund I incompleto	28,9	Pai: Fund I incompleto	24,9	Pai: Ensino Médio	24,9
	Mãe: Fund I incompleto	25,3	Mãe: Fund I incompleto	22,5	Mãe: Ensino Médio	29,1
	Acessa internet às vezes	48,3	Acessa internet às vezes	46,0	Acessa internet às vezes	46,5
	Usou Inclusp	74,4	Usou Inclusp	64,7	Usou Inclusp	63,8
Contexto econômico	Pai: Outra (situação profissional)	22,1	Pai: Funcionário Emp. Privada	24,8	Pai: Funcionário Emp. Privada	27,4
	Mãe: Sem renda	29,8	Mãe: Sem renda	28,7	Mãe: Sem renda	29,6
	Renda familiar: 1 a 5 SM	67,9	Renda familiar: 1 a 5 SM	61,7	Renda familiar: 1 a 5 SM	74,1
	1 pessoa contribui para a renda	44,1	1 pessoa contribui para a renda	47,9	2 pessoas contribuem para a renda	44,0
	4 pessoas sustentadas	31,6	4 pessoas sustentadas	35,2	4 pessoas sustentadas	40,2
	Não trabalha	47,5	Não trabalha	69,2	Não trabalha	68,0
	Trabalho e família	24,2	Trabalho e família	32,8	Trabalho e família	30,6
	Nenhum carro	55,5	Nenhum carro	45,1	1 carro	52,2
1 computador	51,8	1 computador	54,4	1 computador	60,5	

Considerações

É desde meados dos anos de 1990 que se observa, na América Latina, o aumento do acesso ao Ensino Superior em decorrência de certos avanços no ensino secundário (EZCURRA, 2009). A ampliação do acesso evidenciou o baixo capital cultural desses estudantes (entendido como perfil cognitivo) o que tem exigido, desde então, maior investimento na educação para garantir sua permanência e a formação de profissionais de qualidade.

Tinto (2006) destaca que programas de combate a evasão bem-sucedidos são centrados mais na aprendizagem que no ensino, na participação ativa dos estudantes nas experiências cotidianas acadêmicas, especialmente durante o primeiro ano. O mesmo autor aponta, ainda, que quando se trata de alunos trabalhadores, matriculados em cursos de meio período, a aula é o único lugar onde estes estudantes se encontram com seus pares e com os docentes. Por isso, a aula se torna o momento decisivo para a permanência desses alunos na Universidade. Enquanto as aulas parecerem pouco atraentes, onde os alunos permanecem isolados uns dos outros, passivos, e os conteúdos tratados se apresentam dissociados, com ênfase no acúmulo de conhecimentos, o que se obtém é a fragmentação acadêmica e social. Verifica-se, então, o papel primordial de docentes e da aula na experiência dos alunos recém-ingressados.

Por outro lado, a atratividade da carreira, as perspectivas profissionais, a concorrência nos vestibulares, acabam reforçando as diferenças sociais, ao invés de combatê-las. Segundo Schwartzman e Castro (1992), os dados da FUVEST em 1991 mostravam que o recrutamento de alunos para a Universidade era altamente seletivo em termos sócio-econômicos, o que sugeria um efeito não desejado de concentração de riquezas e oportunidades.

Frente ao que foi apresentado, parece haver uma tendência à homogeneização e idealização do estudante que acessa o Ensino Superior, para qualquer instituição de ensino. É possível que encontremos em diferentes contextos alunos X, Y e Z, de instituições X, Y e Z, como se o processo de seleção, seja ele qual for, pudesse igualar as diferenças cognitivas, sociais, econômicas e culturais entre os indivíduos – tanto para níveis mais elevados quanto para níveis mais baixos. É compreensível que haja necessidade de selecionar estudantes que tenham habilidades e competências para acompanhar os cursos de graduação e se profissionalizar. No entanto, a expansão do Ensino Superior expôs o déficit de aprendizagem no nível básico. Não se trata de criticar ou analisar o ensino no nível básico, mas de compreender que os jovens têm direito à educação de qualidade e a sociedade conta com a formação de profissionais que atendam às suas necessidades.

Mesmo Instituições de Ensino Superior concorridas, como a Universidade de São Paulo, apresentam população estudantil diversificada e que precisa ser reconhecida como tal. O uso indiscriminado da expressão *aluno USP* deve ser considerado no contexto atual da educação superior brasileira. É notória a cobrança da sociedade sobre os resultados obtidos pela Universidade nos *rankings* internacionais, quando o assunto é a produção científica e tecnológica, para um país emergente como o Brasil.

A partir dos dados apresentados no presente trabalho algumas considerações preliminares podem ser destacadas em relação aos estudantes da USP:

- a. os alunos de Engenharia da Poli e de São Carlos são os mais *homogêneos* entre si e apresentam condição cultural e econômica mais favorecida que os estudantes dos demais cursos avaliados;
- b. os estudantes da Pedagogia são os que apresentam capital cultural e socioeconômico menos favorecido, tanto no campus da capital quanto do interior. Dentre os estudantes de Pedagogia, os do interior apresentam melhores condições socioeconômicas e culturais;
- c. os estudantes de Odontologia do curso integral da capital são mais semelhantes aos de Bauru e de Ribeirão Preto, e apresentam condições culturais e socioeconômicas mais favorecidas, semelhante ao apresentado pelos alunos de Engenharia. Os estudantes de Odontologia do noturno apresentam condições socioeconômicas e culturais menos favorecidas, e muito semelhantes às condições apresentadas pelos estudantes de Pedagogia.

Desse modo, falar da existência de um perfil único para o estudante da USP é ignorar a diversidade da população discente, reforçar estereótipos e não considerar os avanços do acesso ao Ensino Superior público.

No curso de Odontologia, por exemplo, cabe destacar as diferenças apontadas pelas informações dos questionários. Apesar de ser um curso com boa atratividade profissional, de alta concorrência, verifica-se que os estudantes do curso noturno, com características semelhantes aos estudantes do curso de Pedagogia, apresentam diferenças em relação à disponibilidade para usufruir os equipamentos da Universidade. Assim sendo, é importante considerar que muitos estudantes trabalhadores não terão as mesmas condições de usufruto de bibliotecas, museus, atividades culturais e extracurriculares que os estudantes do período integral.

Ressaltamos que não se trata de adquirir novas técnicas de ensino, mas de assumir uma postura reflexiva em relação ao ensino e à aprendizagem nos cursos de graduação (BIGGS, 2005). Conhecer os estudantes e suas expectativas, relacionar essas informações com os objetivos dos cursos de graduação, pode orientar a (re)formulação dos currículos, auxiliar a busca de estratégias de ensino, pensar em atividades que promovam um aprendizado

profundo, possibilitar que os alunos busquem novos conhecimentos e, assim, motivá-los a usufruir com mais intensidade a Universidade, nos moldes em que foi concebida.

Por fim, o uso de estereótipos simplifica e deturpa a relação entre discentes, docentes e a Universidade, pois responsabiliza apenas os alunos pela sua formação, encobrindo as deficiências dos cursos, a incapacidade de se promover a integração do conhecimento e promove a ideia de que a aprendizagem superficial é suficiente para a formação de bons profissionais, pesquisadores e/ou professores. É preciso romper com esse paradigma, se desejamos para o futuro uma sociedade mais justa.

Referências

ALMEIDA, W. M. de. **USP para todos?** Estudantes com desvantagens socioeconômicas e educacionais e fruição da universidade pública. São Paulo: Musa Editora, 2009.

BERNARDO, M. V. C.; WODEWOTZKI, T. T. U.; D'AQUINO, T. (Org.). **O ensino noturno da UNESP**. São Paulo: UNESP/ Pró-Reitoria de Graduação, 1996.

BIGGS, J. **Calidad de aprendizaje universitario**. Madrid: Narcea S. A. de Ediciones, 2005.

BRAGA, M. M.; MIRANDA-PINTO, C. O. B. de; CARDEAL, Z. de L. Perfil sócio-econômico dos alunos, repetência e evasão no curso de química da UFMG. **Revista Química Nova**, SBQ, São Paulo, v. 20, n. 4, p. 438-444, 1997.

CORRÊA, A. K.; SOUZA, M. C. B. de M. ; SANTOS, R. A. dos; CLAPIS, M. J.; GRANVILE, N. C. Perfil de estudantes ingressantes em licenciatura: Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. **Revista da Escola de Enfermagem**, Ribeirão Preto, USP, v. 45, n. 4, 2011.

EVOLUÇÃO do salário mínimo. Disponível em: <<http://portal.mte.gov.br/data/files/8A7C812D2E7318C8012F2747672B6449/EVOLEISM2011.pdf>>. Acesso em: 5 mar. 2012.

EZCURRA, A. M. Os estudantes recém-ingressados: democratização e responsabilidade das instituições universitárias. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Org.). **Pedagogia universitária**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009. p. 91-127.

KRASILCHIK, M. Docência no Ensino Superior: tensões e mudanças. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel. (Org.). **Pedagogia universitária**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009. p. 231-240.

McKENZIE, K.; SCHWEITZER, R. D. Who succeeds at university? Factors predicting academic performance in first year Australian university students. **Higher Education Research & Development**, Brisbane, 20, p. 21-33, 2001. Disponível em: <<http://eprints.qut.edu.au/56040/1/56040.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2013.

SAMPAIO, B. et al. Desempenho no vestibular, *background* familiar e evasão: evidências da UFPE. **Economia Aplicada**, São Paulo, USP, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 287-309, jun. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ecoa/article/view/1068>>. Acesso em: 17 dez. 2013.

SCHWARTZMAN, S.; CASTRO, M. H. M. **Carreiras universitárias na USP**. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da USP, com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo (FAPESP), São Paulo: NUPES, 1992. (Documento de Trabalho)

SETTON, M. da G. J. A divisão interna do campo universitário: uma tentativa de classificação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, INEP, Brasília, DF, v. 80, n. 196, p. 451-471, set./dez. 1999.

TINTO, V. Research and practice of student retention: what next? **Journal of College Student Retention**, Bedford, NH-USA, v. 8, n. 1, p. 1-19, 2006.

Recebimento em: 08/08/2012.

Aceite em: 10/03/2013.

O lugar da pesquisa e da produção didática na região Sul do Brasil

The place of the didactic research and production in the South region of Brazil

Lília Maria Mendes BERNARDI¹

Orlando Fernández AQUINO²

Resumo

Os resultados apresentados fazem parte de um estudo mais abrangente sobre o objeto pesquisado. O objetivo foi determinar o lugar da pesquisa e da produção Didática na região Sul do Brasil. Os dados foram coletados numa base de dados em *SQL Server* e tratados com *Excel*. Chega-se à conclusão que se pesquisa e publica muito sobre os fundamentos da Didática, mas que as pesquisas e publicações sobre a intervenção educativa para transformar o processo de ensino-aprendizagem são escassas. Conjetura-se que isso pode ajudar a explicar os problemas constatados na formação dos professores e na qualidade da aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Pesquisa Didática. Produção Didática. Região Sul.

Abstract

The results shown are part of a wider study about researched object. The objective was to determine the place of the Didactic research and production in the South region of Brazil. Data have been collected from a database in *SQL Server* and treated with *Excel*. One arrives at conclusion that one researches and publishes very much about Didactics fundamentals, but researches and publications about educative intervention for transforming teaching-learning process are scarce. One conjectures that it may help to explain problems found in the teachers' formation and also in the quality of students' learning.

Keywords: Didactic Research. Didactic Production. South Region.

1 Mestre em Educação pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Professora do curso de Pedagogia (FEIT-UEMG). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Instrução, Desenvolvimento e Educação (GEPIDE). E-mail: <liliabernardi@yahoo.com.br>.

2 Doutor em Ciências Pedagógicas pelo Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela", de Villa Clara, Cuba. No Brasil, teve o Título de Doutorado revalidado pela USP. Professor-pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Instrução, Desenvolvimento e Educação (GEPIDE). E-mail: <ofaquino@gmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 23	n. 54	p. 701-722	set./dez. 2014
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Introdução

A Didática é uma ciência. Ela faz parte do conjunto das ciências pedagógicas, também integrado pela Pedagogia, a Psicologia da Educação, a História da Educação, a Filosofia da Educação, a Sociologia da Educação e outras disciplinas afins. Como qualquer outra ciência, a Didática tem seu objeto de estudo próprio, o seu corpo de conhecimentos teórico-prático devidamente formalizado e seus próprios métodos de investigação e de produção do conhecimento. Mesmo que esse fato seja história desde o século XVII, com a aparição da Didática Magna (1649), de João Amós Comênio (1592-1670), e uma longa história posterior de investigações e de esforços na formação docente, as pesquisas revelam a precariedade do conhecimento didático manifestada nas práticas pedagógicas dos professores. Veiga (2010), por exemplo, registra em seu estudo *Por dentro da Didática, uma análise de três pesquisas*, quantos equívocos se perpetuam na atuação em sala de aula, principalmente as fragilidades no ensino de Didática, tais como a ênfase na concepção técnico-instrumental e o ensino focalizado na teoria em detrimento da prática, fortalecendo a descontextualização dos conteúdos da Didática.

José Carlos Libâneo (2010, p. 60), explica da seguinte maneira o objeto de estudo da Didática:

[...] estuda as relações entre ensino e aprendizagem, integrando necessariamente outros campos científicos, especialmente a teoria do conhecimento (que investiga métodos gerais do processo do conhecimento), a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem (que investiga os processos internos da cognição), os conteúdos e métodos particulares das ciências e artes ensinadas, os conhecimentos específicos que permitem compreender os contextos socioculturais e institucionais da aprendizagem e do ensino. A Didática ocupa-se, portanto, dos saberes referentes à aprendizagem e ensino em conexão direta com as peculiaridades da aprendizagem e ensino das disciplinas escolares.

Para o autor citado, o objeto da Didática é a relação entre os processos de ensino e de aprendizagem, porém, se integra a outros campos científicos necessários ao campo de conhecimento, os quais também se preocupam com os processos do desenvolvimento humano. Do mesmo modo, a Didática é disciplina fundamental na formação profissional docente. Com as ferramentas teóricas e metodológicas que esta ciência fornece, os profissionais da docência planejam,

executam e avaliam as atividades de ensino, em função da aprendizagem dos alunos. Na perspectiva da Didática Desenvolvimental, que orienta os estudos do GEPIDE³, dentre outros grupos de pesquisa, tem-se a Didática como uma

[...] ciência interdisciplinar, vinculada à pedagogia, ocupa-se da organização adequada da atividade de ensino-aprendizagem-desenvolvimento, tendo o ensino intencional como seu objeto, a aprendizagem como condição e o desenvolvimento das neoformações e da personalidade integral do aluno estudante, especialmente do pensamento teórico, como objetivo. (LONGAREZI; PUENTES, 2011, p. 10).

De acordo com os autores citados acima, a Didática tem o ensino como intenção e a aprendizagem como uma condição para que esta intenção seja realizada; todavia, é através da apropriação do conhecimento teórico por parte dos educandos que se impulsiona o desenvolvimento humano. Estes autores acrescentam que a Didática

[...] se ocupa do estudo dos princípios mais gerais de organização adequada da atividade de ensino ou instrução, tendo as leis do desenvolvimento mental da criança, as particularidades das idades e as características individuais da aprendizagem, como condição desse processo. (LONGAREZI; PUENTES, 2011, p. 10).

Que os parágrafos introdutórios sirvam para compreender a importância fundamental da Didática enquanto ciência pedagógica, disciplina acadêmica e área de pesquisa. Justamente, o propósito do presente artigo é divulgar os resultados de nossa investigação sobre o estado atual da pesquisa e da produção intelectual na área de Didática em três importantes Programas de Pós-Graduação em Educação da região Sul do Brasil.

A pesquisa realizada faz parte do Programa de Investigação que leva a cabo o GEPIDE - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Instrução, Desenvolvimento e Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de

3 Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Minas Gerais, Brasil.

Uberaba (UNIUBE). Os resultados que se expõem foram obtidos dentro do Projeto *A Didática no âmbito da pós-graduação na região sul do Brasil: uma análise das pesquisas e produções no período de 2004 a 2010*⁴. Por sua vez, este projeto foi um subprojeto de outro nacional, financiado pelo CNPq – Brasil, e desenvolvido por um grupo de trabalho interinstitucional.

Metodologia

Para melhor abarcar o panorama que apresenta a pesquisa e a produção Didática nos três Programas de Pós-Graduação que foram objeto de estudo, operacionalizou-se o conteúdo didático em três campos e três dimensões. Esta operacionalização da área da Didática em campos e dimensões tem sua origem, primeiro, em Libâneo (2008) e, mais tarde, em Longarezi e Puentes (2011), autores estes últimos que ampliam a conceitualização do primeiro. Segundo esses critérios, consideram-se campos dos estudos didáticos *o investigativo, o profissional e o disciplinar*.

Assim sendo, na presente pesquisa foram considerados como pertencentes ao *campo investigativo* da Didática os projetos de pesquisa e as produções intelectuais (Artigos, Livros, Capítulos de livros e trabalhos completos em Anais de Congressos) dos professores da pós-graduação, cujo conteúdo tem a ver com fazer avançar o conhecimento didático e sua aplicabilidade na sala de aula. Esses trabalhos e projetos estudam, principalmente, os processos de ensino e aprendizagem, as atividades concretas do ensinar e do aprender, assim como as relações entre esses processos e a prática docente.

Da mesma maneira, foram classificados como pertencentes ao *campo profissional* da Didática os projetos de pesquisa e as produções acadêmicas, que têm como preocupação a formação, a profissionalização e a identidade dos docentes, com apoio nos conhecimentos didáticos. Integraram este campo, também, os projetos de pesquisa e trabalhos publicados que focalizam os saberes relativos à docência e sua inclusão na formação e profissionalização dos professores.

Finalmente, foram incluídos como pertencentes ao *campo disciplinar* da Didática os projetos de pesquisa e as publicações dos professores-pesquisadores que se ocupam do estudo e da discussão da Didática enquanto disciplina acadêmica, dos modos e condições de seu ensino nos cursos de formação, da história da disciplina e seu desenvolvimento, dos problemas e dos entraves de seu ensino.

4 Apoio PAPE-FAPEMIG, Universidade de Uberaba, MG.

Por sua vez, consideram-se dimensões da Didática *os fundamentos, as condições e os modos*. Na *dimensão dos fundamentos* da Didática foram considerados os estudos e publicações que se ocupam do estado da arte da Didática, assim como das teorias psicológicas, pedagógicas, sociológicas, etc. Também os paradigmas, os juízos de valor e os referenciais teóricos que servem de base aos estudos e às ações didáticas.

Da mesma maneira, na *dimensão das condições* da Didática foram considerados os projetos de pesquisa e as publicações dos professores referidas aos contextos externos e internos ao processo de ensino-aprendizagem e que permitem, ou não, o trabalho eficiente de professores e alunos e o desenvolvimento intelectual destes últimos. Dentre as condições externas merecem ser mencionados os fatores sociais, comunitários, familiares, as políticas educacionais, a organização do trabalho pedagógico na escola, condições de salário e de trabalho dos professores, que têm uma incidência nas práticas de ensino. Dentre as condições internas ao processo, consideram-se os espaços educativos, as condições da aprendizagem e do estudo, os recursos didáticos, os tempos de aprendizagem e seu aproveitamento, etc.

Já na *dimensão dos modos da Didática* foram considerados os projetos de pesquisa e textos publicados que abordam os planos de ensino, o planejamento das aulas, os objetivos, os conteúdos, os métodos e metodologias de ensino, os recursos (quando colocados em função da aprendizagem), a avaliação da aprendizagem. Enfim, os componentes didáticos do processo de ensino-aprendizagem, quando colocados em função da intervenção para a aprendizagem dos escolares. Como afirma Libâneo (2010, p. 68): “[...] a Didática estuda o processo de ensino que consiste nos modos e condições de assegurar aos alunos a interiorização, pelo processo de comunicação, de conhecimentos sistematizados, e o desenvolvimento de suas capacidades mentais”.

Tendo em vista os campos e as dimensões da Didática, explicitadas nos parágrafos precedentes, compreender-se-á a sua importância para o ordenamento e classificação do *corpus* de projetos de pesquisa e da produção intelectual dos professores-pesquisadores que pertencem às linhas de Didática dos três Programas de Pós-Graduação estudados, e que compuseram a massa dos dados analisados. Essas informações foram coletadas e, posteriormente, convertidas em dados da pesquisa por intermédio de uma Base de Dados do Projeto Nacional e que se explica melhor mais abaixo.

Os Programas de Pós-Graduação em Educação a serem estudados foram selecionados atendendo aos seguintes critérios estabelecidos pelos pesquisadores principais do projeto nacional:

1. Que os ditos Programas tenham representatividade, de acordo com a CAPES.
2. Que os Programas tenham linhas de pesquisa na área de Didática ou afim.
3. Que possuam cursos de Mestrado e Doutorado.

4. Que o conceito da última avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) seja igual ou superior a 4 (quatro) em ambos os cursos.
5. Que o tempo de credenciamento junto à CAPES seja critério para garantir a representatividade regional, selecionando os Programas de maior trajetória e reconhecimento.

As fontes da pesquisa estiveram integradas pelos *sites* dos Programas selecionados, disponíveis na Internet; as Fichas das Avaliações trienais realizadas pela CAPES, de dois triênios: a avaliação de 2007, que corresponde aos anos de 2004, 2005, 2006 e a avaliação de 2010, que corresponde aos anos de 2007, 2008, 2009. Também foram fontes importantes da pesquisa os currículos *Lattes* dos professores pertencentes às linhas de Didática ou áreas afins dos Programas estudados.

Como foi dito acima, os dados levantados durante a pesquisa foram coletados na Base de Dados da Pesquisa Nacional, disponível no endereço <www.pesquisasemeducao.com.br>. A dita Base de Dados foi elaborada com auxílio do Programa de Informática *SQL Server*. Os dados quantitativos foram minerados com a ajuda do *SQL Server* e processados estatisticamente com *Microsoft Excel*. Para manter o anonimato dos Programas de Pós-Graduação que foram estudados, os denominamos convencionalmente de “A”, “B” e “C”.

Breve caracterização dos Programas estudados

Os Programas de Pós-Graduação em Educação que foram objeto de estudo se encontram entre os mais antigos e conceituados da região Sul do Brasil. Assim, o PPGE “A” implantou o seu curso de Mestrado na década de 1970, e o de Doutorado, na de 1980. O PPGE “B” criou os seus cursos de Mestrado e de Doutorado na década de 1970. E o PPGE “C” teve seu curso de Mestrado também na década de 1970 e o de Doutorado em 2001. Tais Programas têm uma longa trajetória de pesquisa e produção intelectual na área de Educação e têm contribuído a formar centos de pesquisadores, assim como ajudado na criação de outros Programas de Pós-Graduação do Sul e de outras regiões do Brasil. São Programas bem conceituados pela CAPES (com notas cinco e seis), e gozam de grande prestígio na área.

Nas avaliações trienais de 2007 e 2010, o PPGE “A” apresentava três linhas de pesquisa. Destas, eram destinadas a estudos gerais da Educação: *Desenvolvimento de Pessoa, Saúde e Educação*; e *Ensino e Educação de Professores*. Uma das linhas corresponde à área da Didática: *Fundamentos, Políticas e Práticas de Educação Brasileira*, o que representa um percentual de 33,33% da totalidade das linhas. Isso significa que os estudos didáticos estão bem presentes e balanceados no Programa, considerando o valor estratégico das demais linhas de pesquisa.

De acordo com a avaliação da CAPES, no triênio de 2007, o PPGE “A” produziu 290 publicações bibliográficas qualificadas, o que corresponde a uma média de 16 produtos por docente; dos docentes, 93% publicaram pelo menos um trabalho qualificado, e obtiveram o conceito Muito Bom em relação às publicações dos docentes e à distribuição de produções qualificadas por docente, conceito este que prevaleceu na avaliação trienal de 2010. Contudo, houve um decréscimo em relação à média de 11,2% dos produtos/docente, com 61 produtos em periódicos, dois textos integrais e 70 capítulos de livros.

Na avaliação trienal de 2007, o PPGE “A” contava com 18 docentes, sendo 15 integrantes do corpo permanente. No triênio avaliado em 2010, este número decresceu para 14, dos quais 13 são do corpo permanente; indicando que não há dependência de docentes colaboradores. Dos 14 docentes, seis estão na linha da Didática, o que representa um percentual de quase metade dos docentes, 42,86%, em apenas uma linha de pesquisa. Este índice se mostra satisfatório para o lado da Didática, mas, com certeza, está colocando fora de balance as demais linhas do Programa.

O PPGE “B” apresenta, nas avaliações de 2007 e 2010, 15 linhas de pesquisa, organizadas em três eixos temáticos: *Conhecimento, Subjetividade e Práticas Educacionais; Políticas de Formação, Políticas e Gestão da Educação e Cultura, Currículo e Sociedade*. Destas, apenas uma linha de pesquisa, do eixo *Conhecimento, Subjetividade e Práticas Educacionais*, se considerou da área da Didática: *Psicopedagogia, Sistemas de Ensino/Aprendizagem e Educação em Saúde*. Essa única linha de Didática representa um percentual mínimo de 6,67%. Sem deixar de considerar a importância das 14 linhas restantes, é evidente que os estudos didáticos têm uma presença pobre neste Programa. Se considerarmos a importância nuclear da Didática para a concretização de qualquer sistema educativo, para a formação e profissionalização docente e para as pesquisas das práticas pedagógicas, não podemos menos que lamentar que isso aconteça num Programa de Pós-Graduação em Educação dessa magnitude e responsabilidade.

Este PPGE apresentou, na avaliação trienal de 2007, 1.136 publicações qualificadas, com uma média de 6,7 produtos/docente, sendo que 100% publicaram, pelo menos, um trabalho qualificado, e obtiveram o conceito Muito Bom nas publicações qualificadas, e conceito Bom na distribuição das publicações. Na avaliação trienal de 2010, o conceito nos dois quesitos foi Muito Bom. Houve um aumento na média para 9,2 produtos/docente, e foram produzidos 166 produtos em periódicos, 44 textos integrais e 149 capítulos.

Segundo a avaliação da CAPES, realizada em 2007, o PPGE “B” apresentava 63 docentes, 45 deles do corpo permanente. No triênio avaliado em 2010, o quantitativo de docentes aumentou para 81, dos quais 58 são do

corpo permanente; o que indica a dependência do Programa dos docentes colaboradores. Dos 81 professores, cinco estão na linha de pesquisa na área da Didática; um índice baixo, 6,17%, em relação aos profissionais que trabalham no Programa. Em um Programa de 15 linhas de pesquisa, nota-se que se presta pouca atenção para a linha de Didática. Um Programa com essas potencialidades deveria evidenciar maior preocupação pela Didática, pelas práticas de ensino e pelo que acontece nas salas de aula.

Por sua vez, o PPGE “C” apresentava sete linhas de pesquisa, na avaliação trienal de 2010: *História e Historiografia da Educação; Políticas e Gestão da Educação; Mudanças no Mundo do Trabalho e Educação; Cultura, Escola e Ensino; Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano; Educação Matemática e Educação; Ambiente e Sociedade*. Uma linha a mais do que na avaliação de 2007. Desse total, três linhas foram consideradas pertencentes à área da Didática, um percentual de 42,86%. Essas linhas são: *Cultura, Escola e Ensino; Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano e Educação Matemática*. Como se observa, os estudos e a produção Didática, segundo esses dados, devem ter uma preponderância dentro do Programa “C”, o que evidencia uma compreensão da relevância da ciência Didática para a área de Educação.

O PPGE “C”, na avaliação trienal de 2007, apresentou 497 publicações bibliográficas qualificadas, com uma média de 6,0 produtos/docente, sendo que 84% publicaram, pelo menos, um produto qualificado, e obtiveram o conceito Bom; tanto para as publicações, quanto para a distribuição de produções qualificadas por docente. No triênio de 2010, prevaleceu o conceito Bom para as publicações, porém houve uma melhoria nas produções qualificadas para Muito Bom, com a produção de 131 produtos em periódicos, 11 textos integrais e 131 capítulos, e uma média de 7,24 produtos/docente.

Na avaliação trienal de 2007, o PPGE “C” contava com 49 docentes, deles 43 do corpo permanente. Na avaliação do triênio de 2010, a quantidade de docentes aumentou para 61, dos quais 44 eram do corpo permanente; índice que mostra uma dependência relativa de docentes colaboradores. Deste total, 37 estão ligados às linhas da Didática, atingindo uma quantidade acima da média, 60,66%; o que mostra uma preocupação maior destes profissionais com a área da Didática, mas evidentemente criando desproporções com respeito aos que se ocupam de outras linhas de pesquisa. Em relação aos outros Programas, este é o que apresenta o maior percentual de docentes na linha da Didática.

Seguindo critérios da CAPES, o Corpo Docente e o perfil dos profissionais que o integram deve estar em conformidade com as exigências da área de Educação e, particularmente, com as linhas de pesquisa do Programa. Analisando a avaliação da CAPES nos dois triênios, percebemos que, apenas no PPGE “A”, houve um

decréscimo na quantidade de seus docentes. É o único Programa em que não há dependência de docentes colaboradores. Nos outros dois, a quantidade de docentes aumentou significativamente, contudo, são dependentes de docentes colaboradores. No que tange à totalidade dos três casos, verificamos que 48 são professores das linhas de Didática, o que representa 30,77% do total. Essa porcentagem se considera adequada, proporcionalmente, aos que se ocupam das demais linhas de pesquisa. É de se esperar que essa proporcionalidade de docentes vinculados às linhas de pesquisa da área de Didática responda por uma fatia similar das atividades de pesquisa e de produção intelectual na área. Vejamos, a seguir, o que dizem os dados da pesquisa.

Análise dos resultados

Os projetos de pesquisa são considerados a proposta do Programa, o caminho por onde as pesquisas vão seguir e a senda da construção do conhecimento novo. Como vimos anteriormente, o estudo da Didática possibilita traçar objetivos para que o ensino aconteça de forma eficiente. Assim sendo, nada mais sério e coerente que os projetos desta área atendam sua especificidade: produzir conhecimentos voltados para melhoria dos processos de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento do indivíduo, no âmbito da educação escolar. Segundo critérios da CAPES, há necessidade de compromisso dos docentes para desenvolver e participar de projetos, de acordo com suas linhas de pesquisa.

Na avaliação trienal de 2007, o PPGE “A” obteve o conceito Bom, em relação à participação dos docentes em pesquisas e desenvolvimento de projetos. Este fato é encontrado em 85% dos docentes permanentes que participaram de projetos de pesquisa, e 47% dos projetos receberam financiamento de agências de fomento. Na avaliação trienal de 2010, o Programa também obteve os mesmos conceitos, aumentando a porcentagem de projetos financiados por agências de fomento para 77%.

O PPGE “B”, na avaliação trienal de 2007, obteve o conceito Muito Bom, em relação à participação dos docentes em pesquisas e desenvolvimento de projetos, e 100% dos docentes permanentes participaram dos projetos de pesquisa; o que mostra a responsabilidade destes profissionais com a pesquisa em sua área de conhecimento. Dos projetos, 55% contaram com financiamento de agências de fomento. Na avaliação trienal de 2010, os conceitos permaneceram os mesmos, e a quantidade de docentes participantes de projetos diminuiu para 92%; mesmo assim, o índice foi considerado satisfatório.

Na avaliação trienal de 2007, o PPGE “C” recebeu o conceito Regular em relação à participação dos docentes em pesquisa e desenvolvimento de projetos. Na responsabilidade pelos projetos de pesquisa, houve um percentual de 94% dos docentes permanentes, o que foi considerado satisfatório; destes projetos, 45% receberam apoio financeiro. Na avaliação trienal de 2010, o Programa conseguiu melhorar seu conceito para Bom, o desempenho dos professores responsáveis pela participação em projetos para 100% e o índice de apoio financeiro para 63%. Tendo em vista os dados acima, vejamos agora as correlações existentes entre os totais dos projetos desenvolvidos pelos docentes das linhas de Didática, e os que realmente foram qualificados como sendo propriamente de Didática.

Tabela 1– Projetos desenvolvidos pelas linhas de Didática

Programas	Projetos Linhas de Didática	Projetos qualificados como Didática	%
PPGE “A”	32	16	50,00
PPGE “B”	19	9	47,37
PPGE “C”	113	56	49,56
TOTAL	164	81	49,39

Fonte: Dados elaborados pelos autores.

O PPGE “A” tem 32 projetos cadastrados na linha da Didática, no período de 2004 a 2010. Destes, apenas a metade, 16 ou 50%, se qualificam como sendo da Didática. O PPGE “B” apresenta 19 projetos na linha da Didática e, destes, nove são projetos realmente de Didática, ou seja, 47,37%. Dos 113 projetos encontrados no PPGE “C”, 56 são de Didática, 49,56%. Nota-se que os três Programas apresentam índices muito próximos, quase a metade dos projetos são especificamente de Didática.

É no mínimo surpreendente que, nas linhas consagradas aos estudos didáticos, menos de 50% dos projetos de pesquisa sejam efetivamente da área. Isso significa que os outros 50% dos projetos se dedicam a pesquisar problemas alheios à linha. O desejável seria a correta integração dos projetos às linhas, muito mais se considerarmos a importância da Didática para a formação dos professores e para a elevação de qualidade da aprendizagem dos alunos. É contraditório, também, que na avaliação da CAPES os conceitos atribuídos, em tal quesito, variam entre Bom e Muito Bom, ou que não se corresponde com o foco das linhas de Didática.

Quando analisamos os projetos considerados como sendo propriamente de Didática e sua pertença aos Campos da Didática, apresentam-se os resultados exibidos na tabela a seguir.

Tabela 2 - Projetos de pesquisa por campos da Didática

Programas	Projetos Didática	Pertença aos Campos da Didática					
		Investigativo	%	Disciplinar	%	Profissional	%
PPGE "A"	16	11	68,75	-	-	5	31,25
PPGE "B"	9	8	88,89	1	11,11	-	-
PPGE "C"	56	47	83,93	-	-	9	16,07
TOTAL	81	66	81,48	1	1,23	14	17,28

Fonte: Dados elaborados pelos autores.

Dos projetos de pesquisa qualificados como Didática no PPGE "A", o maior percentual, 68,75%, se encontra no campo investigativo. Percebe-se que este programa dá ênfase aos projetos que visam fazer avançar o conhecimento científico da área, particularmente em temas relacionados com os processos de ensino-aprendizagem e suas relações. Poucos projetos foram encontrados no campo profissional, 31,25%, o que indica uma menor valorização da questão da profissionalização e formação para a docência. Nenhum projeto foi qualificado no campo disciplinar; campo este que discute questões da Didática como disciplina acadêmica.

No PPGE "B", o maior percentual que encontramos foi no campo investigativo, 88,89%, o que representa que este Programa também enfatiza aspectos relativos ao ensino e à aprendizagem. Um índice muito baixo de projetos se apresenta no campo disciplinar, 11,11%, com vistas a contribuir com a Didática como disciplina docente. A ausência de projetos no campo profissional demonstra que não há preocupação dos pesquisadores com o processo de formação e profissionalização para a docência.

No PPGE "C", encontramos os projetos qualificados em índice mais elevado no campo investigativo, 83,93%, um índice muito baixo no campo profissional, 16,07%, e nenhum no campo disciplinar. Este campo aparece também omissa no PPGE "A".

Na comparação entre os Programas estudados, encontramos seus projetos de pesquisa concentrados no campo investigativo que, em sua totalidade, representa 81,48%, ou seja, que os três Programas estão pesquisando basicamente no mesmo campo da Didática; índice que coincide com os dados achados na pesquisa de Longarezi e Puentes (2010) no Estado de Minas Gerais. São poucos os projetos no campo profissional, 17,28%, sendo que o PPGE "B" não contribui com nenhum neste campo. Porém, é o único Programa que apresenta um único projeto no campo disciplinar, o que, na totalidade dos casos estudados, representa quase uma inexistência, 1,23%.

Resumindo, a análise realizada mostra um desequilíbrio das pesquisas entre os campos da Didática, favorecendo-se o campo investigativo em detrimento dos campos disciplinar e profissional. É evidente que, se só produzimos novo

conhecimento didático e não nos ocupamos na proporção devida de investigar a profissionalização pedagógico-didática dos professores e com o ensino da Didática como importante disciplina da formação inicial, criam-se carências na formação e profissionalização, que terão suas implicações na qualidade da aprendizagem dos alunos. Tal fato pode contribuir para explicar os baixos índices de aproveitamento acadêmico hoje existentes na escola brasileira, mesmo que não seja o único.

A análise dos projetos classificados como pertencentes à Didática, segundo as dimensões dessa Ciência (condições, fundamentos e modos), resultaram na qualificação dos mesmos, que se expõe na Tabela 3, a seguir. Fica claro que nos referimos aos projetos de pesquisa classificados como Didática, nas linhas que se encarregam da pesquisa na área.

Tabela 3-Projetos de pesquisa por dimensões da Didática

Programas	Projetos Didática	Dimensões da Didática					
		Condições	%	Fundamentos	%	Modos	%
PPGE "A"	16	5	31,25	10	62,50	1	6,25
PPGE "B"	9	-	-	6	66,67	3	33,33
PPGE "C"	56	15	26,79	36	64,29	5	8,93
TOTAL	81	20	24,69	52	64,20	9	11,11

Fonte: Dados elaborados pelos autores.

O PPGE "A" apresenta, em seus projetos de pesquisa, uma maior preocupação com a dimensão dos fundamentos, 62,50% – o que significa que estas pesquisas enfatizam as questões teóricas que embasam o pensamento da Didática; 31,25% dos projetos se dedicam ao estudo das condições (internas e externas) que têm a ver com a organização do trabalho pedagógico; e apenas 6,5% (um projeto) se ocupa dos modos de ensinar e de fazer intervenções para transformar a realidade da aprendizagem dos alunos. Desse modo, neste Programa se pesquisa muito na dimensão dos fundamentos da Didática, muito pouco na dimensão das condições em que se produzem os processos de ensino e aprendizagem e quase nada na dimensão dos modos concretos de ensinar e aprender.

No PPGE "B", encontramos também mais ênfase na dimensão dos fundamentos, 66,67%. Apenas três projetos de um total de 9 (33,33%) investigam a questão dos modos, e não se pesquisa sobre as condições em que se produz o ensino. Destarte, neste Programa também se pesquisa muito sobre os fundamentos da Didática, muito pouco sobre os modos de ensinar e aprender na sala de aula, e nada sobre as condições da aprendizagem.

No PPGE "C" aparece, mais uma vez, a dimensão dos fundamentos em índice mais elevado, 64,29%. Há poucos projetos na dimensão das

condições, 26,79%; e o índice de projetos na dimensão dos modos é muito baixo, 8,93%. A situação neste Programa é similar ao Projeto “A”, mas com o agravante de que é o Programa que mais projetos tem na área de Didática (81). O desejável seria uma maior distribuição desses projetos atendendo às dimensões da Didática.

Fazendo uma comparação entre os Programas, percebemos que os três casos estudados concentram seus projetos de pesquisa na dimensão dos Fundamentos, 64,20%, predominando a preocupação com as teorias psicológicas, sociológicas, filosóficas e antropológicas, e outras que fundamentam a Didática, mas que apenas 20% investigam as condições do ensino, e 11% os modos de ensinar e aprender por meio de intervenções para mudar a realidade da sala de aula. Os resultados encontrados nesta pesquisa coincidem, em linhas gerais, com os encontrados por Longarezi e Puentes (2010). Estes dados põem de manifesto a escassa contribuição que estão tendo as pesquisas da área para a transformação qualitativa dos processos de ensino e aprendizagem. Teoriza-se muito, mas a contribuição efetiva da pesquisa Didática para a transformação da prática pedagógica deixa muito a desejar.

A produção intelectual nos Programas estudados

Neste tópico analisamos a produção intelectual dos professores que integram as linhas de Didática dos três Programas que foram objeto de estudo. Espera-se que exista uma dependência relativa entre os projetos desenvolvidos nas referidas linhas e a produção dos professores-pesquisadores. A Tabela 4, a seguir, mostra a quantidade de docentes das linhas didáticas de cada Programa, o total das produções destes no período estudado e as que realmente foram qualificadas como sendo de Didática.

Tabela 4 - Produção dos docentes das linhas de Didática

Programas	Docentes na Linha de Didática	Total de Publicações	Publicações em Didática	%
PPGE “A”	6	378	73	19,31
PPGE “B”	5	159	52	32,70
PPGE “C”	37	1284	281	21,88
TOTAL	48	1821	406	22,29

Fonte: Dados elaborados pelos autores.

O PPGE “A” tem em seu corpo acadêmico seis docentes na linha da Didática, que realizaram um total de 378 publicações no período 2004 a 2010, sendo apenas 73 qualificados como pertencentes à área. Isso representa um percentual de 19,31%; índice considerado baixíssimo, se considerarmos que mais de 80% das produções destes docentes fogem à especificidade da linha de pesquisa.

O PPGE “B” tem cinco docentes cadastrados na linha da Didática, responsáveis pelo total de 159 publicações no mesmo período, sendo que 52 são consideradas da área da Didática, o que corresponde a um percentual de 32,70%; índice também considerado muito baixo para atender aos objetivos desta linha do Programa.

O PPGE “C” tem, em seu corpo acadêmico, 37 profissionais nas linhas de Didática, com um total de 1.284 publicações no período estudado. Destas, 281 atendem à área da Didática, uma porcentagem de 21,88%; um índice considerado também muito baixo, o que mostra que o Programa faz pouca relação entre a linha de pesquisa e suas publicações.

Resumindo, nos três Programas estudados a quantidade de publicações qualificadas é notória, assim como a média das produções por docentes. A CAPES outorga conceito de Muito Bom neste quesito aos Programas, exceto em 2007, em que o PPGE “C” obteve o conceito Bom. Isso evidencia que a avaliação da CAPES está essencialmente preocupada com a quantidade, mas pouco se preocupa com a organicidade que deve existir entre as linhas de pesquisa, os projetos e as produções dos professores. A nossa pesquisa descobre essa incoerência nas linhas de Didática, a qual se revela como um problema sério, se considerarmos o peso dessa ciência na melhora da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem e na profissionalização dos professores.

Ainda, a produção intelectual dos professores das linhas em estudo, de maneira global, foi qualificada segundo os campos da Didática (investigativo, disciplinar, profissional). A Tabela 5, a seguir, mostra os dados encontrados.

Tabela 5 - Produção intelectual por campos da Didática

Programas	Produção Didática	Campos da Didática					
		Investigativo	%	Disciplinar	%	Profissional	%
PPGE “A”	73	52	71,23	6	8,22	15	20,55
PPGE “B”	52	51	98,08	-	-	1	1,92
PPGE “C”	281	243	86,48	12	4,27	26	9,25
TOTAL	406	346	85,22	18	4,43	42	10,34

Fonte: Dados elaborados pelos autores.

O PPGE “A” tem um total de 73 produções na linha de Didática, concentradas em maior número no campo investigativo, 52 publicações, 71,23%; o que significa que as produções se ocupam de temáticas sobre o ensino e a aprendizagem. Em seguida, apresenta um índice muito baixo no campo profissional, apenas 15 produções, 20,55%, que relacionam os trabalhos sobre a formação e a profissionalização docente; e, por último, seis publicações no campo disciplinar, 8,22%, que atendem os trabalhos relativos à Didática, como disciplina acadêmica. Em relação a projetos, esta sequência prevalece igual, e o que nos chama a atenção é o fato que, neste Programa, não aparece nenhum projeto no campo disciplinar e, nas produções, há um baixo número.

O PPGE “B” tem um total de 52 publicações nas linhas de Didática, que também têm no campo investigativo quase sua totalidade, 51 publicações, representando 98,08%, demonstrando que são enfatizadas as publicações que compreendem as relações entre ensino-aprendizagem. Este Programa publica quase que somente no campo investigativo, uma vez que apresenta apenas uma publicação no campo profissional, o que equivale a 1,92%, e nenhuma no campo disciplinar. Esta sequência não é a mesma que aparece nos projetos por campos da Didática. Nos projetos aparece apenas um no campo disciplinar, enquanto nas publicações, apenas um se encontra no campo profissional; a preponderância do campo investigativo é quase unânime.

O PPGE “C” apresenta um total de 281 publicações nas linhas de Didática, 243 no campo investigativo, que somam 86,48%. Em seguida, 26 publicações no campo profissional, 9,25%; e, por último, 12 publicações no campo disciplinar, o que representa 4,27%. Assim, como no PPGE “A”, a sequência prevalece. Entretanto, foram encontradas publicações no campo disciplinar que supostamente não estão atreladas aos projetos.

Resumindo, a análise da produção intelectual por campos da Didática nos três Programas revela que, das 406 produções, o maior percentual se encontra no campo investigativo, o mesmo que 85,22%; ao campo profissional corresponde apenas a soma de 10,34%, e ao campo disciplinar corresponde o exíguo 4,43% do total. Estes resultados correspondem com a análise realizada dos projetos de pesquisa, o que significa que há uma concentração dos projetos e das produções dos professores no campo investigativo, em detrimento de campos tão importantes como o profissional e o disciplinar. O desejável seria um maior equilíbrio dos projetos e das produções entre os campos da Didática.

Da mesma maneira, a produção intelectual das linhas estudadas foi submetida a uma qualificação por dimensões da Didática (condições, fundamentos e modos). A Tabela 6, a seguir, apresenta os dados achados na pesquisa.

Tabela 6 - Produção intelectual por dimensões da Didática

Programas	Produção Didática	Dimensões da Didática					
		Condições	%	Fundamentos	%	Modos	%
PPGE "A"	73	21	28,77	47	64,38	5	6,85
PPGE "B"	52	4	7,69	43	82,69	5	9,62
PPGE "C"	281	28	9,96	224	79,72	29	10,32
TOTAL	406	53	13,05	314	77,34	39	9,61

Fonte: Dados elaborados pelos autores.

Alinha de Didática do PPGE "A" realizou, no período de 2004 a 2010, 73 produções, 47 pertencem à dimensão dos fundamentos, o que representa 64,38% do total. 21 produções foram qualificadas na dimensão das condições, alcançando 28,77%. Apenas cinco pertencem à dimensão dos modos, ou seja, somando 6,85%. Assim como nos projetos, neste Programa privilegiam-se as produções nos estudos teóricos, que fundamentam a Didática. Pouco se produz na dimensão dos modos, que mais focaliza as questões das práticas, das formas de efetivar o processo ensino-aprendizagem.

O PPGE "B", com uma totalidade de 52 publicações na linha de Didática, 43 pertencem à dimensão dos fundamentos, representando 82,69%. Na dimensão dos modos aparecem cinco, correspondentes a 9,62%, e quatro na dimensão das condições, o que equivale a 7,69%. Assim como nos projetos, o Programa enfatiza os conhecimentos teóricos na dimensão dos fundamentos. Chamou-nos a atenção o fato de, nos projetos, não aparecer a dimensão das condições, estudos relativos à organização do trabalho didático e pedagógico, e, nas produções, aparece.

O PPGE "C" tem, nas linhas de Didática, 281 publicações. A maior quantidade delas, 224, é da dimensão dos fundamentos, equivalente a 79,72%. Em seguida, 29 na dimensão dos modos, que representam 10,32%, e, por último, 28 na dimensão das condições, explicitando 9,96%. Assim como nos outros Programas, neste também se priorizam as produções na dimensão dos fundamentos, ligados às teorias. Difere dos projetos, uma vez que a dimensão dos modos aparece na frente da dimensão das condições. Isto mostra que, apesar de ser um índice ainda muito baixo, os professores de Didática deste Programa começam a se preocupar com as questões da sala de aula, como espaço de intervenção e de pesquisa.

Analisando os três Programas de Pós-Graduação em Educação, das 406 publicações, a maior parte está concentrada na dimensão dos fundamentos, 314, equivalente a 77,34%. Em seguida, encontram-se 53 publicações na dimensão das condições, igual a 13,05%, e, por último, 39 na dimensão dos modos, somando 9,61%. Estes índices também coincidem com os resultados achados por Longarezi e Puentes (2010), no seu estudo sobre os Programas de Pós-Graduação

em Educação no Estado de Minas Gerais, sinalizando um problema de pesquisa e de produção intelectual na área de Didática que, provavelmente, existe também nos demais Estados do Brasil.

Esse *corpus* de produção intelectual foi também qualificado atendendo aos veículos de publicação nos quais apareceram (Artigos, Livros, Capítulos de Livros e Anais de Congressos). A Tabela 7, a seguir, apresenta os dados que serão comentados mais abaixo.

Tabela 7 - Produção Didática por veículos de publicação

Programas	Produção	Veículos Publicação							
		Artigos	%	Livros	%	Capítulos Livros	%	Anais	%
PPGE "A"	73	19	26,03	2	2,74	10	13,70	42	57,53
PPGE "B"	52	10	19,23	2	3,85	14	26,92	26	50,00
PPGE "C"	281	48	17,08	24	8,54	47	16,73	162	57,65
TOTAL	406	77	18,97	28	6,90	71	17,49	230	56,65

Fonte: Dados elaborados pelos autores.

O PPGE "A" tem 73 publicações dos docentes afiliados às linhas de Didática. A maior quantidade aparece publicada em Anais de Congressos, ou seja, o equivalente a 57,53%. Em seguida aparecem os artigos, que representam 26,03%; os capítulos de livros constituem 13,70%, e, por último, os livros, como apenas 2,74%. A concentração das publicações nos Anais de Congressos se deve, provavelmente, por serem os meios mais fáceis e menos burocráticos para a divulgação das pesquisas, mas também são os meios de divulgação menos valorizados pela CAPES e pela Comunidade Acadêmica.

Já o PPGE "B" apresenta 52 publicações dos docentes das linhas de Didática, em sua maior parte em Anais de Congressos, que representam 50,00%, seguido pelos capítulos de livros, sendo igual a 26,92%, 8 artigos, que equivalem a 19,23%, e, por último, também os livros, que representam 3,85%. Esta sequência mostra que os Congressos são os meios mais recorrentes de publicação, porém, como segunda opção, aparecem os capítulos de livros. A publicação de artigos e de livros apresenta porcentagens muito baixas, se consideramos a valorização destes veículos pela CAPES e pela Comunidade Acadêmica em geral.

O PPGE "C" tem 281 publicações dos docentes de Didática, em sua maior parte também nos Anais de Congressos, ou seja, representam 57,65%. Em seguida, aparecem os artigos, sendo 17,08%; os capítulos de livros que apresentam quase o mesmo percentual, 16,73%; e, por último, os livros, equivalentes a 8,54%.

Este Programa segue a mesma sequência do PPGE “A”, porém os capítulos de livros ocupam maior destaque, em detrimento dos artigos qualificados e dos livros que, como se tem dito, têm maior consideração da academia.

Em resumo, na sua totalidade nos Programas, observamos que o veículo em que se concentra mais da metade das publicações são os Anais de Congressos, o que representa 56,65% do total. Seguem-lhe na ordem os artigos, com 18,97%; os capítulos de livros com 17,49%; e, por último, aparecem os livros, que equivalem 6,90%. É, no mínimo, contraditório que os professores das linhas de pesquisa de Didática de Programas de Pós-Graduação, tão valorizados, deem a conhecer os resultados de suas pesquisas principalmente nos Anais de Congressos, o veículo menos valorizado pela comunidade acadêmica e com o maior índice de obsolescência.

Outro aspecto que analisamos, com respeito às publicações, são os conceitos *Qualis*⁵/CAPES das revistas em que aparecem as ditas produções. Os resultados foram os seguintes. Na avaliação trienal da CAPES de 2007, no PPGE “A”, 87% dos docentes tiveram pelo menos um produto qualificado no mínimo Nacional/Grupo B. No triênio de 2010, o percentual mínimo de três produtos qualificados em periódicos até B2, ou livros até L2 foi de 100% dos docentes. Já no nosso estudo, encontramos no PPGE “A”, na área de Didática, um total de 19 publicações em revistas, sendo a maior parte publicações sem *Qualis*, ou seja, o equivalente a 31,58%. Em seguida, aparecem as publicações em revistas B4 e B5, 15,79% cada. Também foram encontradas publicações em revistas A2, B1, B2, ou seja, 10,53% do total cada, e apenas uma publicação em revista C5, 26%. Não foi encontrada nenhuma publicação em revistas A1 e B3.

No PPGE “B”, no triênio de 2007, segundo os dados da CAPES, se explicita que 91% dos docentes tiveram pelo menos um produto bibliográfico qualificado em periódico ou livro classificado no mínimo Nacional/Grupo B. No triênio de 2010, 78% dos docentes tiveram o percentual mínimo de três produtos qualificados em periódicos até B2, ou livros até L2. Na nossa pesquisa achamos, neste Programa, um total de dez publicações classificadas como sendo de Didática em revistas. Delas, o percentual de 40% se refere a revistas B4; e 20% em revistas B3 e C. E 10% em revistas B2 e B5. Não foi encontrada nenhuma publicação em revistas qualificadas A1, A2, B2 e nem sem *Qualis*.

Segundo a CAPES, no triênio avaliado em 2007, no PPGE “C”, 88% dos docentes tiveram pelo menos um produto qualificado no mínimo Nacional/Grupo B. No triênio de 2010, o percentual mínimo de três produtos qualificados em periódicos até B2 ou livros até L2 foi alcançado por 75% dos docentes. Em nossa

5 Qualis é o conjunto de procedimentos utilizados pela Capes para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação.

pesquisa na área da Didática, o PPGE “C” apresenta 51 publicações em revistas, sendo sua maior parte em revistas sem *Qualis*, equivalente a 47,92%, seguidas pelas produções em revistas A2, representando 12,50%; em B5, valor de 10,42%; em B2, o que equivale a 8,33%; em B1 e B4, somam 6,25%, e em B3 e C, representam 4,17%. Não foi encontrada nenhuma publicação em revistas A1.

Observando o conjunto, identificamos que em nenhum dos Programas estudados se publicaram artigos de Didática em revistas com *Qualis* A1. Os PPGE “A” e “C” têm a maioria de seus trabalhos de Didática em revistas Sem/*Qualis*, o que mostra que as produções da área não estão chegando aos veículos de maior impacto. As variáveis intervenientes nessa problemática podem ser muito diversas, mas a essência é que as produções sobre Didática têm escassa presença nas melhores revistas da área.

Considerações finais

Como mostra a pesquisa, os três Programas de Pós-Graduação em Educação que foram estudados – por sua experiência e trajetória acadêmica, conceito da CAPES, número de docentes, resultados de pesquisa e produção intelectual – se situam entre os melhores Programas da área, em nível regional e nacional. O equivalente a 30% dos professores-pesquisadores desses Programas estão vinculados às linhas de Didática, o que nos fez supor que suas pesquisas e produções teriam como interesse principal a produção do conhecimento didático. Mas, infelizmente, verificou-se que isso não é assim.

Os dados coletados sobre a pesquisa nas linhas de Didática destes Programas revelam que apenas o somatório de 50% dos projetos desenvolvidos nelas corresponde, verdadeiramente, ao campo da Didática; os outros 50% das pesquisas versam sobre temas não relacionados com a linha. Por sua vez, pouco mais de 81% dos projetos, classificados como sendo de Didática, se concentram no campo investigativo e o resto se divide entre os campos profissional e disciplinar da Didática. Isso evidencia escasso interesse em pesquisar os problemas relativos à profissionalização docente e ao ensino da Didática, criando um desequilíbrio entre os campos pesquisados. Já a qualificação dos projetos de Didática, segundo as dimensões dessa ciência, mostrou que o correspondente a 64% destes projetos tem como foco a investigação dos fundamentos da Didática, que a representação de 20% se ocupa de pesquisar as condições internas e externas do ensino, e que apenas 11% estão preocupados com os modos de organizar, executar e avaliar o processo de ensino aprendizagem. Portanto, verificamos que as pesquisas estão centradas no campo investigativo e na dimensão dos fundamentos da Didática. Pesquisa-se muito, em verdade, mas o grande interesse está na produção de

conhecimento sobre os fundamentos, deixando de lado a pesquisa Didática de sala de aula, a intervenção pedagógica para resolver os problemas da qualidade da aprendizagem e do desenvolvimento intelectual das crianças e jovens. Cremos que os fatos revelados na pesquisa podem ajudar a explicar o escasso impacto que está tendo a pesquisa educacional na transformação da realidade escolar.

No período estudado (2004-2010), os professores vinculados às linhas de Didática desses Programas publicaram 406 produções, fato notável se nos atentarmos somente para a quantidade. Entretanto, 85% dessas produções pertencem ao campo investigativo e o restantes e distribuí entre o campo profissional (10%) e o disciplinar (4%). Observa-se coerência entre a pesquisa e a produção, com privilégio do campo investigativo. Mas, tal fato nos parece pouco relevante: pesquisar e publicar sobre profissionalização docente e sobre o ensino de Didática, quando consideramos a relação disso com a formação dos profissionais da educação e com a qualidade dos resultados da aprendizagem dos alunos. Quando feita a análise da produção intelectual das linhas de Didática por dimensões dessa ciência, observa-se que quase 80% das publicações pertencem à dimensão dos fundamentos, e o restante pertence às dimensões das condições (13%) e dos modos de ensinar e aprender (10%). Por consequência, tanto as pesquisas como as produções estão polarizadas na dimensão dos fundamentos. Todos os resultados aqui apresentados coincidem com os descobertos por Longarezi e Puentes (2010) em Minas Gerais. O mais impressionante, ainda, é que as avaliações da CAPES outorgam notas de Bom e Muito Bom em tais quesitos durante dois triênios consecutivos, evidenciando as preocupações desse órgão apenas com as questões externas e quantitativas da pesquisa e não, lamentavelmente, com o qualitativo e interno desse importante fenômeno.

Quando analisada a produção dos professores das linhas de Didática por veículos de publicação, chega-se à conclusão de que quase 57% dessas publicações aparecem em Anais de Congressos, o veículo menos valorizado pela CAPES e pela comunidade científica, e com o maior índice de envelhecimento. Ao mesmo tempo, há um programa que não tem publicações de Didática em revistas A1 e os outros dois têm a maioria de seus artigos em revistas sem *Qualis*. O quadro está traçado: nas linhas de Didática, dos três Programas estudados, revela-se que a metade das pesquisas não responde ao foco da linha, pesquisa-se muito no campo investigativo, mas essas investigações correspondem, na sua maioria, à dimensão dos fundamentos, enquanto que quase não se faz pesquisa empírica encaminhada a transformar a realidade da escola e da sala de aula. Na hora da publicação dos resultados, estes trabalhos não vão para as revistas de maior impacto, nem para livros L1, senão principalmente para Anais de Congressos. Isso pode ajudar a explicar, mesmo que seja em parte, o esvaziamento que vem sofrendo o campo da Didática nas últimas décadas, e todas as implicações que isso tem nas práticas pedagógicas e no ensino de Didática nas Faculdades de Educação.

A pesquisa desenvolvida nos permitiu compreender a importância desse tipo de estudo, para melhor entender o lugar que ocupa a Didática nas pesquisas e produções acadêmicas nos Programas de Pós-Graduação que foram objeto de estudo e, ao mesmo tempo, supor que situações similares podem estar presentes em outros Programas de Pós-Graduação em Educação do Brasil. Consideramos que os resultados de nosso estudo podem chamar a atenção de pesquisadores e gestores da Pós-Graduação em Educação para o rearranjo das políticas científicas dos Programas e especialmente das referidas ao campo da Didática.

Referências⁶

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. Formação docente. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, p. 45-56, ago./dez. 2009.

_____. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2005.

_____. Tendências da pesquisa e do conhecimento didático no início dos anos 2000. In: EGGERT, E. et al. **Trajatórias e processos de ensinar e de aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre: Edipucrs, 2008. p. 487-499.

_____; PASSOS, Laurizete F. Avaliação Escolar: desafios e perspectivas. In: CASTRO, A. D. de; CARVALHO, A. M. P. **Ensinar a Ensinar**. Didática para a escola Fundamental e Média. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 177-195.

CAPES. Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/avaliacao-da-pos-graduacao>>. Acesso em: 10 jul. 2011.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Didática e pedagogia: da teoria de ensino à teoria da formação. In: EGGERT, E. et al. **Trajatórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre: Edipucrs, 2008. p. 350-371.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2010.

LIBÂNIO, José Carlos. Didática e Epistemologia: para além do embate entre a Didática e as Didáticas específicas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). **Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectivas**. 12. ed. São Paulo: Cortez,

6 Omitem-se os sites dos Programas estudados para preservar a identificação dos mesmos.

2010. p. 59-88.

_____. A integração entre didática e epistemologia das disciplinas: uma via para a renovação dos conteúdos da didática. In: DALBEN, Ângela et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010. p. 82-105.

_____. **Didática**. 28. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. O campo teórico e profissional da didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. In: EGGERT, E. et al. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre: Edipucrs, 2008. p. 234-252.

LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. (Org.). **Panorama da Didática: ensino, prática e pesquisa**. Campinas: Papirus, 2011. 191 p.

_____. **Escola e Didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da teoria histórico-cultural**. (inédito) 2010. p. 1-22.

PIMENTA, Selma Garrido. Epistemologia da prática ressignificando a didática. In: EGGERT, E. et al. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre: Edipucrs, 2008. p. 602-625.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Por dentro da Didática: um retrato de três pesquisas. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: didática, formação de professores, trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 60-80.

Recebimento em: 08/08/2012.

Aceite em: 20/01/2013.

Educação e Psicologia

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 23

n. 54

p. 723-779

set./dez. 2014

Aceleração de educandos com potencial superior: onde estão as barreiras?

Acceleration for students with high potential: where are the barriers?

Rosemeire de Araújo RANGNI¹

Maria da Piedade Resende da COSTA²

Resumo

A aceleração para educandos com potencial superior não é vista como forma de atendimento de maneira satisfatória, condição essa apresentada pelos baixos índices de matrículas na rede escolar brasileira. Este artigo objetiva discutir sobre a aceleração dos educandos com potencial superior; destacando os vieses legal e administrativo, como também, a produção publicada em periódicos e bancos de dados. A metodologia utilizada foi a bibliográfica e a documental. Os resultados mostram que há garantias legais para a aceleração, mas, os procedimentos administrativos dos sistemas escolares são entraves para que se efetive, bem como, a baixa produção de publicações acadêmicas.

Palavras-chave: Educação Especial. Aceleração. Educandos com Potencial Superior. Sistema Educacional.

Abstract

The acceleration for students with high potential isn't seen as the way of satisfactory educational service; condition presented by the low enrollments in the Brazilian school system. This paper aims to discuss about the acceleration of more able students bringing out the legal and administrative scopes, also, the publication on the periodic and databases. The methodology used was the bibliographical and documental. The results show that there are legal guaranties for acceleration, but the administrative procedures of school systems are barriers to the acceleration gets effective as well as the low academic publication.

Keywords: Special Education. Acceleration. Students with High Potential. Educational System.

1 Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar. Doutora em Educação Especial, Grupo de Pesquisa para o Desenvolvimento do Potencial e Talento – GRUPOH. Rodovia Washington Luís, Km 235, São Carlos, SP. CEP: 13565-905. Tel.: (16) 33066464. E-mail: <rose.rangni@uol.com.br>.

2 Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar, Doutora em Educação Especial, Grupo de Pesquisa para o Desenvolvimento do Potencial e Talento – GRUPOH. Rodovia Washington Luís, Km 235, São Carlos, SP. CEP: 13565-905 Tel.: (16) 33518111. E-mail: <piedade@ufscar.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 23	n. 54	p. 725-738	set./dez. 2014
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Introdução

Durante longos anos, discutiu-se sobre a aceleração de estudantes com diferenças entre idade-série, estudantes esses que, por razões de evasão, repetência, ou entrada com atraso na escola, tiveram o meio do aligeiramento escolar para se equipararem e concluírem os estudos.

Aos educandos potencialmente superiores, nomeados com altas habilidades/superdotação, pela mais atual legislação brasileira pertinente à Educação e Educação Especial, a aceleração é uma forma de atendimento orientada na literatura especializada da área, entretanto, parece pouco conhecida no meio educacional. Pode-se pressupor que algumas razões levaram o sistema a não privilegiar a aceleração, por meio do atendimento especial, quais sejam:

- a. A Educação Especial, por sua vez, privilegiou os serviços especializados aos indivíduos com deficiências e desconsiderou o atendimento àqueles com altas habilidades/superdotação;
- b. A aceleração possivelmente ficou desconhecida como forma de atendimento a esse grupo de educandos;
- c. O desconhecimento da temática por parte dos educadores;
- d. O desconhecimento da legislação pertinente, que garante a aceleração, dentre outras.

Na última década, é importante salientar que, após a Resolução nº 02 que orienta as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (BRASIL, 2001), foi indicado um aumento, ainda pequeno, mas significativo, das matrículas aos com altas habilidades/superdotação nas escolas brasileiras. O índice passou de 1.675, em 2003 (PÉREZ, 2006), para 13.000 em 2012 (DELOU, 2012). Claramente, há um movimento crescente, porém, distante de se atingir as cifras indicadas na literatura, que variam em 3% a 20% da população escolar no sistema brasileiro, ou seja, pelo menos 50 milhões de estudantes.

Dos 13.000 estudantes identificados, quantos deles se beneficiaram ou se beneficiam da aceleração? Não há dados que possam confirmar essa questão, mas, pressupõe-se que não são muitos os estudantes acelerados; principalmente, se refletirmos sobre os embates administrativos e legais que permeiam os sistemas de ensino.

Sob essa perspectiva, este artigo tem como objetivo discutir sobre a aceleração dos educandos com potencial superior, destacando os vieses legais e administrativos e a produção publicada em periódicos e bancos de dados.

As pesquisas para a realização deste artigo foram a Bibliográfica e a Documental.

Buscou-se pesquisar a literatura impressa sobre a temática das altas habilidades/superdotação e com direcionamento para a aceleração. Também, os artigos publicados *online* na Revista Educação Especial, da Universidade de Santa Maria – RS, o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior – Capes, Scientific Electronic Library - Scielo e Periódicos eletrônicos em Psicologia - PePSIC.

Foram utilizadas palavras chave para a realização das buscas nos bancos de dados, tais como: *superdotação, altas habilidades, altas habilidades/superdotação, talentoso(s), alunos talentosos, superdotación, superdotado*. Os resultados encontrados nos títulos e resumos dos artigos foram analisados quanto à relevância, para atender os objetivos desta pesquisa.

Aceleração

Esta forma de atendimento aos alunos com indicadores de potencial superior, em relação aos seus pares, tem sido demasiadamente polêmica nas discussões por especialistas da área, isto é, quando se ventila tal discussão. Isso porque, o tema adquire proporções quando se encaminha para considerações legais que garantem os direitos para a aceleração, e também, os entraves que os direitos à aceleração causariam para o ajustamento dos sistemas escolares. Parte dos estudiosos da área, quais sejam: Alencar; Fleith (2001), Sabatella (2005); Delou (2012), concordam que a aceleração é uma proposição de atendimento a esse grupo de estudantes, porém, deve ser realizada criteriosamente, reconhecendo os aspectos emocionais e comportamentais do indivíduo, pois, “[...] cada caso é um caso” (DELOU, 2012, s/p).

A aceleração, de acordo com Sabatella (2005, p. 122), significa:

Cumprir o programa escolar em menor tempo. Pode ser por admissão precoce na escola ou permitir que o aluno realize seus estudos em tempo inferior ao previsto. Isso pode ser efetivado com o avanço do aluno para uma série mais adiantada, ao ser constatado que já domina os conteúdos da série em que encontra, evitando que fique entediado, desestimule-se e venha a desistir da escola.

A mencionada autora assinala que a aceleração pode ocorrer por um aumento do ritmo do ensino aprendizagem, por meio de oportunidades compactas, para atingir, em menos tempo, os conteúdos curriculares. Pode-se obtê-las com atividades durante as férias, períodos em contra-turno, cursos à distância ou obtendo créditos em exames especiais, que possam possibilitar dispensa em algumas disciplinas.

Guenther (2009) apresenta os dezoito tipos de aceleração possíveis, divididos em duas categorias: doze deles se baseiam em temporalidade e seis em conteúdo, quais sejam:

- a. Temporalidade: 1. Admissão antecipada à Educação Infantil (pós-creche); 2. Admissão antecipada ao 1ª ano Fundamental; 3. Saltar uma ou mais séries escolares; 4. Progressão continuada; 5. Classes combinadas (multisseriadas); 6. Currículo Telescópico (um ano em um semestre, ou dois anos letivos em um); 7. Diplomação antecipada; 8. Matrícula simultânea (em dois níveis de ensino); 9. Cursos para crédito (Secundário ou Superior); 10. Crédito por exames e provas; 11. Entrada antecipada ao nível Médio e Superior; 12. Aceleração do próprio curso universitário.
- b. Conteúdo: 1. Instrução auto-regulada pelo aluno; 2. Aceleração parcial por matéria/disciplina; 3. Compactação de currículo; 4. Mentoria; 5. Programas específicos para matérias curriculares mais adiantadas; 6. Cursos por correspondência. Este último pode-se pensar em cursos de ensino a distância (EAD).

Guenther (2009) aponta que as pesquisas sobre a aceleração vêm se acumulando desde a década de 1925, destacando-se nos estudos de Terman e, mais recentemente, no trabalho de Colangelo, Assoulinee Gross (2004), divulgado pelo *Templeton National Report*, nos Estados Unidos, e denominado *Uma nação enganada: como a América reprime seus estudantes mais brilhantes*.

No entanto, ainda há uma resistência quanto à implementação da aceleração. De acordo com Guenther (2009, não paginado):

O ponto em comum, amplamente documentado, é a consistência com que os estudos demonstram Aceleração como a prática mais bem sucedida de que se dispõe para atender alunos de alta capacidade intelectual, expressa em talento acadêmico, quando propriamente identificados.

Em relação a essa prática no Brasil, não há dados que confirmem quantos estudantes estão sob essa forma de atendimento.

Considerando as poucas práticas da aceleração para estudantes com indicadores de potencialidade superior, verifica-se um aumento expressivo de matrículas de 2006 a 2012, conforme já assinalado, porém sem a especificação de quantos foram identificados e estão sendo atendidos por meio da aceleração.

É possível perceber a pouca aderência do tema, quando se verifica a baixíssima produção de estudos e pesquisas sobre a capacidade superior e aceleração de estudantes.

Produção científica

Uma breve observação sobre as produções científicas, no Brasil, em alguns bancos de dados, quais sejam: a) Scielo e PePSIC; b) Revista Educação Especial de Santa Maria– RS; e c) Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes), podem mostrar a relativa escassez de pesquisas e publicações sobre a aceleração de estudantes com indicadores de potencial superior.

a. Banco de dados - Scielo e PePSIC

Verificou-se, no Scielo, em torno de cinquenta e oito trabalhos, quando as palavras chave: *superdotação*, *altas habilidades*, *altas habilidades/superdotação* e *alunos talentosos*, foram inseridas para a busca na base de dados Scielo. O trabalho mais antigo data de 2005.

Com a palavra *superdotação* foram encontrados 18 trabalhos, pois foram descartados dois artigos que não continham tal palavra no título ou resumo. Já no termo *altas habilidades*, foram encontrados 41 trabalhos, sendo excluídos 20 por não mencionarem *altas habilidades* no título ou resumo, portanto, 21 trabalhos foram considerados.

Em estudo realizado por Nakano e Siqueira (2012), que fizeram um levantamento nas fontes Scielo e Periódicos Eletrônicos em Psicologia (PePSIC), assinalou um expressivo aumento de trabalhos a partir de 2008.

Atualmente, a partir da já mencionada observação da produção científica no Brasil, percebe-se que nos anos de 2010 a 2012 foram apresentados nove trabalhos, ou seja, mais de 40% do total.

Ainda nessa mesma observação, com as palavras *altas habilidades/superdotação* foram encontrados 13 trabalhos e apenas um foi descartado pelas mesmas razões citadas anteriormente. De 2010 a 2012 foram publicados seis trabalhos.

Deve-se considerar que, nessas buscas, há trabalhos que aparecem em repetição. Da mesma forma, nenhum trabalho com a abordagem da aceleração propriamente foi encontrado.

Durante a busca no portal PePSIC foram encontrados cinco artigos com as palavras *superdotação*, *superdotación*, *superdotado*, *altas habilidades*, *talentoso(s)*. Dentre os cinco, apenas um artigo se relaciona à aceleração, intitulado *Aceleración de La enseñanza para alumnos superdotados: argumentos favorables y contrarios*, tem autoria de Maia-Pinto e Fleith (2012). O artigo pontua que, de um lado, há vários argumentos favoráveis para a implementação da aceleração, quais sejam: a melhoria do desempenho acadêmico, a autoestima e o ajuste social do educando. Por outro lado, há resistência de alguns educadores quanto à aceleração, que alegam a imaturidade dos educandos ou que estes podem, com tal prática, perder conteúdos acadêmicos.

Contextualizando este cenário de publicações no Scielo e PepSIC, é importante pontuar que há um aumento de publicações nos últimos anos, evidenciado pelo artigo mais antigo encontrado, datado de 2005, e nos anos de 2010 a 2012 há expressividade de trabalhos. Isso demonstra que, apesar da carência de pesquisas sobre a temática no Brasil, é notório um crescimento. Quanto à necessidade de pesquisar para que se dissemine o conhecimento, Pérez (2006, p. 186) assinala que: “No âmbito acadêmico, uma simples consulta às bibliotecas de três grandes universidades mostra carência de publicações e pesquisas [...]” nessa área. Esse resultado foi obtido até o ano de 2005. Desta forma, a mesma autora destaca que *pesquisar é preciso*.

b. Revista Educação Especial

Este periódico pode ser considerado uma das mais profícuas fontes de publicação, no Brasil, concernente à temática dos indivíduos que apresentam potencialidade além da média.

Na análise do *site* da mencionada revista, verificou-se que, nos anos 2008 a 2012, foram publicadas quatorze edições, duas edições em 2008 e duas em 2009. No período de 2010 a 2012 foram três edições para cada ano.

Os artigos publicados no período de 2008 a 2012, referentes ao tema altas habilidades/superdotação, com suas variações de nomenclatura e/ou relacionados à aceleração, são apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 - Artigos publicados na Revista Educação Especial – 2008 a 2012

Ano de	Artigos - Altas habilidades/ superdotação	Altas habilidades/superdotação -Aceleração
2008	2	0
2009	2	1
2010	2	0
2011	3	0
2012	2	0
Total	11	1

Fonte: Revista Educação Especial (2008 – 2012).

O total de trabalhos relacionados à temática, publicados, no período, pela referida revista, denota um cenário difícil com menos de 1% do total de publicações, ou seja, pode-se inferir desse resultado um termômetro sobre o que impede ações para a implementação do atendimento aos educandos, no que se refere à aceleração: o pouco acesso a informações que elucidem essa questão.

Numa análise do total de publicações, considerando as 13 edições da Revista, de 2008 a 2012, observa-se que houve uma média de menos um artigo por edição, o que expressa, realmente, a necessidade de maior divulgação da temática

c. Banco de Teses – Capes

Inseridas as palavras-chave *superdotação*, *altas habilidades/superdotação*, *superdotado/a*, *talento*, *aceleração*, no Banco de Teses da Capes, analisando o período de publicações de 1989 a 2012, foram apurados os seguintes resultados:

- Palavras-chave: superdotação, altas habilidades/superdotação, superdotado/a, talento:

Período de publicações – 1989 a 2012

Trabalhos encontrados referentes às altas habilidades/superdotação – 105

Trabalhos descartados por não apresentarem as palavras-chave no título da tese ou dissertação ou no resumo – 11. Portanto, restou um total de 94 trabalhos encontrados. No período de 1989 a 2012 (23 anos) houve uma média de 0,25 trabalhos publicados ao ano.

- Palavras chave: superdotação, altas habilidades/superdotação, superdotado/a, talento e aceleração

Dois trabalhos apareceram na busca:

1. *Educação inclusiva é para todos? A (falta) de formação docente para altas habilidades/superdotação no Brasil*, de autoria de Reis (2006). Entretanto, constatou-se que, as palavras-chave são: competências, formação docente, Educação Especial, não havendo dentre elas a palavra *aceleração*, tampouco menção no resumo do trabalho. Portanto, aceleração não consta elencada, como também, o resumo do trabalho não menciona o tema aceleração.
2. *Aceleração de ensino na Educação Infantil: percepção de alunos superdotados, mães e professores*, de autoria de Maia-Pinto (2012). A palavra aceleração vem diretamente no título, assim como as palavras-chave: aceleração de ensino, alunos superdotados. Educação básica. Em seu trabalho, a referida autora constata que a aceleração de ensino para crianças na fase da Educação Infantil, apesar das argumentações contrárias a essa forma de atendimento, foi considerada positiva pelas mães participantes do estudo. O resultado, porém, demonstra que alguns professores se mostraram contrários à aceleração.

Alencar e Fleith (2001) argumentam que há vantagens e desvantagens quanto à aceleração. Uma das desvantagens apontadas é que o aluno deve se manter com os pares da mesma idade e nível social e emocional. Em contraponto, as referidas autoras mencionam que os alunos intelectualmente

superiores tendem a escolher companheiros mais velhos, assim, a aceleração vai favorecer este contato. Também, o ajustamento social e emocional tem se mostrado superior nos estudantes que participam de programas de aceleração.

Com as nomenclaturas *talento e aceleração* surgiram nove resultados, mas em nenhum constou a aceleração no título ou no resumo.

A legalidade de acelerar

Um percurso pelos principais e mais recentes documentos legais brasileiros, pertinentes à Educação e Educação Especial, mais especificamente da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) ao Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011) e Nota Técnica nº 62 (BRASIL, 2011), nota-se que os educandos com potencial superior estão contemplados, como mostra o Quadro 1.

Quadro 1 – Legislação

Documento	Definição	Ano
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	No artigo 59, II, os superdotados são mencionados da seguinte forma: “Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados”. Não há definição específica. Nomenclatura: superdotados	1996
Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica	“Grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes” (BRASIL, 2001, Artigo, 5º, III). Nomenclatura: altas habilidades/superdotação	2001
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.	“Alunos com altas habilidades/ superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (BRASIL, 2008 p. 9). Nomenclatura: altas habilidades/superdotação	2008

Documento	Definição	Ano
Decreto nº 6.571. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado	Sem definição (Decreto revogado pelo Decreto 7611/2011) Nomenclatura: altas habilidades ou superdotação	2008
Resolução nº 4 Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade Educação Especial.	“Alunos com altas habilidades/ superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentarem grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (BRASIL, 2004). Nomenclatura: altas habilidades/superdotação	2009
Decreto nº 7.611 – Dispõe sobre a Educação Especial e o atendimento educacional especializado	Sem definição, porém, contempla o atendimento nas suas orientações. Nomenclatura: altas habilidades ou superdotação	2011
Nota Técnica nº 62	Sem definição, porém, contempla o atendimento nas suas orientações. Nomenclatura: altas habilidades/superdotação	2011

Fonte: BRASIL (1996, 2001, 2008 a, b, 2009, 2011 a, b).

A orientação mais clara, em que a aceleração é mencionada, aparece na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996). O menor tempo para conclusão do programa escolar é expresso. Portanto, não importa se a forma de acelerar pode estar entre as possibilidades expostas por Guenther (2009) e, sim, que os sistemas escolares devam se adequar a essa forma para atender aos educandos que tiverem condições de receber essa garantia educacional legal.

Os documentos apresentados no Quadro 1 são expressivos quanto ao atendimento a essa parcela de estudantes, no entanto, não orientam sobre a possibilidade da aceleração. Infere-se que a LDBEN de 1996 seja basilar para os outros dispositivos – não os contradizendo. Em suma, acelerar os estudantes que se destacam pelo seu potencial superior é uma forma de atendimento e dever legal.

Questões administrativas

A aceleração dos educandos potencialmente superiores parece ser vista com desconfiança pelos educadores. Uma das razões se dá pela falta de conhecimento sobre o universo dessa parcela de indivíduos, envolvidos por mitos e preconceitos. Estes e outros somente podem ser clarificados com a formação inicial e continuada dos educadores, desde a graduação às capacitações em serviço.

Os aspectos emocionais e comportamentais que podem advir de um estudante ser acelerado são fatores importantes de discussão. Percebe-se que as possibilidades de aceleração são variadas e os educadores apenas direcionam seus olhares para uma aceleração total, ou seja, saltando séries, porém, vimos que outras situações são possíveis.

Se a aceleração ocorrer, seja em qualquer possibilidade dentre as dezoito apresentadas, há um entrave significativo – o burocrático e administrativo. Se o aluno saltar uma série inteira, talvez, as barreiras sejam menores. No caso de aceleração parcial de conteúdo, por exemplo, em que o estudante domine uma disciplina e possa cursá-la em outro nível de ensino, qual será o procedimento administrativo/burocrático que o sistema adotará? Estará preparado para realizá-lo? Os sistemas educacionais têm a cultura da seriação, do agrupamento idade-série. Portanto, a dificuldade de superar esses entraves requer uma mudança de postura dos gestores educacionais e, conseqüentemente, reorganização do sistema escolar para garantir aos educandos potencialmente superiores resposta educativa às suas necessidades.

Guenther (2009, não paginado) explicita que:

No caso do Brasil, 'aceleração' foi aconselhada para alunos defasados e repetentes pela *equiparação da idade cronológica com série escolar, independente da produção mental*, uma base conceitual diametralmente oposta. Frente a duas definições opostas enraizadas na Lei, impossibilitados de destrinchar os objetivos reais da aceleração, os sistemas de educação contornam a situação evitando atender aos alunos mais novos, mais rápidos, e 'acelerando' os mais velhos, lentos, que deveriam ser 'desacelerados'. (GUENTHER, 2009, não paginado, grifos do autor).

Diante de um referencial que advém de conturbação administrativa dos sistemas e impede a possibilidade de assumir a aceleração como prática de atendimento, Guenther (2009) pontua que a aceleração é uma medida

educacional e não tem como variável a centralidade cronológica, mas o ritmo de produção mental e domínio de capacidade natural identificada.

Voltando à questão administrativa, não adianta discutir a importância da aceleração, inclusive, como meio mais econômico de atender aos estudantes que se destacam por seus potenciais, se não houver outra maneira de organizar a máquina burocrática escolar.

Considerações finais

A pertinência de se discutir sobre o atendimento aos escolares por seus potenciais elevados é necessária. Busca-se por talentos em uma sociedade problemática e cheia de urgências em diversos campos da atividade humana.

Talvez, não seja considerável mencionar, para não se tornar óbvio, que esses indivíduos podem trazer soluções para problemas, até então insolúveis. Enquanto nações desenvolvidas caçam seus talentos, nosso país, por meio da Educação, os desperdiça.

É perceptível que a literatura da área, pertinente a esse grupo de indivíduos, tem crescido, como foi apontado, assim como as matrículas em todo o país. No entanto, o número é impressionantemente baixo, se comparado ao recomendado por especialistas, podendo variar de 10 a 20%. Calculando rapidamente a malha estudantil brasileira, que ultrapassa 50 milhões, o sistema educacional deveria estar reconhecendo e atendendo seus potenciais. E a aceleração é uma das formas de serviços educacionais.

A recomendação mais imediata, em nosso ver, incide na formação de educadores junto à temática, para derrubar o desconhecimento que provoca a confusão, por exemplo, da aceleração de série-idade, ainda comum no sistema educativo.

Como também, recomenda-se que estudos sejam implementados junto aos estudantes em processo de aceleração e/ou já acelerados, para que se tenha bases para intervenções pedagógicas, legais e administrativas mais precisas, no sentido de melhorar o atendimento e o implementar de maneira mais contundente.

Com isso, esperamos que as breves colocações e reflexões sejam disparadores de aprimoramento das ações em prol dos indivíduos que aguardam serem reconhecidos.

Referências

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. **Superdotados**: determinantes, educação e ajustamento. 2 ed. revista e revisada. São Paulo: EPU, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior – Capes**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 11 jun. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversão e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Nota Técnica nº 62**. Dispõe sobre Orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto nº 7.611/2011. Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE, 08/12/2011b. Disponível em: <<http://www.inclusive.org.br/?p=21776>>. Acesso em: 18 jul. 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: D.O.U., 14/09/2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> Acesso em: 4 abr.2011.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: D.O.U., 05/10/2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2012>.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.**, Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008a. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seesp>>. Acesso em: 7 abr. 2012.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Revogado pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Brasília, DF: D.O.U., 18/09/2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 26 ago. 2011.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: D.O.U., 18/11/2011a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 18 jul. 2014.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: D.O.U., 23/12/1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 7 abr. 2010.

COLANGELO, N.; ASSOULINE, S. G.; GROSS, M. U. M. (Ed.). **A nation deceived**: How schools hold back America's brightest students. Iowa City, IA: The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development, 2004.

DELOU, C. M. **Altas habilidades**. Rio de Janeiro: Canal Saúde/Fio Cruz, 13/06/2012 [online]. Entrevista. Disponível em: <<http://www.canal.fiocruz.br/video/index.php?v=altas-habilidades>>. Acesso em: 14 jun. 2012.

GUENTHER, Z. C. Aceleração, ritmo de produção e trajetória escolar: desenvolvendo o talento acadêmico. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 35, 2009. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/3615/3818>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

MAIA-PINTO, R. R. **Aceleração de ensino na educação infantil**: percepção de alunos superdotados, mães e professores. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde)- Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2012.

_____.; FLEITH, D. S. Aceleración de la enseñanza para alumnos superdotados: argumentos favorables y contrarios. **Revista de Psicología da Pontificia Universidad Católica do Perú**, Lima, v. 30, n. 1, p. 189-214, 2012.

NAKANO, T. C.; SIQUEIRA, L. G. G. Revisão de publicações periódicas brasileiras sobre superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 43, 2012. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/3615/3818>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

PEPSIC. **Periódicos eletrônicos em Psicologia**. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

PÉREZ, S. G. P. B. O atendimento educacional ao aluno com altas habilidades/superdotação na legislação da Região Sul do Brasil. In: FREITAS, S. N. (Org.). **Educação e Altas habilidades/superdotação**: a ousadia de rever conceitos e práticas. Santa Maria: Editora UFSM, 2006.

REIS, M. M. S. **Educação Inclusiva é para todos?** A (falta) de formação docente para altas habilidades/superdotação no Brasil. Tese (Doutorado em Educação)-. Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

SABATELLA, M. L. P. **Talento e superdotação:** problema ou solução? Curitiba: Ibpx, 2005.

SCIELO. **Scientific Eletronic Library online.** Disponível em: <<http://www.scielo.org/php/index.php>>. Acesso em: 11 jun. 2013.

UNIVERSIDADE DE SANTA MARIA. **Revista Educação Especial.** Santa Maria-RS. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/issue/view/355>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

Recebimento em: 01/07/2013.

Aceite em: 01/04/2014.

Poder, resistência e indisciplina escolar: a perspectiva docente sobre os comportamentos transgressores dos alunos

Power, resistance and school indiscipline:
the perspective of teachers about
students' behaviors offenders

Antonio Igo Barreto PEREIRA¹
Vera Lúcia BLUM²

Resumo

Esta exposição tem por objetivo apresentar algumas análises sobre as articulações dos saberes e práticas docentes no enfrentamento da indisciplina escolar. Foram examinados relatos de professores de uma escola pública da cidade de Cruzeiro do Sul-AC tendo como referência Foucault, Maffesoli e Freud, que tratam os comportamentos transgressores como produtos da dinâmica social e fontes de resistência ao totalitarismo. Os resultados foram: verificação de que não há como eliminar a indisciplina, pois ela é fruto das relações de poder próprias da escola; a postura moderada e democrática do professor pode amenizar os mal-estares e tensões da sala de aula.

Palavras-chave: Saberes e Práticas Docentes. Indisciplina Escolar. Resistência. Relações de Poder.

Abstract

This exhibition aims to present some analysis on the joints of knowledge and teaching practices in confrontation with the school indiscipline. We examined reports of teachers at a public school in the city of Cruzeiro do Sul-AC with reference in Foucault, Maffesoli and Freud, that treat offenders behaviors as products of social dynamics and sources of resistance to totalitarianism. The results were: verification that there is no way to eliminate indiscipline, because it is the result of power relations own school; moderate and democratic teacher's posture can ease the discomforts and tensions of the classroom.

Keywords: Knowledge and Teaching Practices. School Indiscipline. Resistance. Power Relations.

- 1 Doutorando em Educação pela UFSCar, mestre em Educação pela UFMT e professor da UFAC. Grupos de pesquisa: Teoria Crítica e Educação (UFSCar) e Estudos e Pesquisas em Cultura Escolar e Trabalho Docente (UFAC). Endereço: Campus Universitário, Rodovia BR 364, nº 6637 – Distrito Industrial – Rio Branco/AC. CEP: 69.915-900. Fone: (68)3901-2522. E-mail: <igo.ufac@gmail.com>.
- 2 Doutora em Psicologia Clínica pela PUC-SP. Mestre em Lógica e Filosofia da Ciência pela UNICAMP. Professora Adjunta do Departamento de Psicologia, Instituto de Educação da UFMT. Grupo de Pesquisa: Psicologia e Civilização (UFMT). Endereço: Av. Fernando Correa da Costa, 2367 – Boa Esperança – 78.060-900 – Cuiabá/MT. Fone: (65) 3615-8439. E-mail: <verablum@terra.com.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 23	n. 54	p. 739-757	set./dez. 2014
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Introdução

Na sala de aula a indisciplina tem se tornado um dos principais obstáculos para a realização do trabalho pedagógico, pelo menos é o que relata a maioria dos professores. Para que se tenha uma ideia da dimensão que esse fenômeno vem tomando no espaço escolar, basta observar as pautas das reuniões de pais, os encontros pedagógicos e as conversas em corredores e salas de professores. O que mais se ouvirá, sem sombra de dúvida, serão queixas dos comportamentos indisciplinados dos alunos. Como mostra Aquino (1996, p. 40, grifos do autor):

Os relatos dos professores testemunham que a questão da indisciplina é, atualmente, uma das dificuldades fundamentais quanto ao trabalho escolar. Segundo eles, o ensino teria como um de seus obstáculos centrais a conduta desordenada dos alunos, traduzida em termos como: *bagunça, tumulto, falta de limite, maus comportamentos, desrespeito às figuras de autoridade etc.*

Além de Aquino (2003, 1996), outros pesquisadores também indicam a gravidade da indisciplina escolar e a urgência em se discuti-la, entre eles destacam-se: Estrela (1992), Fleuri (2008), Gotzens (2003), La Taille (2006, 1996) e Pedro-Silva (2004). Esses autores confirmam a percepção de que a indisciplina, por representar, atualmente, um dos grandes obstáculos ao desenvolvimento das funções da escola, precisa ser tratada com prioridade entre as preocupações e estudos educacionais, a fim de não comprometer, ainda mais, as ações educativas, posto que os professores e demais agentes escolares, sobrecarregados, se confessam frustrados, desgastados e impotentes perante os conflitos com que se defrontam cotidianamente no seu ambiente de trabalho.

Frente a essa situação, como se tem estruturado o fazer pedagógico na escola para lidar com a indisciplina dos alunos? Que tipo de encaminhamento tem sido dado às situações de conflito geradas pela indisciplina?

Diante da complexidade e da incerteza que permeiam o tratamento da indisciplina, os professores tomam atitudes guiadas, implícita ou explicitamente, por saberes do fazer pedagógico, que podem tanto minimizar como agravar ainda mais as situações de conflito em sala de aula. A prática pedagógica utilizada pelo professor pode ajudar na estruturação de um espaço amistoso onde haja o respeito mútuo, a participação ativa e a valorização das potencialidades individuais dos alunos. Porém, a prática docente também pode gerar mais ranhuras nas relações conflituais e inflar, em proporções ainda maiores, o clima de tensão presente na sala de aula, a ponto de em alguns momentos transformar esse ambiente num verdadeiro caos.

O objetivo geral do estudo que deu origem a esse texto foi justamente analisar os elementos constitutivos e as articulações dos saberes e práticas docentes no enfrentamento da indisciplina escolar e procurar compreender suas implicações na estruturação das relações pedagógicas.

Para analisar a temática proposta no estudo trilhou-se o caminho da pesquisa qualitativa, referendado por Bogdan e Biklen (1994), e foram utilizados como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada e o grupo de discussão. O trabalho de campo foi desenvolvido com 18 professores de uma escola estadual de Ensino Fundamental do município de Cruzeiro do Sul -AC.

As entrevistas foram realizadas individualmente com os professores, na intenção de identificar os elementos que explicitam as articulações que são estabelecidas entre os saberes construídos sobre a indisciplina e as práticas realizadas para encaminhar as situações em que esse fenômeno aparece. Após a realização das entrevistas, foi feita uma análise preliminar dos dados coletados, a fim de se identificar os principais pontos conflitantes e/ou recorrentes nas falas dos professores.

No segundo momento da coleta de dados, foi organizado um grupo de discussão com os professores participantes da pesquisa, para abordar os pontos destacados no primeiro levantamento e que precisavam de ampliação e esclarecimento. O propósito de agrupar os professores foi justamente para observar suas visões, posições, reações e reelaborações de pontos de vista no confronto com os diferentes saberes e práticas que construíram e utilizam em seu cotidiano. Esse procedimento se assemelha à técnica do grupo de opinião ou *grupo focal*, conforme apresentado por Gatti (2005).

Como aporte teórico para fundamentar a pesquisa foram destacados: Foucault (2007), com seu detalhado estudo sobre a disciplina, em que considera a escola como uma instituição eminentemente disciplinar, responsável por docilizar e dar utilidade aos corpos; Maffesoli (2004, 1987, 1985), que considera o conflito e a indisciplina como formas de resistência às imposições arbitrárias e como parte do processo de desenvolvimento e evolução social; e Freud (1995), com seu estudo da subjetividade humana no contexto social, em que afirma ser o mal-estar inerente à vida civilizada, bem como o argumento de que o indivíduo está sempre em conflito com a cultura, já que esta tem como função regular seus desejos pessoais.

Foucault (2007), com sua preocupação em entender a disciplina a partir de seus fatores internos (estrutura que a sustenta, mecanismos acionados, interesses envolvidos) e as consequências (adestramento e docilização dos corpos) forneceu dados importantes para situar e compreender sua dinâmica na sociedade e na escola. Mostrou que o ato de disciplinar nem sempre serve a princípios nobres, pois em sua grande maioria está atrelado a programas de manipulação e esquadramento dos indivíduos aos interesses e desejos de alguns ou de um grupo que ocupa o poder.

Segundo Maffesoli (2004), o conflito faz parte do convívio humano, visto que nas formações sociais está sempre em jogo uma imensa diversidade de desejos, necessidades e interesses antagônicos que constantemente entram em choque. Mesmo quando recalcado, o conflito não deixa de existir; ao contrário, na maioria das vezes, ele retorna com mais força ainda. As tentativas de aniquilar sua existência podem até levar a um efeito imediato, como, por exemplo, camuflar suas consequências ou apagar momentaneamente seus aspectos mais evidentes, mas ele sempre estará à espreita, pronto para ressurgir nos atos privados ou nas ações públicas, de forma silenciosa ou ruidosa.

Outra possibilidade que se aponta é a de que o ato de contenção do conflito gere, em si, o próprio conflito, ou seja, as tentativas de impor a ordem produzem o que ela deseja eliminar, a desordem. O desejo de satisfação das individualidades acaba se insurgindo contra as imposições totalitárias que buscam, muitas vezes, homogeneizar os comportamentos, desconsiderando, com isso, a imensa diversidade que permeia a existência humana.

De acordo com Freud (1995), a ação humana se orienta pela necessidade de satisfação dos desejos pessoais e, dentre estes, um se destaca: o desejo de liberdade. Representa uma dimensão que acompanha a espécie humana desde sua infância e que é solapada pela civilização. Nesse sentido, os comportamentos indisciplinados podem representar um movimento de resistência às imposições e de reivindicação de espaço e liberdade. Como afirma Freud (1995, p. 116),

O que se faz sentir numa comunidade como desejo de liberdade pode ser uma revolta contra alguma injustiça existente, e desse modo esse desejo pode mostrar-se favorável a um maior desenvolvimento da civilização; pode permanecer compatível com a civilização.

As pequenas desordens causadas pela busca por liberdade podem servir de baliza para orientar as relações sociais e impedir que se imponham sistemas totalitários de poder em nome do princípio civilizatório da humanidade.

Pensando no processo de disciplinamento escolar, observa-se que o movimento é bem parecido com o que foi exposto acima. Professores e demais agentes educacionais se queixam de que não conseguem conter a indisciplina dos alunos, ainda quando se valem de sistemas rígidos de regras, com previsão, inclusive, de sanções punitivas. Alguns afirmam até que, cada vez mais, os alunos se comportam de maneira provocativa, transgredindo todo e qualquer tipo de ordem que se queira estabelecer e não aceitando as submissões vindas de outrem.

Indisciplina e resistência ao poder disciplinar

O tema indisciplina escolar gera grande angústia e polêmica entre os que estão envolvidos com ele, direta e/ou indiretamente. Atualmente, tem atingido proporções tão amplas na esfera educacional que, em alguns casos, chega a ser o centro das preocupações de seus profissionais e toma grande parte das discussões na escola. O que acontece, na maioria das vezes, é que não se sabe ao certo como agir quando os alunos se comportam de maneira indisciplinada.

Mas, por que o ato de disciplinar se apresenta como algo tão difícil de ser efetivado no cotidiano das escolas? Talvez seja por conta de seu próprio sentido e finalidade, que ferem os princípios de liberdade e dessemelhança específicos da espécie humana. Como define Foucault (2007), em *Vigiar e Punir*, disciplina é uma técnica privilegiada de dominação social, utilizada para moldar minuciosamente os corpos humanos, dando-lhes docilidade e produtividade.

Foucault (2007) aponta a disciplina como uma maquinaria de poder que exerce forte pressão sobre o corpo, e que permite um controle minucioso daqueles que estão sob sua mira. Isso “[...] implica numa coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos” (FOUCAULT, 2007, p. 118).

Uma das características desse poder disciplinar, destacado por Foucault (2007), é a não utilização do corpo como alvo das penas e castigos. Busca-se privar a liberdade em vez de execrar o corpo. Isso porque se percebeu que o cerceamento do direito de ir e vir das pessoas e seu confinamento em instituições de controle facilitariam a modelação de seus corpos, dando-lhes docilidade e utilidade. Esse mecanismo possibilitaria mais economia ao poder, com impacto bem mais profundo e permanente na vida das pessoas. Pois “[...] estar proibido de mover-se é um símbolo poderosíssimo de impotência, de incapacidade e dor” (BAUMAM, 1999, p. 130).

Várias instituições se especializaram, nos séculos XVII e XVIII, na arte de disciplinar; entre elas destacam-se: orfanatos, internatos, asilos, hospitais, hospícios, exércitos, prisões, fábricas e escolas. Esses locais manipulavam e modelavam, de acordo com interesses ideológicos, os corpos dos indivíduos que estavam sob sua tutela, por meio dos mais variados instrumentos disciplinatórios. Na escola, o poder disciplinar passou por modificações ao longo do tempo. Instrumentos de punição foram substituídos por outros menos violentos ao corpo, porém não menos cruéis, já que as punições continuaram, se não com maior, pelo menos com a mesma intensidade.

Um dos principais objetivos do poder disciplinar era, segundo Foucault (2007), distribuir adequadamente os indivíduos no espaço. Eis algumas técnicas usadas para isso: *cercamento* – especificação de um lugar comum a todos e fechado em si mesmo; *quadriculamento* – cada indivíduo deve ter um lugar específico a fim de se evitar o contato com outros; *localizações funcionais* – distribuição em lugares produtivos e de fácil vigilância; e *fila* – disposição dos indivíduos em uma classificação serial e hierárquica. Ao estruturar e determinar lugares individuais, ficou possível o comando de cada um e o trabalho concomitante de todos, que se traduziu em uma nova economia de tempo de aprendizagem. Isso fez as instituições escolares funcionarem como *máquinas de ensinar*, vigiar, hierarquizar e recompensar.

Levando em consideração as ideias apresentadas por Foucault (2007) é possível, então, formular algumas conjecturas sobre a indisciplina. O ser humano não se deixa manipular e moldar tão facilmente como deseja o disciplinamento; pelo contrário, ainda que de forma aparentemente silenciosa, procura sempre preservar sua heterogeneidade, resistindo ao constante apelo de assujeitamento dos movimentos de unificação e esquadrinhamento. No espaço escolar, essa resistência pode ser entendida como uma maneira de demarcar e/ou sinalizar a existência de conflitos, o que contraria as tão desejadas harmonia e tranquilidade, frequentemente consideradas como “[...] pré-requisito para o bom aproveitamento do que é oferecido na escola” (REGO, 1996, p. 86). Os comportamentos indisciplinados abalam o paradigma da homogeneidade exigido aos alunos, sobressaltam e parecem pedir que seja posta em discussão a premissa da diferença como elemento estruturante das relações pedagógicas.

Como afirmou Freud (1995) e reitera Maffesoli (2004), a necessidade de satisfação dos desejos e interesses individuais é comum aos homens. Quando se sentem coagidos e manipulados por imposições arbitrárias, que desconsideram suas especificidades e diferenças, transgridem as regras como forma de manifestar insatisfação às normas repressoras e reivindicar o espaço e a liberdade que lhes foram negados pelo disciplinamento.

O cenário escolar retrata uma ambiência de constantes conflitos, gerados pelos diferentes desejos, interesses e necessidades de seus atores. Nesse jogo de forças, os mal-estares são inevitáveis e até mesmo salutares, já que, por meio deles, ficam explicitadas as marcas e diferenças dos agrupamentos humanos, o que possibilita o movimento cíclico de reflexão e reestruturação das relações sociais, a fim de se garantir a conservação da diversidade.

Freud (1995), em *O mal-estar na civilização*, faz uma análise dos mal-estares na cultura e afirma que conflitos, frustrações e sofrimentos fazem parte do cotidiano da humanidade e sempre estarão presentes nas relações que forem estabelecidas, pois o ato de civilizar, que torna possível a vida em sociedade, implica necessariamente a coibição das pulsões agressivas, cujo objetivo é a satisfação.

Na escola, o ato civilizador é simbolizado pela disciplina, visto que tem por função ajustar os alunos aos interesses e ao bem-estar coletivos (determinados pelos que ocupam o poder dominante na instituição). O disciplinamento cerceia o direito à liberdade e à satisfação ilimitada dos desejos pessoais e tem por finalidade inibir as pulsões dos alunos. Para se efetivar como normatização obrigatória, utiliza instrumentos como a repressão, a coação e as sanções punitivas.

Como afirma Freud (1995), o direito à liberdade é algo extremamente limitado na civilização, pois seu plano de normatização e disciplinamento impõe sérias restrições ao livre arbítrio e exige, por meio da justiça, que ninguém fuja a essas restrições. Só que, mesmo com toda essa situação desfavorável, o desejo de liberdade não deixa de existir entre os indivíduos, que buscam, por meio de revoltas ou de outros instrumentos disponíveis, garantir sua diversidade e sua liberdade, negadas pela civilização. Neste sentido,

[...] o impulso de liberdade, portanto, é dirigido contra formas e exigências específicas ou contra a civilização em geral. Não parece que qualquer influência possa induzir o homem a transformar sua natureza na de uma térmita. Indubitavelmente, ele sempre defenderá sua reivindicação à liberdade individual contra a vontade do grupo. Grande parte das lutas da humanidade centraliza-se em torno da tarefa única de encontrar uma acomodação conveniente – isto é, uma acomodação que traga felicidade – entre essa reivindicação do indivíduo e as reivindicações culturais do grupo [...]. (FREUD, 1995, p. 116).

A análise freudiana indica que há na sociedade civilizada uma necessidade premente de se buscar o equilíbrio entre as exigências individuais de seus membros e as exigências culturais do grupo, com a finalidade de diminuir as tensões geradas pelos interesses divergentes. Este equilíbrio possibilita, não que se elimine, mas que se torne suportável o mal-estar intrínseco à sociedade, e permite que as relações entre os *diferentes* possam ocorrer e ser sustentadas sem o holocausto dos mais fracos ou o aniquilamento geral da humanidade.

Na escola, que representa um espaço social civilizador, o equilíbrio entre os diferentes interesses e desejos dos sujeitos nem sempre é respeitado, pois há uma relação frequentemente construída e pautada no modelo mando-obediência, em que somente o professor (por meio da autoridade obtida pelo saber acumulado) é habilitado a agir e falar. Nessas condições, o professor estrutura sua prática pedagógica tomando como referência esse aluno que supostamente deve ser dócil e disciplinado.

Maffesoli (1985) afirma que as relações sociais se estabelecem com base nos princípios da moralidade e da ética, que assim se compõem em dois campos conflituais: de um lado a normatização (*dever-ser*) e do outro, a relativização (*querer-viver*) do que é constituído. A esse respeito o autor aponta os dois polos da relação social:

[...] a moral, que decreta um certo número de comportamentos, que determina os caminhos de um indivíduo ou de uma sociedade, que, numa só palavra, funciona com base na lógica do *dever-ser*, e a ética, que remete ao equilíbrio e à relativização recíproca dos diferentes valores que integram um dado sistema (grupo, comunidade, nação, povo, etc.). A ética é, antes de mais nada, a expressão de *querer viver* global e irreprimível; ela traduz a responsabilidade que este conjunto assume à sua continuidade. (MAFFESOLI, 1985, p. 21, grifos do autor).

Compreende-se que esta contraposição entre o *dever-ser* e o *querer-viver* se deve ao fato do perigo que pode representar o lado maléfico da moral totalitária, que desconsidera a pluralidade humana em nome da satisfação dos desejos de uns em relação aos desejos dos outros. Dessa forma, muitos dos comportamentos tidos como imorais podem ser classificados como *eticamente* válidos, visto que procuram manifestar insatisfação e discordância em relação à violação dos interesses individuais ou do grupo do qual se faz parte.

Não será inútil lembrar que foi sempre em nome do ‘dever ser’ moral que se instauraram as piores tiranias, assim como o suave totalitarismo da tecnoestrutura contemporânea a ele muito deve. Por outro lado, será difícil negar que muitas atitudes comumente qualificadas de imorais originam-se de uma inegável generosidade da maneira de ser. (MAFFESOLI, 1985, p. 21, grifo do autor).

Ao analisar as intenções que estão por trás do moralismo, Maffesoli (1985) salienta que elas aparecem mascaradas em supostos *ideais nobres*, com a promessa de resolverem os conflitos sociais e tornar possíveis as tão desejadas harmonia e paz entre todos. O que nem sempre fica claro, e isso ocorre de maneira proposital até, é que o real objetivo da moral é uniformizar as pessoas e transformá-las em massas incapazes de mobilização e de livre expressão.

A disciplina, seguindo o princípio moralizador, busca eliminar qualquer tipo de resistência ou insubordinação ao que é formulado e estabelecido como regra, isto é, mesmo que se reconheça a impossibilidade de se extinguir a indisciplina,

procura-se sua eliminação e, para isso, os agentes disciplinadores (detentores da moral) fazem uso de inúmeras estratégias, inclusive as opressivas e injustas. Contudo, fica explícita a importância da indisciplina para a própria sobrevivência da sociedade, cujo elemento fundador é a multiplicidade de expressões do coletivo. Como estratégias de luta, “[...] a partir do silêncio, da ilegalidade, da discricção, etc., nascem as práticas que asseguram as identidades de base e as resistências que lhes são correlatas” (MAFFESOLI, 1987, p. 126).

As práticas autoritárias empregadas nas relações sociais, com a intenção de planificar comportamentos, impor regras e reprimir desvios de conduta, acabam por ampliar tensões e conflitos no grupo. Os que estão sob a forte opressão da autoridade se utilizarão de estratégias de resistência para tentar impedir o êxito completo da dominação. Dessa forma,

[...] toda vez que os poderes instituídos neutralizam as diferenças, levando à submissão, à adaptação e deixam de considerar as forças coletivas dos diferentes grupos, há efeitos de ruptura que podem ocorrer tanto frontalmente (as fúrias urbanas, os arrombamentos), como através da violência banal, isto é, das resistências passivas que aparentemente se integram ao instituído, mas que, na realidade, se opõem a ele, subvertendo o poder silenciosamente. (GUIMARÃES, 1996, p. 76).

Essas rupturas e resistências às determinações externas podem ser percebidas, segundo Maffesoli (1987), como estratégias de recusa à subjugação total e de sobrevivência individual ou social às imposições das normas. Esse movimento descontínuo de lutas e desvios é tido como necessário para equilibrar as forças sociais. Entendido assim, pode-se presumir que fenômenos como a indisciplina expressam a dinâmica intensiva das relações e experiências coletivas, recheadas de conflitos e pequenas desordens da vida diária. Essas manifestações serão, então, compreendidas como *saudáveis*, ao contrário da quase unânime opinião de que devem ser eliminadas para que haja verdadeira harmonia na organização social.

Nas relações sociais, os conflitos e a resistência são inevitáveis, para não dizer indispensáveis à existência da sociedade. Quando se pretende eliminar as múltiplas formas de manifestação do coletivo, corre-se o risco de impossibilitar o desenvolvimento e a evolução do homem nas organizações de que faz parte. Mesmo que se queira negar ou esconder a existência do “[...] querer-viver [...]” social (MAFFESOLI, 1987, p. 126), ele sempre estará presente e buscará diferentes formas de se expressar. Se não encontra lugares e momentos para se manifestar, emerge de forma súbita, por vezes explosiva, como indisciplina incontrolável ou violência, que agrava ainda mais as tensões causadas pelo mal-estar nas relações sociais.

O professor, com o pretexto de manter a ordem, para assim garantir seu lugar na hierarquia da instituição, com frequência deixa de levar em conta a complexa teia de relações que é formada na sala de aula. Sem percepção da coletividade heterogênea que compõe seu espaço de trabalho (ou melhor, sem querer reconhecê-la), o professor tenta, mesmo que de modo improficuo, normatizar o comportamento de seus alunos, na esperança de eliminar os conflitos existentes e prevenir os que poderão surgir. Em contrapartida, a compreensão do aluno como uma pessoa plural, inserida num mundo policultural, tende a integrar o conflito como mais um elemento desse espaço. Ao ser vivido coletivamente e de forma diluída na dinâmica social, o conflito se torna mais ou menos inofensivo, como sustenta Maffesoli (2004).

A sala de aula, marcada por uma agitação natural, em razão de sua diversidade, inconstância e incerteza, impossibilita o sucesso de qualquer tentativa de controle totalitário, mesmo que, no início, isso pareça funcionar com alguns alunos. Convém salientar que todos buscam de maneira pulsional o querer-viver que impede a imposição de modelos autoritários. Em razão disso, quanto maiores forem a imposição e a repressão, por meio do poder disciplinar, maior será a indisciplina dos alunos na tentativa de garantir as forças que assegurem seus espaços e identidades. Com esse entendimento, observa-se, então, que,

[...] na sua ambiguidade, a indisciplina não expressa apenas ódio, raiva, vingança, mas também uma forma de interromper as pressões do controle homogeneizador imposto pela escola. Tanto nas brigas (envolvendo alunos, professores e diretores) como nas brincadeiras, existe uma duplicidade que, ao garantir a expressão de forças heterogêneas, assegura a coesão dos alunos, pois eles passam a partilhar de emoções que fundam o sentimento da vida coletiva. (MAFFESOLI, 2004, p. 79).

Tendo em vista tais evidências, não há como negar a existência e o papel inelutável da indisciplina. A possibilidade que se apresenta então, como afirma Maffesoli (2004), é a de se *negociar* com ela a fim de minimizar seus possíveis danos ao processo de civilização e, pensando na escola, ao processo de ensino e aprendizagem.

A perspectiva psicanalítica talvez pudesse contribuir para essa *negociação*, pois dar voz aos sujeitos é uma forma interessante de perceber suas necessidades, pensamentos, desejos e sentimentos, ainda que seja de maneira superficial. Ao estabelecer um espaço onde é possível falar e ser ouvido demarca-se também um lugar para o recalcado, para a ritualização do querer-viver e da potência, onde fenômenos como a indisciplina poderão ser abordados e tratados, considerando todos os envolvidos e interessados.

O enfrentamento da indisciplina escolar

O que pensam e sentem os professores em relação à indisciplina dos alunos? Como lidam com esse fenômeno em seu cotidiano? Que resultados têm atingido com as estratégias utilizadas em seu enfrentamento? Essas e outras questões serão analisadas a seguir, tomando como referência os relatos de professores que atuam no ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Cruzeiro do Sul-AC.

Os professores associam disciplina ao respeito às hierarquias constituídas. Há, no geral, um apelo muito forte ao reconhecimento dos papéis que eles representam e do peso desses papéis em relação aos alunos e à sociedade. Como exemplo, a menção de que o professor deveria ser respeitado pela experiência, formação, conhecimento e função que ocupa. Esse reconhecimento, acreditam, tornaria possível estabelecer a ordem e a autoridade necessárias ao bom convívio social. Esse raciocínio pode ser acompanhado na definição que uma das professoras faz de disciplina: *Eu acho que é quando tem o respeito, o aluno sabe respeitar tanto o professor como os colegas, ele sabe a posição dele como aluno, eu acho que é por aí.* (Professora 3).

Mas, o que os professores querem dizer quando associam disciplina a respeito? Que compreensão têm de respeito?

Atribuem ao binômio disciplina-respeito alguns comportamentos que devem ser aprendidos antes de se entrar na escola, pois representam pré-requisitos para o desenvolvimento das atividades educacionais. No seguinte relato fica evidente tal pensamento sobre disciplina-respeito: *[...] Eu acredito que seja assim, que os alunos tenham aqueles valores de pedir licença, de dizer por favor para os colegas, usar aqueles valores que a família tinha que ter ensinado. Se tivéssemos uma sala assim seria um sonho!* (Professora 12).

Os professores se sentem desprestigiados e ofendidos quando o aluno não obedece a suas ordens. Para eles, o respeito é considerado condição *sine qua non* para a disciplina, encarada como elemento essencial e garantidor de êxito do processo educacional.

Outra grande preocupação, ligada à anterior, é não conseguir executar o planejamento tal qual foi elaborado. Quando não é possível realizar o que se estabeleceu previamente no plano de aula, surge a sensação de que não houve aprendizagem e, portanto, de dever não cumprido. A consequência é o sentimento de frustração, que muitas vezes imobiliza e desorienta o professor. O relato a seguir deixa claro aquilo que a maioria dos professores pensa sobre a importância da disciplina:

A disciplina é importantíssima! Muitas vezes a gente planeja uma aula, pensa em mil coisas, mas quando chega, você não conta com o principal, que é a ordem que os alunos têm que ter. [...] A gente tem a maior boa vontade, você procura

conduzir as coisas da melhor forma possível, explica a atividade como é que é, e tem horas que você vai ver, nada do que você pediu eles estão fazendo. Parece que entendem o contrário. (Professora 4).

Associam a indisciplina ao não reconhecimento, por parte do aluno, da hierarquia presente na escola. O aluno indisciplinado, por não ter ciência dos papéis que devem ser exercidos por ele e por seus superiores, na dinâmica escolar, se comporta de maneira desrespeitosa e não cumpre o ritual exigido pelo sistema de regras da instituição. Como diz uma professora:

Indisciplina para mim é essa falta de valor que hoje não tem mais. Muitos alunos aqui não sabem o que é um funcionário da escola, o que é diretor, o que é coordenador, o que é nada! Eles tratam todo mundo da mesma forma, não tem aquela hierarquia. Tratam o diretor como o colega deles que está sentado do lado. Eu acho isso uma falta de respeito, porque se não conseguem se colocar no lugar do outro, nunca vão conseguir ser alguém, conseguir alguma coisa na vida [...]. (Professora 4).

Outro ponto que move muitas discussões é o estudo das causas da indisciplina. Na maioria das descrições feitas pelos professores, constata-se uma explicação unilateral, que culpabiliza a família pelos comportamentos indisciplinados dos alunos. Uma das principais alegações é a atual estrutura familiar das crianças.

A questão família, filhos de pais separados. Se a gente for investigar em nossa sala de aula, a maioria das nossas crianças e adolescentes, ou eles vivem só com o pai ou só com a mãe, vivem com a avó [...]. Então, eu acho que a família é a maior responsável pela indisciplina... (Professora 2).

A crença de que a família seja responsável, por si só, pela formação dos dispositivos disciplinares pré-exigidos para a entrada da criança na escola, se pauta inevitavelmente em um conglomerado de hipóteses sobre o funcionamento da família e da sociedade em geral, que nem sempre condizem com a realidade.

A escola está centrada num modelo ideal de família, que se dedica à educação dos filhos, que adota os valores de dominação dos impulsos e das paixões, da formação dos bons hábitos e do respeito ou submissão à autoridade dos adultos. Entretanto, no mundo atual esse modelo é pouco percebido e, para alguns, nunca conseguiu se concretizar de fato. Isso gera grande frustração naqueles que se apoiam nessa perspectiva de família ideal.

Para lidar com a indisciplina, as seguintes estratégias são usuais: conversa em particular com o aluno; encaminhamento dos casos para a coordenação e/ou direção da escola; solicitação da presença dos pais para reclamarem dos maus comportamentos dos seus filhos; expulsão da sala de aula; exclusão das atividades que estão sendo realizadas; tratamento de indiferença e desprezo; e ameaça de diminuição de pontos na avaliação bimestral.

Entre as estratégias destacadas, uma foi recorrente nas falas dos professores: a conversa individual reservada com o aluno indisciplinado. Os professores afirmam que essa estratégia consegue dar conta de resolver momentaneamente o problema, mas, na maioria das vezes, não cumpre a principal função que dela se espera, que é a de conter a indisciplina.

Eu converso com o aluno, eu aconselho e aí quando a gente não resolve conversando com o aluno a gente comunica para a equipe gestora da escola e a gente procura chamar a família para conversar. Infelizmente não tem surtido efeito positivo, o aluno continua do mesmo jeito. (Professora 9).

Resta saber, para a compreensão dessa perspectiva, que tipo de conversa vem sendo utilizada pelo professor nas abordagens feitas aos alunos indisciplinados: diálogo ou sermão?

Em muitas das falas nota-se que a conversa que afirmam realizar com os alunos se aproxima mais a um sermão do que a um diálogo, como pode ser percebido a seguir:

Eu acho que sou muito rígida com eles, eu procuro atacar na ferida mesmo, eu procuro enfiar o dedo e dizer *tá doendo?* Eu sempre digo pra eles assim, *olha, se você reage assim hoje quem você será amanhã? Você tem que prestar atenção, se você age assim, amanhã outra pessoa vai agir assim com você e você não vai gostar.* Eu procuro sempre dizer pra eles que eles têm que ter um bom comportamento, seguir regras, seguir normas, porque o mundo segue ordens [...]. (Professora 8).

Os professores afirmam fazer tudo o que podem para ajudar os alunos, mas mesmo assim têm dificuldades para lidar com os casos de indisciplina. O que mais se percebe entre os docentes é o sentimento de frustração causado pelas tentativas mal sucedidas de disciplinamento dos alunos. Quando compreendem que construir um ambiente harmonioso e sem conflitos é uma *missão impossível*, se sentem fragilizados e sem saber como agir. Assim descreve uma professora:

Eu me sinto amarrada, impotente com essa situação, sabe o que é aquele tipo de aluno cínico, que você está falando com ele, se você baixar a cabeça, ele não tem coragem de falar na tua cara, fica só resmungando? Com a experiência de sala a gente consegue de longe perceber o que ele tá querendo dizer. (Professora 4).

Parte dessa frustração se explica pelo fato de não ser encontrado, na prática, o aluno idealizado. Passa pelo desejo da maioria dos professores trabalhar com alunos que obedeçam a suas ordens sem maiores questionamentos, façam suas atividades/deveres com empenho e capricho, tenham boas maneiras de falar e de se comportar e saibam respeitar os diferentes papéis da hierarquia estabelecida na escola.

Quando o professor não consegue ser contemplado em suas inúmeras, e até certo ponto ilusórias, expectativas em relação aos alunos, geralmente perde o controle e *sai do sério*, como é dito por muitos, ou culpabiliza outrem pelo seu suposto fracasso. O fato é que o professor se sente afrontado em sua autoridade, que para ele deveria ser respeitada prontamente pelo aluno, em virtude da posição que ocupa.

Os professores reivindicam autonomia para lidar com a indisciplina e afirmam que os problemas em sua sala de aula se agravam a cada dia, chegando a proporções insuportáveis, porque lhes foram confiscados os únicos instrumentos que poderiam minimizar as situações de mal-estar que vivenciam em sala (sanções punitivas de ordem física).

Nas situações em que os professores assumem o encaminhamento do processo disciplinar, na tentativa de eliminar o problema, suas ações se revestem do caráter de uma luta corpo a corpo, de um combate frontal com o aluno, não obstante eles se deem conta de que, quanto mais se intenta reprimir e negar a indisciplina, mais ela se manifesta. Isto fica evidente na declaração de uma professora:

[...] O ano passado teve um que deu bastante trabalho, a chegar não querer fazer [...]. A gente tentava ser mais rígida com ele, mas quanto mais eu era rígida mais ele era resistente, aí a gente foi relevando mais, na calma pra ver, mas mesmo assim foi difícil, e essa criança não conseguiu. Até podia ser que na última avaliação ela talvez até tivesse conseguido, pois era inteligente. Ele ficou reprovado por conta da indisciplina. (Professora 3).

Revelou-se como marca dos relatos a dificuldade que os professores têm de perceber o aluno como outro sujeito, com desejos, interesses e necessidades diferentes de si e que pede para ser visto e escutado. A maioria afirmou, em

meio a inúmeras hesitações e pausas na fala, nunca ter parado para refletir sobre o que o aluno rotulado como indisciplinado pensa e sente em relação ao professor e aos colegas quando é tratado de forma vexatória e excludente. Isto pode ser observado na seguinte exposição de uma professora: *Eu nunca parei pra pensar nisso... [hesitação] deve se sentir excluído, diferente dos demais [hesitação e silêncio]*. (Professora 7).

Dos poucos professores que conseguiram falar sobre o aluno, uns enfatizam que estes se sentem superiores aos professores, o que faz com que se sintam autorizados a passar por cima da autoridade docente. Outros consideram que o aluno se vê excluído, rejeitado e sem o afeto do professor e dos colegas.

Três professores, dos 18 entrevistados, reconheceram que o aluno indisciplinado é a grande vítima dessa história. Admitiram que transgredir regras e normas, muitas vezes, é a única forma de se fazer ouvir e notar na sala de aula. Na dinâmica homogeneizadora utilizada por quase todas as escolas, para enquadrar seus alunos a padrões pré-estabelecidos, quase não há espaço de expressão livre e oportunidade de participação. Os alunos que resolvem resistir às pressões de ajuste ao sistema de regras, as quais na maioria das vezes são impostas de maneira autoritária e arbitrária, se sentem rejeitados e excluídos do grupo, como relata uma professora: *[...] às vezes ele [o aluno] se sente excluído, por isso é que chama a atenção. Como está lá no canto e ninguém o nota, então tem que fazer algo para ser notado, tanto pelo professor quanto pelos colegas. [...]*. (Professora 14).

O aluno indisciplinado também constrói a ideia de que o professor não gosta dele e que por isso o trata de forma desprezível. Muitos dos alunos que enfrentam essa situação vêm de histórias bem sofridas e quando chegam à escola, ao invés de receberem ajuda e compreensão, são tratados com menosprezo e têm sua condição de agonia e exclusão reforçadas. A fala de um professor mostra como o aluno se vê nesta situação:

A primeira sensação que o aluno tem é que o professor não gosta dele. A primeira sensação que vem no professor é a figura dos pais ou das mães, porque muitas vezes odeiam os pais e por conta disso, muitas vezes, relacionam as figuras. E dizem: 'Ah, esse professor é igual ao meu pai, não me entende e acha que eu sou um nada!' Com relação aos colegas, se sente o bobo da corte, alguns riem por tudo que eles fazem, às vezes até acham que aquilo é importante, mas no fundo sabem que não é. Mas fazem de tudo para chamar a atenção e ganhar o carinho do professor. Quando o aluno está muito peralta, muito indisciplinado, ele está dizendo, *me ajude, professor!* E às vezes é entendido de outra forma. (Professor 1).

Considerações finais

Ao que indicam as pesquisas e a literatura especializada, a indisciplina, do mesmo modo que outras formas de conflito e tensão, é própria – para não dizer inevitável – ao cotidiano escolar. Mesmo que se pretenda eliminá-la, qualquer esforço nesse sentido corre o risco de resultar em tentativas frustradas e/ou fracassadas.

Não há como se eliminar a indisciplina da escola, pois ela sempre esteve e continuará presente, impondo-se de forma resistente, com barulho ou com silêncio, contra todo e qualquer movimento de repressão. Mesmo as lembranças saudosistas do passado, que insistem em fazer acreditar na inexistência de situações conflituosas em sala de aula, trazem consigo rastros de inconformismo por parte dos alunos (e agora professores) em relação aos tratamentos dados pela escola. Isso quer dizer que até na aparente conformidade e ajustamento de épocas anteriores havia resistência às imposições autoritárias, com a diferença de que os transgressores eram severamente punidos, com castigos que afligiam o corpo, com aplicação de dores físicas, e também a alma, por meio da disciplina rígida.

Apesar dessa constatação, o professor estrutura sua prática alicerçado em modelos ideais de família e de aluno, sem atentar para a imensa diversidade que compõe sua sala de aula, o que acarreta grande angústia e frustração, por conta dos descompassos entre o real e a sua representação. Talvez esteja aqui uma das chaves para a compreensão da indisciplina escolar. O professor espera receber em sua sala de aula alunos que não tenham dificuldade de aprender, que tragam os conhecimentos prévios necessários à série em que estudam, que consigam se relacionar bem com as outras pessoas, que saibam receber e cumprir ordens, que não sejam muito questionadores e que se comportem conforme os *bons costumes* (utilizando expressões como *com licença, por favor, obrigado*). Idealizam também uma família *estruturada* com pai, mãe e filhos, em que o pai seja o provedor do lar e a mãe se dedique ao cuidado e educação das crianças, como pré-condição para que os alunos tenham um bom desempenho escolar.

O mais preocupante é que toda a prática pedagógica escolar gira em torno desse estereótipo de aluno, que na verdade não existe, ou se existe não é em grande número. Quando os alunos reais se deparam com essa estrutura escolar há um grande choque, pois, por mais que desejem e se esforcem, não conseguem se adequar às exigências que lhes são impostas. O desajustamento ao modelo escolar é concebido, então, como indisciplina.

As tensões e mal-estares causados com essa aparente desordem provocam grande angústia e frustração nos professores, que veem todo seu esforço e planejamento educacional comprometidos, o que, segundo eles, inviabiliza o bom resultado do

processo de ensino e aprendizagem. É forte, entre os educadores, a sensação de fracasso, pois, como dizem, por conta da indisciplina não conseguem cumprir seu papel de normalizadores e de transmissores dos conhecimentos adquiridos, o que fragiliza cada vez mais sua imagem diante dos próprios alunos e da sociedade em geral.

A questão que surge então é, por que não fazer menos especulações ou representações imaginárias e trabalhar mais abertamente com a realidade que se impõe na sala de aula? Tratar os alunos como diferentes entre si, vindos de contextos sociais, culturais e econômicos diversos, com famílias, experiências, limites, potenciais e necessidades específicas, não diminuiria as frustrações causadas pelos descompassos da escola?

O que se percebe, também, é que há urgência em se discutir e estudar amplamente o tema indisciplina na escola, pois os professores relatam não ter construído fundamentos teóricos sobre o assunto em seus cursos de formação inicial e continuada, razão pela qual têm que se apoiar apenas nos saberes da experiência. Muito do que se utiliza na prática para conduzir as situações de indisciplina é baseado na intuição. Entre erros e acertos, os professores vão sustentando a relação pedagógica, que muitas vezes se mantém de forma precária, com professores e alunos chegando até mesmo ao ponto de se agredirem fisicamente, por conta dos inúmeros antagonismos da sala de aula, ou, em poucas ocasiões, a seu inverso, em que há o equilíbrio entre os diferentes desejos e necessidades dos vários sujeitos envolvidos, de forma participativa e democrática.

Pelo que foi apresentado no corpo do trabalho, a partir de pressupostos teóricos e de dados obtidos com os próprios sujeitos da pesquisa, observa-se que a conversa, em seu formato dialógico, pode sim constituir um excelente articulador das *boas relações sociais*; mas quando se apresenta como sermão, pode suscitar o seu contrário. O que se averiguou foi justamente que as conversas utilizadas pelos professores correspondem, na verdade, a sermões, pois se estruturam de forma unidirecional. São monólogos, com uma perspectiva moralista, em que os alunos são repreendidos severamente na tentativa de serem convencidos de seus maus comportamentos.

A partir do momento em que o professor deixa de tratar o aluno como apenas um número e é capaz de reconhecer as peculiaridades, os desejos e as necessidades que o compõem, suas práticas pedagógicas ganham outro contorno, possibilitando uma maior compreensão e ajuda no processo de desenvolvimento de cada um. Ações mais inclusivas, que facilitem a participação ativa de todos, e o respeito às diversidades podem fazer toda diferença na estruturação das práticas pedagógico-escolares, na medida em que minimizam os efeitos prejudiciais dos comportamentos indisciplinados dos alunos e otimizam as energias escolares para a produção e aprendizagem de novos conhecimentos.

Para finalizar, vale ressaltar que estabelecer posturas como as expostas acima e compor espaços educacionais mais participativos e democráticos não eliminará os mal-estares e tensões típicas do cotidiano escolar. Os conflitos são inerentes à

civilização e, portanto, onde houver grupos sociais, aí existirão oscilação de poder e jogos de forças, o que gerará desconforto e crise, causados pelo constante movimento de ajustes e reorganizações em busca de sustentação da relação entre os homens. Diante dessa evidência, fenômenos como a indisciplina precisam ser considerados numa outra perspectiva menos *negativa*, como inerentes ao cotidiano da escola.

Referências

AQUINO, Julio Groppa. (Org.). **Indisciplina:** o contraponto das escolas democráticas. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **Indisciplina na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

BAUMAM, Zygmunt. **Globalização:** as consequências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto editora, 1994.

ESTRELA, Maria Tereza. **Relação Pedagógica, disciplina e indisciplina na aula.** Portugal: Porto editora, 1992.

FLEURI, Reinaldo M. **Entre disciplina e rebeldia na escola.** Brasília, DF: Liber Livro, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Tradução Raquel Ramallete. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

FREUD, Sigmund. O Mal-estar na Civilização. (1930). In: **Obras Completas de Sigmund Freud.** 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1995.

GATTI, Bernardete A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília, DF: Liber Livro, 2005.

GOTZENS, Concepción. **A disciplina escolar:** prevenção e intervenção nos problemas de comportamento. 2. ed. Porto Alegre: Art. Med. Editora, 2003.

GUIMARÃES, Áurea M. Indisciplina e violência: a ambiguidade dos conflitos na escola. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola:** alternativas teóricas e práticas. 8. ed. São Paulo: Summus, 1996.

LA TAILLE, Yves. A escola e os valores: a ação do professor. In: LA TAILLE, Yves; PEDRO-SILVA, Nelson; JUSTO, José Sterza. **Indisciplina/disciplina:** ética, moral e ação do professor. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

_____. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, J. G. (Org.) **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

MAFFESOLI, Michel. **A parte do diabo: resumo da subversão pós-moderna**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

_____. **Dinâmica da violência**. São Paulo: Revistas dos Tribunais, 1987.

_____. **A sombra de Dionísio: contribuição a uma sociologia da orgia**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

PEDRO-SILVA, Nelson. **Ética, indisciplina e violência nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2004.

REGO, Teresa C. R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, J. G. (Org.) **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

Recebimento em: 01/10/2013.
Aceite em: 15/04/2014.

As relações entre a construção da abstração reflexionante e o conhecimento social: um estudo psicogenético

The relationship between the construction of reflective abstraction and social knowledge: a psychogenetic study

Amanda de Mattos Pereira MANO¹

Eliane Giachetto SARAVALI²

Resumo

O objetivo desse artigo foi investigar a construção da abstração reflexionante e relacioná-la à construção do conhecimento social. Para tanto, foram aplicados, a 60 estudantes, entre dez e 16 anos, dois instrumentos metodológicos: a) prova da construção das superfícies e perímetros dos retângulos, b) entrevista clínica sobre a origem da Terra e da vida. Os principais resultados apontam que os participantes se apresentaram em níveis mais elementares na construção da abstração reflexionante e na construção do conhecimento social, apesar da idade e escolarização avançadas. A análise estatística evidenciou uma relação altamente significativa entre a construção da abstração e do conhecimento social.

Palavras-chave: Abstração Reflexionante. Conhecimento Social. Teoria Piagetiana.

Abstract

This article aims to investigate the construction of reflective abstraction and relate it to the construction of social knowledge. So, two methodological tools were applied to 60 students aged between ten and 16 years: a) evidence of the construction of surfaces and perimeters of the construction of rectangles and b) clinical interview about the origins of Earth and life. The main results show that participants were presented at more elementary levels of construction of reflective abstraction and construction of social knowledge despite the advanced age and schooling. Statistical analysis revealed a highly significant relationship between the construction of abstraction and social knowledge.

Keywords: Reflective Abstraction. Social Knowledge. Piaget's Theory.

1 Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista – UNESP, campus de Marília-SP. Departamento de Psicologia da Educação, Av. Hygino Muzzi Filho, 737, Bairro Mirante, CEP: 17525-000. E-mail: <amanda_mattosbio@yahoo.com.br>

2 Doutora em Educação pela UNICAMP. Docente do Departamento de Psicologia da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, campus de Marília-SP. Departamento de Psicologia da Educação, Av. Hygino Muzzi Filho, 737, Bairro Mirante, CEP: 17525-000. E-mail: <eliane.saravali@marilia.unesp.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 23	n. 54	p. 759-779	set./dez. 2014
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Introdução

A teoria da equilibração, desenvolvida por Jean Piaget (1896-1980), nos explica como reagimos aos obstáculos apresentados pelo meio físico e social, detalhando as aquisições e construções necessárias aos diferentes momentos do desenvolvimento. Esse processo mostra o caminho que precisamos percorrer em busca de novos e melhores patamares de equilíbrio nos campos cognitivo, afetivo e social.

Dessa forma, a obra piagetiana particulariza mecanismos diferenciados, inerentes ao desenvolvimento, cujas construções e avanços permitem aos sujeitos uma relação mais ampliada com os objetos de conhecimento. Um desses mecanismos é a abstração reflexionante, estudado por Piaget em 1950, que corresponde a “[...] um processo de formação de conhecimentos de natureza endógena” (MONTANGERO; MAURICE-NAVILLE, 1998, p. 92).

Na obra em que Piaget discute esse conceito, são apresentados quatro tipos de abstrações, diferentes em função de suas fontes e do trabalho cognitivo realizado pelo sujeito (PIAGET, 1995).

Assim, temos a abstração empírica, que permite a retirada das características físicas dos objetos, ou seja, dos aspectos materiais da própria ação, tais como empurrar, puxar, pegar e soltar. Para Piaget (1995, p. 5), essa abstração “[...] busca atingir o dado que lhe é exterior, isto é, visa a um conteúdo em que os esquemas se limitam a enquadrar formas que possibilitarão captar tal conteúdo”. Por esse motivo, não devemos entendê-la como uma simples leitura das características físicas dos objetos, pois, para abstrair qualquer propriedade, o sujeito precisa usar os esquemas de assimilação construídos anteriormente.

A abstração reflexionante provém das coordenações de atividades mentais que o indivíduo realiza, como a construção de esquemas, coordenações de ações, operações etc., e delas retira o necessário a se utilizar em outras finalidades, como a resolução de problemas. A partir dela se podem construir estruturas novas pela reorganização de elementos retirados de estruturas anteriormente elaboradas.

Tal abstração é responsável por coordenações intelectuais daquilo que é retirado dos objetos de conhecimento. Enquanto a abstração empírica necessita se apoiar na abstração reflexionante para se concretizar, essa última, com seus dois componentes, reflexionamento (*réfléchissement*) e reflexão (*réflexion*), promove a reorganização, num novo patamar, dos elementos retirados do patamar precedente, bem como a reconstrução desses elementos nesse novo patamar (PIAGET, 1995).

Existe, também, um tipo particular de abstração reflexionante, denominada abstração pseudoempírica, que é diretamente influenciada pela manipulação dos objetos. Assim, são as ações e as coordenações das ações realizadas pelo sujeito,

que modificam os objetos, enriquecendo-os com novas propriedades (PIAGET, 1995). Trata-se de uma variação da própria abstração reflexionante, por exemplo, a criança, ao manipular uma figura geométrica com quatro lados distintos, constata que não se trata de um quadrado, pois não há quatro lados iguais.

Por último, temos a abstração refletida definida como uma abstração reflexionante consciente. Podemos dizer que é uma abstração que se tornou consciente de seus reflexionamentos e reflexões, ou seja, uma verdadeira tomada de consciência promovida pela passagem da ação para a conceitualização.

As pesquisas em torno da compreensão e da análise da construção da abstração reflexionante se dirigem mais a aspectos envolvendo a construção do conhecimento lógico-matemático. Isso ocorre em função de, na própria obra piagetiana, a abstração reflexionante ser o processo por excelência de produção do conhecimento matemático (NOGUEIRA; PAVANELLO, 2008).

Piaget se dedicou bem menos a explorar as construções inerentes ao conhecimento social, em detrimento dos conhecimentos físico e lógico-matemático. Todavia, seus seguidores, em especial Delval (1989, 2002, 2007), desenvolveram pesquisas enfocando a construção do conhecimento social. Em diferentes contextos e países, esses trabalhos mostram, coerentemente com a teoria piagetiana, o longo processo percorrido pelos indivíduos na tentativa de se apropriarem e compreenderem o mundo social (ARAÚJO, 2007; BARROSO, 2000; DELVAL; PADILLA, 1999; DELVAL, 2002; DENEGRI; DELVAL, 2002; MONTEIRO; SARAVALI, 2013; OTHMAN, 2006; SARAVALI et al., 2012; TREVISOL, 2002).

Assim, a partir dos resultados dessas pesquisas, observamos que, apesar de se tratar de um conhecimento socialmente partilhado, é necessário um trabalho de reinterpretação e significação, elaborado individualmente. Esse trabalho, bem como a maneira diferenciada que os sujeitos pensam as questões sociais ao longo do seu desenvolvimento, indicam um árduo caminho a ser percorrido pelos indivíduos ao se apropriarem das informações provenientes do meio social.

Delval (2002) nos explica que a evolução das interpretações sobre o mundo social ultrapassa níveis mais elementares e centrados em aspectos puramente perceptivos, chegando a níveis mais avançados, nos quais os sujeitos são capazes de coordenar múltiplas dimensões envolvidas numa mesma questão social.

Os estudos realizados, no contexto brasileiro, indicam um atraso nessa evolução. Assim, os trabalhos apontam crenças ainda simplistas e reducionistas, muitas vezes, carregadas de estereótipos, a respeito de questões diversas do mundo social, mesmo em se tratando de sujeitos mais velhos (BARROSO, 2000; CANTELLI, 2000; SARAVALI et al., 2012).

Considerando, então, a construção da abstração reflexionante, sobretudo a ideia de que os dados retirados da experiência não são por si só suficientes, ou seja, as informações da realidade não se impõem diretamente na mente dos indivíduos,

entendemos que o alcance de concepções mais avançadas sobre o mundo social está, também, relacionado à evolução desse mecanismo essencial. São as estruturas próprias do sujeito que poderão pensar e repensar o mundo social, elaborando e considerando possibilidades, relacionando diferentes variáveis, compreendendo e coordenando os diferentes papéis sociais.

Nesse sentido, a pesquisa que passaremos a apresentar, teve como objetivo investigar a relação entre a construção da abstração reflexionante e do conhecimento social.

A noção social explorada aqui foi o conceito de origem da Terra e da vida, pesquisado, também, por Delval e Vila (2008), junto a sujeitos espanhóis e mexicanos.

Esta é uma temática que desperta a curiosidade e, muitas vezes, a busca em encontrar uma explicação para as indagações inerentes ao assunto é responsável por fomentar várias discussões, uma vez que distintos modos de interpretação existem e geram opiniões divergentes, sobretudo entre as perspectivas religiosas e científicas.

Trata-se de um conteúdo explorado nas aulas de ciências e biologia e um assunto sobre o qual se pode obter informações em diferentes meios e contextos: livros, televisão, encontros religiosos etc. Dessa forma, essa é uma noção social de difícil compreensão, indicando a necessidade de um trabalho árduo do sujeito que precisará coordenar várias perspectivas e informações sobre o tema, na busca de explicações mais coerentes e abrangentes.

Material e método

Os dados que apresentaremos aqui compõem um estudo maior³, do tipo evolutivo transversal cujo objetivo central foi investigar as ideias de estudantes acerca da origem da Terra e da vida e analisar a relação dessas ideias com o desenvolvimento cognitivo dos participantes. Nosso recorte, para o presente artigo, abordará a relação entre a construção da abstração reflexionante e do conhecimento social.

O estudo evolutivo é aquele que nos permite observar como uma conduta ou uma concepção vai se diferenciando, ao longo do tempo, de maneira que, para tanto, é preciso pesquisar os sujeitos em diferentes idades ou momentos. Já o caráter transversal consiste em recompor o processo evolutivo, por meio do estudo de cortes correspondentes a cada faixa etária (DELVAL, 2002).

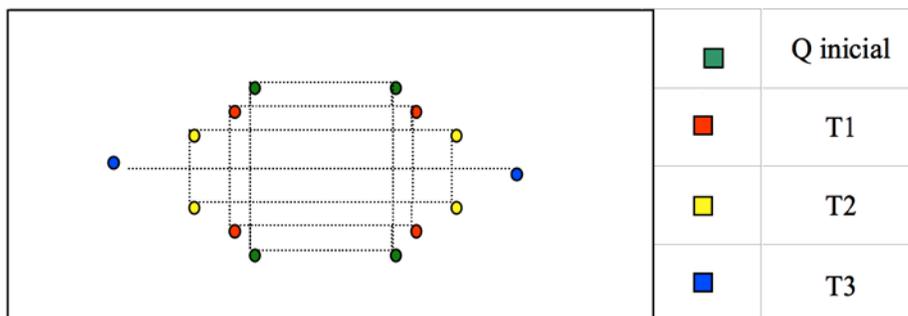
Trata-se também de uma pesquisa de abordagem qualitativa e quantitativa, baseada no método clínico-crítico piagetiano (PIAGET, 1967, 1979). Tal método busca a aproximação aos meandros do pensamento, objetivando encontrar aquilo que Piaget apontou como sendo mais interessante no exame clínico: as crenças desencadeadas e as crenças espontâneas dos sujeitos entrevistados.

3 Submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa local, processo nº 320/2011. Financiamento CNPq.

Participaram desse estudo 60 sujeitos, de ambos os sexos, com idades entre dez e 16 anos, sendo 15 sujeitos de dez anos, 15 de 12 anos, 15 de 14 anos e 15 de 16 anos. Todos os participantes eram alunos regularmente matriculados entre o 5º ano do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio, em três escolas distintas da rede estadual do Estado de São Paulo. Os instrumentos aplicados, que apresentaremos nesse artigo, são: a) Prova operatória de construção da abstração reflexionante: *Relações entre superfícies e perímetros dos retângulos* (PIAGET, 1995); b) Entrevista clínica sobre a origem da Terra e da vida (DELVAL; VILA, 2008).

O primeiro instrumento aplicado consiste na prova *Relações entre superfícies e perímetros dos retângulos* (PIAGET, 1995). Nela, o sujeito deve avaliar as relações entre as superfícies e perímetros em dois dispositivos. O primeiro (dispositivo A) é composto por uma prancha de madeira, com alguns pinos, nos quais um barbante de tamanho fixo é encaixado. Nesse material, o barbante é colocado, inicialmente, em quatro pinos, formando a figura geométrica de um quadrado (Q). Logo após, são feitas três sucessíveis mudanças⁴ no barbante, de sorte que ele forme retângulos cada vez mais estreitos, alterando-se a área, mas não o perímetro, conforme ilustra a Figura 1, a seguir:

Figura 1 - Dispositivo A da prova operatória *Relações entre superfícies e perímetros*.



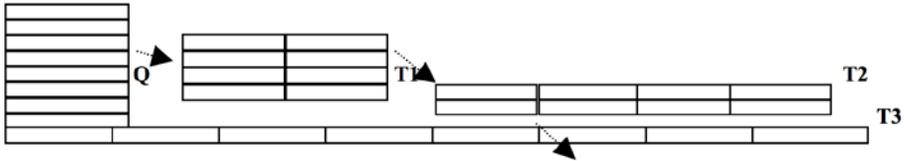
Fonte: RICARDI; ZAIA; FERMIANO [200-], p. 2.

O segundo dispositivo (dispositivo B) é composto por oito partes de madeira, cada qual com o mesmo tamanho e formato. Inicialmente, as madeiras são agrupadas de forma a compor um quadrado (Q). Posteriormente, são feitas três transformações

4 Em nosso trabalho, cada mudança de formato realizada, tanto no primeiro quanto no segundo dispositivo, será identificada como T1 (transformação 1 – retângulo menor), T2 (transformação 2) e T3 (transformação 3 – retângulo menor de todos).

nesse material, agrupando-se as madeiras de maneira a formar retângulos cada vez mais estreitos (T1, T2 e T3). Nesse dispositivo temos, portanto, a conservação da superfície e a transformação do perímetro, conforme ilustra a Figura 2.

Figura 2- Dispositivo B da prova operatória *Relações entre superfícies e perímetros*



Fonte: RICARDI; ZAIA; FERMIANO [200-], p. 3.

O segundo instrumento consiste em uma entrevista abrangendo os temas: origem da Terra, origem dos primeiros seres vivos e do homem e evolução. É composto por duas partes: na primeira, o sujeito é questionado sobre como acredita que surgiu o Universo. Em seguida, contam-se três histórias com versões diferentes para explicar a origem da Terra e do Universo. Na segunda parte, aplica-se a entrevista propriamente dita.

Assim, na primeira história apresenta-se que no princípio de tudo havia somente água e fogo e esses elementos se uniram para formar um gigante, sendo que do corpo dele se formou o planeta Terra; na segunda história conta-se que Deus, apenas pronunciando palavras criou o nosso planeta; e, finalmente, na terceira é colocado que o planeta Terra surgiu por meio de uma explosão.

Ao final da leitura, os seguintes questionamentos eram feitos: a) Dessas três histórias que eu lhe contei, qual você acredita que seja verdadeira? Por quê?; b) Como você acha que surgiu o primeiro ser vivo?; c) Como você acha que surgiu o primeiro homem?; d) Você já ouviu falar que os homens vieram do macaco? Acredita que isso pode ter acontecido?

Todos os instrumentos foram aplicados individualmente. Os sujeitos eram retirados da sala de aula e levados a outra sala cedida pelas escolas, ficando somente na presença do pesquisador. As entrevistas foram gravadas em áudio e a aplicação da prova operatória foi filmada. Em seguida, todos os dados foram transcritos para posterior análise.

Durante a análise dos dados, as respostas obtidas por meio da entrevista foram agrupadas de acordo com os níveis de compreensão da realidade social, identificados por Delval (2002) e Delval e Vila (2008). A prova operatória foi examinada quanto aos níveis de abstração propostos nos protocolos de Piaget (1995).

Após essa análise inicial, 15% dos nossos protocolos, contendo os resultados obtidos junto aos dois instrumentos, foram submetidos a um juiz, isto é, além do pesquisador,

um especialista no assunto examinou parte dos protocolos. Seguindo as indicações de Fagundes (1981), foi calculado o Índice de concordância. Obtivemos um percentual de concordância de 77% em relação à entrevista clínica e 85% para a prova operatória; índices satisfatórios que sugerem objetividade e coerência em nossos protocolos.

Posteriormente, os dados foram submetidos à análise estatística. Devido ao volume de nossa amostra e ao objetivo de verificar a correlação existente entre o nível de abstração e o nível de compreensão da realidade social, adotou-se o Teste da Razão de Verossimilhança (BURNHAM; ANDERSON, 1998) realizado pelo programa computacional SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*).

Resultados

Análise da prova operatória de construção da abstração reflexionante: *relações entre superfícies e perímetros dos retângulos*

Nessa prova, a relação lógico-matemática que precisa ser encontrada é a de que, no primeiro dispositivo, enquanto o perímetro (barbante) se conserva, isto é, permanece do mesmo tamanho, a área (espaço interno da figura geométrica) diminui e, no segundo dispositivo, enquanto o perímetro é alterado (disposição das madeiras), a área se conserva.

Para facilitar o entendimento, especialmente pelos sujeitos mais jovens, optamos por não utilizar os termos área e perímetro. Em consequência, de forma lúdica e na busca de envolver os participantes, contamos a seguinte história ao manipular o primeiro dispositivo: *uma formiga passeia em cima do barbante (perímetro), quando o mudamos, ou seja, o encaixamos em outros pinos, a formiga anda mais, menos ou a mesma quantidade? Dentro do espaço interno do barbante, há um cupim (área) que se alimenta da madeira: cada vez que mudamos o barbante e a figura muda, o cupim come mais, menos ou a mesma quantidade?* Ao final das transformações, pedimos que o sujeito realizasse um resumo do que ocorreu com a formiga e com o cupim, durante as transformações do material.

No segundo dispositivo, contamos a mesma história, mas salientamos que a formiga caminha na margem (perímetro) das madeiras, enquanto o cupim se alimenta do espaço interno (área) das madeiras. Da mesma forma que no dispositivo anterior, questionamos os sujeitos a cada mudança: a formiga anda mais, menos ou a mesma quantidade? E o cupim, come mais, menos ou a mesma quantidade? Ao final das transformações, pedimos que o sujeito realizasse um resumo quanto às situações que se sucederam.

Ao final da manipulação dos materiais, os sujeitos precisavam comparar as situações nos dois dispositivos. Para isso, perguntamos: Você acha que são jogos

parecidos ou diferentes? Por quê? A formiga anda a mesma quantidade nos dois dispositivos? O cupim come a mesma quantidade nos dois dispositivos?

As respostas obtidas por meio da manipulação desses dois dispositivos (A e B), os quais fornecem mudanças entre a área e o perímetro de um retângulo, ou seja, um quadrado inicial é convertido em retângulos cada vez mais estreitos, são enquadradas em cinco níveis: IA, IB, IIA, IIB e III, que determinam a substituição gradual do predomínio da abstração empírica por abstrações reflexionantes (PIAGET, 1995).

No nível IA, há uma simples aceitação das aparências, sem a preocupação de ser coerente, de sorte que tanto superfície quanto perímetro ora aumentam, ora diminuem, pois os resultados são retirados somente da modificação da figura. Em nosso trabalho, não encontramos sujeitos pertencentes a esse estágio.

No nível IB, embora as constatações também sejam retiradas do que é aparente, a falta de compensações (o que se retira de um lugar é colocado em outro) ocasiona dúvidas entre aumentos e diminuições. Os sujeitos não conseguem perceber ao menos a conservação do perímetro (barbante), porque se prendem ao que acontece com o comprimento do fio, isto é, a percepção que tiram das mudanças faz acreditar que o perímetro ficou menor em uma transformação e maior em outra, ou vice-versa. É o caso de:

CAR (10; 2): [...] Você consegue me dizer o que aconteceu com a formiga e com o cupim aqui (dispositivo A)? *Eu acho que foi acontecendo assim: a formiguinha foi andando sempre mais e o cupim foi comendo sempre mais também* [...] Você consegue me dizer o que aconteceu com a formiga e com o cupim aqui (dispositivo B)? *A formiguinha foi andando mais e o cupim foi comendo mais. E você acha que são joguinhos parecidos ou diferentes? São joguinhos parecidos. O que acontece com a formiguinha no primeiro é a mesma coisa que acontece com a formiguinha no segundo? Sim, nesse (A) e nesse (B) ela anda mais. E o que acontece com o cupim no primeiro é a mesma coisa que acontece no segundo? É, também ele come mais. Nesse (B) ele come bem mais, porque tem mais madeira.*

No exemplo de CAR, vemos que o material é responsável por desencadear o pensamento, mas, ainda que exista uma busca em ser coerente, as constatações que são retiradas apenas das aparências induzem ao erro. Por exemplo, esse sujeito tende à identificação dos resultados, ou seja, tudo que aconteceu em um dispositivo, também aconteceu no outro. Nota-se que os sujeitos aqui estão presos apenas ao que é visualizado no material, recorrem, portanto e sobretudo, às abstrações empíricas.

Vejam, a seguir, as explicações do sujeito AMA, que tenta interpretar o problema por meio do comprimento do fio, ou seja, a partir das aparências:

AMA (12; 4): Fizemos a primeira transformação (T1) no primeiro dispositivo (A) e questionamos: Você acha que a formiga andou mais, menos ou o mesmo tanto? *Andou mais, porque a cordinha ficou maior.* Por que você acha que ela ficou maior? *Porque tava aqui e veio para cá* [aponta o dispositivo]. E o cupim, comeu mais, menos ou o mesmo tanto? *Comeu mais, porque ficou maior.* Por que você acha que ficou maior? *Porque daqui veio para cá e aumentou* [aponta o dispositivo]. Na segunda transformação (T2): Você acha que a formiga andou mais, menos ou o mesmo tanto? *Mais, porque o barbante está mais comprido.* E o cupim, comeu mais, menos ou o mesmo tanto? *Mais, está ficando maior.* Em T3: Você acha que a formiga andou mais menos ou o mesmo tanto? *Andou mais, a cordinha é maior.* E o cupim comeu mais, menos ou o mesmo tanto? *Ele comeu mais, porque ficou mais comprido, ele pode comer para esses lados* [aponta o dispositivo] [...].

Observemos também o exemplo de IZA, no qual as constatações que o sujeito faz são retiradas da aparência dos objetos, por isso, são induzidas ao erro:

IZA (12; 11): [...] Faz-se a primeira transformação (T1) no segundo dispositivo (B) e questiona-se: Você acha que a formiga andou mais, menos ou o mesmo tanto? *Mesmo tanto, ela tava aqui e veio para cá* [aponta o dispositivo]. E o cupim comeu mais, menos ou o mesmo tanto? *Mais, ele comia as madeirinhas de cima e agora come essas* [aponta o dispositivo] *desse lado.* T2: E agora você acha que a formiga andou mais, menos ou o mesmo tanto? *Agora mais, porque ela tem que vir para os lados. Ah, não, é o mesmo tanto, porque ela vem para os lados, mas não vai para cima, é o mesmo tanto.* E o cupim comeu mais, menos ou o mesmo tanto? *Comeu menos, a madeira está diminuindo.* Mas eu tirei alguma coisa? *Não, mas está vindo para os lados e aí fica menos madeira.* T3: E agora, você acha que a formiga andou mais, menos ou o mesmo tanto? *Mesmo tanto, porque igual antes ela não anda para cima, mas anda para os lados.* E o cupim comeu mais menos ou o mesmo tanto? *Menos, só tem uma fileirinha para ele comer* [...].

Nota-se que mesmo a dúvida que ocorreu em T2, na qual pareceu ao sujeito que a formiga andava mais (perímetro maior), em função da aparência da figura

formada, o mesmo acreditou que a situação era igual, fazendo uma espécie de *compensação*, enfatizando que a formiga não deixou de andar para cima, mas andou para os lados – o que, no final, culmina na mesma quantidade de caminhada.

No nível IIA, tem-se a descoberta da invariabilidade do barbante (perímetro). As respostas corretas começam a se impor e, quando tratam de comparar os dispositivos, os entrevistados elaboram resumos corretos para cada uma das experiências. No entanto, nitidamente, os sujeitos mostram que, quando são feitas as comparações, ainda estão presos ao material.

LUA (12; 10): [...] Você consegue me dizer o que vai acontecendo com a formiga e com o cupim, nesse (dispositivo A)? *A formiga anda o mesmo tanto, porque a cordinha não muda e o cupim come menos* [...] Você consegue me dizer o que vai acontecendo com a formiga e com o cupim, nesse (dispositivo B)? *A formiga anda mais, porque vai colocando uma madeirinha na frente da outra e fica maior e o cupim come o mesmo tanto.* Você acha que são jogos parecidos ou diferentes? *São iguais.* O que acontecia com a formiga no primeiro (A) é o mesmo que acontecia no segundo (B)? *Eu acho que era.* Mudou alguma coisa? *Não.* E o que acontecia com o cupim é a mesma coisa? *É, ele ia comendo.* Mas ele comia do mesmo jeito nos dois? *Sim.* Mas você me disse que o cupim ia comendo menos no primeiro e o mesmo tanto no segundo, então você acha que acontece do mesmo jeito? *É, só muda a forma.*

No exemplo de LUA, o problema é resolvido ainda pelo que se está vendo, ou seja, seu pensamento é proveniente de abstrações empíricas e pseudoempíricas. Por exemplo, mesmo que o sujeito tenha percebido que o tamanho do barbante não varia, ele não consegue realizar uma conservação em termos matemáticos, quer dizer, ele não leva em conta que o fato de o tamanho do barbante não variar está em decorrência de que o tamanho de seus lados não varia e, por isso, limita-se a dizer que *a cordinha não muda*. Em acréscimo, quando trata de comparar as situações, acredita que são ocasiões iguais nas quais *só muda a forma*.

Os sujeitos, desse nível, não levam em consideração o tamanho das medidas e, ainda que o resumo da experiência seja correto, quando comparam os dois dispositivos, não conseguem fazê-lo com clareza. Acompanhemos o excerto do protocolo de LET:

LET (16; 2): [...] O que você acha que vai acontecendo com a formiga, desde quando a gente começou (dispositivo A)? *Ela vai andando sempre o mesmo tanto.* E o que vai acontecendo com o cupim? *Ele vai comendo menos.* [...] O que vai acontecendo com

a formiga, nesse (dispositivo B)? *Ela vai andando mais*. E o que vai acontecendo com o cupim? *Ele vai comendo o mesmo tanto de madeira*. Você acha que são jogos diferentes ou parecidos? *São parecidos. Os dois têm a formiga e o cupim*. Mas o que acontece com a formiga nos dois é parecido ou diferente? *É diferente, porque no primeiro que a gente fez, ela anda mais e, no segundo, ela anda o mesmo tanto. Quer dizer, é parecido, porque ela vai andando, andando*. E o que acontece com o cupim é parecido ou diferente? *Com o cupim é diferente*. Como que é? *No primeiro, ele vai comendo menos e, no segundo, ele come a mesma coisa*.

O que acontece com o sujeito que acabamos de mostrar é que, embora suas afirmações sejam corretas, ele não consegue coordenar as informações que constatou. Desse modo, na comparação, ele se limita a reproduzir os dados encontrados e não percebe as relações lógico-matemáticas existentes.

No nível IIB, os sujeitos acreditam em duplas conservações, ou seja, tanto o perímetro quanto a área se conservam, mesmo que, em alguns casos, na transformação T3 do dispositivo A, essa dupla conservação não se aplique. Os sujeitos chegam a essas conclusões por imaginarem que, mudando a figura, suas principais propriedades se conservam, o que não é incorreto para o perímetro, porém, não é válido para a área. Além disso, essa dupla conservação se dá, pois acreditam em uma comutatividade (o que é tirado de um ponto é acrescentado em outro). Toda essa reorganização do pensamento, nesse nível IIB, promove uma conduta nova de respostas, as quais, apesar de serem mais coerentes, se apoiam na ideia de dupla conservação que induz ao erro.

VII (12; 8): Faz-se a primeira transformação (T1) no primeiro dispositivo (A) e questiona-se: Você acha que a formiga andou mais, menos ou o mesmo tanto? *Eu acho que é o mesmo tanto*. Por quê? *Porque o barbante é do mesmo tamanho*. E o cupim comeu mais, menos ou o mesmo tanto? *Mesmo tanto, porque só mudou a forma*. T2: Você acha que a formiga andou mais, menos ou o mesmo tanto? *Mesmo tanto, porque é o mesmo barbante, ele não estica, não muda o tamanho*. E o cupim comeu mais, menos ou o mesmo tanto? *Comeu o mesmo tanto, porque a cordinha não muda de tamanho e fica o mesmo espaço para o cupim comer*. T3: E agora, você acha que a formiga andou mais, menos ou o mesmo tanto? *Ainda é o mesmo tanto, é a mesma cordinha*. E o cupim comeu mais, menos ou o mesmo tanto? *Mesmo tanto, se a cordinha não muda, o espaço para ele fica o mesmo [...]*.

No exemplo de VIT, notamos que existe a busca de explicar a conservação da área em função da conservação do perímetro. Podemos observar tal fato quando esses sujeitos aqui enquadrados dizem o *cupim comeu o mesmo tanto (a mesma quantidade) porque a cordinha não muda*, isso significa que eles se prendem à conservação do perímetro, para chegar à conclusão de que a área também se mantém.

Nesse nível, a abstração reflexionante, por meio do processo de reflexionamento, leva o sujeito a constatar que as variações simultâneas entre comprimento e largura implicam uma compensação que leva a uma conservação. Percebe-se a existência de reconstituições mentais obtidas pelo contato com as figuras. Diante disso, vemos a predominância de abstrações pseudoempíricas e empíricas. É o que acontece com o sujeito a seguir:

ALI (14; 1): [...] Você consegue me dizer o que vai acontecendo com a formiga, desde quando começamos (dispositivo A)? *A formiga anda a mesma coisa*. E com o cupim, o que acontece? *O cupim come a mesma coisa, mas na última mudança (T3), ele come menos* [...] Você consegue me dizer o que acontece com a formiga (dispositivo B)? *A formiga, ela começa andando a mesma coisa (T1), mas depois ela sempre vai andando mais*. E com o cupim? *O cupim come o mesmo tanto sempre*. E você acha que são jogos parecidos ou diferentes? *São meio iguais*. O que acontece com a formiga é a mesma coisa nos dois? *É*. E o que acontece com o cupim é a mesma coisa nos dois? *É, só naquele último (T3 em A) ele come menos*.

No nível III, são encontradas respostas corretas a respeito das relações entre superfícies e perímetros dos retângulos, apesar de alguns sujeitos permanecerem com algumas dúvidas acerca dos aumentos e diminuições. Ocorre, portanto, uma reorganização reflexiva, na qual a abstração refletida está presente no processo reflexivo, consistindo em uma verdadeira reflexão sobre a reflexão. Acompanhemos:

JHO (12; 4): Fizemos a primeira transformação (T1) no segundo dispositivo (B) e questionamos: Você acha que a formiga andou mais, menos ou o mesmo tanto? *Mesmo tanto*. Por quê? *Porque é a mesma cordinha, só muda de formato*. E o cupim come mais, menos ou o mesmo tanto? *Eu acho que ele está comendo menos, porque o quadrado de antes era maior, agora ficou um retângulo que tem o comprimento maior, mas está mais achatado, quer dizer, tem a largura menor*. T2: Agora, você acha que a formiga andou mais, menos ou o mesmo tanto? *Continua o mesmo tanto, é a mesma cordinha*.

E o cupim comeu mais, menos ou o mesmo tanto? *Acho que ele comeu menos, porque está diminuindo a largura, tem menos espaço para comer.* T3: Agora você acha que a formiga andou mais, menos ou o mesmo tanto? *Ela anda o mesmo tanto em tudo, porque a cordinha que a gente usa é a mesma.* E o cupim? *Ele comeu menos, só ficou um espacinho, só uma fileirinha [...].*

A Tabela 1, a seguir, revela a frequência de sujeitos em cada nível da prova *Relações entre superfícies e perímetros dos retângulos* para diagnóstico da construção da abstração reflexionante.

Tabela 1 - Distribuição de frequência dos níveis da prova
Relações entre superfícies e perímetros dos retângulos nas idades pesquisadas

Idades	Níveis					Total
	IA	IB	IIA	IIB	III	
10 anos	-	5	6	4	-	15
12 anos	-	4	7	3	1	15
14 anos	-	-	5	6	4	15
16 anos	-	-	2	8	5	15

Fonte: dados da pesquisa.

Nota-se que existe a substituição gradual das abstrações empíricas pelas reflexionantes, visto que estágios mais posteriores, tais como os IA e IB, demonstram que o sujeito apoia seu pensamento apenas na situação observada, isto é, não é capaz de fazer inferências.

Em níveis intermediários, como o IIA e IIB, embora o sujeito não se desprenda do material, ele consegue estabelecer algumas relações sobre a situação. Tais relações são produtos da coordenação de estruturas em seu pensamento. Desse modo, nesses níveis, há uma maior predominância de abstrações pseudoempíricas sobre as empíricas.

Por fim, no nível III, as abstrações empíricas e pseudoempíricas são substituídas por abstrações reflexionantes e refletidas, o que confere ao sujeito um pensamento reflexivo, quer dizer, uma tomada de consciência sobre as situações impostas pelos materiais concretos. Nesse momento, o sujeito é capaz de fazer inferências e deduções que revelam a real situação envolvida na problemática colocada pela prova.

Em face de nossos resultados, vemos que a maior parte dos participantes da pesquisa, quando solicitados a resolver o problema das relações entre superfícies e perímetros, recorre às abstrações empíricas e pseudoempíricas, pois se mantiveram mais presos ao material que manipulavam e dele retiravam suas constatações.

Análise da Entrevista

A análise da entrevista sobre a origem da Terra e da vida nos permitiu inserir as respostas de nossos sujeitos em três níveis de compreensão da realidade social, assim como ocorreu no estudo de Delval e Vila (2008).

Num primeiro nível, estão as ideias marcadas pela crença de que Deus é o único criador e a origem de tudo se dá por meio de aspectos mágicos, isto é, Ele ao pronunciar apenas uma palavra poderia formar o que desejava. Destaca-se o fato de que os sujeitos, deste nível, não questionam os aspectos fantasiosos que incidem sob tal criação. Ainda, para alguns, Deus é comparado a um fabricante que pode fazer os seres vivos a partir, por exemplo, do barro e, como em um passe de mágica, fornecer-lhes vida ao assoprar sobre eles.

Informações científicas, que tratam de células e evolução, começam a aparecer nos discursos dos sujeitos, uma vez que começam a recebê-las na escola e em outros meios de comunicação. No entanto, ainda são ideias confusas, principalmente no que tange à evolução dos seres vivos, que, para esses sujeitos, é um fato improvável ou impossível de ter acontecido. É o caso de:

LET (16; 2): E você já ouviu falar que o homem veio dos macacos e, à medida que foi evoluindo, deu origem ao ser humano? *Já. Você acha que isso pode ser verdade? Não. Por quê? Eu acho que não, porque, se fosse assim, hoje em dia tinha muitos macacos que virariam humanos, mas eu acho que não. Isso é história de história que o pessoal vai contando e fica.*

Neste primeiro nível, está o pensamento dos sujeitos que fazem uma interpretação literal das explicações religiosas, isto é, as entendem *ao pé da letra* e, por isso, têm uma maior tendência a não aceitar outras explicações para o fenômeno da origem da Terra e da vida. Tal fato culmina na ausência de questionamentos sobre ciência e religião.

No segundo nível, os sujeitos apresentam respostas, nas quais Deus é o criador de tudo. Entretanto, por conhecerem melhor a versão religiosa, nota-se que, gradualmente, decai a crença em histórias mágicas e fantásticas. Percebe-se, também, que a ideia de uma criação divina pontual começa a perder força e, progressivamente, vai sendo substituída por um processo de duração prolongada.

Os conflitos entre distintas explicações, que no primeiro nível não aconteciam, passam agora a ser elemento constante nas respostas, especialmente no que se refere aos aspectos mágicos da criação divina. Vê-se, então, que as explicações científicas adquirem maior importância, de modo que os sujeitos tomam consciência da existência de, pelo menos, dois

tipos de explicações (religiosas e científicas) que não incidem uma sobre a outra e que não são fáceis de combinar. No entanto, nem sempre são conscientes das contradições existentes entre elas e passam de uma para outra, sem serem capazes de organizá-las.

Dessa maneira, quando precisam escolher entre explicações religiosas e científicas, habituam-se a voltar às explicações religiosas, sobretudo, por não conseguirem coordenar essas diferentes vertentes, acabam por dizer que Deus é o criador. Mas, devemos ressaltar o avanço deste nível em relação ao primeiro, visto que os sujeitos centram suas explicações na busca de uma coerência em suas ideias. Vejamos:

GAB (14; 10): [...] Dessas três que eu te falei, qual você acredita que seja mais verdadeira? *Olha, eu acho que a segunda e a terceira. Qual é mesmo a segunda e a terceira? A segunda é de Deus e a terceira é do Big-bang. Como seria isso? Ah, eu não sei, para simplesmente uma bola explodir e criar o planeta acho que é um pouco difícil, mas agora que Deus criou, eu acho mais provável [...].*

No excerto apresentado, acompanhamos claramente o conflito de ideias, tão marcante deste nível, pois, por um lado, acreditam na explicação religiosa para as origens, mas, por outro, a explicação científica também passa a ter uma significação bastante apropriada.

No nível III, observa-se que a solução para uma explicação coerente está longe de ser alcançada, isso porque o conflito entre ciência e religião e as distintas explicações que surgem também não são nada fáceis de resolver. Assim, os sujeitos deste nível têm isso bem claro em suas ideias. Desse modo, não encontram uma resposta pronta e acabada, pois as dúvidas ainda permanecem. De fato, o que ocorre nesse nível é uma reorganização recorrente do pensamento, na busca por uma coerência.

Dessa forma, os sujeitos podem fornecer diferentes tipos de respostas. Existem aqueles que mantêm as duas explicações, religiosas e científicas, de forma isolada, ou seja, uma não se confunde com a outra. Outros tentam uma junção entre elas, de modo que Deus tenha iniciado e organizado o processo que foi se desenvolvendo por si só.

Outros sujeitos renunciam completamente a explicação científica e creem na religiosa. Contudo, descartam os aspectos improváveis (mágicos) das explicações criacionistas e entendem que é possível acreditar nessas explicações de forma simbólica. Outros abandonam as explicações religiosas e acreditam apenas na científica, uma vez que conhecem melhor esse tipo de explicação.

VIT (12; 11): [...] Dessas três histórias que eu te falei, qual você acha que é mais verdadeira? *A última*. Qual é a última, mesmo? *A da explosão, é o Big-bang*. Por que você acredita nessa? *Pelas teorias científicas, eu acho que elas são mais verdadeiras*. E como que você imagina que aconteceu? *Ah, a poeira formou uma bola que explodiu, aí, formou o planeta Terra, aí através de microrganismos começou todas as espécies* [...] E a segunda história, a de que Deus criou as coisas, o que você acha dela? *Isso aí é crença*. Como assim, você pode me explicar? *É tipo assim, é de religião, essas coisas*. Mas você acha que isso não aconteceu? *Não* [...].

Nesse terceiro nível, por terem mais informações sobre a noção social de origem da Terra e da vida, as diferentes ideias são analisadas de forma sistemática. Dessa forma, o sujeito consegue coordenar os pontos de vista e refletir sobre as diferentes possibilidades existentes.

A Tabela 2, a seguir, apresenta a distribuição dos participantes conforme os níveis de compreensão da realidade social a respeito da origem da Terra e da vida, na entrevista.

Tabela 2 - Distribuição de frequência e percentual dos dados em relação às idades e aos níveis de compreensão da realidade social

	Nível							
	1		2		3		Total	
Idades	f	%	f	%	f	%	f	%
10 anos	15	100	-	-	-	-	15	100
12 anos	11	73,3	3	20	1	6,7	15	100
14 anos	8	53,3	6	40	1	6,7	15	100
16 anos	4	26,7	8	53,3	3	20	15	100
Total por nível	38	63,33	17	28,33	5	8,34	60	100

Legenda	
F	frequência
%	percentual

Fonte: dados da pesquisa.

Análise Comparativa – as relações entre a construção da abstração reflexionante e do conhecimento social

Os dados obtidos nos dois instrumentos foram submetidos ao tratamento estatístico do Teste de Razão da Verossimilhança, com nível de significância (p) adotado na interpretação dos resultados de 5% (0,050). Encontramos um $p < 0,001$ e isto nos indica que existe uma relação altamente significativa entre as variáveis. Acompanhemos a Tabela 3, a seguir, que evidencia os resultados de tal análise comparativa.

Tabela 3 - Resultado da aplicação do Teste de Verossimilhança nos níveis de abstração e de compreensão da realidade social

	Estágio	Nível						(p)
		1		2		3		
		f	%	f	%	f	%	
Prova SP	IB	9	23,7%	0	0,0%	0	0,0%	< 0,001
	IIA	17	44,7%	2	11,8%	1	20,0%	
	IIB	12	31,6%	7	41,2%	1	20,0%	
	III	0	0,0%	8	47,1%	3	60,0%	
	Total	38	100%	17	100%	5	100%	

Legenda	
Prova SP Prova Relações entre superfícies e perímetros dos retângulos	
F	Frequência
%	Percentual
P	Nível de significância

Fonte: dados da pesquisa.

Ao acompanharmos tais frequências, em conjunto com o nível de significância obtido, podemos afirmar que há uma relação solidária entre esses termos, ou seja, conforme o nível de compreensão da realidade social avança, níveis mais elaborados no tocante às abstrações também avançam.

Discussões e Considerações Finais

Nossas análises permitem afirmar que a construção do conhecimento social é solidária à construção de mecanismos importantes, identificados e explicados por Piaget como essenciais para a construção do conhecimento lógico-matemático; é o caso da abstração reflexionante. Assim, observamos que para a construção de uma noção mais elaborada do conhecimento social é necessário, também, estar de posse de abstrações refletidas, pois por meio delas é possível ultrapassar o plano perceptivo e aparente.

Quando Delval (2002) nos apresenta o nível mais elaborado de compreensão da realidade social, admite que os sujeitos conseguem pensar a realidade social existente como uma forma possível de organização e não a única. Esse pensamento indica a necessidade de avanço em relação ao que se observa, de reflexão sobre questões abstratas e, sobretudo, da elaboração de hipóteses.

Ora, os níveis de construção da abstração reflexionante nos mostram exatamente o momento em que passamos a estar sob a intervenção desse tipo de raciocínio, isto é, o operatório formal. Conforme há o avanço dos períodos cognitivos, o sujeito avança também no plano das abstrações. Assim sendo, as abstrações empíricas, responsáveis pelo pensamento característico dos períodos cognitivos ulteriores, vão sendo substituídas por uma predominância de abstrações reflexionantes, desde as pseudoempíricas até as refletidas. A conquista do nível III, no qual as abstrações empíricas e pseudoempíricas não são mais necessárias, apontam para essa capacidade de coordenações mentais que consideram diferentes aspectos envolvidos. Nesse sentido, as abstrações reflexionantes adquirem um papel essencial, já que são fontes contínuas de novidades, por meio de reflexões e reorganizações, capazes de subsidiar as abstrações refletidas, as quais se tornam o patamar máximo de coerência e integração das estruturas elaboradas anteriormente.

Portanto, o avanço na construção de uma noção social, implica estar de posse desses mecanismos e conseguir se desprender de análises superficiais e pouco elaboradas dos fenômenos sociais.

Em relação à construção da abstração reflexionante, os resultados chamam a atenção para o fato de poucos escolares, mesmo em idades mais avançadas, estarem entre os níveis mais elaborados. Como poderão, portanto, relacionar-se com conteúdos hipotéticos e mais abstratos?

No que se refere à construção do conhecimento social, nossa pesquisa corroborou os resultados de outros trabalhos evolutivos, isto é, mesmo em sujeitos mais velhos e avançados na escolarização, poucos são aqueles que apresentam um nível de compreensão mais elaborado do mundo social (BARROSO, 2000; CANTELLI, 2000; SARAVALI et al., 2012). Permanecer num nível anterior, mais

elementar, significa interpretar de forma mais limitada o mundo social, com menos capacidade para a consideração de diferentes processos e aspectos envolvidos, bem como analisar ações e resoluções de forma simplista e incompleta.

No caso específico do presente estudo, chama a atenção o fato de que o tema social abordado, a origem da Terra e da vida, é um tema trabalhado na escola como conteúdo das aulas de ciências. Mesmo assim, as respostas de nossos sujeitos, são bastante elementares.

Quando nos remetemos ao ambiente escolar, principalmente nas aulas de ciências e biologia, esses dados oferecem importantes contribuições, pois a falta de estruturas cognitivas e de abstrações superiores irá subsidiar a forma com que os alunos interagem com os conteúdos trabalhados em sala de aula.

A interpretação piagetiana para a construção do conhecimento afirma ser necessário que o sujeito esteja diante de situações desafiadoras e solicitadoras, as quais são indispensáveis para uma construção em termos verdadeiramente ativos, isto é, o sujeito como sendo o centro do processo de ensino e de aprendizagem. Caso não exista esse ambiente solicitador, o sujeito, por si só, não será capaz de avançar nessa construção.

Referências

ARAÚJO, R. M. B. **O desenvolvimento do pensamento econômico em crianças:** avaliação e intervenção em classes de 3ª e 4ª série do Ensino Fundamental. 2007. 180 f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

BARROSO, L. M. S. **As ideias das crianças e adolescentes sobre seus direitos:** um estudo evolutivo à luz da teoria piagetiana. 2000. 327f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

BURNHAM, K. P.; ANDERSON, D. R. **Model selection and inference:** a practical information-theoretic approach. New York: Springer, 1998.

CANTELLI, V. C. B. **Um estudo psicogenético sobre as representações de escola em crianças e adolescentes.** 2000. 243 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

DELVAL, J. Aspectos de construcción del conocimiento sobre la sociedad. **Educar**, Curitiba, n. 30, p. 45-64, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n30/a04n30.pdf>> . Acesso em: 21 mar. 2012.

_____. **Introdução à prática do método clínico:** descobrindo o pensamento das crianças. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. La representación infantil del mundo social. In: TURIEL, E.; ENESCO, I.; LINAZA, J. (Org.). **El mundo social en la mente del niño**. Madrid: Alianza, 1989.

_____.; PADILLA, M. L. El desarrollo del conocimiento sobre la sociedad. In: LÓPEZ, F. et al. (Org.). **Desarrollo afetivo y social**. Madrid: Pirâmide, 1999.

_____.; VILA, I. M. **Los niños y Dios: ideas infantiles sobre la divinidad, los orígenes y la muerte**. México: Siglo xxi, 2008.

DENEGRI, M.; DELVAL, J. Concepciones evolutivas acerca de la fabricación del dinero. I. Los niveles de comprensión. **Investigación en la escuela**, Sevilla, n. 48, p. 39-54, 2002.

FAGUNDES, A. J. F. M. **Descrição, definição e registro de comportamento**. São Paulo: Edicon, 1981.

MONTANGERO, J.; MAURICE-NAVILLE, D. **Piaget ou a inteligência em evolução**. Tradução Tânia Marques e Fernando Becker. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MONTEIRO, T. A.; SARAVALI, E. G. A percepção de crianças e adolescentes sobre cenas de violência urbana. **Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, p. 119-140, 2013.

NOGUEIRA, C.; PAVANELLO, R. M. A abstração reflexionante e a produção do conhecimento matemático. **Bolema**, Rio Claro, n. 30, p. 111-130, 2008.

OTHMAN, Z. A. S. **Compreensão da noção de lucro em crianças e adolescentes vendedores e não vendedores de rua de Curitiba**. 2006. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

PIAGET, J. **O raciocínio na criança**. Tradução de Valerie Rumjanek Chaves. Rio de Janeiro: Distribuidora Record, 1967.

_____. **A representação do mundo na criança**. Tradução Rubens Fiúza. Rio de Janeiro: Record, 1979.

_____. **Abstração reflexionante: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais**. Tradução Fernando Becker e Petronilha Beatriz Gonçalves da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

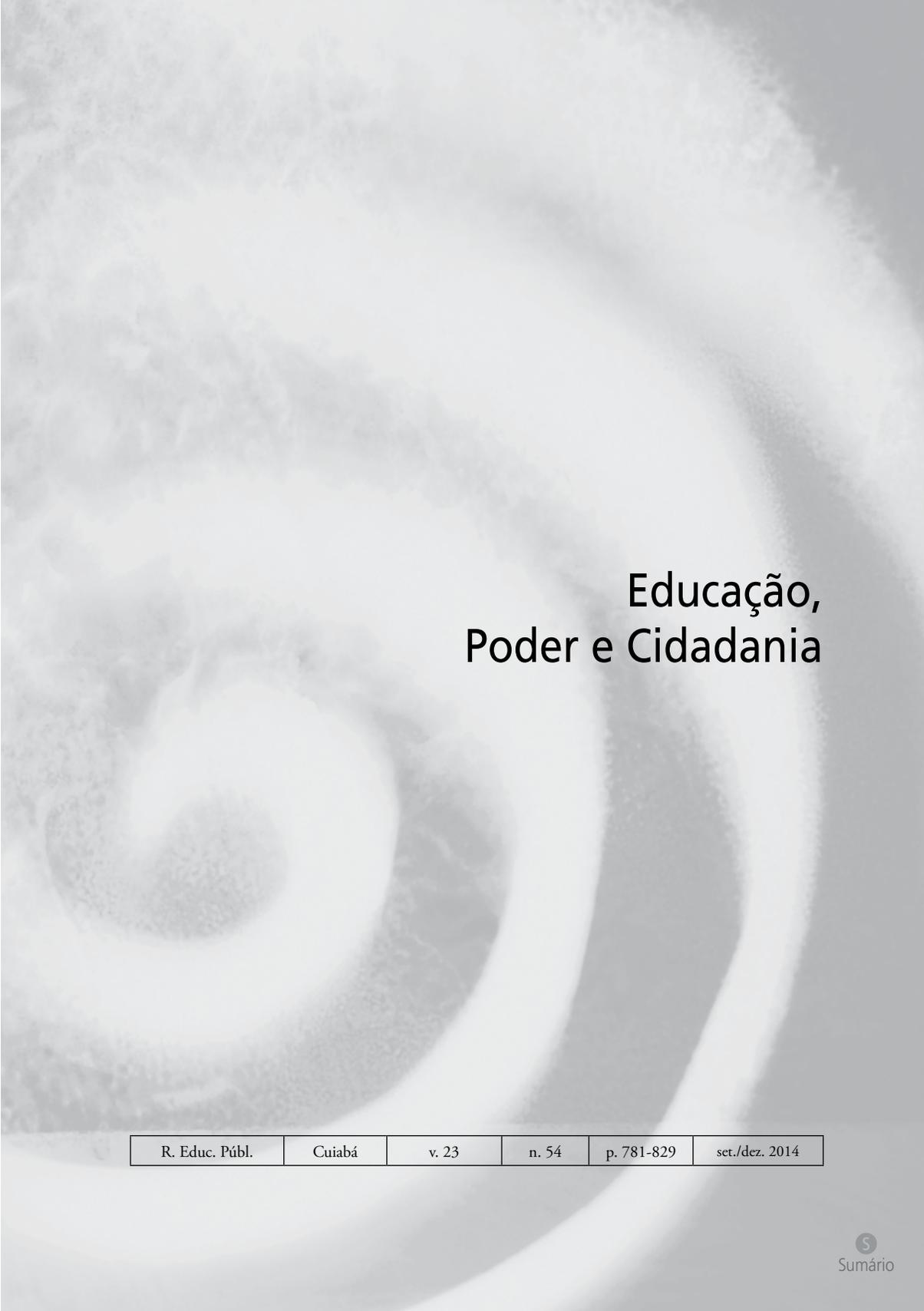
RICARDI, M. F.; ZAIA, L. L.; FERMIANO, M. A. B. M. **Das relações entre superfícies e perímetros**. [200-]. Inédito.

SARAVALI, E. G. et al. Desenhos sobre aprendizagem e não aprendizagem: a construção do conhecimento social sob o enfoque piagetiano. **ETD – Educação temática digital**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 140-163, jul./dez. 2012.

TREVISOL, M. T. C. **A construção do conhecimento social um estudo dos modelos organizadores do pensamento em sujeitos entre 8 e 14 anos**. 2002. 242 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano)- Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

Recebimento em: 15/11/2013.

Aceite em: 24/03/2014.



Educação, Poder e Cidadania

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 23

n. 54

p. 781-829

set./dez. 2014

Financiamento, oferta, gestão educacional e controle social no âmbito de um Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb

Financing, offer, educational management and social control by Instances of Social Control (ICS)

Sergio Henrique CONCEIÇÃO¹

Nadia Hage FIALHO²

Resumo

Abstract

O trabalho investiga como se articulam, em que dimensão se posicionam e em que extensão se processam as práticas de acompanhamento e controle social no âmbito de um Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb. Para tanto, utilizou-se uma abordagem exploratória e descritiva elegendo as dimensões financiamento, oferta, gestão educacional e controle social (Fogecs) como grupos categóricos. Os resultados obtidos demonstraram que o processo de percepção do papel do conselho e da efetivação das práticas de acompanhamento e controle social guarda simetria com a dimensão financiamento e assimetrias em relação às dimensões da oferta, gestão educacional e controle social.

This research aims to investigate actions of monitoring and social control by Instances of Social Control (ICS) of the accounting fund responsible for the financial support of basic education (Fundeb). It uses an exploratory and descriptive approach guided by techniques as strategies for identification and correlation of the practices implemented by the ICS with the categorical groups proposed in the study related to categories financing, offer, educational management and social control (Fogecs). It searches inferences regarding the role and contribution this collegiate retains symmetry with the financing dimension and asymmetries in relation to the offer, educational management and social control dimensions.

Palavras-chave: Controle Social. CACS. Fundeb. Educação básica.

Keywords: Social Control. CACS. Fundeb. Basic Education.

- 1 Doutor em Educação. Grupo de Pesquisa Educação, Universidade e Região (EdUReg). Professor Assistente Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias (DCHT). Rodovia BA 512, Km 1,5 – CEP: 42.810-440 Camaçari (BA). Tel.: (71) 3634-5370. E-mail: <shconceicao@uneb.br>.
- 2 Doutora em Educação. Grupo de Pesquisa Educação, Universidade e Região (EdUReg). Professora Titular Pleno. Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Departamento de Educação (DEDC). Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC). Rua Silveira Martins, 2555, Cabula - CEP: 41.150-000 Salvador-BA. Tel.: (71) 3117- 2200. E-mail: <nadihafialho@gmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 23	n. 54	p. 783-806	set./dez. 2014
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Introdução

Transcorridas mais de duas décadas da promulgação do texto constitucional de 1988 e mais de uma década e meia da publicação da LDB-1996, o cenário da educação no Brasil não conseguiu superar os desafios acerca da constituição de um sistema educacional público articulado e de alcance de um patamar de qualidade no ensino público, o que permite tecer inferências quanto à carência de investigação dos aspectos impactantes envolvidos no exercício das instâncias de controle social (ICS) na execução das políticas educacionais brasileiras, para o qual a LDB (art. 14, II) confere papel relevante no processo de gestão pedagógica, administrativa e financeira (art. 15) no sistema de ensino.

O mesmo documento legal, ao instituir a necessidade de implantação de Conselhos para Acompanhamento e Controle Social (CACS), lhes conferiu atribuições para comprovação e fiscalização de recursos no âmbito federal, estadual e municipal (art. 24), ratificando a necessidade de transparência, democracia e controle social, baseada na dinâmica de tomada de contas, entendendo, por consequência, a natureza indispensável dessas premissas à plena execução das políticas de Estado relacionadas à educação e para o alcance de seus objetivos de longo prazo.

As questões relativas ao financiamento, oferta, gestão educacional e controle social (Fogecs) se constituem como dimensões do plano teórico proposto nesse trabalho e enquanto atividades possíveis no exercício do acompanhamento e controle social pelos Cacs-Fundeb.

O estudo toma um Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb (Cacs-Estudo) como objeto de estudo para a compreensão dos fenômenos relativos às práticas de acompanhamento e controle social.

Os dados desse levantamento empírico a partir da análise dos relatórios, atas, expedientes e demais documentos gerados pelo Cacs-Estudo, pela aplicação de questionários e entrevistas junto a seus conselheiros, resultam em um painel exploratório e descritivo das práticas de acompanhamento e controle social realizadas no âmbito desse colegiado.

Vislumbra-se, a partir da pesquisa, a possibilidade de estabelecer o grau de aderência das práticas de acompanhamento e controle social realizadas pelas instâncias de controle social (Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb, nessa pesquisa denominado Cacs-Estudo) em relação aos marcos normativos que regulam o processo de financiamento e execução das políticas de educação básica, a influência no processo do planejamento e gestão educacional (censo escolar, proposta orçamentária), confirmando ou negando aspectos relativos à efetividade democrática desse colegiado (DAVIES, 2005; FARENZENA, 2001; GANDINI; RISCAL, 2002; LEHER, 2004; MELCHIOR, 1997; PAZ, 2004).

O presente trabalho estabelece o seguinte problema de pesquisa: *Como se articulam as práticas de acompanhamento e controle social no âmbito de um Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb?*

Estabelece como objetivo identificar as práticas de acompanhamento e controle social no âmbito de um Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb (Cacs-Estudo) relativas ao financiamento, oferta, gestão da educação e controle social das instituições educacionais do sistema público.

A proposta de pesquisa se caracteriza como um *survey* acerca das práticas de acompanhamento e controle social de um Conselho Fundeb, materializadas nos relatórios e expedientes formalizados pelo colegiado no período de 2008-2012, esforço de pesquisa que busca compreender como essas práticas se articulam e se inserem nas dimensões categóricas propostas: financiamento, oferta, gestão educacional e controle social (Fogecs).

Para identificar o posicionamento das práticas de acompanhamento e controle social a partir da identificação dos léxicos presentes na documentação do colegiado Fundeb, utiliza-se a técnica da Análise de Conteúdo, com o apoio do *software* Modalisa³.

A utilização da análise de conteúdo como instrumento de decodificação do processo de comunicação proporciona inferências no campo da investigação tanto de caráter quantitativo, quando monitora a questão da frequência em que se apresentam certos conteúdos, quanto qualitativa, quando sinaliza aspectos da presença e ausência de uma dada característica de conteúdo, ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que se toma em consideração (BARDIN, 2009).

1. Educação e controle social

1.1 Financiamento da educação e controle social

A Constituição Federal (CF) de 1988 estabeleceu como estratégia de financiamento a continuidade da vinculação de impostos para a manutenção e desenvolvimento da educação (MDE). Nesse sentido, as políticas educacionais guardam estreita relação com as políticas tributárias, tendo em vista o caráter prioritário do uso dos impostos e contribuições para aplicação no desenvolvimento da educação.

3 *Software* desenvolvido pela Universidade Paris VIII voltado a aplicação e desenvolvimento de pesquisas de natureza quantitativa e qualitativa.

Por apresentar essa dinâmica vinculativa, a execução de políticas públicas da educação já traz em seu próprio escopo uma perspectiva de controle tanto para o poder executivo (gestão) quanto para o poder legislativo (controle externo), bem como a possibilidade de atuação consistente por parte da população (sociedade organizada) no acompanhamento em relação à correta articulação e execução dessas políticas (controle social).

A Lei do Fundeb instituiu, em seu artigo 24, a necessidade de implantação de conselhos para acompanhamento, controle social, comprovação e fiscalização de recursos no âmbito federal, estadual e municipal, ratificando o conceito de transparência e controle social no âmbito das políticas de educação e descortinando um campo fértil ao entendimento e investigação dos fenômenos relativos ao *accountability* na gestão pública.

A atuação efetiva das instâncias de controle social, por outro lado, está estritamente condicionada ao patamar de amadurecimento da democracia do país, caso contrário, elas se constituiriam *fóruns estéreis* e pouco efetivos (DAVIES, 2005). Isto resulta na necessidade de uma tradição política, de fortalecimento dos partidos, das propostas de governo e da materialização democrática para além da democracia representativa, o que sugere um patamar ainda não contemplado na realidade brasileira, conforme indicado por Gandini e Riscal (2002).

Aspectos relativos ao processo de efetivação dos Cacs é apontado em Aragão (2003), quando assinala o processo de implantação (terem sido criados *de cima para baixo* sem uma discussão mais aprofundada com a sociedade ou maior divulgação do processo de implantação), desconhecimento das reais atribuições desses conselhos por seus representantes, e, em consequência, um total descompasso entre a produção desses colegiados sob a perspectiva do acompanhamento e controle social e sua representação como mero aspecto formal (*conselho criado só para constar no papel*), como impactantes para não efetivação desses colegiados.

1.2 Práticas de acompanhamento e controle social no âmbito dos Cacs

A Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundeb⁴, em seu artigo 24, disciplina a atuação dos Conselhos de Acompanhamento e Controle Social (CACS), instâncias responsáveis pelo “[...] acompanhamento e controle social

4 Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, fundo contábil de recursos vinculados à educação, dentre as receitas de impostos, e, subvinculados ao financiamento dos sistemas públicos de ensino – federal, estaduais e municipais destinados à educação básica (educação infantil, fundamental, médio e profissional).

sobre a distribuição, a transferência e aplicação dos recursos [...]”, que têm ainda como tarefa “[...] supervisionar o censo escolar anual e a elaboração da proposta orçamentária anual [...] com o objetivo de concorrer para o regular e tempestivo tratamento e encaminhamento dos dados estatísticos e financeiros que alicerçam a operacionalização dos fundos” (§ 9º).

Davies (2008) indica duas perspectivas para a compreensão do fenômeno no âmbito da educação. A primeira, enquanto possibilidade de controle do Estado pela sociedade, contribuindo, assim, para sua democratização, a partir de uma atuação efetiva e legitimada por prerrogativa de poder. A segunda, enquanto estratégia de enfraquecimento e esvaziamento do poder da sociedade por parte dos detentores do poder político, de forma a *minar* sua atuação, transformando em instâncias formalizadas *apenas no discurso* e longe de uma atuação concreta.

No que diz respeito às práticas de acompanhamento e controle social, os marcos normativos estabelecem com razoável precisão as funções e responsabilidade dos Cacs, conforme evidenciado nos artigos de 21 a 29 desta última lei.

A leitura atenta desses artigos sinaliza a atuação dos Cacs, *a priori*, sobre os recursos disponibilizados ao fundo, contemplando, inclusive, aspectos relativos ao cálculo da adequação dos recursos vinculados da educação (artigo 24 da Lei nº 11.494/2007):

Art. 24. O acompanhamento e o controle social sobre a distribuição, a transferência e a aplicação dos recursos dos Fundos serão exercidos, junto aos respectivos governos, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, por conselhos instituídos especificamente para esse fim.

Quadro 1 - Principais atribuições dos Conselhos de Acompanhamento e Controle Social (CACS)

Instâncias de Controle Social	Principais atribuições
Conselho de Acompanhamento e Controle Social (CACS) (CACS Estaduais) (CACS Municipais)	<ul style="list-style-type: none"> - Acompanhamento e controle social dos recursos destinados aos fundos educacionais; - Supervisionar o censo escolar anual; - Supervisionar a elaboração da proposta orçamentária anual; - Contribuir para a concorrência de dados estatísticos de forma regular e tempestiva que alicerçam a operacionalização dos fundos educacionais.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O papel do controle externo, exercido por competência constitucional pelo poder legislativo e tribunais de contas, não se confunde com as prerrogativas dos Cacs, que, a notar pelas diretrizes estabelecidas pelo legislador, parecem situar em uma dimensão outra que o simples acompanhamento da execução orçamentária (artigo 26 e 27 da Lei nº. 11.494/2007):

Art. 26. **A fiscalização e o controle referentes** ao cumprimento do disposto no art. 212 da Constituição Federal e do disposto nesta Lei, especialmente em relação à aplicação da totalidade dos recursos dos Fundos, serão exercidos (grifo nosso):

I - pelo órgão de controle interno no âmbito da União e pelos órgãos de controle interno no âmbito dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

II - pelos Tribunais de Contas dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, junto aos respectivos entes governamentais sob suas jurisdições;

III - pelo Tribunal de Contas da União, no que tange às atribuições a cargo dos órgãos federais, especialmente em relação à complementação da União (grifo nosso).

Art. 27. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios prestarão contas dos recursos dos Fundos conforme os procedimentos adotados pelos Tribunais de Contas competentes, observada a regulamentação aplicável.

Parágrafo único. As prestações de contas serão instruídas com parecer do conselho responsável, que deverá ser apresentado ao Poder Executivo respectivo em até 30 (trinta) dias antes do vencimento do prazo para a apresentação da prestação de contas prevista no caput deste artigo.

Compreendemos que o papel de acompanhamento e controle social desempenhado pelos Cacs diz respeito ao *processo de avaliação política* dos recursos dirigidos (vinculados) pelos fundos destinados ao *financiamento* dos sistemas públicos, capazes de responder às demandas por ensino público (*oferta*), a manutenção das atividades nas instituições de ensino (acompanhamento da proposta orçamentária – *gestão*) e na mediação junto aos poderes públicos à disponibilidade de *dados estatísticos* que subsidiem o acompanhamento da execução das políticas educacionais e transparência no acesso a informação por parte da população.

O controle técnico-administrativo, como papel dos *tribunais de contas*, instâncias de avaliação da *legalidade*. O acompanhamento e controle social, como papel dos *conselhos*, instâncias de avaliação da *legitimidade*.

Quadro 2 - Composição dos Conselhos de Acompanhamento e Controle Social (Cacs)

Instâncias de Controle Social	Composição
Conselho de Acompanhamento e Controle Social dos Estados (CACS Estaduais)	- 3 representantes do poder executivo estadual; - 2 representantes dos poderes executivos municipais; - 1 representante dos Dirigentes Municipais de Educação (União dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME) - 1 representante do Conselho Estadual de Educação; - 2 representantes de pais de alunos; - 2 representantes de estudantes; - 1 representante dos professores.
Conselho de Acompanhamento e Controle Social dos Municípios (CACS Municipais)	- 2 representantes do poder executivo municipal; - 1 representante dos Diretores de instituições educacionais municipais; - 2 representantes de pais de alunos; - 2 representantes de estudantes; e - 2 representantes dos profissionais técnicos e administrativos municipais.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A metodologia aplicada no presente trabalho sugere situá-las em quatro dimensões: financiamento, oferta, gestão educacional e controle social (Fogecs), conforme evidenciado no Quadro 3.

Assim, o esforço metodológico da pesquisa busca inferir como as práticas vivenciadas pelo Cacs-Estudo classificam, operam e repercutem em diferentes intensidades nessas quatro dimensões, no sentido de efetivar a atuação dos Cacs, sua relevância autopercebida e aquela propalada junto à sociedade.

2. Acompanhamento e controle social do Fundeb no Cacs-Estudo

O Cacs-Estudo é formado por 12 conselheiros titulares e quatro suplentes por segmento (poderes públicos, professores, dirigentes municipais, conselho de educação e estudantes), totalizando 16 membros. Desses, tornamos elegíveis, para fins de entrevistas, os 12 conselheiros titulares, uma vez que o objetivo destas é

identificar as práticas de acompanhamento e controle social no Cacs-Estudo, em aderência ou não aos grupos categóricos da pesquisa (Fogecs), o que somente poderia ser investigado entre os conselheiros que atuaram efetivamente nesse Cacs (conselheiros titulares); dentre esses, conseguimos entrevistar seis, ou seja, 50% dos conselheiros titulares.

Quadro 3 - Atribuições e responsabilidades dos Cacs sob a ótica das dimensões Fogecs

Dimensão (Fogecs)	Atribuições dos Cacs (Acompanhamento e supervisão)	Fundamentação Legal (Lei Fundeb e LDB)
Financiamento	<ul style="list-style-type: none"> • Distribuição de recursos ao fundo (vinculação de receitas); • Transferências de recursos ao fundo (complemento da União, ingressos e saída de recursos); • Elegibilidade dos gastos MDE; • 60% da MDE com remuneração docente; • Execução financeira de recursos provenientes do FNDE; 	<ul style="list-style-type: none"> • Lei nº. 11.494/2007, art. 21; • Lei nº. 11.494/2007, art. 22; • Lei nº. 11.494/2007, art. 24; • Lei nº. 9.394/1996, art. 71 • Lei nº. 11.494/2007, art. 23; • Lei nº. 11.494/2007, art. 24 § 13;
Oferta	<ul style="list-style-type: none"> • Supervisão do Censo Escolar; • Fidedignidade das informações repassadas ao FNDE/SIOPE; • Comparar com demandas de direito (Censos Demográficos) 	<ul style="list-style-type: none"> • Lei nº. 11.494/2007, art. 24 § 9; • Lei nº 9.394/1996, art. 5º
Gestão Educacional	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar visitas e inspeções in loco; • Supervisionar proposta orçamentária anual do fundo; 	<ul style="list-style-type: none"> • Lei nº. 11.494/2007, art. 25, Inc. IV; • Lei nº. 11.494/2007, art. 24 § 9;
Controle Social	<ul style="list-style-type: none"> • Manifestação formal sobre a execução do Fundeb; • Convocação do Secretário da Educação para prestar esclarecimentos sobre a execução do Fundeb. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lei nº. 11.494/2007, art. 25, Inc. I; • Lei nº. 11.494/2007, art. 25, Inc. II; • Lei nº. 11.494/2007, art. 25, Inc. III;

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para aplicação dos questionários, considerando o objetivo de identificar a percepção dos conselheiros quanto às possíveis práticas de acompanhamento e controle social do Cacs-Estudo, tornamos elegível a totalidade dos 16 conselheiros, entendendo que, por estarem inseridos nesse Cacs, tanto na condição de titularidade quanto na de suplência, estejam também aptos a manifestar sua compreensão quanto ao funcionamento do conselho e, dentre esses, conseguimos aplicar o questionário a nove conselheiros, ou seja, 56,25% do total.

A síntese do trabalho de pesquisa em campo é evidenciada a seguir (Tabela 1).

Os resultados do exame dos expedientes, das entrevistas com os conselheiros e da aplicação dos questionários, expostos na proposta metodológica da presente pesquisa, são descritos nas seções a seguir.

O Cacs-Estudo foi instalado em 24 de julho de 2008, por conta da implantação do Fundeb nessa localidade, ocorrida no exercício de 2007.

Tabela 1 - Resumo dos procedimentos metodológicos no âmbito do Cacs-Estudo (2008-2012)

Atividades	Quantidade		
	Possível	Realizada	%
Levantamento de documentos e expedientes do Cacs-Estudo	nd	15	100%
Questionários aplicados junto aos conselheiros do Cacs-Estudo	16	9	56,2%
Entrevistas	12	6	50,0%

(nd) = informação não disponível.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O resumo das atividades desempenhadas pelo Cacs-Estudo, de acordo com o expediente acessado nesta pesquisa, no período desde sua criação e até dezembro de 2012, pode ser observado na Tabela 2.

Tabela 2 - Resumo das Atividades formalizadas no âmbito do Cacs-Estudo (2008-2012)

Expedientes/Ano	2008	2009	2010	2011	2012
Atas geradas internamente	1	nd	2	2	2
Relatórios gerados internamente	0	0	0	0	0
Demais expedientes gerados internamente	0	0	0	0	0
Relatórios demandados por fontes externas	1	1	1	3	2
Demais expedientes demandados a fontes externas	0	0	0	0	0
TOTAL	2	1	3	5	4

(nd) = informação não disponível.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Podemos perceber pela Tabela 2, acima, que o expediente do Cacs-Estudo está fortemente vinculado à produção de atas, que tratam geralmente da discussão quanto ao exame das contas do Fundeb ou do próprio parecer de aprovação das contas (materializado igualmente em ata de reunião).

Percebemos a baixa demanda por parte do conselho a fontes de informações externas, relatórios e outros pareceres externos tanto das Secretarias de Educação, Fazenda, Planejamento ou Tribunal de Contas como suportes possíveis ao exercício institucional de acompanhamento e controle social do Fundeb. Algo, a princípio, que seria bastante natural, compreendendo o caráter de análise das receitas e despesas vinculadas à execução do fundo educacional, entretanto, como se pode perceber, isso não foi efetivado ou documentado pelo conselho ao longo do período investigado.

Aliás, o acesso a informações de caráter externo ao Cacs-Estudo se dá, quase exclusivamente, através da apresentação do relatório de execução financeira do Fundeb, sob a responsabilidade da Diretoria de Orçamento da Secretaria de Educação, que precede cada processo de análise das contas anuais, relatório esse que nossa pesquisa não pode acessar, pois não foram disponibilizados por essa secretaria.

2.1 As práticas de acompanhamento e controle social documentadas no Cacs-Estudo

Nesta seção, focalizamos o expediente administrativo movimentado pelo conselho Cacs-Estudo no período de 2008-2012, utilizando-se da análise descritiva.

A análise descritiva de relatórios, atas e demais expedientes foi formatada a partir da metodologia apontada por Schevisbiski, Sales e Fucks (2004, p. 105-119), no caso de participação dos conselhos de controle social. Ela estabelece três dimensões para a análise da atuação dos conselhos de controle social: frequência do debate, natureza das deliberações e natureza dos assuntos.

A pesquisa pode identificar, através dos documentos, que os segmentos representativos inseridos no Cacs-Estudo tiveram um grau de participação diferenciado em relação a sua participação regimental. A Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundeb, estabelece no artigo 24, parágrafo 1º, os critérios de composição dos Conselhos de Acompanhamento e Controle Social: seis representantes dos poderes públicos (50%), um representante do conselho de educação (8%), dois representantes de pais de alunos (17%), dois representantes dos estudantes (17%) e um representante dos profissionais da educação (8%).

A análise dos expedientes elaborados pelo conselho indicou uma participação dos segmentos diferente dos percentuais previamente estabelecidos pela legislação, em razão da ausência de representantes de alguns segmentos em suas deliberações.

Neste sentido, o segmento dos poderes públicos, presente em maior grau nas deliberações processadas no Cacs-Estudo, teve sua participação ampliada (de 50% para 60%), juntamente com o segmento do Conselho de Educação (de 8% para 9%). Com isso, reduziu-se a participação dos demais segmentos, pais de alunos (de 17% para 11%), estudantes (de 17% para 15%) e profissionais da educação (de 8% para 5%), em função das ausências às deliberações (Tabela 3).

Na dimensão da natureza das deliberações (SCHEVISBISKI, SALES FUCKS, 2004), a análise dos documentos inferiu que as deliberações do Cacs-Estudo estão basicamente limitadas à análise da execução financeira do Fundeb e demais programas federais (FNDE), acessados pela localidade para financiamentos de ações educacionais (transporte, fortalecimento do ensino médio etc.) no âmbito de sua rede de ensino (Tabela 4), assim como da análise da execução financeira dos programas próprios da localidade.

Tabela 3 - Nível de participação dos segmentos nas deliberações do Cacs-Estudo

Segmento	Número Total de Representantes	% de Representação	Total da Participação	% da Participação
Poderes Públicos	6	50%	33	60%
Conselho e Educação	1	8%	5	9%
Pais de alunos	2	17%	6	11%
Estudantes	2	17%	8	15%
Profissionais da Educação	1	8%	3	5%
Total	12	100%	55	100%

Fonte: Schevisbiski, Sales e Fucks (2004) – com adaptações.

Entre as exceções, constam a eleição para presidente do conselho e uma reunião acerca do papel do conselho, destacando-se o baixo *quórum* nessas reuniões.

A utilização do *software Modalisa* possibilitou o levantamento do inventário lexical a partir dos grupos categóricos e léxicos pré-estabelecidos na metodologia da pesquisa, possibilitando estabelecer as aproximações e distanciamentos de suas práticas de acompanhamento e controle social aos grupos categóricos da pesquisa (Fogecs).

O levantamento analítico das práticas de acompanhamento e controle social processadas no âmbito do Cacs-Estudo, tomando por base a aderência dos grupos categóricos da pesquisa (financiamento, oferta, gestão educacional e controle social – Fogecs), está evidenciado na Tabela 5.

O inventário lexical, a partir da dimensão dos grupos categóricos da pesquisa, estabeleceu que as discussões formalizadas no expediente do Cacs-

Estudo e, em consequência das práticas de acompanhamento e controle social desse colegiado, estão prioritariamente relacionadas com a dimensão Financiamento, respondendo por 57,64% dos léxicos inventariados, seguidos por Controle Social, com 30,25%, Gestão Educacional, 8,28%, e Oferta, representado por 3,82% dos léxicos.

Na dimensão do Financiamento, destaca-se a representatividade do tema MDE, respondendo por quase um terço de todo o levantamento, e dos Programas FNDE, somando mais de 10%.

A necessidade de esclarecimento do que se constitui elegível e não elegível na dinâmica dos investimentos educacionais parece pautar a inserção do tema MDE nos debates e nas práticas processadas no âmbito do Cacs-Estudo, considerando a maior ou menor profundidade com que esse tema se desenvolveu. A presença dos programas federais de assistência técnica e financeira do governo federal sugere a inserção significativa do tema Programas FNDE.

Tabela 4 - Natureza das deliberações do Cacs-Estudo

Segmento	Deliberações							Total
	Aprovação de Prest. Contas 2009	Aprovação de Prest. Contas 2010	Aprovação de Prest. Contas PNATE	Aprovação de Prest. Contas LOCAL	Posse dos Conselheiros	Eleição Presi-dente	Discussão Papel do Conselho	
Poderes Públicos	4	3	4	6	6	6	4	33
Conselho de Educação	0	1	1	1	1	1	0	5
Pais de alunos	1	0	0	2	1	2	0	6
Estudantes	0	1	1	2	2	2	0	8
Profissionais da Educação	0	0	0	1	1	1	0	3
Total	5	5	6	12	11	12	4	55

Fonte: Schevibiski, Sales e Fucks (2004) – com adaptações.

O tema Controle Social, que responde por 30,25% dos léxicos inventariados sob a ótica das categorias Fogecs, tendo o tema conselheiro e papel do conselho, respectivamente, respondendo por 16,24% e 6,37% dos léxicos inventariados,

sinaliza o aspecto autorreferenciado do conselho, no que diz respeito ao Controle Social, uma vez que se prende à própria compreensão do exercício do Cacs-Estudo, não alcançando aspectos relacionados à gestão democrática nas escolas ou mesmo ao funcionamento de seus conselhos escolares.

A realização da pesquisa em campo, materializada através da aplicação dos questionários e entrevistas junto aos conselheiros, e do levantamento dos expedientes administrativos realizados pelo Cacs-Estudo contribuiu para a identificação das práticas de acompanhamento e controle social desse colegiado em maior e menor grau de simetria às dimensões metodológicas proposta (Fogecs), conforme apresentamos de forma consolidada a seguir.

Tabela 5 - Distribuição de Frequência dos Grupos Categóricos e Lexicais a partir do Expediente Cacs-Estudo

Grupo Categórico	Léxico Associado	Frequência	%
Financiamento	Fundeb	21	6,69%
	MDE	92	29,30%
	Prestação de Contas	28	8,92%
	Programas/FNDE	33	10,51%
	Receita	2	0,64%
	Programas	5	1,59%
	Remuneração Docente	0	0,00%
	Subtotal	181	57,64%
Oferta	Censo Escolar	2	0,64%
	Matrículas	10	3,18%
	Repetência/Evasão	0	0,00%
	Subtotal	12	3,82%
Gestão Educacional	Visita/Inspeção	1	0,32%
	Plano de Carreira	9	2,87%
	Aulas	1	0,32%
	Gestor	2	0,64%
	Ideb	1	0,32%
	Gestão Educacional	3	0,96%
	Gestão Democrática	1	0,32%
	Currículos	2	0,64%
	Formação Profissional	6	1,91%
	Subtotal	26	8,28%
Controle Social	Papel do Conselho	20	6,37%
	CACS	1	0,32%
	Conselho/Conselheiro	51	16,24%
	Regimento Interno	13	4,14%
	Irregularidade/Legalidade	3	0,96%
	Controle Social	3	0,96%
	Conselho Escolar	0	0,00%
	Aprovação de Contas	4	1,27%
	Subtotal	95	30,25%
Total Geral		314	100,00%

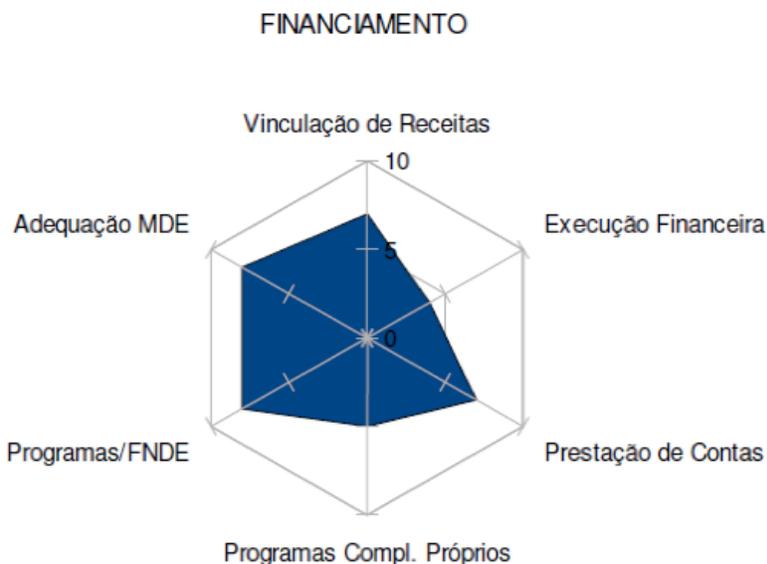
Fonte: Elaborado pelo autor.

2.1.1 Dimensão Financiamento

Na dimensão financiamento (Gráfico 1), a pesquisa possibilitou inferir pelo menos 6 temas relacionados às práticas de acompanhamento e controle social do Cacs-Estudo: Vinculação das receitas, adequação da MDE, Programas FNDE, Programas Complementares Próprios, prestação de contas e execução financeira do Fundeb. Neste sentido, houve maior ênfase às práticas relacionadas aos cinco primeiros temas (Vinculação das receitas, adequação da MDE, Programas FNDE, Programas Complementares Próprios e prestação de contas) em relação à execução financeira do Fundeb (Gráfico 1).

A construção do Gráfico 1 pondera, proporcionalmente, as evidências identificadas tanto na aplicação de questionário quanto no levantamento dos expedientes através de um fator de 1 a 10.

Gráfico 1 - Práticas do Cacs-Estudo segundo a dimensão Financiamento



Fonte: Elaborado pelo autor.

O tema vinculação das receitas diz respeito ao processo de acompanhamento quanto à adequação da constituição do Fundeb, a partir das receitas tributárias, detectado por meio da aplicação dos questionários, mas pouco materializado no levantamento dos expedientes do Cacs-Estudo.

A adequação da MDE diz respeito à elegibilidade dos gastos efetuados pelo Fundeb em consonância com as determinações legais (LDB – Lei nº 9.394/1996, artigos 70 e 71), tema bastante presente no levantamento dos expedientes (percentual de 29,30% dos léxicos associados) nessa dimensão, e reconhecido como relevante por cinco dentre os nove conselheiros respondentes do questionário.

O tema programas FNDE diz respeito ao processo de acompanhamento e controle social das prestações de contas relativas aos programas com utilização de recursos federais oriundos do FNDE, presentes tanto nos levantamentos dos expedientes do Cacs-Estudo (10,51% dos léxicos associados) quanto na aplicação dos questionários (seis dentre nove conselheiros respondentes identificam a prática de acompanhamento e controle social relacionada ao tema).

O tema prestação de contas diz respeito ao processo de acompanhamento e controle social das prestações de contas relativas ao próprio Fundeb local (8,92% dos léxicos associados), enquanto o tema programas complementares próprios diz respeito aos programas com recursos do tesouro da localidade, direcionados a áreas da educação, como merenda escolar, transporte escolar e bibliotecas, principalmente quando não é possível acessar os programas federais do FNDE por problemas relacionados às prestações de contas ou inadimplência no sistema do tesouro federal (tema identificado por cinco dentre nove dos conselheiros respondentes dos questionários).

O tema execução financeira, menos destacado dentre os demais temas identificados, diz respeito ao processo de acompanhamento e controle social, direcionado à tempestividade e adequação da execução financeira dos recursos do Fundeb ao longo do ano (identificado por quatro dentre os nove conselheiros respondentes do questionário).

Destaca-se, na análise dessa dimensão, a ausência dos temas relacionados à remuneração docente, léxico previamente categorizado em nossa metodologia, mas não contemplado no levantamento dos expedientes e, conseqüentemente, nos questionários. O nível de participação do segmento profissionais da educação parece justificar a ausência do tema.

2.1.2 Dimensão Oferta

A dimensão oferta se caracterizou como a dimensão categórica menos sensibilizada pelos conselheiros do Cacs-Estudo, e a inserção dos temas apresentou um equilíbrio de evidências quando transportadas para o fator de um a dez, proporcionalizando a participação percentual desses temas nos dois instrumentos de coleta utilizados (questionário e levantamento dos expedientes).

Os temas, evidenciados nessas dimensões pelo estudo, foram: matrículas, necessidades especiais dos estudantes, censo escolar, EJA, necessidade docente, capacidade de atendimento das unidades escolares, evasão escolar e repetência (Gráfico 2).

O tema matrículas diz respeito ao número de estudantes matriculados na rede pública, considerando a demanda de crianças, jovens e adultos (3,18% dos léxicos associados no levantamento dos expedientes e prática de acompanhamento e controle social, reconhecida por quatro dentre nove conselheiros respondentes do questionário).

O tema censo escolar diz respeito à responsabilidade legal de os conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb supervisionarem a realização do censo escolar (Lei nº 11.494/2007, art. 24 § 9). Nesse quesito, apresentou baixa frequência (0,64% dos léxicos categóricos inventariados e reconhecido por quatro dentre os nove conselheiros respondentes do questionário).

O tema necessidades especiais diz respeito à prática de acompanhamento e controle social, interessada no monitoramento da oferta de vagas destinadas a crianças, jovens e adultos portadores de necessidades especiais (prática reconhecida por apenas três dentre os nove conselheiros respondentes, conforme); o tema necessidade docente diz respeito ao acompanhamento da adequação do quantitativo de professores no quadro de servidores públicos, considerando a demanda dos alunos (prática reconhecida por quatro dentre os nove conselheiros respondentes).

A questão relativa à oferta de vagas para jovens e adultos na rede pública foi contemplada no tema EJA (ausente no levantamento dos expedientes do Cacs-Estudo e reconhecido por apenas três dos nove conselheiros respondentes do questionário).

Os temas evasão e repetência não se apresentaram no levantamento dos expedientes, tampouco foram registrados nas entrevistas e, conseqüentemente, nos questionários aplicados, apesar do contexto adverso, em que se insere a realidade local. Assim, entendemos não constituírem objetos das práticas de acompanhamento e controle social do Cacs-Estudo, segundo inferências realizadas por este estudo.

Percebeu-se, de forma inequívoca, a baixa penetração da dimensão oferta no conjunto das práticas de acompanhamento e controle social do Cacs-Estudo e, conseqüentemente, dos temas relacionados a essa dimensão.

Gráfico 2 - Práticas do Cacs-Estudo, segundo a dimensão oferta



Fonte: Elaborado pelo autor.

2.1.3 Dimensão Gestão Educacional

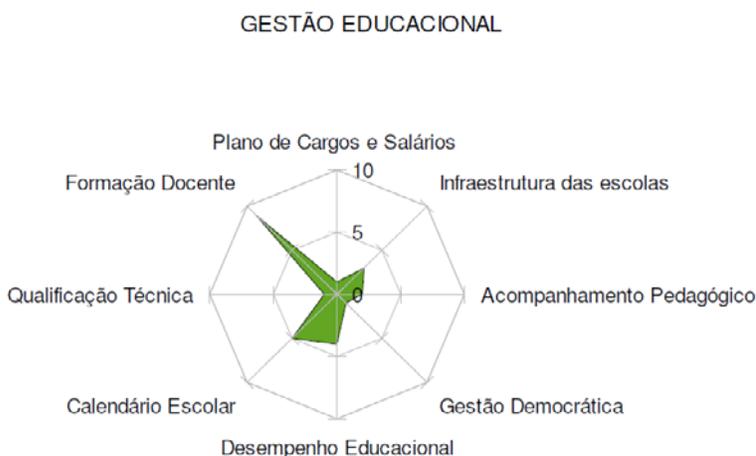
A dimensão Gestão Educacional se constitui como segunda dimensão menos sensibilizada nas práticas de acompanhamento e controle social, efetivadas ou reconhecidas pelos conselheiros do Cacs-Estudo, e os temas relacionados a essa dimensão são igualmente pouco inseridos ou reconhecidos por esse colegiado, à exceção do tema Formação Docente (Gráfico 3).

A construção do Gráfico 3 pondera, proporcionalmente, as evidências identificadas tanto na aplicação de questionário quanto no levantamento dos expedientes através de um fator de um a dez.

O tema Formação Profissional Docente diz respeito às práticas de acompanhamento e controle social relacionadas ao acompanhamento do nível de formação dos professores inseridos na rede pública (1,91% dos léxicos categorizados no levantamento dos expedientes, e reconhecido por sete dentre nove conselheiros respondentes do questionário). O desempenho desse tema, contrastando com a quase ausência dos demais, sugere um *sensu comum* quanto à responsabilização docente no contexto da educação básica, daí a preocupação em monitorar o nível de qualificação desses profissionais.

A limitação quanto ao processo de execução financeira do Fundeb através dos relatórios diretrizes da prestação de contas do fundo, aos quais não tivemos acesso, não nos permite inferir o quão são efetivas quantitativamente e qualitativamente as políticas públicas direcionadas a esse segmento (qualificação docente).

Gráfico 3 - Práticas do Cacs-Estudo segundo a dimensão Gestão Educacional



Fonte: Elaborado pelo autor.

O tema calendário escolar parece constituir pauta de interesse quanto ao direcionamento das práticas de acompanhamento e controle social no Cacs-Estudo, sendo o segundo tema mais reconhecido nessa dimensão, a partir das inferências realizadas pelo questionário (prática reconhecida por quatro conselheiros dentre os nove respondentes).

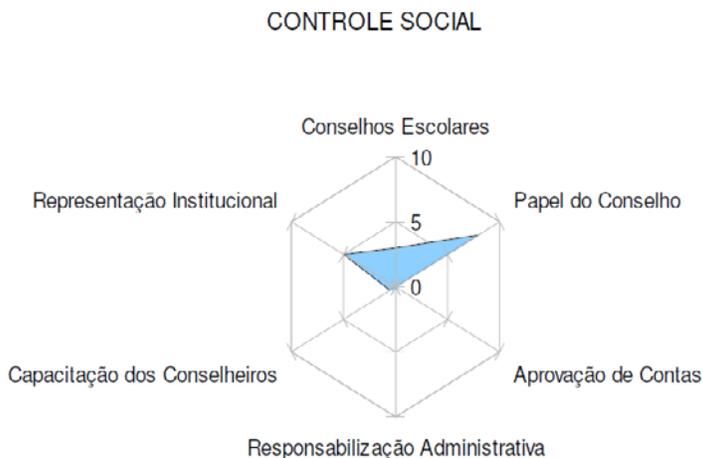
Destaca-se, nessa dimensão, a baixa aderência dos temas gestão democrática, acompanhamento pedagógico e infraestrutura das escolas, na percepção dos conselheiros, quanto ao direcionamento de suas práticas de acompanhamento e controle social.

2.1.4 Dimensão Controle Social

Na dimensão Controle Social, buscamos identificar aproximação das práticas de acompanhamento e controle social, relacionada a seis temas: representação institucional, conselhos escolares, papel do conselho Cacs-Estudo, processo de representação institucional dos segmentos no Cacs-Estudo, capacitação dos conselheiros do Cacs-Estudo, responsabilização administrativa e aprovação de contas (Gráfico 4).

A construção do Gráfico 4 pondera, proporcionalmente, as evidências identificadas tanto na aplicação de questionário quanto no levantamento dos expedientes através de um fator de um a dez.

Gráfico 4 - Práticas do Cacs-Estudo segundo a dimensão Controle Social



Fonte: Elaborado pelo autor.

O tema representação institucional diz respeito às discussões acerca do reconhecimento da adequação quantitativa e qualitativa de representação dos diferentes segmentos no conselho, a dinâmica de inserção de pautas advindas dessas representações e o processo de retorno (*feedback*) dos trabalhos realizados no âmbito do Cacs-Estudo para os respectivos segmentos. O tema foi reconhecido por cinco dentre os nove conselheiros respondentes do questionário.

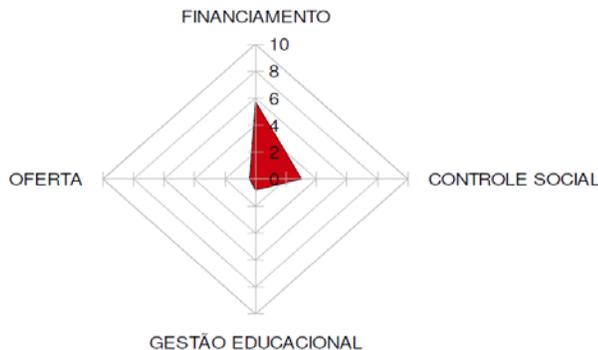
Na temática dos conselhos escolares, buscamos identificar o quanto estas se aproximam das práticas de acompanhamento e controle social do trabalho realizado pelos conselhos escolares, compreendidos como colegiados de gestão democrática escolar e de instâncias mediadoras entre a gestão governamental e a comunidade escolar, portanto, potencialmente sinalizadoras das demandas da comunidade escolar. O tema foi reconhecido por três dentre os nove conselheiros respondentes do questionário, mas não sensibilizado pelas inferências do levantamento dos expedientes do Cacs-Estudo.

O tema papel do conselho diz respeito às práticas de acompanhamento e controle social, relacionadas à definição de metodologias de trabalho, papel, intenções e propósitos do colegiado para o fortalecimento de sua missão institucional.

Esse tema se constituiu como o mais sensibilizado dentre os demais propostos nessa dimensão, apresentando um reconhecimento como prática de acompanhamento e controle social pelos conselheiros do Cacs-Estudo, especialmente no levantamento dos expedientes (6,37% dos léxicos associados), presentes nas tensões entre as representações e os encaminhamentos formalizados no âmbito dos expedientes do Cacs-Estudo, e detectados mesmo na realização das entrevistas.

A presente pesquisa constatou, portanto, o predomínio da dimensão financiamento sobre as demais (oferta, gestão educacional e controle social) (Gráfico 5), consequência inequívoca de uma carência metodológica para organização do trabalho de acompanhamento e controle social e de um maior esclarecimento dos propósitos institucionais dos colegiados Cacs-Fundeb junto a seus componentes.

Gráfico 5 - Práticas do Cacs-Estudo segundo o Plano Teórico Fogecs



Fonte: Elaborado pelo autor.

Considerações finais

O arranjo administrativo financeiro dos sistemas públicos educacionais traz para seu escopo uma perspectiva de controle tanto para o poder executivo (gestão) quanto para o poder legislativo (controle externo) e, complementarmente, estabelece a possibilidade de atuação da população (sociedade organizada) no acompanhamento quanto à correta articulação e execução das políticas educacionais (controle social).

Nesse arranjo, inserem-se os Tribunais de Contas (TC), Tribunal de Contas da União (TCU), Tribunal de Contas dos Estados (TCE) e Tribunal de Contas dos Municípios (TCM), assim como as áreas de planejamento e controle dos entes federativos (União, estados e municípios), instâncias preliminares do processo de tomada de contas do poder delegado.

Especificamente, a Lei do Fundeb instituiu a implantação de conselhos para acompanhamento, controle social, comprovação e fiscalização de recursos no âmbito federal, estadual e municipal, ratificando o conceito de transparência e controle social, no âmbito das políticas de educação, campo fértil para a investigação que se processou na presente pesquisa quanto às práticas de acompanhamento e controle social nas instâncias de controle social relacionadas à educação básica, tomando como símbolo um determinado Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb (Cacs-Estudo).

A possibilidade normativa de inserção de diferentes colegiados no âmbito da execução das políticas públicas relativas à educação, com representação da sociedade civil, é algo que formaliza o sentido de gestão democrática da educação e possibilita a articulação dos anseios, necessidades e perspectivas dessa sociedade, constituindo-se em grande inovação na gestão de recursos públicos no segmento educacional.

Os resultados sobre a investigação das práticas de acompanhamento e controle social do Cacs-Estudo indicaram que o mesmo não consegue depreender, a partir da investigação realizada e das evidências obtidas, que o papel de fiscalização financeira do conselho não substitui a função institucional dos tribunais de contas quanto à adequação técnica do processo de cálculo da vinculação das receitas da educação, sua subvinculação ao fundo de financiamento da educação básica (Fundeb) e a correta execução financeira desses recursos.

A partir da investigação realizada e das evidências obtidas, percebeu-se também que o Cacs-Estudo não consegue compreender que os tribunais de contas são instâncias capacitadas tecnicamente, que podem contribuir no exercício do papel de fiscalizador dos recursos do Fundeb e alçar o conselho a uma condição

de proposição de nova racionalidade na execução financeira dos investimentos educacionais, mais aproximada aos anseios da comunidade do entorno escolar, professores, técnicos da educação e estudantes.

Como produto da investigação deste trabalho, notou-se igualmente que o Cacs-Estudo não consegue efetivar seu papel de supervisão do censo escolar e, em consequência, repercutir na identificação das variáveis que condicionam a retenção e evasão escolar, o que, por sua vez, poderia resultar na adoção de medidas e aperfeiçoamento de políticas públicas educacionais, capazes de garantir o efetivo acesso e permanência das crianças, jovens e adultos no sistema público de educação básica.

A atuação do Cacs-Estudo, tomando por base as evidências da investigação ora realizada, não consegue promover a articulação e o funcionamento dos conselhos escolares, nem reconhece que essa dimensão se insere no escopo das atribuições dos colegiados do Fundeb, e que a efetivação dos conselhos escolares promoveria o sentido democrático da gestão educacional, repercutindo positivamente no funcionamento do próprio colegiado Cacs-Estudo.

De modo geral, a presente investigação percebeu a sobreposição da dimensão do financiamento, apesar da condição limitada com que se materializa no trabalho do Cacs-Estudo, pouco ilustrada, pouco detalhada e pouco exemplificada nos expedientes investigados, sobre as demais dimensões, oferta, gestão educacional e controle social, sempre sub-representadas em todas as perspectivas que a investigação realizou (levantamento de documentos, aplicação de questionários e entrevistas)

A compreensão dos fenômenos que envolvem a atuação dos Cacs da educação básica permite inferir medidas de aperfeiçoamento e efetivação de seus papéis institucionais, capazes de influenciar na implementação de políticas públicas direcionadas ao alcance do patamar mínimo de qualidade do ensino nos sistemas públicos, contribuindo à efetividade do sentido democrático da gestão dos sistemas públicos de educação.

O trabalho sugere outros esforços de investigação, voltados à identificação de fenômenos subjacentes à atuação desses colegiados e no desenvolvimento de iniciativas de qualificação de seus integrantes, tomando como parâmetros as dimensões do financiamento, oferta, gestão educacional e controle social (Fogecs) como núcleo teórico dessas iniciativas.

Referências

ARAGÃO, J. W. M. **Os Conselhos municipais do Fundef: gestão democrática e controle social**. 2003. 294 f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: 5/10/1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 6 set. 2010.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: D.O.U., 23/12/1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 4 jan. 2011.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.494**, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB (...). Brasília: D.O.U., 22/6/2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: 25 maio 2010.

DAVIES, N. Conselhos Fundef: participação impotente. In: SCHEIWAR, E.; ALGEBAIL, E. (Org.). **Conselhos participativos e escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 71-88.

_____. **Fundeb: A redenção da Educação?** Campinas: Autores Associados, 2008.

FARENZENA, N. **Diretrizes da política de financiamento da educação básica brasileira: continuidades e inflexões no ordenamento constitucional legal (1987-1996)**. Tese (Doutorado em Educação)– Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001. 259 f.

FRIGOTTO, G. Prefácio. **Conselhos participativos e escola**. In: SCHEINVAR, E.; ALGEBAIL, E. (Org.). Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 7-11.

GANDINI, R. P. C.; RISCAL, S. A. A gestão da educação como setor público não-estatal e a transição para o estado fiscal no Brasil. In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. F. F. (Org.). **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 59-72.

LEHER, R. O Conselho Nacional de Educação no contexto neoliberal: participação e consenso fabricado. In: SCHEINVAR, E.; ALGEBAIL, E. (Org.). **Conselhos participativos e escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 20-25.

MELCHIOR, J. C. A. **Mudanças no financiamento da educação no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1997.

PAZ, R. Os conselhos como forma de gestão das políticas públicas. In: SCHEINVAR, E.; ALGEBAIL, E. (Org.). **Conselhos participativos e escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 19-24.

SCHEVISBISKI, R. S.; SALES, M. R. P.; FUCKS, M. O controle social na política de saúde: um estudo sobre o Conselho Municipal de Saúde de Curitiba (1991-2001). In: FUCKS, M.; PERISSINOTTO, R. M.; SOUZA, N. R. (Org.). **Democracia e Participação**. Curitiba: UFPR, 2004. p. 105-119.

Recebimento em: 04/02/2014.

Aceite em: 07/03/2014.

Sujeitos indígenas Bakairi: como se apresentam e como são vistos nos ambientes escolares¹

Indigenous Bakairi subjects: how they present themselves and how they are seen at school environments

Edinéia Tavares LOPES²

Resumo

Esta pesquisa teve como objetivo analisar como os Bakairi são vistos e como se apresentam nos eventos escolares no município de Paranatinga-MT. Os Bakairi, nas poucas possibilidades de serem *vistos*, nas escolas ou eventos cívicos, reforçam sua identidade índio-brasileiro por meio das características que acreditam, os Bakairi e os *Karaiwa*, como modo de ser *do índio original*. Há grande distância entre os alunos indígenas e os alunos não indígenas das escolas do município onde residem os Bakairi. Conclui-se que os Bakairi se veem/apresentam e são vistos, enquanto *índios*, enquanto *civilizados* e enquanto *índio-civilizado*.

Palavras-chave: Imagem do Índio. Lei nº 11.645/2008. Bakairi.

Abstract

This research aimed to examine how Bakairi are viewed and how they present themselves at school events in the city of Paranatinga-MT. The Bakairi, during the few possibilities of being *seen* at schools or civic events, reinforce their Indian-Brazilian identity through the characteristics they believe, the Bakairi and the *Karaiwa*, so as to be *the original Indian*. There is a big offset between indigenous and non-indigenous students school children in the municipality where the Bakairi live. One brings to a conclusion that the Bakairi people see/present themselves or are seen as *Indians*, whereas *civilized* and *Indian-civilized*.

Keywords: Image of the Indian. Law Nr. 11.645/2008. Bakairi.

-
- 1 Esse trabalho apresenta um recorte da tese de doutoramento defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, sob a orientação do Prof. Dr. Bernard Charlot.
 - 2 Doutora em Educação. Professora Adjunta no Departamento de Química, do Campus Itabaiana da Universidade Federal de Sergipe. Professora no Núcleo de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática - UFS (NPGECIMA). Grupos de pesquisa: GPMEC, EDUCON e GEPIADDE. Endereço profissional: Campus Universitário Professor Alberto Carvalho/UFS. - Av. Olímpio Grande, s/n - Centro - Itabaiana - SE. CEP :49.500-000. e-mail: <edineia.ufs@gmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 23	n. 54	p. 807-829	set./dez. 2014
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Introdução

A Constituição de 1988 pode ser citada como marco divisor no que diz respeito às conquistas dos povos indígenas no âmbito educacional, à medida que garante o direito social à educação e assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Nessa perspectiva, citamos a consequente aprovação, em 1996, da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Incluem-se nessas conquistas: a criação da modalidade Educação Escolar Indígena (EEI), a inserção da temática indígena na escola não indígena, o acesso dos índios ao Ensino Superior e a realização, em 2009, da I Conferência Nacional de EEI (CONEEI). Destacamos, nesse contexto, a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, estabelecendo as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira e indígena.

No entanto, a implantação da EEI apresenta dilemas e desafios que vão desde a viabilização por meio das políticas públicas até a gestão de cada escola indígena por sua comunidade. Com efeito, diversos questionamentos acerca da implantação e apropriação da EEI têm sido colocados pelos estudiosos dessa modalidade de ensino (GIRALDIN, 2008; SECCHI, 2002; SILVA, 2001; TASSINARI, 2001). Alguns deles apontam a necessidade do desenvolvimento de etnografias que contribuam para a compreensão desse processo.

Por conseguinte, mesmo que as discussões teóricas sobre as temáticas das identidades indígenas e suas culturas tenham apresentado avanço nas duas últimas décadas, essas temáticas são pouco trabalhadas na escola, sobretudo no que diz respeito a identificar e refletir o silenciado e o não dito pela história brasileira. Dessa perspectiva, estudos como os de Vieira, Silva e Nascimento (2006), Mariano (2006), Tassinari e Gobbi (2008) e Guimarães (2012) refletem que a imagem do índio no âmbito escolar, em sua maioria, é apresentada através de uma perspectiva etnocêntrica que privilegia o discurso não-índio, retratando-o

[...] de forma estereotipada como um selvagem agressivo, manhoso, preguiçoso, que mora na floresta, usa arco e flecha, que vive da caça e da coleta [...] o que acaba gerando um forte preconceito e discriminação [...] (VIEIRA, SILVA, NASCIMENTO, 2006, p.5).

Por sua vez, Lopes, Brito e Lima (2013), assim como Jesus, Jesus e Lopes (2014), ao refletirem sobre as visões dos índios manifestadas por alguns licenciandos no Nordeste brasileiro, afirmam que essas estavam atreladas a uma visão estática de cultura, uma

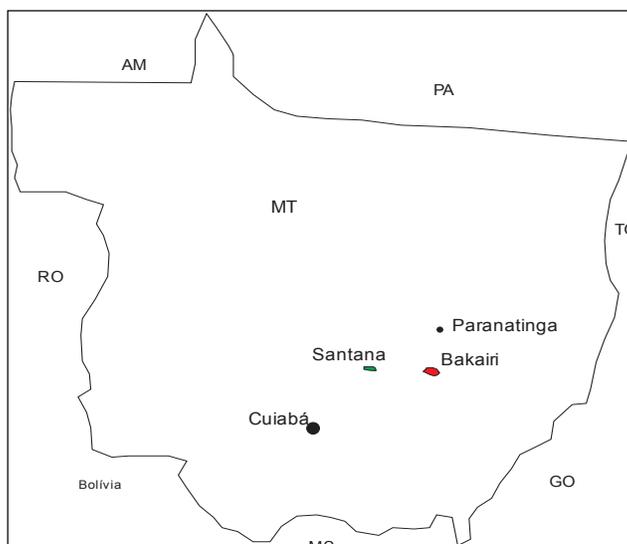
imagem folclórica do sujeito indígena. As autoras ainda apontam a necessidade da inclusão, nos cursos de formação docente, de experiências que possibilitem ações pedagógicas que respeitem e reconheçam a diversidade cultural brasileira.

Foi, então, com essas preocupações que buscamos estudar a educação escolar realizada num contexto indígena, mais especificamente o contexto Bakairi. Nesse caminho, buscamos compreender como os Bakairi se apropriaram da ideia de cultura e da escola, além de analisar como os alunos Bakairi são vistos e se apresentam nos eventos escolares no município onde residem. Sintetizamos, então, o objetivo deste trabalho: analisar, a partir da apropriação da escola, como os Bakairi são vistos e como se apresentam nos eventos escolares no município onde residem.

O caminho metodológico

Os Bakairi habitam a Terra Indígena Santana, localizada em Nobres; a Terra Indígena Bakairi, localizada, em sua maioria, no município de Paranatinga e pequena parte no município de Planalto da Serra (Figura 1), sendo todos municípios localizados no estado de Mato Grosso (MT). Nossa pesquisa foi realizada junto aos membros da aldeia Aturua, localizada na TIB (Terra Indígena Bakairi), no município de Paranatinga-MT. As coletas foram realizadas durante as estadas no município e na aldeia, nos anos de 2009 a 2011.

Figura 1 - Mato Grosso – Terras indígenas Bakairi e Santana



Fonte: Lopes, (2012, p. 23).

A investigação foi realizada mediante abordagem qualitativa, tomando a etnografia como perspectiva metodológica (BOGDAN; BIKLEN, 2003; LÜDKE; ANDRÉ, 1986). A coleta de dados foi realizada por meio de observações, entrevistas e análise de documentos.

Os Bakairi e a escola

Para contextualizar como os Bakairi se apropriaram da escola, apresentamos o trabalho de Collet (2006), no qual a autora propõe que, para compreensão da apropriação da escola por parte dos Bakairi, é necessário o entendimento de como a ideia de *cultura* foi apropriada por eles. Desse modo, o estudo da autora vem ao encontro de nossos anseios, no sentido de contribuir para a compreensão de como os Bakairi se apropriaram e se apropriam da escola.

A apropriação da *cultura* pelos Bakairi

A partir de 1970, com a intensificação das discussões acerca da defesa dos territórios e o respeito à diversidade, inicia-se, por parte da FUNAI, uma preocupação com a realidade indígena. Com isso, antropólogos e indigenistas participaram de equipes responsáveis pelo planejamento, execução e acompanhamento dos projetos (ALBUQUERQUE, 2007; COLLET, 2006; FERREIRA, 2001).

Segundo Collet (2006), nesse período, residia entre os Bakairi uma antropóloga e socióloga, esposa do chefe de posto. Foi deles que os Bakairi ouviram, pela primeira vez, o assunto sobre *cultura*. Em um extenso período de convivência e de pesquisa, a antropóloga produz sua dissertação de mestrado e sua tese de doutorado.

Collet (2006) considera que a ideia sobre cultura foi introduzida como um *ensinamento* vindo dos pesquisadores e como uma necessidade e condição fundamental de *serem índios* e poderem *ser respeitados* enquanto tais. A *cultura* foi introduzida como um “[...] instrumento a ser dominado a fim de que pudessem levar adiante o processo pela garantia de seus direitos, principalmente à terra e à ‘ajuda’ do governo.” (COLLET, 2006, p. 239, grifo da autora). Se a categoria *índio*, inicialmente, na época do SPI (Serviço de Proteção aos Índios), tinha uma conotação negativa, de necessária extinção, passou, após a introdução do conceito de *cultura*, a ser um sinal positivo, pois através dela poder-se-ia esperar benefícios necessários à sua sobrevivência.

Assim, a apropriação do conceito de *cultura* e a consequente identificação dos Bakairi como *índios verdadeiros* ocorreram através dos rituais, danças e cantos.

Desse modo, nesse período, não apenas foi valorizada a identificação com sua *indianidade*, mas, sob pena de sofrerem perdas, eram forçados a assumi-la.

[...] ‘Cultura’, então, surge entre os Bakairi como parte de um movimento político de conquista de seus direitos enquanto povo diferenciado, que pressupõe o ‘branco’ como expectador e interlocutor. Desta forma, os rituais que anteriormente tinham um determinado significado sociocosmológico passaram a agregar outra dimensão: a afirmação da indianidade. (COLLET, 2006, p. 241, grifos da autora).

Nesse sentido, aprenderam que, no contexto de valorização da diversidade, deveriam aprender os critérios que os *Karaiwas* estabelecem para classificar índios e não índios. Aprenderam, então, que era indispensável ter uma *cultura* própria e que isso significava, fundamentalmente, ter “[...] rituais originais” (COLLET, 2006, p. 241). Desta maneira, vários rituais foram *revitalizados* e passaram a divulgar sua cultura para toda a região.

Nesse esteio, a noção de *cultura baikairi* corresponde a tudo aquilo que vem da *origem da sociedade Bakairi*, num período imutável vivido por seus antepassados. Assim, o marco divisor usado para definir o que é a *cultura Bakairi* é o contato com os *brancos*. Qualquer transformação pela qual os Bakairi tenham passado quando ainda não conheciam os *brancos* não é levada em conta quando se fala em *origem*. O que se fazia antes do branco “[...] é considerado ‘cultura’, o que foi assimilado depois não mais seria [...]” (COLLET, 2006, p. 241-242, grifo da autora).

Com efeito, a *cultura Bakairi* é algo que existe apenas em relação ao *branco*. Sua existência, mesmo que pautada pela definição de algo *original, exclusivo* do Bakairi, está vinculada à sua *apresentação ao branco* (COLLET, 2006). Contudo, não há contradição, pois “[...] se olharmos do ponto de vista do seu ‘funcionamento’, não haveria contradição alguma, pois eles estão perfeitamente adaptados ao contexto [nacional e internacional] em que, também a incorporação é feita pelo viés da diversidade” (COLLET, 2006, p. 244, grifo da autora). Assim, a autora relaciona a apropriação da *cultura* como uma *transformação* na forma de obter recursos, que cumprem a função de manter ou melhorar as condições propícias à manutenção e reprodução de suas famílias, semelhantes às cerimônias do *Kado*³ (COLLET, 2006).

A seguir, apresentamos, na visão de Collet (2006), como os Bakairi se apropriaram da escola, em confronto com nossas observações.

3 “[...] cerimônias coletivas realizadas com a finalidade de familiarizar os espíritos [...]” (COLLET, 2006, p. 9).

A apropriação da escola pelos Bakairi

A apropriação da escola pelos Bakairi se inicia com os modelos impostos pelo SPI, pela FUNAI; intensifica-se no contexto dos debates travados acerca da educação diferenciada, bilíngue e intercultural. Entretanto, apesar de a noção de cultura ter sido introduzida quase duas décadas antes, a adoção da ideia de *cultura* nas escolas Bakairi ocorreu a partir do desenvolvimento do Projeto Tucum, em 1996. Nesse período, os Bakairi passaram a ter contato sistemático com o discurso sobre a Educação Escolar Indígena diferenciada, pautado na especificidade cultural, na interculturalidade e no bilinguismo.

Conforme examinado, a assimilação da escola diferenciada, por parte dos Bakairi, ocorreu a partir da organização da escola *oficial* (COLLET, 2006). Collet (2006), a partir de sua vivência como pesquisadora na escola da aldeia Pakuera (Central), afirma que, apesar do discurso, na prática, a escola é estruturada nos moldes não indígenas. A mesma constatação foi feita nas escolas indígenas as quais tivemos oportunidade de frequentar, seja para realização de pesquisa, seja para participação em algum evento.

Nessa linha de pensamento, Collet (2006) acrescenta que, dentro desse padrão *oficial*, há um espaço reservado à *cultura* e uma forma específica de apropriação da escola. A cultura foi assimilada pelos Bakairi no movimento pela sua *existência*, a saber, como uma noção externa⁴. E, aquilo que é denominado cultura, refere-se às características da sociedade Bakairi, anteriores a sua atração pelo SPI, quando foram reformuladas e agregados novos significados relacionados com a sua existência diante dos *Karaiwa* (como constatamos, interlocutores indispensáveis para que a *cultura* existisse). Portanto, tanto o modelo *cultural* quanto o *oficial* estão referidos a um mesmo contexto caracterizado pela *inclusão* dos Bakairi e da sua escola na sociedade brasileira (COLLET, 2006).

Desse modo, também a *cultura* na escola pode se referir àqueles fenômenos tidos como *originais*, estando a *fonte* situada no período anterior ao contato com os não índios. O discurso da educação escolar indígena é utilizado conforme a situação e os interesses do momento. A *feira de santo* é um exemplo dado por Collet (2006). Ao elaborarem um calendário, parte da atividade de uma aula no Terceiro Grau Indígena⁵(TGI), um aluno Bakairi sugeriu que inserissem as *festas de santo, o ritual realizado com mais regularidade entre os Bakairi*. Os demais colegas

4 Sobre isso, ver item anterior: A apropriação da cultura pelos Bakairi.

5 O Projeto de Formação de Professores Indígenas – Terceiro Grau Indígena teve início em 2001 com os Cursos de Licenciatura Específica para a Formação de Professores Indígenas. Em agosto de 2007, o projeto foi transformado no Programa de Educação Superior Indígena Intercultural (PROESI).

não concordaram, visto que, segundo eles, a *feira de santo* não faz parte da *cultura* Bakairi. Entretanto, as aulas são suspensas na escola durante as *festas de santo*, justificando para isso a possibilidade dada pela *educação indígena diferenciada*.

Para Collet (2006):

[...] a escola bakairi utiliza-se das duas possibilidades que lhes são apresentadas: seguir o modelo oficial de ensino e ter características que a identifiquem como instituição diferenciada. Entretanto, paradoxalmente, o primeiro aspecto a faz 'mais bakairi' que o segundo. (COLLET, 2006, p. 252, grifo da autora).

Ainda nesse processo de apropriação da escola pelos Bakairi, podemos afirmar que houve um enfraquecimento do autoritarismo que caracterizou a adaptação da *escola oficial* e uma “[...] adaptação aos ideais bakairi da passividade e boa convivência pública.” (COLLET, 2006, p. 256). A *pedagogia da civilização* é mantida, ainda que de forma menos rígida e agressiva, por meio das regras disciplinares. As atividades patrióticas⁶ passam a ser valorizadas por alunos e professores, como situações de integração à sociedade brasileira (COLLET, 2006, p. 257). Essa apropriação aconteceu de forma a não mudar a característica de *civilização*. Desse modo, enquanto veículo de acesso ao *universo dos brancos*, ela interessa, pois eles (*os brancos*) são donos poderosos de recursos desejados pelos Bakairi para reprodução de sua família, do parentesco (COLLET, 2006, p. 238).

A escola, portanto, só importa aos Bakairi enquanto instituição oficial brasileira. Apenas dessa forma ela se mostra interessante aos seus objetivos de captura de recursos externos (neste caso específico, tendo como ‘dono’ os karaiwa), representados, sobretudo, pelo conjunto emprego/dinheiro/bens manufaturados indispensáveis, no contexto atual, ao bem-estar familiar. (COLLET, 2006, p. 256, grifos da autora).

Collet (2006) ainda propõe a escola Bakairi como um híbrido de elementos variados provenientes das formas ditas *tradicionais* de formação *Kurâ*⁷ e da

6 Os Bakairi e, da mesma maneira, os Xavante— outro povo indígena habitante do município de Paranatinga, participam, geralmente, vestidos de *índios* e, juntamente com os demais alunos da rede escolar desse município, do desfile de 07 de setembro da cidade.

7 Os Bakairi se autodenominam *Kurâ*, assim alguns trabalhos registram a denominação Kurâ-Bakairi. A denominação Kurâ remete à ideia de: “[...] a nossa história, nossa gente, nosso povo, aquilo que é inerente do povo *Kurâ* [...]” (TAUKANE, 1999, p. 35). Os não indígenas são chamados de *Karaiwa* ou brancos.

vivência, de mais de 90 anos, com o Estado e seus agentes. Três elementos da formação *Kurâ* são apontados como influenciadores da escola Bakairi: *os processos de iniciação e reclusão, a educação doméstica e o Kado*. A autora destaca o caráter de reclusão tanto na permanência dos alunos na escola, quanto na experiência dos professores nos internatos do colégio agrícola. Destaca semelhanças entre “[...] formação dos atores escolares e a reclusão bakairi tradicional [...]”. Assim, apresentam semelhanças entre o cotidiano dos alunos e a iniciação púbere e, também, entre a internação dos professores na escola agrícola e a iniciação do pajé (COLLET, 2006, p. 337). Assim, a escola é também um lugar de semirreclusão, maneira eficiente de formar os jovens. Ressaltamos o caráter parcial e, às vezes, contraditório dessa comparação, como o fato de que a frequência à escola impede os alunos de acompanharem os pais em atividades de aprendizado oferecidas por eles, como a construção de casa, artesanato e o trabalho na roça. Outro ponto se refere ao fato de a escola, hoje, abrigar alunos de ambos os sexos e, com a inclusão da Educação de Jovens e Adultos (EJA), alunos de várias faixas etárias; já a reclusão púbere coletiva de *antigamente* se restringia aos rapazes (COLLET, 2006).

Nessa linha de pensamento, também consideramos que os cursos de formação de professores indígenas (Projeto Tucum e TGI) contaram igualmente com esse caráter de reclusão. A concentração das aulas no período de férias, o viver nesse período nos alojamentos – distante da realidade da aldeia –, o conviver e aprender os códigos do mundo do *branco*, já que as aulas eram realizadas, em sua maioria, nas cidades e os docentes formadores desses cursos eram praticamente todos professores não indígenas⁸; constituíram um ritual de passagem do professor leigo (em alguns casos o não professor) para o professor formado, representado pelo diploma. Além disso, no TGI, os professores/acadêmicos indígenas conviviam com professores/acadêmicos de outras etnias – múltiplas etnias em um mesmo curso de formação. Nesse processo, o discurso da educação diferenciada se constituiu e foi consolidado junto a esses professores indígenas⁹.

Collet (2006) ainda se refere às semelhanças entre os processos de formação *Kurâ* (*educação Bakairi*) e aquele da escola oficial do posto (*escola civilizatória*), quais sejam: a maior importância dada ao contexto no aprendizado do que às

8 Somente uma professora desse curso era indígena.

9 Importante destacar também o processo formativo por que o docente formador passava, no ritual denominado de capacitação, em que os docentes formadores, consultores, monitores, coordenadores eram reunidos, durante uma semana, em um hotel para o planejamento da etapa seguinte. Assim, não somente visava o desenvolvimento da proposta pedagógica, mas também ajustava os discursos relacionados à educação diferenciada.

atividades didáticas; foco na cópia e na repetição como método de aprendizagem. Essas características aparecem na educação doméstica Bakairi e na escola oficial do posto, “[...] uma e outra preveem a realização de cerimônias coletivas propiciadoras de fartura e recursos” (COLLET, 2006, p. 257).

No caso do *Kado*, relativas a produtos provenientes da pesca e da agricultura, e no caso da educação escolar, visando conseguir os meios de acesso a recursos dos karaiwa com a realização das ‘performances da civilização’, através do sistema emprego/dinheiro/bens manufaturados. (COLLET, 2006, p. 257, grifo da autora).

Assim, dentre os três elementos de formação do *Kurâ*-Bakairi, o *Kado* adquire papel de destaque como modelo da formação escolar. As diversas espécies de *Kado* são cerimônias coletivas pelas quais a interação com os *Iamyra* (seres surgidos com a separação entre o *céu e a terra*, que vivem de forma simultânea no céu e na água dos rios) é engatilhada através do oferecimento de comida, das *vestimentas* (máscaras, pinturas corporais), das danças e dos cantos. O chamado e a interação com esses seres são a garantia da reprodução das famílias, valor maior para um Bakairi. Até o aparecimento dos *Karaiwa*, o domínio da alteridade que importava aos Bakairi domesticar era representado pelos *Iamyra* (dono do mundo espiritual aquático), sendo necessário para isso o acompanhamento por um pajé, único detentor de conhecimentos imprescindíveis para garantir que essa interação fosse realizada com segurança.

O *Kado* surgiu, então, como mediação, após o primeiro desdobramento do cosmo Bakairi – a separação entre o *céu e a terra*. Desse modo, ao realizá-lo, os Bakairi estabelecem contato com os espíritos, *os outros*, *os donos*. A chegada dos *Karaiwa* representa um segundo desdobramento, sendo novamente necessária, para garantir a reprodução de sua família, a mediação entre dois mundos diferentes: *o mundo Kurâ e o mundo do Karaiwa*. Com a chegada dos *Karaiwa* e a redução das atividades relacionadas ao *Kado* – impostas pelo SPI, os Bakairi foram forçados a ver a escola como único espaço público possível. Ocorreu uma intensificação das atividades da vida social Bakairi realizadas no ambiente escolar, transformando a continuidade da escola em um importante espaço de socialização e mediação.

É próprio do Bakairiter de recorrer a mediações de *outros mundos* para poder realizar suas atividades suprafamiliares. Assim se, no *Kado*, os sodo (donos) do domínio do fundo dos rios são os *Iamyra*; na escola, os donos (os sodo) são os *Karaiwa*. Semelhante à realização do *Kado*, quando os Bakairi querem estabelecer o contato e domínio sobre o universo espiritual aquático, com a manutenção da escola, eles pretendem domesticar o *mundo civilizado*. Nesse caso, *civilizado*

se definiria fundamentalmente em contraposição ao modo de vida dos Bakairi antigos. Como bem argumenta Collet (2006, p. 349, grifo da autora):

Ao se identificarem enquanto ‘civilizados’ e buscarem a civilização, os Bakairi pretenderiam, sobretudo, neutralizar a desigualdade com a sociedade que os domina; a escola aparece como a instituição mediadora por excelência entre os Bakairi e os civilizados/karaiwa. Frequentando-a, eles pretendem tanto transformar-se no futuro (emprego, acesso a dinheiro).

Em decorrência dessa relação, hoje, a escola ocupa, na vida social do Bakairi, um espaço que anteriormente pertencia ao *Kado*: o das cerimônias coletivas, em que, pelos desenhos (*iwenyly*, nome também dado à escrita), pelas roupas e por performances, os Bakairi se *transformam* no *outro*, se familiarizam com ele e, assim, conseguem condições de reprodução de seus grupos familiares. O *Kado* e a escola são espaços públicos em que se capturam recursos externos através da familiarização, com o modo de vida dos *outros*. Assim, a “[...] eficácia de suas performances [...]” provê os Bakairi dos “[...] recursos e bens indispensáveis a sua reprodução familiar [...]” (COLLET, 2006, p. 263), de modo que:

As performances escolares, cotidianas ou extraclases, propiciam essa transformação em civilizado, as primeiras caracterizadas por um esforço em seguir o formato da escola ‘oficial’ e assim familiarizar-se com os aparatos e comportamentos do ‘outro’ – prédios, roupas, disciplina e organização escolar – a fim de que aconteça a transformação. Assim como a transformação em ‘espírito habitante das águas’ (*iamyra*) pressupõe o uso de roupas, máscaras, desenhos, instrumentos e comportamentos desses seres, como acontece no *Kado*, a transformação em civilizado se realiza através da apropriação de suas roupas, desenhos, instrumentos e comportamentos, que utilizados ritualmente surtirão como efeito a transformação tanto presente quanto futura. (COLLET, 2006, p. 348, grifos da autora).

A aparência da escola – suas edificações, as roupas, a escrita, os livros, a organização e a disciplina – operaria como as máscaras do *Kado*. Estas últimas são constituídas por uma visibilidade-desenho que remete a um *mundo outro* (dos *Iamyra*, no caso). São, ainda, animadas por *Kurà*, pessoas que, enquanto *vestem* as máscaras, devem ser chamadas apenas pelo nome do *Iamyra*, que estão *ativando* ou *vivendo*. Da mesma forma, a escola, a partir de comportamentos, objetos e técnicas (remissivos à civilização ou ao *mundo dos Karaiwa*), permite que os Bakairi

se *transformem*nos seres desse mundo estrangeiro, os civilizados (COLLET, 2006). Collet (2006) ainda defende que o conceito de transformação (*átugudyly*) para o Bakairi se refere a um *vir a ser*. Com efeito, os professores indígenas não agem como professores brancos (imitação), mas são professores tanto quanto estes. Eis os argumentos de Collet (2006, p. 348, grifo da autora) sobre isso:

Seu diário, seu ambiente de trabalho, rotina, conteúdos de ensino, são exatamente os mesmos dos professores da cidade. De tudo isso os Bakairi não abrem mão. O que me possibilita afirmar que em seu cotidiano os professores bakairi não estão imitando os ‘brancos’, mas transformando-se neles.

Em síntese, para a autora (COLLET, 2006, p. 350, grifos de autora), a escola funciona como *Kado* pelos seguintes pontos:

- a) pelo seu destaque enquanto instituição pública;
- b) por ser meio de captura de recursos pertencentes a ‘mundos outros’, essenciais à reprodução do parentesco;
- c) por seu funcionamento depender de especialistas com conhecimento dos códigos do ‘outro’ aprendido durante um período de reclusão;
- d) por recorrer a performances coletivas que envolvem práticas – como o *iwenyly* – que visam transformar’ o *Kurâ/Bakairi* em ‘outro’.

De maneira semelhante à escola, há outros espaços sociais, não pertencentes à família em particular, de mediação com o *Karaiwa*, tal como a Palhoça. Nela, discutem-se, frequentemente, temas ligados à relação com os não indígenas e com os projetos governamentais; é também onde acontecem os bailes, o futebol, tema de interesse de pessoas de todas as idades. Nesses espaços, o *Karaiwaé* o *outro*, os *donos* do futebol, da política, dos santos, do baile, além da escola.

Todas essas associações levam Collet (2006, p. 350, grifos da autora) à seguinte afirmação: “[...] é exatamente ao pretender ‘ser como o outro’, no ‘civilizar-se’ pela escola [...]”, que os Bakairi visam se reproduzir enquanto um grupo diferenciado, tendo o parentesco como fundamento organizacional e valor maior. Portanto, a apropriação da escola pelos Bakairi tem se dado a partir dos modelos que lhes foram impostos pelo SPI, pela FUNAI e pelos internatos. Entretanto, os Bakairi se apropriam dessa escola, a partir de processos próprios, nos quais compreendem e reconstróem o modelo de escola colocado pelo Estado. Seja ele no tempo do SPI/

FUNAI, quando dão início à construção das relações estreitas entre as características desta instituição e os princípios fundamentais da cosmologia Bakairi; seja ele, atualmente, com a incorporação das discussões da interculturalidade, colocadas nos cursos de formação de professores indígenas. Entretanto, esses processos de apropriação têm como referência a mediação com o mundo dos *Karaiwa*.

A seguir, é realizada uma reflexão acerca de como os Bakairi são vistos e como se mostram em alguns eventos escolares.

Os Bakairi nos eventos escolares municipais: ausência e presença, como se veem, como se mostram e como são vistos

Conforme expusemos na discussão anterior, as atividades patrióticas das quais os Bakairi têm participado, passam de obrigação para situações valorizadas de integração. Essa mudança de significado ocorreu num processo em que, inicialmente, os Bakairi se apresentavam com trajes do *branco* (as roupas, os uniformes), afirmando sua civilidade. Já a partir dos anos 1970 e, principalmente, nos anos 1990, com a inserção do conceito de *cultura*, as participações dos Bakairi refletem também a afirmação de sua *indianidade*, quando aparecem vestidos de *roupas e pinturas de índio*, mas sem deixarem de registrar sua presença enquanto brasileiros.

Essa situação é marcante no desfile de Sete de Setembro, realizado no município de Paranatinga. No desfile de 2011, os alunos Bakairi tiveram dois tipos de apresentação. Na primeira, como ocorria nos anos anteriores, eles se apresentaram em um dos blocos dos índios¹⁰. Estavam vestidos de calças, camisetas com desenhos de pintura corporal, rosto pintado como *índio*, utilizaram cocares, colares e outros trajes de *índios*. À frente do bloco, havia uma grande faixa escrita: Sociedade Indígena Bakairi (Figura 2).

10 Foram dois blocos indígenas: um dos Bakairi e outro dos Xavante.

Figura 2 - Alunos Bakairi, desfile Sete de Setembro, 2011



Foto: Arquivo pessoal da autora.

No ano de 2004, Collet (2006) acompanha o desfile de Sete de Setembro. A autora registra:

[...] vieram os alunos bakairi, os primeiros com bandeiras do Brasil, Estado de Mato Grosso e município de Paranatinga, depois outros, segurando uma faixa com o nome da escola indígena da aldeia central; os que vieram mais atrás, ao passar em frente ao palanque, começaram a dançar e cantar suas músicas ‘tradicionais’. Alunos e professores atuavam como índios-brasileiros, índios no trajar, cantar e dançar, e brasileiros ao portar as bandeiras e cantar o hino nacional. Através desta pedagogia ritualística, como vimos, os alunos representam seu papel de índios-civilizados, inseridos na totalidade ‘Brasil’ [...] (COLLET, 2006, p. 314, grifos da autora).

No ano observado por Collet (2006, p. 325), as *roupas* (artefatos e pinturas), utilizadas nas apresentações patrióticas, ou em outros eventos, revelam que “[...] apesar de civilizados, ainda são índios, originais”. As roupas – uniforme escolar – utilizadas nas apresentações mais antigas, como no tempo do SPI, mostravam que “[...] apesar de selvagem, estavam se civilizando [...]”. Assim, “[...] ambas são formas de expressar e atuar a integração com os *karaiwa* [...]” (COLLET, 2006, p. 325). Sete anos após, observamos algumas semelhanças no aspecto ritualístico (representação de índios-civilizados), inserido na totalidade do Brasil: ainda se apresentam de forma evidente. Entretanto, algumas mudanças podem ser constatadas. Em 2004, não houve a participação dos alunos xavante; em 2011, os Xavante compuseram o bloco dos índios, localizados logo após os Bakairi (Figura 3).

Figura 3 - Alunos Bakairi (à frente) e Xavante, no desfile de Sete de Setembro, 2011



Foto: Arquivo pessoal da autora.

No ano de 2011, vieram trajados no que descrevemos como uma mistura de *alunos/karaiwa* e também *de índios*. Todos com pintura no rosto, de camisetas, calças ou bermudas. Alguns descalços, com chinelos, tênis ou sandálias. Poucos com pintura no corpo (Figura 4). Desse modo, atuavam como índios-brasileiros, ao mesmo tempo em que mostravam, cada vez mais, como estão inseridos na totalidade brasileira.

Um ponto inédito foi a utilização que uma escola particular fez da *questão indígena*. Segundo relato colhido, durante o desfile, com uma das professoras dessa escola, os alunos fizeram um trabalho sobre os índios e conheceram um pouco sobre *eles*. O trabalho foi *A Festa do Milho*. Os alunos indígenas foram convidados a participar do desfile junto aos alunos da escola particular.

Figura 4 - Alunos Bakairi, no desfile de Sete de Setembro, 2011



Foto: Arquivo pessoal da autora.

Os alunos da escola particular estavam vestidos de uniformes, camiseta, viseira amarela e tênis; enquanto os representantes do povo Bakairi estavam à frente do bloco, vestidos *de índios*, carregando uma faixa escrita: Festa do milho, aldeia PakueraBakairi (Figura 5).

Figura 5 - Desfile de Sete de Setembro, Colégio Particular, Paranatinga-MT, 2011



Foto: Arquivo pessoal da autora.

A nosso ver, essa postura denota uma mudança em relação a eventos anteriores, por exemplo, em 1990, quando alunos *brancos*, em comemoração ao Dia do Índio, se vestiam de índio (Figura 6). Se antes *os alunos brancos* representavam os índios, atualmente, com a inserção do discurso do respeito à diferença, à diversidade, o próprio índio é convidado a *representar o verdadeiro índio, o original*.

Ainda sobre a participação dos alunos Bakairi em eventos municipais, Collet (2006) registra que, no ano de 2004, os alunos Bakairi participaram de uma feira de ciências em uma escola estadual na cidade de Paranatinga¹¹. Nessa feira, quanto à participação dos alunos da escola, estes foram *sujeitos dos experimentos*; já os alunos Bakairi convidados “[...] ocupavam o lugar de objetos, mostrando a si mesmos, através de seu artesanato e pinturas, como ‘experiências’ [...]” (COLLET, 2006, p. 315, nota de rodapé, grifo da autora). Essas questões nos levam às seguintes indagações: o que leva os alunos Bakairi a *ocuparem o lugar de objetos* quando participaram dessa feira de ciências? Será que há uma pressuposição de que eles (os alunos Bakairi) não teriam condições semelhantes às dos não indígenas para poderem apresentar também os experimentos, que normalmente versam sobre temas das ciências naturais? Quais as visões do *eu* e do *outro* evidenciadas e reforçadas nessas atividades?

11 O Ensino Médio, na aldeia Pakuera (Central), único ofertado na área até o ano de 2004, estava vinculado a esta escola e funcionava na aldeia por meiodas denominadas ‘salas anexas’.

Figura 6 - Dia do Índio, Escola Estadual 29 de junho, 1990



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 1990.

Esse acontecimento nos suscitou a lembrança de algumas situações conflituosas vivenciadas como docente de ciências naturais no Projeto Tucum e, mais atualmente, como pesquisadora no município do qual procedemos e no qual estudamos até o final da educação básica. Lembramos que, ao iniciarmos uma etapa intensiva do curso (Projeto Tucum), sendo desenvolvida em Cuiabá-MT, sugerimos aos cursistas que, ao final, os trabalhos desenvolvidos por cada grupo¹², além da socialização em sala, fossem apresentados para os alunos das escolas públicas da cidade. Essa sugestão gerou uma polêmica. Por um lado, alguns concordaram, afirmando ser importante mostrar o que estavam produzindo no curso, como professor em formação; por outro, um pequeno grupo de alunos discordou enfaticamente, dizendo que seriam discriminados pelos *alunos da cidade*. Após muitas discussões, decidiram por apresentar os trabalhos produzidos por eles, mas também por fazer uma apresentação *cultural*.

A segunda situação ocorreu quando estávamos, a *professora bióloga* e eu, a *professora de química*, concluindo o planejamento de nossas aulas, cujo tema versava sobre questões acerca da prevenção de Doenças Sexualmente Transmissíveis

12 Redação dos estudos iniciados com as observações, na etapa intermediária; aprofundamento com as leituras e experimentos realizados na etapa em curso.

e orientação sexual¹³. Naquela ocasião, uma das antropólogas, que assessorava o Projeto Tucum, discordou veementemente que o assunto fosse discutido com a presença de homens e mulheres, alegando que isso *contrariava a cultura*, pois na *cultura* Bakairi não se fala de assuntos acerca da sexualidade na presença de homens e mulheres. Sugeriu que separássemos os homens das mulheres. Levamos a situação para a apreciação dos (e das) cursistas Bakairi e Xavante¹⁴, que decidiram continuar as aulas com a presença de professoras e professores, justificando que estavam se formando para serem profissionais e, na escola, também teriam alunos e alunas.

Esses dois fatos nos levam a constatar o hábito de se apresentarem como *índios* e, inicialmente, a insegurança em se colocarem como produtores dos conhecimentos voltados a questões das ciências. O segundo [fato] coloca mais uma vez como a *imposição* do *ser índio*, *isso é de índio* ainda acontecia no período em questão. Ademais, revela a dicotomia colocada entre *coisas que se podem falar* e *coisas que não se podem falar*. No caso específico, os professores e professoras (Bakairi e Xavante) não concordaram com essa dicotomia e decidiram que, naquele espaço de acesso aos conhecimentos do branco, da *civilização*, deveria ser feito como nos cursos de formação do professor *branco*: tratariam o assunto com a presença de mulheres e homens. Acrescenta-se a isso a imposição de uma identidade que, às vezes, nem eles (os professores Bakairi) reconheciam. Em relação ao fato de alguns assuntos não poderem ser mencionados na presença de homens e mulheres, o professor Ma.B. nos relatou que algumas dificuldades foram encontradas, mas ele e os demais professores conseguiram esclarecer isso aos pais, os quais entenderam os objetivos da atividade pedagógica, passando a concordar com os professores.

Quanto a nossa presença no desfile de Sete de Setembro, causou curiosidade por parte dos presentes, principalmente, ex-professores. Questionavam o que fazíamos ali e o que nos levou a voltar ao município quase 20 anos depois. Quando expressávamos o motivo da nossa presença, ficavam surpresos e questionavam, alguns até chegaram a emitir opiniões como: *you tem coragem?* Outros se calavam e se afastavam, disfarçando o desagrado. Poucos manifestaram apreço ou valorização no fato de pesquisarmos *com índios*.

Alguns fatos ligados também à violência envolveram indivíduos Bakairi. Segundo relato de um professor Bakairi, há alguns meses antes de nossa conversa, *um Bakairi* tinha assaltado e agredido uma senhora na cidade de Paranatinga. Segundo esse professor, esse fato teve certa repercussão para a *imagem do índio*, com a qual ele estava preocupado, pois, quando algum membro da sociedade

13 Tema colocado como prioridade da área de ciências naturais em uma das etapas do Projeto Tucum.

14 Entre os cursistas, não havia mulheres Xavantes.

Bakairi comete algo *errado*, os *brancos* não se referem ao indivíduo responsável por aquele ato, mas à coletividade *dos Bakairi*, *sujeitando a imagem do Bakairi*.

Num dos períodos de coleta, fomos convidados para proferir uma palestra sobre nossa pesquisa para os alunos e professores da maior escola pública de Paranatinga, na qual estudamos, durante o Ensino Médio. Estiveram presentes professores e alunos da escola. Entre esses alunos, alguns eram alunos Bakairi ou Xavante. Ao iniciarmos a palestra, comentamos que, em nossa opinião, outras pessoas poderiam estar fazendo a palestra, pois estes eram os verdadeiros especialistas *da cultura indígena* (referindo-nos à fala do professor que nos apresentou). Ficaram curiosos para saber quem era. Comentamos que eram eles, os indígenas Bakairi e os indígenas Xavante, moradores da região e também os alunos Xavante e alunos Bakairi que ali estavam presentes. Pareceram surpresos. Durante toda a palestra, nenhum dos alunos indígenas se manifestou, por mais que procurássemos estimular sua participação. Inclusive uma professora e alguns alunos comentaram que eles eram muito *fechados*, indagando-nos a respeito disso. O cacique Everaldo (Xavante), veio ao nosso encontro nesse dia e o convidamos para participar da palestra. Ele chegou após alguns minutos de sua realização. De tudo que foi falado por nós e por ele, o que pareceu que chamou mais a atenção dos alunos foi basicamente o fato de ele ter cumprimentado os alunos Xavante na língua. As perguntas que surgiram sobre *eles* (os índios) foram: *por que são tão fechados, não querem falar sobre eles na sala? Como é lá na aldeia?* Além dos comentários: achei *bonitinho* ele falar na língua, diferente. Esses comentários refletem que, mesmo convivendo diariamente, na sala de aula, com alunos indígenas, professores e alunos não indígenas demonstraram que ainda apresentam uma visão estereotipada acerca desses sujeitos e de todos os seus repertórios culturais. A visão demonstrada está muito mais relacionada à imagem divulgada pela mídia e/ou pelo livro didático.

Conforme a nossa percepção, parece haver presença/silenciamento em sala de aula desses alunos indígenas, bem como de todo o legado dos diversos povos indígenas (bem como africanos) na constituição do povo brasileiro. Isso nos leva a indagar: como ocorre, em sala de aula, a relação entre educação e cultura? Como ocorre a presença/ausência/silenciamento desses alunos indígenas e suas vivências na sala de aula?

Não poderemos responder tais questões nesse trabalho, mas tais indagações nos remetem às reflexões de Charlot (2001), a partir das quais podemos considerar que a relação com a escola e, conseqüentemente, com os conhecimentos escolares podem se constituir como obstáculos pedagógicos. À luz de Bakhtin (2003), também podemos refletir se esse *silenciamento* dos alunos indígenas (*são fechados, não querem falar sobre eles*) não seria uma resposta aos enunciados elaborados anteriormente pelos demais alunos, professores e práticas escolares nos quais não se sentem

incluídos? Ou ainda, se esse *silenciamento* pode ser um reflexo da vivência escolar na cidade na qual, às vezes, é menos conflituoso passar *despercebido*? Nesse sentido, nossas indagações também se aproximaram das discussões de Candau (2006) acerca das relações entre educação e cultura. Façamos um parêntese para discutirmos essas questões que, em nossa compreensão, expressam parte do que observamos nas vozes dos professores e alunos das escolas do município de Paranatinga.

Candau (2006, p. 35) afirma que há uma crise generalizada, “[...] em que emergem novos paradigmas, tanto do ponto de vista político-social, como científico, cultural e ético [...]”. Nesta época, o sentido da educação precisa ser ressignificado, novos desafios são colocados e as respostas existentes:

[...] não dão conta de oferecer referentes mobilizadores de saberes, valores e práticas educativas que estimulem a construção de subjetividade e identidades capazes de assumir a complexidade das sociedades multiculturais em que vivemos, dialogar com as diferenças, afirmar uma cidadania plural que supere a fragmentação e colaborar para um novo projeto de sociedade em que igualdade e diferença se articulem. (CANDAU, 2006, p. 35).

O mal-estar presente nas escolas (entre educadores e educadoras, entre alunos e alunas) exige que enfrentemos a questão da crise da escola não de um modo superficial, que restrinja “[...] à inadequação de métodos e técnicas, à introdução das novas tecnologias da informação e da comunicação de forma intensiva, ou ao ajuste da escola à lógica do mercado e da modernização [...]” (CANDAU, 2006, p. 35). Candau (2006) aponta ainda que a crise da escola tem como causa o fato de ela, a escola, estar cada vez mais desenraizada da sociedade e não ter acompanhado as mudanças da sociedade. Com essa afirmação, a autora revela que somos chamados/as a *reinventar a escola* e, nesse processo, é central o papel do/a educador/a. “Trata-se de uma nova perspectiva de conceber o professor como um agente cultural” (CANDAU, 2006, p. 36).

A partir de tais argumentos, a autora nos coloca diante da necessidade de nos aprofundarmos na compreensão das relações entre educação e cultura(s); critica o caráter homogeneizador, padronizador e monocultural da escola. Defende, então, que as questões culturais não podem ser ignoradas pelos educadores, devido ao multiculturalismo encontrado em sala de aula. E, ao abordar a compreensão das relações entre educação e cultura(s), Candau (2006) faz a seguinte advertência:

[...] não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, do momento histórico e do contexto em que se situa. Nesse sentido não é possível

conceber uma experiência pedagógica ‘desculturalizada’, isto é, em que nenhum traço cultural específico se configure. Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura. Esses universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir da íntima articulação [...]. (CANDAU, 2006, p. 39, grifo da autora).

Nesse caminho, Candau (2006) apresenta a importância do papel da educação e das diferentes formas de comunicação entre os membros da sociedade, diante da perspectiva do/a professor/a como agente cultural. A compreensão das relações entre educação e cultura(s) se refere “[...] a uma concepção diferente da escola como um espaço de *cruzamento de culturas*, fluido e complexo, atravessado por tensões e conflitos.” (CANDAU, 2006, p. 40, grifo da autora). Nessa discussão, é contextualizada a implantação de políticas afirmativas, especialmente quando refere a questões étnicas. Essas políticas visam favorecer grupos excluídos (ou objetos de discriminação) do acesso a direitos básicos, inerentes a todos os seres humanos. A educação tem um papel importante nessa questão: “[...] Trabalhar a questão do imaginário coletivo, das mentalidades, das representações das identidades sociais e culturais presentes na nossa sociedade é um aspecto especialmente relevante [...]” (CANDAU, 2006, p. 38).

Afora esses aspectos abordados, fechamos nossa reflexão utilizando as conclusões de Candau (2006), que afirma: “[...] a consciência do caráter monocultural da escola é cada vez mais forte na atualidade [...]” e de maneira semelhante também “[...] a necessidade de romper com ela e construir práticas educativas em que a questão da diferença e do multiculturalismo se faça cada vez mais presente.” (CANDAU, 2006, p. 40).

Apontamentos finais

Retomando nossas análises, constatamos que os Bakairi reforçam sua identidade índio-brasileira, nas escolas, nas poucas possibilidades de inserção da temática indígena. Esta é realizada por meio das características que acreditam os Bakairi e os *Karaiwa* como modo de ser *do índio original* (desfiles, apresentações). Há uma grande distância entre os alunos indígenas e os alunos não indígenas, mesmo que esses convivam, a exemplo das falas dos professores e alunos não indígenas da escola supracitada, nas mesmas turmas escolares. Essas observações mostram como os Bakairi se veem e como são vistos, enquanto *índios*, enquanto *civilizados* e enquanto *índio-civilizado*. As visões do *outro*, dos alunos e professores não indígenas, também foram expressas nesse tempo de convivência.

O caso de violência cometida por um Bakairi reflete parte da problemática enfrentada atualmente: por um lado, por causa também da integração pelo viés do consumo, conforme examinado na história do contato/integração realizado; por outro, pelo fato de as condições de acesso a esses bens não serem iguais para todos.

Em suma, esses fatos nos levam a refletir sobre a implementação da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que estabelece a obrigatoriedade de incluir no currículo oficial da rede de ensino a temática história e cultura afro-brasileira e indígena. Consideramos, a partir desses exemplos, que a implementação das ações necessárias ao cumprimento da Lei nº 11.645 ainda está longe de ser efetivada. Essa efetivação e, sobretudo, combate ao preconceito e à discriminação, existentes no país, impõe, por um lado, desafios às universidades, por meio dos processos de formação inicial e continuada de professores; por outro, ao compromisso da sociedade em geral, pois essa luta diz respeito a todos. Questões precisam ser levantadas, tais como: como as escolas têm problematizado a questão indígena? Que indígenas são esses que estão sendo apresentados nos eventos escolares? Como confrontar o *índio* do livro didático com o *índio real*? Como ultrapassar essa visão de *índio original, verdadeiro índio*? Como as escolas não indígenas estão se preparando para trabalharem com a pluralidade cultural presente na sala de aula? Essas constatações não dizem respeito somente à realidade do município apontado, mas, em outro trabalho, temos assinalado algumas preocupações, tanto em relação à temática indígena, quanto à afro-brasileira (LOPES; LIMA, 2008).

Referências

ALBUQUERQUE, L. S. As políticas públicas para a Educação Escolar Indígena no Amazonas (1989 – 2003). In: **Educação para a diversidade e cidadania**. Recife: Ed. do Organizador, 2007. p. 11-133.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 2003.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: D.O.U., 11/3/2008.

CANDAU, V. M. O/a educador/a como agente cultural. In: LOPES, A. R. C.; MACEDO E. F. de; ALVES, M. P. C. (Org.). **Cultura e política de currículo**. São Paulo: Junqueira & Martins, 2006.

CHARLOT, B. A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos. In:_____.**Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.p. 15-31.

COLLET, C. L. C. **Ritos de civilização e cultura: a escola Bakairi**. Tese (Doutorado em Antropologia Social)- Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

FERREIRA, M. K. L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, A.L.; FERREIRA, M. K. L. **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. 2 ed. São Paulo: Global, 2001.

GIRALDIN, O. Coisa de Kupê? A escolarização e sociabilidades entre os Krahô. In:REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 26., 2008, Porto Seguro. **Anais...** Porto Seguro: 2008. CD-ROM.

GUIMARÃES, F. A. M. História e cultura indígena: diferentes formas de ver, diferentes maneiras de pensar. In: MELO, M. R.; LIMA, M. B.; LOPES, E. T. (orgs.). **Identidades e alteridades: debates e prática a partir do cotidiano escolar**. São Cristóvão: Editora UFS, 2012.

JESUS, L. J.; JESUS, B. S.; LOPES, E. T. Nossas identidades e o ensino de Ciências: algumas reflexões. In: Fórum Identidades e Alteridades / II CONGRESSO NACIONAL EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE, 6., 2013, Itabaiana-SE. **Anais...** Itabaiana-SE, UFS, 2014.

LOPES, E. T.; BRITO, M. C. L.; LIMA, Y. J. Escola Indígena na formação docente: uma experiência no PIBID. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO, 21., 2013, Cuiabá. **Anais...** Cuiabá:UFMT, 2013.

LOPES, E. T.; LIMA, M. B. Dialogando com sujeitos indígenas sobre identidade étnico-raciais e sua relação com o contexto escolar. In: **CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS AFRICANOS E ASIÁTICOS NO BRASIL**,9., 2008, Rio de Janeiro, Brasil. **Anais...**Congresso da ALADAA-B: sociedade civil global: encontro e confrontos, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARIANO, N. R. C. **A representação sobre os índios nos livros didáticos de história do Brasil.** Dissertação (Mestrado em Educação Popular). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-Paraíba, 2006.

SECCHI, D. **Professor indígena:** a formação docente como estratégia de controle da educação em Mato Grosso. Tese (Doutorado em Ciências Sociais)-Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2002.

SILVA, A. L. A Educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução. In: SILVA, A. L.; FERREIRA, M.K.L. **Antropologia, história e educação:** a questão indígena e a escola. 2 ed. São Paulo: Global, 2001.p. 9-25.

TASSINARI, A. M. I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, A.L.; FERREIRA, M. K. L. (Org.). **Antropologia, história e educação:** a questão indígena e a escola. 2. ed, São Paulo: Global, 2001.

TASSINARI, A. M. I.; GOBBI, I. Políticas públicas e educação para e sobre indígenas. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 26., 2008, Porto Seguro, Bahia. **Anais...** Porto Seguro, Bahia, 2008. CD-ROM.

TAUKANE, D. Y. **A história da educação escolar entre os Kurá-Bakairi.** Cuiabá: [s.e], 1999. 204 p.

VIEIRA, C. M. N.; SILVA, M. I.; NASCIMENTO, A. C. A questão das identidades étnicas na sala de aula: a cultura negra e indígena subjugadas e não-ditas nas escolas do Mato Grosso do Sul. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL: FRONTEIRAS ÉTNICO-CULTURAIS FRONTEIRAS DA EXCLUSÃO, 2., 2006. Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil. **Anais...** Seminário Internacional: Fronteiras étnico-raciais e sua relação com o contexto escolar, 2006.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem.** Tradução Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZANON, L. B.; PALHARIN, E. M. A química no ensino fundamental de ciências. **Química Nova na Escola**, São Paulo, (2), p. 15-18, nov. 1995. Disponível em: <<http://qnesc.s bq.org.br/online/qnesc02/relatos.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2008.

Recebimento em: 14/03/2014.

Aceite em: 07/05/2014.

Educação Ambiental

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 23

n. 54

p. 831-873

set./dez. 2014

A importância do mito na aprendizagem: outra possibilidade de ensinar

The importance of myth in learning: another chance to teach

Adriana WERNECK-REGINA¹

Michèle SATO²

Resumo

Este artigo interpreta narrativas míticas do povo Panará elucidando a sua dimensão pedagógica na formação de ideias, valores e sentimentos ligados à *natureza*. Apreende-se a percepção de que os humanos e não-humanos partilham a condição de sujeito, diferente do antropocentrismo impresso na cosmologia das sociedades industriais. Sob a fenomenologia de Merleau-Ponty e o interpretativismo de Clifford Geertz é revelado como o mito ensina significados que são incorporados na relação com o mundo, configurando uma diferente epistemologia. Panará é um povo indígena do tronco linguístico Jê, habitante da Terra Indígena Panará, em Guarantã do Norte (MT) e Altamira (PA).

Palavras-chave: Panará. Mito. Aprendizagem. Natureza.

Abstract

This article interprets mythical narratives of Panará people elucidating its pedagogical dimension in formation of ideas, values and feelings related to *nature*. Seizes the perception that humans and non-humans share the condition of subject, as opposed to anthropocentrism printed in the cosmology of industrial societies. In the phenomenology of Merleau-Ponty and Clifford Geertz interpretativism are revealed how myth teaches meanings that are embedded in the relationship with the world, configuring a different epistemology. Panará is an indigenous people of Jê linguistic stem, inhabitant of the Panará indigenous land in Guarantã do Norte (MT) and Altamira (PA).

Keywords: Panará. Myth. Learning. Nature.

1 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso. Atuação profissional: educadora e indigenista. Graduação em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo - USP. Especialização em Indigenismo pela OPAN/Universidade Positivo. Endereço profissional: Av. Ipiranga, 97, Bairro Goiabeira, Cuiabá-MT. Cep: 78.032-035. E-mail: <dridriwr@gmail.com>.

2 Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal de Mato Grosso. Líder do Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso. Endereço profissional: Av. Fernando Corrêa da Costa, 2367, Boa Esperança, Cuiabá-MT. Cep: 78.060-900. E-mail: <michelesato@gmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 23	n. 54	p. 833-851	set./dez. 2014
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Introdução

Todas as sociedades humanas desenvolveram modos de ensinar e aprender os saberes. Entretanto, as teorias e as práticas sociais sobre como acontece a aprendizagem se diferenciam entre os diversos povos que coexistem no mundo. Apresenta-se aqui uma interpretação analítica sobre a noção de *natureza* operante na sociedade Panará e o papel da mitologia no ensino e aprendizagem da mesma, evidenciando outros sentidos e significados que circunscrevem uma específica maneira de se relacionar com o mundo.

O povo Panará, valorizado como referência para o desenvolvimento desta reflexão, habita a região do rio Peixoto de Azevedo e cabeceira do rio Iriri, na bacia do rio Teles Pires, abrangendo o Norte de Mato Grosso e Sul do Pará; pertence ao tronco linguístico Jê.

Aconteceu a oportunidade de conviver com as famílias da aldeia Násêpotiti nos anos 1988 e 1999, na Terra Indígena (TI) Panará, quando estive inserida no Programa de Educação Escolar Indígena promovido pelo Instituto Socioambiental. Muitas vivências na época despertaram o interesse por uma compreensão aprofundada das mesmas, debruçada num arcabouço teórico-metodológico.

Este estudo se apoiou em informações etnográficas registradas em diário de campo, a partir da participação nas atividades cotidianas ligadas ao banho no rio; às trocas de visitas; ao trabalho da roça, à coleta no mato; à observação e/ou participação em festas e cerimônias; à assessoria pedagógica aos professores e alunos Panará na construção de uma escola indígena adequada aos interesses políticos societários; e em tantas outras experiências que frutificaram um envolvimento com este povo marcado pelo respeito, interesse e encantamento. A fim de contribuir para a investigação, foram contemplados também os conteúdos do filme *Kiarásâ yô sâti* produzido por Paturi Panará e Komoi Panará, com o subsídio do Projeto Vídeo nas Aldeias, em 2005, e os textos produzidos pelos alunos em contexto de educação escolar indígena³.

A etnografia foi um método imperativo pautado na permanência efetiva em campo e na descrição densa dos costumes. As interlocuções espontâneas vividas em campo, à época, não se atrelavam a um tema de estudo planejado que as circunscrevesse. Antepõe-se o registro na escrita destas vivências como frutífero, convertendo-as em palco para este estudo em foco. Os diários e as demais fontes referidas acima ofereceram condições para investigar o esquema de significação que organiza a noção

3 Adriana W.R., quando esteve integrada na equipe do Instituto Socioambiental (ISA), atuou na Escola Indígena do povo Panará.

de *natureza* construída por meio da mitologia Panará. Nos dias 23, 24 e 25 de maio de 2012, o Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte (GPEA) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e a Operação Amazônia Nativa (OPAN)⁴ promoveram um seminário intitulado *Mapeamento das Mitologias*. Estiveram presentes um pajé e dois jovens Panará, o que possibilitou continuar o levantamento de mais informações. Na ocasião, o desenvolvimento de uma compreensão interpretativa já estava em andamento e as entrevistas realizadas se destinaram ao aprofundamento da compreensão das narrativas míticas estudadas.

Os conteúdos acessados foram interpretados à luz de teóricos que consideram o mito e a ciência como formas de construção de saberes com legitimidade equivalente, porque ambos estão orientados para dar um significado e sentido ao mundo, tornando-o inteligível. Destacam-se as contribuições das reflexões de Mircea Eliade (1972), Clifford Geertz (1991, 2004, 2007, 2008) e Merleau-Ponty (1999, 2004). Por meio da mitologia e das práticas sociais a ela articuladas é descortinado que o rato e a cutia protagonizaram, na ancestralidade, o ensino dos cultivos do milho e amendoim respectivamente. Impõe-se o reconhecimento de uma lógica não-antropocêntrica e não-racionalista na forma de pensar, sentir e agir do povo Panará. É esclarecida a vigência de outra percepção de *natureza*, na qual os *animais* são significados sobre outra epistemologia.

A fenomenologia de Merleau-Ponty é adotada como um referencial teórico por enfatizar que o mundo é uma unidade aberta às multiplicidades de perspectivas de vivê-lo (MERLEAU-PONTY, 1999). É inconcebível eleger quaisquer contextos culturais perceptivos como um referencial de verdade, sob o qual os demais pontos de vista construídos culturalmente são comparados e submetidos a um nivelamento de experiências. As sociedades humanas não desenvolvem sentidos e comportamentos sociais por projeções na mesma realidade. Outros mundos são construídos por serem significados diferentes, elementos percebidos por diversos pontos de vista.

Os objetos da realidade que construímos não existem fora de si mesmos porque precisam ser percebidos para existirem (MERLEAU-PONTY, 1999). Eles se tornam familiares a partir dos códigos culturais configurados, coletiva e historicamente ao longo das gerações, de modo dinâmico. Eles não são concebidos como tendo uma existência autônoma. Ser e estar no mundo depende de ser percebido e significado, o que requer tornar-se parte de uma experiência vivida. A relação é reiterada como uma condição imprescindível para criar a existência de um objeto. Contudo, nada em vigência num mundo que se vive tem um valor fora de si mesmo que transcenda uma relação. A experiência pertence às perspectivas e não às coisas (MERLEAU-PONTY, 1999).

4 OPAN é uma Organização Não Governamental, sediada em Cuiabá-MT que atua junto aos povos indígenas há 42 anos.

Impõe-se o método de construir conhecimento na perspectiva do outro, isento de preconceitos, o que exige a abertura para reconhecer que a nossa visão de mundo não tem validade universal. Merleau-Ponty (2004, p. 35) considera que “[...] todos os seres vivos e nós tratamos de dar forma a um mundo que não predestinado às iniciativas de nosso conhecimento e de nossa ação”. E foi nesta perspectiva que se buscou compreender outra *noção de natureza* veiculada pela mitologia e inscrita nas experiências relacionais com o mundo.

O interpretativismo de Clifford Geertz (1991, 2004, 2007, 2008) é outro referencial teórico cuja afinidade com a fenomenologia de Merleau-Ponty (1999, 2004) se presencia. Em Geertz (1991, 2004, 2007, 2008) o horizonte etnográfico é conhecer quais significados dão sentido às ações realizadas e que igualmente as orientam, a partir do ponto de vista dos *nativos* que as experimentam e executam. Sob este prisma buscou-se conhecer os significados atribuídos às existências participantes dos contextos de aprendizagem que são rememorados pelo povo Panará de geração a geração, sendo enfática a participação dos *animais* neles. Não há uma semântica universal, o mito e a epistemologia são construções históricas e revelam um sistema cultural. Conforme afirma Geertz (2007), quem está inserido nele acredita no seu valor e validade.

O objetivo do estudo foi conhecer o mundo do ponto de vista do povo Panará, o que exigiu um deslocamento de perspectiva, buscando compreender outra percepção de mundo inscrita na mitologia e nas ações a ela associadas. Intencionou-se um diálogo com os saberes do povo Panará, abrindo-se para o reconhecimento de que a *noção de natureza* e a concepção de aprendizagem das sociedades industriais não são universais. Está consoante às ideias discutidas por Freire (1998), por sua defesa em experimentar uma dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos envolvidos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela.

Por fim, na atual globalização, em que diferentes culturas interagem permanentemente, propõe-se levar a sério os outros saberes construídos por outras concepções de mundo, permitindo-nos sermos afetados e alterados por outros modos de pensar, sentir e agir.

A ciência é construção histórica e cultural, específica e diferenciada

Preston (2003) demonstra que as sociedades industriais assimilaram uma compreensão sobre o que é conhecimento, herdada de filósofos gregos como Platão e Sócrates, cuja base conceitual pode ser reconhecida nos pensadores modernos, exercendo influência até os tempos atuais, sobretudo nos contextos acadêmicos e políticos. Refere-se especificamente à crença de que *conhecimento se*

diferença de opinião, à medida que o primeiro é eterno, universal e imaterial, já o segundo é temporal, particular e diverso. De maneira correlacionada, o primeiro é real por ser operado pela razão e inteligência, e o segundo não o é, à medida que a dimensão sensorial nele interfere. Nesta trajetória histórica, as influências do corpo e do ambiente físico, no qual ele está inserido, têm sido configuradas como obstáculos à construção de *conhecimento*.

Tem-se pregado a transcendência da dimensão afetiva e sensorial operante na relação com o mundo físico, a fim de alcançar as ideias abstratas e genéricas; por elas serem afastadas e isoladas da dimensão física, são idealizadas como purificadas.

Preston (2003) ainda identifica uma ética antropocêntrica que enfatiza a posição central das intenções humanas e a capacidade da sua inteligência transcender o mundo físico, livre de quaisquer influências do contexto ambiental, sendo o homem concebido como separado da natureza. A condição de sujeito é restrita ao humano, cujo comportamento é criativo, livre e autônomo. Em contrapartida, a posição de objeto é outorgada à natureza, apreendida como passível de ser controlada, regulada e dominada a favor dos interesses humanos, construídos social e coletivamente.

Conforme discutido por Grün (1996, 2007, 2008), este paradigma, que separa o humano da natureza e que constitui uma relação assimétrica com os animais, tem sido intensificado na cosmologia das sociedades industriais, sendo emblemáticas as ideias do filósofo Descartes (1996), reconhecidas no atual modo de conceber o que é conhecimento e que têm relação de continuidade com os referidos filósofos gregos.

É disseminada a crença de que a percepção dos objetos no mundo pelos animais é irrefletida, causada pelo corpo, e o comportamento dos mesmos é involuntário: “[...] é a natureza que atua neles segundo a disposição de seus órgãos” (DESCARTES, 1996, p. 113). A mecânica do corpo se converte em referencial explicativo das ações na dimensão animal que, por sua vez, é comum nos corpos humanos. Porém, nestes últimos, há a alma como uma presença interligada ao corpo que possibilita outra condição relacional com o ambiente. Ela corresponde aos pensamentos e à intencionalidade e emerge como atributo exclusivo da espécie humana, propiciando a capacidade de controle da vontade, superando o determinismo material, orgânico e fisiológico. Para Descartes (1996), a natureza inteligente é distinta da corporal,

[...] a nossa alma, ou seja, essa parte distinta do corpo cuja natureza [...] é apenas a de pensar [...] os animais sem razão se nos assemelham, sem que eu possa achar para isso qualquer daquelas razões que, sendo dependentes do pensamento, são as únicas que nos pertencem enquanto homens [...]. (DESCARTES, 1996, p. 103-104).

As ideias e as práticas sociais técnico-científicas, interligadas ao desenvolvimento das sociedades urbano-industriais, notadamente desde o século XVII, intensificam esta relação assimétrica humano-natureza. O antropocentrismo é idealizado pela capacidade exclusiva da espécie humana de construir conhecimento sob o método de separar a razão da emoção. As existências do mundo são apreendidas como tendo qualidades estáveis, fixas e absolutas. Na realidade física há uma ordem contínua e permanente, e por meio do controle das emoções, da imaginação e dos sentidos corporais o pensamento científico pode alcançar quais são as leis que regulam o mundo, possibilitando controlá-lo. Instável, criativo e autônomo são qualidades dos interesses humanos.

A separação entre razão e emoção, conhecimento e opinião, humano e natureza, sujeito e objeto é justificada por conceber negativamente a influência do corpo e de quaisquer aspectos físicos do ambiente. “As contingências do corpo humano e das diferentes situações nas quais o corpo se encontrou foram consideradas não como contribuições, mas como impedimentos ao conhecimento” (PRESTON, 2003, p. 6).

Na fenomenologia a dimensão dos sentidos é reconhecida na construção do conhecimento científico, sobretudo, valorizada como expressão de uma forma de ser e estar no mundo. Não se tem como horizonte negá-la. Ao contrário, é concebido como impossível tecer uma relação com o mundo sem ela. Na argumentação de Merleau-Ponty (1999, p. 84), “[...] O sentir é esta comunicação vital com o mundo que o torna presente para nós como lugar familiar de nossa vida”.

Em decorrência disso a visão clássica de que a realidade pode ser subdividida em aparente e verdadeira é superada (MERLEAU-PONTY, 1999, 2004). Perceber a realidade envolvida pelo aspecto sensível é a realidade da condição humana de existir, “[...] Não há outra realidade senão a aparição” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 395). A visão livre e a vibração vivida nela não devem ser subestimadas e nem suprimidas na análise. Importa a experiência viva. O que é negada é a existência de uma inteligência pura que legitime um observador absoluto (MERLEAU-PONTY, 1999, 2004).

Compreende-se que toda epistemologia é uma construção cultural e histórica. Reivindica-se uma revisão crítica da gramática do *isso é*, construída unilateralmente pela ciência, sob a hegemonia de uma metodologia teórica que acredita na autonomia da razão humana. Há múltiplas possibilidades de os conhecimentos se realizarem, dada a diversidade de perspectivas sensoriais, afetivas e cognitivas, inseparáveis entre si, nos múltiplos corpos humanos e não-humanos no mundo. Advoga-se a gramática do *isso pode ser*: “[...] os horizontes são sempre abertos [...]” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 442).

Propõe-se outra compreensão de o que é *conhecimento* a fim de reconhecer a sua expressão na sociodiversidade e romper com o paradigma que concebe *conhecimento* como expressão unilateral da ciência.

Convergindo com Grün (1996, 2005, 2007, 2008), os divisores entre ciência e mito, moderno e tradicional são compreendidos como construções históricas e culturais, sob uma lógica hierárquica que atribui *status* de superioridade à ciência e ao moderno e que está correlacionada ao modo de conceber a possibilidade de separar a razão da emoção. Paralelamente, instituiu-se uma fronteira entre *nós* e *eles*, na qual as populações indígenas historicamente têm sido interpretadas como representantes de um estágio civilizacional inferior, cujos saberes não são científicos, e o mito tem sido apreendido como expressão de irracionalidade, pejorativamente.

Este artigo é expressão de um ponto de vista que desnaturaliza esses dualismos e rompe com quaisquer perspectivas de uma relação com o *outro*, pautada na desigualdade. Sob o princípio da diferença, são reconhecidos os saberes de todos os povos, míticos e científicos, simetricamente (CARVALHO; GRÜN; AVANZI, 2009). São considerados os significados culturais dados às experiências sensoriais, ativadas na relação humana com as existências no mundo. As tradições dos povos são relevantes e se expressam como conhecimento (GRÜN, 1996, 2007). Advoga-se o princípio da alteridade que interage com o que o *outro* tem a nos comunicar, libertando a nossa atenção para os fenômenos que tornam um povo e sua tradição singulares e específicos, compreendendo-o respeitosamente, podendo com ele nos relacionar e nos modificarmos mutuamente (GRÜN, 2007).

O mito é construção histórica e cultural, específico e diferenciado

Conforme Balandier (1997), Eliade (1972), Geertz (2004) e Merleau-Ponty (1999), as narrativas míticas explicam o presente na forma como ele é vivido, justificando a origem de costumes sociais, bem como de plantas, animais, astros e outras existências no mundo. Assumem valor sagrado-religioso, por revelarem uma maneira de conceber a vida e tecerem uma ligação em como se deve viver e a maneira como as coisas são (GEERTZ, 2004). “O que os símbolos sagrados fazem por aqueles para os quais são sagrados é formular uma imagem da construção do mundo e um programa para a conduta humana que são mutuamente reflexos” (GEERTZ, 2004, p. 105).

O mito é um relato de eventos históricos tidos como acontecimentos reais, enfatizando com Geertz (2007) que quem está inserido nele acredita no seu valor e validade. “O real é tão imaginado como o imaginário” (GEERTZ, 1991, p. 170). A mitologia é um esquema de significação que afeta a maneira de pensar e sentir de quem nela acredita, sendo admitida, com Geertz (1991, 2007), a pluralidade de possibilidades de significar as coisas e disso configurar as emoções. É compreendido que os sentimentos são construções coletivas e históricas de caráter dinâmico,

Entre os seres humanos, nem o pensamento nem o sentimento são autônomos, um fluxo autocontido de subjetividade, mas cada um deles depende da utilização pelos indivíduos dos ‘sistemas de significação’ socialmente disponíveis, construções culturais incorporadas na linguagem, costumes, arte e tecnologia – isto é, nos símbolos. (GEERTZ, 2004, p. 32, grifos do autor).

O mito abarca não só o mundo das ideias e sentimentos, mas o comportamento, compreendendo que ele torna a vida inteligível, bem como orienta o devir das ações no cotidiano da vida comunitária. O esquema de significação engendrado pelas narrativas míticas é internalizado, realizando-se nas ações praticadas no cotidiano. Contudo, as dimensões do pensar, sentir e agir são apreendidas como expressões de um esquema de significação construído social e historicamente.

Os acontecimentos possibilitam uma investigação empírica quando toda a ação social é constituída por ideias, significados e afetos. Por esta perspectiva, segundo Geertz (2004, 2008), a mitologia é expressão pública de um pensamento que veicula os significados e sentidos atribuídos às coisas. Por meio dos discursos e práticas de todos os povos são objetivadas as relações entre os sujeitos e o esquema de significação que os moldam e orientam, de modo recíproco e dinâmico (GEERTZ, 2004). Portanto, todos nós somos *nativos*, todos os povos se equivalem quanto à dimensão dinâmica de um modo de pensar, sentir e agir, dado o caráter cultural e histórico das cosmologias, indígenas e não-indígenas.

O mito e a ciência no ensino-aprendizagem

A ciência e o mito interpretam as existências do mundo com as quais as coletividades humanas se relacionam com a finalidade de as justificarem dando-lhes significado e sentido. Ambos se realizam como conhecimentos criados de modo dinâmico pelas diversas gerações sobre os fenômenos percebidos na realidade. Conforme defendem Eliade (1972) e Balandier (1997), o mito e a ciência são formas de construção de saberes com legitimidade equivalente, porque ambos estão orientados para a mesma finalidade de tornar o mundo inteligível. É localizada outra diferenciação entre ciência e mito. Geertz (2004) opina que a primeira elabora conclusões a partir de experiências ocorridas, tendo um aspecto indutivo. E o segundo configura uma cosmologia que se antepõe à experiência conferindo-lhe o caráter religioso.

Entre alguns povos que coexistem nos continentes, a mitologia ocupa um papel central na formação de um ponto de vista sobre o mundo. Pela oralidade, de geração a geração, a mitologia, em seu dinamismo, tem valor pedagógico, contribuindo na atribuição de significados e sentidos às existências conhecidas e orientando as práticas sociais.

É importante não ser guiado por preconceitos que discriminem o que é científico e mítico, porque ambos igualmente afetam a maneira de pensar e sentir de quem neles acredita. É inconcebível eleger um contexto cultural como parâmetro de verdade para avaliar as opiniões desenvolvidas por outros povos. É importante compreender como uma cultura concebe o mundo e não em definir um mundo.

O mito ensina: uma vivência cultural Panará

É recorrente as pessoas Panará explicarem que antes se consumia um pau podre chamado *kâtâtakriti*,⁵ cujo gosto era doce. O rato e a cutia aparecem como os responsáveis pelo ensino do cultivo do milho e amendoim, respectivamente. De geração a geração estes mitos são rememorados como uma vivência dos *suâkiaramerã*, os antigos Panará. O desdobramento dela foi a mudança de alimentação testemunhada até os tempos atuais.

A colheita do amendoim nas roças Panará é uma cerimônia festiva. Um homem convida as outras famílias da aldeia para arrancarem os pés de amendoim em sua roça. O seu chamado é antecedido por um canto na madrugada e é no alvorecer do dia que as pessoas da comunidade se mobilizam para a colheita coletivizada. Tal como na ancestralidade, quando a cutia chegou na aldeia Panará convidando as pessoas para colherem os pés de amendoim na sua roça, mas antes ela ensinou como se realiza a festa antes da colheita. Na madrugada deste dia, a cutia começou a cantar e dançar até o amanhecer. Nesta ocasião ela anunciou que dali em diante o povo Panará seria o dono da festa porque ela estava cansada e não queria mais ser dona.

A narrativa remarca que já existia o cultivo do amendoim praticado unicamente pela *cutia*, uma atividade de caráter social e cultural. Aprender a plantar e fazer a festa do amendoim foram ensinamentos dela. O cansaço da cutia em ser *dona* do amendoim sinaliza a sua ancestralidade neste papel social e a anterioridade do domínio deste conhecimento, contrapondo-se o valor de novidade ao contexto cultural das pessoas Panará. O domínio restrito dos referidos conhecimentos foi justificado por simbolizar a *cutia* como *dona*. Esta categoria possuía o *status* de poder *saber e ensinar*. A cutia permitiu às pessoas Panará aprenderem, e isso significou, também, ensinar os compromissos de cuidarem do amendoim. O relato explica que a aprendizagem esteve correlacionada ao povo Panará assumir o *status* de *dono*, agora comprometido em fazer a festa do amendoim e em perpetuar a existência das sementes. É percebida uma construção de saberes em que se resguarda uma íntima relação entre *ser dono* e *cuidar*. A colheita do amendoim aconteceu na roça da *cutia*. Ela era a *dona* e por assumir este *status* ela podia ofertar e dar, e as pessoas Panará aceitaram.

5 Kâtâkriti é o nome Panará do que conhecemos como *orelha de pau*.

No contexto cultural deste povo o canto e a dança são apreendidos como dedicação ao amendoim da *cutia*. É o *dono* da roça quem oferta às famílias da comunidade a partilha do amendoim. Percebe-se uma relação entre ser dono, ofertar e partilhar. Os donos do milho e do amendoim não encontram seus equivalentes nas sociedades industriais, mas eles são percebidos no mundo Panará e mobilizam sensações, emoções e intenções experimentadas corporeamente.

Nos termos de Merleau-Ponty (1999), têm significado, lugar e existem sob os sentidos corporais do povo Panará. Conforme as palavras de Akâ, uma das lideranças contemporâneas: “A gente não esqueceu o que ela ensinou, temos que amanhecer dançando para a gente colher o amendoim, a gente faz do jeito que a *cutia* ensinou” (KIARÁSÂ YÓ SÂTI, 2005).

Há uma cena no filme *Kiarásâ yó sâti* (2005) em que Sumakriti, um *toputum* (categoria de idade dos homens maduros com muitos netos), pega o corpo de uma *cutia* morta e mostra para a câmara dizendo: *foi essa aqui que nos deu o amendoim*. Olhando com atenção para ela, continua: *ela ainda é novinha*. Flutuando a sua mão sobre o seu corpo contava: *a gente não tinha o amendoim, quem tinha era ela, foi ela quem deu*.

Na história da origem do cultivo do milho reincide o argumento de que *os antigos comiam só pau podre*, retratando igualmente uma época em que não se praticava a agricultura. Rememoram que foi o rato quem apresentou este produto, assim como o alimento que se faz dele. A receptora deste conhecimento foi uma *toatum* (categoria de idade referente à mulher madura com muitos filhos), e este fato aconteceu quando ela foi tomar banho num igarapé pequeno e o rato ficava pulando em cima dela. Perturbada ela questionou esta atitude e ele a convidou para colher o milho, pois estava indignado com as comidas ruins consumidas pelos Panará. Posterior à colheita, a senhora levou o milho para a aldeia, o socou para fazer beiju (tipo de um bolo), assou no forno de pedras e comeu. Seus filhos levaram este alimento para partilhar no centro da aldeia onde estavam os homens recém-chegados de uma corrida de tora. O pai interrogou, estranhando o beiju amarelo que seus filhos estavam comendo, ocasião em que a senhora compartilhou o conhecimento sobre o milho. Quando todos foram cortar este alimento o rato falou: *vou deixar com vocês, vocês vão ficar com o milho, estou com preguiça de plantar*.

O sentimento da preguiça reaparece como argumento para motivar o ensino do milho e dos alimentos derivados dele. O rato disse: *estou com preguiça de plantar*, sinalizando uma correspondência entre ensinar o milho e atribuir a responsabilidade ao aprendiz pela perpetuação deste produto. A relação entre saber e cuidar é reiterada neste sentido.

É recorrente a ideia de uma atividade social praticada por *animal-gente* desconhecida pelas pessoas Panará, retratando uma relação assimétrica no âmbito histórico quanto ao domínio de específicos conhecimentos. A anterioridade dos saberes da agricultura pela *cutia* e pelo rato impõe-se.

Sob o ponto de vista do povo Panará, os animais têm conhecimentos e, pela experiência relacional com eles, puderam expandir a sua cultura, o que significa compreender que no modo de ser deste povo tem a agência do rato e da cutia. Os conhecimentos detidos pelos animais são expressões da sua subjetividade e da sua relação com o mundo, mobilizando sensações, emoções, intenções e pensamento de modo integrado, “[...] o sentir é esta comunicação vital com o mundo que o torna presente para nós como lugar familiar de nossa vida” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 84).

Os animais são significados como tendo um ponto de vista de mundo engendrando uma maneira específica de com ele se relacionar. Paralelamente, é importante considerar que é em termos de *relação* que os significados e sentidos são atribuídos aos animais. Portanto, o modo das pessoas Panará perceberem a cutia se revela na maneira de se relacionar com ela, de pensar-sentindo a existência deste objeto no mundo.

Uma *toatum* pronunciou “[...] a gente dança igualzinho a cutia, arrastando o pé, arrasta o pé, abrindo as pernas” (KIARÁSÂ YÓ SÂTI, 2005). Trata-se de uma relação entre sujeitos marcada pela alteridade, onde a cutia afetou e alterou o comportamento corporal do povo Panará.

Esta mesma *toatum* disse: “[...] eu conheço bem a dança do amendoim como antigamente” (KIARÁSÂ YÓ SÂTI, 2005), o que revela a assimilação do seu aprendizado dos antigos, traduzido no saber dançar, corporeificado que assume valor positivo. Em contraposição aos jovens que não dominam efetivamente este conhecimento, expresso na fala de Teseja (outra liderança da aldeia Násêpotiti), “[...] vocês jovens não sabem imitar a cutia” (KIARÁSÂ YÓ SÂTI, 2005).

Portanto, para compreender como a cutia é percebida neste contexto cultural específico, requer reconhecer esta subjetivação das existências no mundo, em que o comportamento dos animais é considerado na construção de saberes. O povo Panará se permitiu ser alterado por ele. A expansão cultural aparece como uma experiência relacional, de caráter intersubjetivo, a percepção de mundo não se constrói a partir da vivência individual e isolada. É concebida a interação entre humano e não-humano na construção dinâmica de um ponto de vista.

As atitudes sócio-culturais contemporâneas têm relação de continuidade com os ensinamentos da cutia e do rato, vivenciados na ancestralidade, o que está em consonância com a fala de Akâ, *a gente faz do jeito que a cutia ensinou*, cantando e dançando à noite, colhendo no alvorecer do dia, partilhando o alimento na comunidade.

É revelador o pensar-sentido de Sykian quando ele disse: “A cutia deu o amendoim e mesmo assim a gente come ela. Puxa, a gente devia deixar ela viver, ela nos ensinou muita coisa, por isso fico com raiva quando matam a cutia” (KIARÁSÂ YÓ SÂTI, 2005). O sentimento da raiva se mistura à significação

da cutia como promotora de conhecimento. Conota uma relação constituída de pensamento, emoção e afeto, sendo isso uma experiência corporal que traduz um modo de perceber e agir no mundo, configurando, paralelamente, o próprio mundo com tais significados corporeificados.

O corpo é mediador do mundo (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 202). Ou seja, o corpo é “[...] aquilo que projeta as significações no exterior dando-lhes um lugar, aquilo que faz com que elas comecem a existir como coisas, sob nossas mãos, sob nossos olhos.” Na noção de *natureza*, no ponto de vista Panará, há a perspectiva de significar a cutia e o rato como sujeitos, detentores de conhecimentos e é sob esta percepção que se estabelecem relações.

Os animais têm vontade e pensamento e isso embasa a possibilidade deles deterem saberes, bem como os qualifica como sujeitos ativos na construção de um modo de viver Panará. Conforme Geertz (1991, 2004, 2008), é a partir dos significados e sentidos dos *nativos* que se constrói a interpretação a fim de compreender a especificidade operante num contexto sociocultural. Deve ser evitado, portanto, o risco de apreender o conhecimento, a natureza e a aprendizagem como categorias essenciais com validade genérica e universal. A interpretação delas está atrelada à cosmovisão de um povo e, por sua vez, construída culturalmente e submetida à fluidez histórica.

Sob esta abordagem fenomenológica percebe-se que no contexto sociocultural Panará o aprendizado da agricultura dependeu da relação de caráter social com a cutia e o rato. Permanentemente esta experiência vivida no tempo de *muito antigamente* é re-atualizada. É configurado um sentido sagrado nos contextos de aprendizagem que se aproximam às palavras de Eliade (1972, p. 36), “[...] ensina-se à criança não o que o pai e o avô fizeram, mas o que foi feito pela primeira vez pelos Ancestrais nos Tempos Míticos”. Compreende-se que o pai e o avô, por sua vez, imitaram os ancestrais, entendidos aqui como sendo os *suâkiârã* e a cutia e o rato numa perspectiva relacional. Os atuais jovens permanecem ouvindo e vivendo este conhecimento na contemporaneidade. A dimensão sagrada do mito se realiza por conhecer como aconteceu na ancestralidade e por participar do rito que representa a re-vivência destes eventos históricos na vida comunitária. Na festa do amendoim é lembrada permanentemente a interação com quem ensinou, como se deve cantar, dançar, colher, armazenar sementes, plantar e partilhar. Esta cerimônia é uma revivência do passado.

Os relatos míticos dos antigos assumem papel central no ensino e aprendizagem por serem conhecimentos incorporados, traduzindo-se num modo de relação humano-mundo. As narrativas míticas repassadas oralmente devem ser compreendidas nesta perspectiva fenomenológica, isto é, relacional e corporificada.

Os *animais* ensinam outra noção de *natureza*

Os *animais* são apreendidos como tendo sido gente Panará na ancestralidade, e foi nesta condição que aconteceu a interlocução da cutia e do rato com os *suãkiarã*, os antigos, desdobrando o contexto de aprendizagem e a expansão cultural testemunhada nos tempos atuais. Mas, conforme o enunciado de Mikre⁶, “Era como se fosse gente, mas não era gente”, sinalizando uma especificidade destes seres, nomeados como *kypasuãkiara*, traduzido aqui como *os ancestrais do mundo*.

Entre os pajés foi afirmado que os *kypasuãkiarã* tinham *carne bem molinha*, sendo interpretadas por eles como *espíritos*. Entre diversas explicações pronunciadas por pessoas mais velhas e mais jovens, encontra-se: *o pessoal matou a cutia, ela foi posta no fogo e virou bicho*. A cutia e alguns outros animais apareceram no mundo como uma transformação do seu ancestral *kypasuãkiarã*, cutia-gente virou cutia. Entre as narrativas míticas é recorrente a percepção de alguns outros animais se tornarem como tais a partir do fenômeno de uma transformação, ainda que não necessariamente seguida do evento da morte, mas que, em comum, apareceram de um ancestral *kypasuãkiarã*⁷.

Conforme discutido, no ponto de vista do povo Panará a cultura é uma dimensão possível no animal. Na mitologia, ela se realizava como a expressão dos *kypasuãkiarã*, os primeiros habitantes do mundo. Entretanto, Sykiã, outro pajé, esclareceu: *depois que virou bicho nunca mais virou gente*. Quando aconteceu a metamorfose definitiva, estabilizando a condição *animal*, houve o rompimento das manifestações socioculturais, não existe mais a roça da cutia, nem a sua aldeia. Ainda assim, é re-atualizado na memória histórica que a cutia e o rato, na ancestralidade, contribuíram para a configuração da cultura deste povo, detendo valor atemporal o agenciamento destes *animais*.

É compreendido que a cutia foi morta quando estava velha e mesmo transformada nunca esquece o que ensinou aos parentes Panará no período em que era *gente*. Para este povo, a cutia tem espírito, assim como o rato, o macaco e o sapo, e por meio dele permanecem se comunicando com as pessoas Panará,

6 Na aldeia Násépotiti, em 1999.

7 Na ancestralidade o macaco, o sapo, a onça, o tamanduá, o jacu, o gavião, o mutum, o urubu-rei, o jacaré, a cutia, a anta, a cobra e a capivara, entre outros, eram *gente*, mas nem todos apresentam esta mesma historicidade, como o veado, o caititu, o quati e outros que apareceram no mundo como bicho, sinalizando que nem todos os animais são significados da mesma maneira. Identifica-se aqui um fenômeno incitante à continuidade desta pesquisa.

especialmente os pajés. No contexto sociocultural deste povo, são eles que têm o conhecimento específico de tecer interlocução com os espíritos dos animais o que exige preparação e acompanhamento para formá-lo neste papel social, *towmãpã* é a categoria traduzida como *pajé*⁸.

No ponto de vista de mundo do povo Panará há uma relação de continuidade entre estes eventos da ancestralidade e os da contemporaneidade. Os comportamentos, as atitudes e as capacidades de determinado *animal* no presente são apreendidos considerando a historicidade vivenciada pelos mesmos no tempo de antigamente. É compreendido que a situação de estar *animal* na atualidade permanece vinculada às experiências vividas na condição de *gente*, experienciada na ancestralidade.

As existências expressam uma maneira de viver; a cutia, o rato e outros *animais*, permanecem sujeitos no mundo e é nesta perspectiva que com eles se estabelece uma relação. Animal não é *isso*, não é *objeto*, é pessoa.

Conforme Viveiros de Castro (2002), no pensamento ameríndio a cultura é universalizada. Para diversos povos indígenas, na ancestralidade, as plantas, os astros e os animais eram gente, todos se equivaliam na condição de existência, praticando atividades socioculturais similares como ter aldeia, xamã, caçadores, além de se organizarem por laços matrimoniais. Embora, atualmente, eles apresentem distintas formas corporais e comportamentos, é concebida a sobrevivência desta condição original mítica, que universaliza a cultura. A relação entre humanos, animais e plantas é marcada pela experiência de alteridade, derivada da noção de que ter alma é ser sujeito e, portanto, capaz de ter ponto de vista. Todos os seres são pessoas e, portanto, têm agência em potencial e se inserem numa mesma rede de relação social, configurando uma cosmologia sociocósmica (VIVEIROS DE CASTRO, 2002).

Essa concepção não encontra seu equivalente na ideia de natureza herdada pela cultura europeia, em que supõe seres naturais inanimados, passivos e instintivos. Na cosmovisão Panará há pluralidade de sujeitos, contemplando humanos e não-humanos (astros, plantas, animais). Contudo, é diferente da epistemologia europeizada em que a intencionalidade é um atributo humano unilateralmente.

8 Foi observado que na comunidade há diversos, homens e mulheres, adultos e mais velhos. Entretanto, neste universo dos saberes de pajé, há muitos segredos que não podem ser revelados, é recorrente neste particular o argumento de serem perigosos.

Há ensino e aprendizagem na pajelança

Os ritos podem ser valorizados como expressões pedagógicas na medida em que re-atualizam os ensinamentos dos ancestrais. Neles são revelados quais são os valores éticos e comportamentos apreendidos como referenciais socialmente válidos. Há o recurso da linguagem simbólica e de uma narrativa dramatizada que se articula ao universo mitológico para expressar publicamente isso. Isso é identificado na fala de uma pajé à sua paciente, numa sessão de pajelança:

Os espíritos colocaram isso em você. Isso é o osso de um bicho. O espírito do caititu colocou essa doença e ficou doendo o corpo todo. É culpa de vocês todos. Vocês não repartem a comida com os outros. Vocês reclamam muito. Foi isso que fez mal a ela. Por isso o espírito veio. (KIARÁSÂ YÓ SÂTI, 2005).

É enfatizada a ética da partilha do alimento, o que é recorrente nos ensinamentos dos entes sobrenaturais, manifestados nos relatos míticos, conforme visto acima, nas histórias do amendoim e do milho. Uma prática social destituída deste princípio é desvalorizada socialmente. A pajelança tem uma dimensão pedagógica por intensificar este ensinamento dos ancestrais, a causa da doença, interpretada pela pajé, foi: *vocês não repartem a comida com os outros*.

No exemplo da pajelança, acima citada, evidencia-se que os espíritos dos bichos são concebidos como agentes sociais que têm intencionalidade. Neste esquema de significação há a possibilidade de uma interlocução entre humano e não-humano. Os relatos míticos, a pajelança e os ritos manifestam a experiência deste diálogo, demonstrando que a sociedade Panará contempla relações com os seres sobrenaturais, o que deve ser considerado para compreender a concepção de aprendizagem vigente.

A dimensão sistêmica do conhecimento Panará

É relevante destacar que o aprendizado não se reduz ao saber identificar o amendoim e o milho como produtos alimentares. O conhecimento aprendido contempla o cultivo na roça, a fabricação de alimentos, a celebração com dança e música, e o valor ético da partilha do alimento. É este conjunto todo que constitui o conteúdo do ensino compondo um sistema integrado. Atenta-se ainda que este ensino aconteceu pelo devir da incorporação dele na vida comunitária, e que, de fato, é reconhecido no tempo atual como uma prática efetiva. Sinaliza-

se uma íntima relação entre o ensinar, aprender e praticar. Não se trata de um conhecimento informativo, exterior e abstrato, ao contrário, é um conhecimento vivido. Reconhece-se na vigência da aprendizagem que o conhecimento é uma força criativa, por proporcionar a inserção consciente na unidade entre as coisas, em particular, entre as pessoas Panará, o dono do amendoim e o amendoim. Saber não é uma experiência racional, porque implica uma vivência subjetiva do conteúdo aprendido e a percepção da interligação com outros eventos de modo sistêmico, é apreender fenômenos de modo inter-relacionado.

“Quando a chuva começa a parar e a gente vê a flor do pau d’arco, a mata começa a florar. Assim que a chuva para, a gente colhe o amendoim” (KIARÁSÁ YÓ SÂTI, 2005). Há um tempo circular remarcado no ritmo cíclico dos fenômenos da natureza, combinado ao plantio e colheita do amendoim, que também são cíclicos. Este alimento renasce e reproduz em parceria com o rito que deve ser revivido. A regularidade da dramatização ritual ocupa papel central como contraponto à finitude, particularmente as sementes do amendoim e do milho são cuidadas para se perpetuarem. O aspecto cíclico das expressões culturais torna permanente a revisita ao tempo ancestral, fortalecendo a corporeidade dos saberes aprendidos. Este permanente retorno às experiências relacionais com os não-humanos na ancestralidade parece tornar mítico o tempo presente, indicando a ideia de continuidade. Contudo, com os animais e o mundo, o povo Panará experimenta uma *relação*, e ela é contínua e re-atualizada, tornando-a sagrada.

Considerações finais

Evidencia-se a noção de que *animais* têm *espírito*, apreendidos como sujeitos detentores de capacidade reflexiva e de intencionalidade. Esses significados atribuídos aos animais justificam a possibilidade de uma relação de caráter social entre humano e não-humano. As narrativas míticas, a prática social da pajelança e dos ritos a elas associados são manifestações desta relação intersubjetiva entre as pessoas Panará, a cutia e o rato.

A concepção de aprendizagem deste povo está intimamente articulada a esta noção de *natureza*. A festa do amendoim e o cultivo deste alimento foram ensinados pelo *dono do amendoim*, num tempo muito antigo, quando eles eram *como se fossem gente*.

Nesta cosmovisão subsiste a percepção de que cultura é uma possibilidade transversal aos humanos e não-humanos, o próprio modo de viver do povo Panará é concebido como uma construção dinâmica que envolve relação social com não-humano. A cutia ensinou a cerimônia do amendoim praticada em nossa contemporaneidade.

A investigação exigiu, contudo, reconhecer outra lógica de pensamento, necessitando um desvio da epistemologia vigente nas sociedades industriais, especialmente quanto à noção de natureza. Os sentidos e significados construídos historicamente pelas sociedades industriais não têm validade universal. Rompe-se com a perspectiva hegemônica de que o humano e a natureza são separados e autônomos, bem como a ideia de que há uma fronteira que delimita a natureza e a sociedade, e o sujeito do objeto, assim como o conhecimento da opinião.

Conforme argumenta Merleau-Ponty (1999), as existências não têm propriedades intrínsecas e fixas que se configuram como características absolutas universalmente válidas para todos os povos. Elas estão abertas para várias possibilidades de olhares e significações, promovendo uma pluralidade de pontos de vista que revelam diferentes pensamentos constitutivos de si e do mundo. É nesta dimensão da abertura permanente à fusão de horizontes possíveis que o estudo se realizou.

Ademais, sublinha-se que na maneira de ensinar e aprender do povo Panará é expressiva a importância da corporeificação dos conhecimentos. Os conteúdos de ensino presentes nos relatos míticos ganham sentido e forma por se inscreverem numa dinâmica de ensinar-aprender-praticar. A relação com o conhecimento construído não é de caráter exterior, informativo e abstrato. Ao contrário, configura-se e engendra-se como um conhecimento vivido e experimentado corporalmente, afetando um modo de pensar, sentir e agir no mundo.

Na globalização, a experiência do contato permanente com distintos contextos socioculturais é uma oportunidade de conhecer outros modos de pensar, favorecendo a alteridade como uma ética nas relações intersubjetivas. Requer o risco de estranhar os nossos conceitos para compreender o outro, nos permitindo a expansão de nossa cosmovisão.

Referências

BALANDIER, Georges. **A desordem**: elogio do movimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997. 268 p.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; GRÜN, Mauro; AVANZI, Maria Rita. Paisagens da compreensão: contribuições da hermenêutica e da fenomenologia para uma epistemologia da educação ambiental. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 29, n. 77, p. 99-115, jan./abr. 2009.

DESCARTES, René. As paixões da alma. **Os pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Coleção).

_____. Discurso do Método. Para bem conduzir a própria razão e procurar a verdade na ciência. **Os pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Coleção).

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. São Paulo: Perspectiva, 1972. 183 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998. 170 p.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008. 323 p.

_____. **Negara**. O Estado Teatro do Século XIX. Tradução de Miguel Vale de Almeida. Rio de Janeiro: Difel Difusão Editorial; Bertrand Brasil, 1991. 369 p.

_____. **Observando o Islã**: o desenvolvimento religioso no Marrocos e na Indonésia. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2004. 141 p.

_____. **O saber local**: novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis: Vozes, 2007.

GRÜN, Mauro. A importância dos lugares na Educação Ambiental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental - REMEA**, FURG, Rio Grande-RS, v. Especial, p. 1-11, dez., 2008.

_____. A Outridade da natureza na Educação Ambiental. In: CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; GRÜN, Mauro; TRAJBER, Rachel. **Pensar o ambiente**: bases filosóficas para a Educação Ambiental. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2007. p. 181-189.

_____. Descartes, historicidade e Educação Ambiental. In: CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; GRÜN, Mauro; TRAJBER, Rachel. **Pensar o ambiente**: bases filosóficas para a Educação Ambiental. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2007. p. 63-77.

_____. **Ética e Educação Ambiental**: a conexão necessária. Campinas: Papirus, 1996. 120 p.

_____. O conceito de holismo em ética ambiental. In: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel Cristina M. (Org.). **Educação Ambiental**: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 45-50.

KIARÁSÂ YÓ SÂTI. Direção: Paturi Panará; Komoi Panará. Aldeia Násêpotiti, Terra Indígena Panará (MT/PA). Projeto Vídeo nas Aldeias, 2005. 1DVD (51 min.), legendado.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Conversas**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 662 p.

PRESTON, Christopher. **Grounding knowledge**. Environmental philosophy, epistemology and place. Athens: The University of Georgia Press, 2003.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A Inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2002. 552 p.

Recebimento em: 09/07/2013.

Aceite em: 27/03/2014.

Relações entre educação ambiental e educação física – um estudo na rede municipal de ensino de Curitiba

Interrelating environmental education and physical education – a study within the municipal schools net in Curitiba

Marise Jeudy Moura de ABREU¹
Sônia Maria Marchiorato CARNEIRO²

Resumo

O artigo discute relações pedagógicas da Educação Ambiental (EA) com a Educação Física (EF) e objetiva socializar uma pesquisa com educadores do Ensino Fundamental de uma escola pública, nessa perspectiva. Realizou-se um estudo de caso quanto ao Projeto Escola & Universidade *Unir Esforços para a Sustentabilidade de uma Comunidade*, levantando-se os dados mediante entrevistas semi-estruturadas com a docente de EF, observação das aulas e análise documental. O tratamento dos dados embasou-se no método de análise de conteúdo. Os resultados indicaram um trabalho inovador e criativo nas relações entre EA e EF, entretanto há necessidade de avanços nessa dimensão do processo educativo.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Projetos de Educação Ambiental. Educação Física Escolar.

Abstract

The article discusses pedagogical relations of Environmental Education and Physical Education, in view of socializing the results of a research among educators from a primary public school. It was conducted a case-study on the Project School & University – *Unifying Efforts toward a Community's Sustainability*. Data were collected by means of semi-structured interviews with the Physical Education teacher, classroom observations and documental analysis; data treatment followed the content analysis method and results brought about an innovative as creative work relating the two focused areas. Nevertheless, disclosed achievements call for advances in the considered dimension of the educative process within the selected school level.

Keywords: Environmental Education. Environmental Education Projects. School Physical Education.

-
- 1 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR; professora de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Curitiba-PR. Endereço profissional: Rua Luiz Homann, 290, São Braz, CEP: 82.310-100. E-mail: <marise.jeudy@gmail.com>.
 - 2 Doutora em Meio Ambiente e Desenvolvimento; professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR) nas áreas da Educação Ambiental e Educação Geográfica. Endereço profissional: Rua General Carneiro, 460, 1º andar, Reitoria da UFPR, Edifício Dom Pedro I, Centro, CEP: 80.060-150. E-mail: <carneiro.sonmaria@gmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 23	n. 54	p. 853-873	set./dez. 2014
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Introdução

O presente artigo resulta de uma dissertação (ABREU, 2010) sobre relações pedagógicas da Educação Ambiental (EA) com a Educação Física (EF) e objetiva socializar a pesquisa com educadores. A motivação inicial do trabalho decorreu da questão: - qual o entendimento de EA pelos professores de EF da Rede Municipal de Ensino de Curitiba? A justificativa para conduzir um estudo, nesse rumo, decorreu do fato de que a EA já era prevista pela Secretaria da Educação deste município desde o início da década de 1990.

A partir de uma contextualização sociocultural dos saberes escolares, enfocou-se a origem da EA na rede municipal de ensino da Curitiba. Desde 1991, inicia-se uma parceria entre a Secretaria Municipal da Educação (SME) e a Secretaria Municipal do Meio Ambiente (SMMA), quanto à EA para as escolas da rede municipal de ensino em conexão com a comunidade do entorno escolar, por meio da proposta intitulada: *A Educação Ambiental no contexto escolar*. Tinha por objetivo levantar reflexões sobre questões ambientais, bem como buscar ações conscientes para solucionar problemas diagnosticados, com base nas diferentes áreas do conhecimento curricular, entre as quais a EF (CURITIBA, 1991a). A legalização da EA na rede municipal de ensino se oficializa pela Lei nº 7.833/1991 – que instituiu a política de EA para todas as áreas de conhecimento e níveis educativos. No mesmo ano, a SME publica uma nova proposta curricular sob o título: *Currículo Básico: compromisso permanente para a melhoria da qualidade do ensino na escola pública* (CURITIBA, 1991b). No entanto, o texto não se referia ao trabalho das disciplinas escolares com a Educação Ambiental; apenas uma menção, na última página do documento afirmava que “[...] a educação escolar deve contemplar todas as questões que estão latentes na sociedade, questões estas que interferem radicalmente na qualidade de vida dos cidadãos [...] [incluindo] a Educação Ambiental [...]” (CURITIBA, 1991b, p. 466).

Em 1992 foi revista a proposta curricular (1991) e incluído, na fundamentação do documento, o texto *Elementos para reflexão sobre a Educação Ambiental na prática pedagógica* (CURITIBA, 1992), o qual destaca os impactos ambientais e sociais provocados pela ação humana, a partir da Idade Moderna. A EA foi focada enquanto conhecimento transdisciplinar, que permeia os conteúdos das áreas do conhecimento, sob uma perspectiva de superação da dicotomia entre natureza e cultura, por meio de uma abordagem histórica que trate a complexidade e o dinamismo da realidade. No entanto, o texto não apresentou uma proposição de práxis pedagógica, no sentido de explicitar possíveis inter-relações das disciplinas com as questões socioambientais contemporâneas.

Em 1998, a SME, inspirada no Projeto Vale-Saber do governo estadual, elaborou o projeto Fazendo Escola (CURITIBA, 1998) – desde 2005 denominado Projeto Escola & Universidade, tendo como objetivo incentivar experiências educacionais aplicáveis ao cotidiano escolar, incluindo temas relacionados à EA em conexão com a Agenda 21 (CURITIBA, 1998, p. 9) e a Educação para a Sustentabilidade (CURITIBA, 2005, p. 9).

A nova proposta curricular de 2000, *Diretrizes curriculares: em discussão – a escola organizada em ciclos de aprendizagem* (CURITIBA, 2000) e as propostas seguintes, *Diretrizes Curriculares: o currículo em construção* (CURITIBA, 2004) e *Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba* (CURITIBA, 2006), enfocam como um de seus princípios a *Educação para o Desenvolvimento Sustentável*. A Educação Física, na primeira dessas propostas (CURITIBA, 2000, p. 60), deveria desenvolver “[...] a análise crítica da relação entre a sua prática e as questões sociais relevantes, como: a violência, o consumismo, o sexismo, a corpolatria, a competitividade, o conformismo [...]”; e, ainda nesta proposta e na de 2006, são previstas atividades pedagógicas relacionadas aos problemas socioambientais da comunidade escolar, de modo a formar cidadãos capazes de buscar a melhoria das condições locais de vida. Essas orientações metodológicas sugerem uma abordagem interdisciplinar para o entendimento dos fundamentos de cada ciência, bem como do mundo, em suas complexas relações e interações (CURITIBA, 2006). Embora tais documentos constituam referências ao trabalho pedagógico, não há sugestões para as disciplinas específicas, dificultando a transposição das ideias para o plano de trabalho dos professores. Aliado ao princípio *Educação e Desenvolvimento Sustentável*, entre 2000 e 2004, foi implantado o Programa Alfabetização Ecológica, desenvolvido pela Secretaria da Educação e previsto a todas as disciplinas, tendo como objetivo “[...] a reflexão crítica das questões socioambientais, visando a formação de cidadãos conscientes, que atuem responsabilmente na superação de desequilíbrios da realidade em que vivem, com vistas à sustentabilidade do planeta” (CURITIBA, 2001, p. 16).

A partir dessa análise histórica sobre a Educação Ambiental no processo educativo da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, desde 1991, levantou-se o questionamento acerca do trabalho escolar dos professores de Educação Física: - estariam os professores dessa disciplina comprometidos com a Educação Ambiental? Com base em estudo exploratório, verificou-se a presença de conteúdos relacionados à dimensão ambiental no planejamento das aulas de Educação Física – fato registrado desde 2002 nos Anais de Seminários Municipais dessa disciplina, bem como em cursos ministrados por professores da rede municipal de ensino e nos Projetos Escola & Universidade. O referido estudo estimou que dos mil cento e doze (1.112) projetos, aprovados em 2008, cinquenta (50) abordaram questões socioambientais, como: desenvolvimento sustentável, conscientização ecológica,

consumo consciente, ações conjuntas na perspectiva ambiental etc. Quatro desses projetos eram desenvolvidos por professores de EF, em parceria com outros profissionais da Educação, no 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental: *Preservar a natureza, reciclando e brincando*; *Reciclar, aprender e brincar: uma ação compartilhada entre família e escola*; *Orientação na escola: um caminho seguro para o futuro*; e *Unir esforços para a sustentabilidade de uma comunidade*. Optou-se selecionar este último para a pesquisa, pelas seguintes razões: - a docente trabalhar a temática ambiental juntamente com outras professoras, em perspectiva interdisciplinar, desde 2002 – ano em que essas docentes receberam dois prêmios pelos projetos desenvolvidos em Educação Ambiental; a docente se prontificou a antecipar o projeto para o primeiro semestre (os projetos eram desenvolvidos no segundo semestre), tendo em vista que, no segundo, pretendia-se concluir a pesquisa; - e porque este projeto propunha um trabalho interativo entre a escola e a comunidade, a partir do objetivo

[...] ampliar a possibilidade de participação social, viabilizando ações efetivas que se disponham a utilizar os elementos do Meio Ambiente de maneira equilibrada [...] na escola, em casa e [...] comunidade que levem os alunos a interações construtivas, justas e ambientalmente sustentáveis. (CURITIBA, 2008, p. 7).

Decidiu-se, então, por uma investigação na forma de estudo de caso, a partir das seguintes questões: - quais relações e ações pedagógico-didáticas estabelecidas pela docente de Educação Física com a Educação Ambiental, no projeto selecionado?; - como essa prática do projeto se reflete no cotidiano das aulas no 1º e 2º ciclos do ensino fundamental? A partir dessas questões, o objetivo da investigação foi o de analisar o desenvolvimento do projeto quanto às relações e ações pedagógicas da Educação Ambiental com a Educação Física e suas repercussões no cotidiano das aulas do 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental.

Para fundamentar a metodologia da pesquisa de campo e da análise dos dados, o referencial teórico se desenvolveu em dois itens: o significado da Educação Ambiental no processo educativo; e a dimensão socioambiental da Educação Física.

O significado da Educação Ambiental no processo educativo

Neste primeiro item realizou-se uma retrospectiva sócio-histórica da Educação Ambiental no mundo e no Brasil, explicitando características da EA e a importância e desafios de projetos pedagógicos interdisciplinares. Partiu-se do contexto do movimento ambientalista (anos 1960), no qual emerge a EA, que questionava os

modos de produção e consumo, enquanto meios para a melhoria da qualidade de vida, bem como a busca de outra relação sociedade-natureza. Como resultado desse movimento, a ONU (Organização das Nações Unidas) organizou a Conferência sobre o Ambiente Humano ou Conferência de Estocolmo, na Suécia (1972), na qual a Educação Ambiental (EA) foi reconhecida como estratégia na superação da crise ambiental, para mudanças de relações entre sociedade e natureza. Com base nessa Conferência, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), desde 1975, promoveu eventos internacionais sobre EA – entre os quais, Belgrado (1975), Tbilisi (1977), Moscou (1987), Rio-92, Thessaloniki (1997) e Ahmedabad, Índia (2007). A Primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, realizada em Tbilisi, Geórgia (1977), representou o marco teórico-metodológico da EA, sob uma visão crítica de meio ambiente, ou seja, de “[...] que a causa primeira da atual degradação ambiental possui sua raiz no sistema cultural da sociedade industrial [...]”, tendo gerado “[...] uma visão de mundo unidimensional, utilitarista, economicista e em curto prazo da realidade, onde o ser humano ocidental percebe-se numa relação de exterioridade e domínio da natureza.” (LAYRARGUES, 2000, p. 90). Nesse sentido, Tbilisi rompe paradigmaticamente com os eventos científicos anteriores, que reduziam a questão do meio ambiente ao sistema ecológico e, nessa ótica, sustentando “[...] uma educação meramente conservacionista.” (LAYRARGUES, 2000, p. 90). A Declaração deste evento propõe um conjunto de princípios e recomendações norteadoras para um plano de ação para a EA formal e não formal, até hoje reconhecidos como válidos: compreender o ambiente em sua totalidade – os aspectos naturais e os construídos pelos seres humanos em suas inter-relações; considerar a EA como processo contínuo e permanente, desde a educação infantil aos demais níveis educacionais; encaminhar as ações educativas sob abordagem interdisciplinar, a partir de problemas concretos do cotidiano dos alunos para questões ambientais nacionais e internacionais, com vista à formação cidadã; refletir sobre as reais causas dos problemas ambientais, destacando sua complexidade e necessidade da formação crítica dos alunos, habilitando-os a resolver problemas; e utilizar-se de métodos educativos variados, em diferentes espaços pedagógicos, visando a transformações individuais e coletivas (LOUREIRO, 2009).

No contexto do movimento ambientalista, que se projetou social e politicamente na década de 1980, iniciou-se a trajetória da EA no Brasil, entretanto sob um foco conservacionista, com predomínio de uma concepção na linha da “[...] conservação dos bens naturais, com forte sentido comportamentalista, tecnicista, e voltada para o ensino da ecologia e para resolução de problemas” (LOUREIRO, 2009, p. 80). Ainda de acordo com esse autor, a razão principal de uma EA conservacionista e acrítica tem como causa:

[...] a ausência de reflexão sobre o movimento ambientalista, seus propósitos e significados políticos, [o que] levou à incorporação acrítica por parte dos educadores ambientais, das tendências conservadoras e pragmáticas dominantes, estabelecendo ações educativas dualistas entre o social e o natural, fundamentadas em concepções abstratas de *ser humano* e generalistas e idealistas no modo como definem a responsabilidade humana no processo de degradação ambiental. (LOUREIRO, 2009, p. 81, grifo do autor).

Além disso, ao iniciar-se no Brasil, a EA contou com precários incentivos do governo, pela ausência do entendimento de uma educação: “[...] como uma política de Estado universal e inserida de forma orgânica e transversal no conjunto de ações de caráter público que podem garantir a justiça social e a sustentabilidade” (LOUREIRO, 2009, p. 82). A partir da Rio-92, várias iniciativas oficiais do governo federal foram realizadas, dentre as quais se destacam: o ProNEA (Programa Nacional de Educação Ambiental, 1994), estabelecendo diretrizes quanto a princípios, objetivos e linhas de ação para essa área; a revisão curricular nacional por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997, 1998); a Lei nº 9.795/99, que implantou a Política Nacional de Educação Ambiental e, por último, a Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, nº 2, de 15 de junho de 2012.

Nesse processo histórico da EA no Brasil, a partir dos anos 90, emerge a EA crítica, superando as limitações da proposta conservacionista e focando a necessidade de mudanças da visão de mundo e das relações do ser humano com seu ambiente de vida; e o meio ambiente passa a ser entendido como resultante das relações sociais com o meio natural, num determinado espaço e tempo, em constante flutuação e recriação (CARVALHO, 2006; ORDÓÑEZ, 1992). Para além dos conceitos de desenvolvimento e progresso, entendidos como sinônimos de crescimento econômico, a EA crítica compreende outros princípios e valores, nos quais a sociedade se assente segundo uma racionalidade ambiental alternativa³ relacionada às dimensões ecológica (sustentabilidade) e social (equidade) (CARIDE; MEIRA, 2001). Em busca de meios que conduzam a uma sociedade sustentável, a EA crítica reivindica “[...] o reconhecimento da importância de uma educação ambiental na formação dos

3 Segundo Enrique Leff (2001), a racionalidade ambiental se opõe à racionalidade instrumental ou capitalista. Para o autor, a racionalidade ambiental “[...] integra os princípios éticos, as bases materiais, os instrumentos técnicos e jurídicos e as ações orientadas para a gestão democrática e sustentável do desenvolvimento; por sua vez, converte-se num conceito normativo para analisar a consistência dos princípios do ambientalismo em suas formações teóricas e ideológicas, das transformações institucionais e programas governamentais, assim como dos movimentos sociais, para alcançar estes fins” (LEFF, 2001, p. 135).

sujeitos contemporâneos [...] enquanto projeto educativo que pretende transformar a sociedade” (CARVALHO, 2004, p. 17-18). Nessa perspectiva, a EA se fundamenta em princípios “[...] democráticos e emancipatórios do pensamento crítico aplicado à educação”, rompendo com uma educação tecnicista, reprodutora de conhecimentos – fragmentados e descontextualizados –, na direção de uma educação que valorize a construção social de conhecimentos relacionados à vida dos educandos, em vista da formação de “[...] sujeitos sociais emancipados” (CARVALHO, 2004, p. 18). Como ensina Paulo Freire, os educadores comprometidos com a formação humana cidadã e libertadora compreendem a Educação como ato intencional dos sujeitos envolvidos e cujos conhecimentos perpassam as problematizações dos seres humanos em suas relações com o mundo (FREIRE, 2008). Dada a complexidade do mundo e, nesse contexto, das questões socioambientais, Carvalho (2006) enfoca os desafios metodológicos, especialmente a interdisciplinaridade como:

[...] atitude de investigação atenta, curiosa, aberta à observação das múltiplas inter-relações e dimensões da realidade e muita disponibilidade e capacidade para o trabalho em equipe. Significa construir um conhecimento dialógico, ouvir os diferentes saberes, tanto os científicos quanto os outros saberes sociais (locais, tradicionais, das gerações, artísticos, poéticos etc.); diagnosticar as situações presentes, mas não perder a dimensão da historicidade, ou seja, dar valor a história e à memória, que se inscreve no ambiente e o constitui, simultaneamente, como paisagem natural e cultural. (CARVALHO, 2006, p. 130).

Uma das alternativas, sob a perspectiva transversal, interdisciplinar e transdisciplinar, se encontra na proposta de projetos pedagógicos “[...] como prática participativa e problematizadora que se estabelece no cotidiano escolar [...]” (GUIMARÃES, 2004, p. 153), possibilitando conhecer a realidade em sua complexidade, bem como desenvolver o senso de pertencimento e de cidadania dos alunos; pois, na medida em que se tornam conscientes de seu ambiente de vida, passam a se comprometer com a transformação da realidade (FREIRE, 1980).

A dimensão socioambiental na Educação Física

Quanto a este segundo item do referencial teórico, enfocou-se as concepções de corpo e práticas corporais em perspectiva histórico-cultural – desde a Antiguidade até a contemporaneidade – e, nesse contexto, discutiu-se a inserção dessa área na escola e sua conexão com a temática ambiental. A Educação Física, no caso brasileiro,

aparece na escola ao final do século XIX e início do século XX, como *Ginástica* e legitimada como componente curricular obrigatório da educação básica, sob o termo Educação Física, desde a Lei Constitucional nº 01, de 1937. É nos PCN que essa área educacional estabelece conexão com o tema ambiental, no sentido de educando compreender que o ser humano é integrante do meio ambiente e isso implica sua responsabilidade pelo cuidado de si mesmo, da coletividade e do meio (BRASIL, 1998). Esse entendimento, por parte do aluno, está relacionado a uma visão complexa de mundo e de conscientização cidadã:

[...] as práticas corporais como fruto do processo de diferentes construções coletivas e como potencialidade individual, [devem] permitir vivências e experiências o mais densas e significativas possível [...] nas relações com o ambiente, cultural e natural, e [buscar] contribuir para a construção da cidadania coletiva e da emancipação humana. (SILVA; DAMIANI, 2005, p. 24-25).

Tal processo pedagógico vai além do trabalho com os fundamentos da anatomia fisiológica humana; ou seja, na busca da emancipação social, visa ao desenvolvimento do cuidado de si, ao bem-estar pessoal, à autoestima, à sociabilidade e à ludicidade, demandando reflexão crítica em termos de “[...] novas formas de pensar, com o movimento e a partir do movimento.” (INÁCIO et al., 2005, p. 85). Nessa linha, a EF envolve a cultura corporal, isto é, formas de representação do mundo que o ser humano tem produzido historicamente e exteriorizadas pela expressão corporal, como: jogos, danças, lutas, esporte, ginásticas, mímica etc., valorizando a dimensão sociocultural das realidades vividas pelo homem, sob uma concepção dialógica de movimento, em que o “[...] movimentar-se humano é entendido [...] como uma forma de comunicação com o mundo.” (BRACHT, 1999, p. 9). A EF, sob essa perspectiva, tem tido a finalidade de inter-relacionar práticas corporais com os problemas sociais vigentes, dentre esses, as questões socioambientais, em vista de ambientes saudáveis equitativamente para todos, contribuindo para reflexões e ações na linha dos direitos e deveres de cidadania que conduzam à leitura e compreensão da realidade complexa.

Metodologia da pesquisa de campo

A pesquisa de campo foi desenvolvida na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, durante os anos de 2008 a 2010, por meio de um Estudo de Caso quanto ao projeto de Educação Ambiental *Unir Esforços para a Sustentabilidade de uma Comunidade*. O projeto tinha como intencionalidade desenvolver nos educandos uma compreensão sobre a importância do cuidado do corpo e do ambiente de vida, desde a escola à comunidade.

O projeto foi idealizado e realizado por quatro professoras de uma escola municipal – a professora regente e as de Artes, de Ensino Religioso e de Educação Física –, em perspectiva interdisciplinar, com alunos do 5º ano, que moravam na Vila Pantanal, assentamento localizado na Área de Preservação Ambiental (APA) do Rio Iguazu, na região Sudeste de Curitiba. Uma das principais atividades econômicas da comunidade, com cerca de 690 domicílios, era a coleta de materiais recicláveis, convivendo as famílias com o acúmulo do lixo nos quintais e nas ruas, com os problemas das drogas, da violência, da poluição das águas e da proliferação de doenças transmitidas pelo uso das águas poluídas.

O levantamento de dados foi realizado mediante: entrevistas semiestruturadas com a professora de EF; observação participante em suas aulas; e análise documental do Projeto, planos de aula e das Diretrizes Curriculares do Município. Na entrevista foram levantados: os entendimentos de meio ambiente, educação ambiental e educação física; finalidade e objetivos do projeto; e as práticas pedagógicas desenvolvidas no projeto – abordagem dos conteúdos, procedimentos de trabalho, avaliação e resultados. A observação das aulas teve como objetivos verificar: o desenvolvimento das atividades em conexão com o projeto; a interação entre docentes do projeto, da professora de EF com os alunos, dos alunos entre si e com docentes, e dos alunos com a comunidade; e, ainda, limitações do projeto. A análise documental verificou o teor do projeto (objetivos, conteúdos e procedimentos didáticos), dos planos de aula (inter-relações das aulas com o projeto) e das Diretrizes Curriculares do Município (princípios norteadores, concepção de meio ambiente, proposta metodológica para a temática ambiental nas diferentes áreas curriculares e entendimento de EA). O tratamento dos dados se deu por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 1977), contemplando as fases: pré-análise (leitura geral dos dados), exploração dos dados (a partir de aspectos significativos, foram estabelecidas as categorias da análise de conteúdos) e análise interpretativa dos dados (com base no referencial teórico da pesquisa e outras fontes pertinentes). A partir da análise dos dados, ficaram evidenciados os resultados a seguir.

Resultados da pesquisa

Os entendimentos da docente sobre EF, meio ambiente e EA, foram ponto de partida para a compreensão do trabalho pedagógico da EF no projeto de EA. Quanto ao *entendimento de EF*, pôde-se verificar que a docente define esse saber escolar como sendo uma disciplina que trata do movimento corporal, fundamentada na concepção desenvolvimentista, segundo a qual o movimento é o meio e o fim da EF, cuja ênfase reside na dimensão biológica – processos de crescimento, de desenvolvimento e aprendizagem motora, ficando a dimensão crítico-cultural alheia ao processo pedagógico, como se pode ver em seu depoimento sobre o entendimento de EF:

O meu foco é o movimento. [...] Eu tenho lido um pouco e eu concordo com a Educação Física como movimento. O movimento do corpo, o movimento né, em geral, então eu trabalho basicamente, principalmente com os pequenos, a questão do movimento. Claro [que] a gente trabalha [o] desenvolvimento motor da criança na Educação Física. Essa é a base da Educação Física. Tudo o que a gente pensa é nisso. Que as crianças tenham boas habilidades, tenham bom desenvolvimento, de acordo com a idade dela. Então [em] todas as atividades propostas a gente pensa: ‘Estou dentro da faixa etária da criança?’ ‘Estou dentro das atividades para essa [faixa etária]?’ Para não exagerar, para não deixar alguém. Então a gente se preocupa com essa questão.

Esta concepção se relaciona, em parte, ao que está posto nas Diretrizes Curriculares (CURITIBA, 2006, p. 66): “Considera-se o movimento como objeto de estudo da Educação Física escolar [...]”; entretanto, tal documento mescla diferentes posicionamentos das correntes de EF, dificultando uma orientação ao trabalho escolar. Pode-se verificar essa controvérsia em outros trechos das Diretrizes, como a relação com a concepção Crítica-Superadora, que tem por objeto de estudo a cultura corporal: “Partindo dessa perspectiva, concebe-se a Educação Física escolar como uma área do conhecimento que, por meio da prática pedagógica, aborda elementos da cultura corporal [...]” (CURITIBA, 2006, p. 66); e, ainda, a corrente da Aptidão Física em conexão com a promoção da saúde: “Na área de Educação Física, os eixos norteadores de conteúdos estão integrados, tendo em vista a educação para um estilo de vida saudável, buscando a Qualidade de Vida” (CURITIBA, 2006, p. 73).

Há uma convergência da prática pedagógica da docente com o seu discurso, considerando-se que tanto nos planos de aula quanto na observação das mesmas, pôde-se verificar a atenção dada ao aprimoramento de habilidades motoras dos alunos. Assim, nos planos de aula verificou-se essa perspectiva educacional, quanto ao desenvolvimento e aprendizagem motora:

Reconhecer e identificar as diferentes partes do seu corpo e possibilidades de movimento, utilizando o ritmo (música) como meio, mantendo e reelaborando seus movimentos; conhecer o espaço e as possibilidades de utilizá-lo; noção de espaço e força, coordenação motora.

E, nas aulas, os conteúdos foram tratados como meras atividades em vista do desenvolvimento motor. No entanto, nas aulas do Projeto de EA, foram constatadas novas perspectivas para as práticas pedagógicas de EF, na medida

em que, para além da abordagem motora, a docente discutia com os alunos os problemas socioambientais dos seus ambientes de vida, expressando uma gradativa abertura de superação de uma concepção tradicional de EF – centrada na dimensão biológica – no rumo de uma concepção mais progressista dessa disciplina, relacionada à dimensão crítico-cultural. Os objetivos dos planos de ensino, que nas aulas cotidianas se relacionavam especialmente à dimensão biológica, nas aulas do Projeto se referiam aos cuidados com a limpeza do ambiente, do espaço da sala e da escola: *Reconhecer o que é bom e ruim para nós e para o ambiente [em] que vivemos; ter responsabilidade em fazer a diferença; respeitar o meio ambiente e respeitar as pessoas cooperando quando o outro não respeita*. Apesar desses avanços, pela docente, sua prática escolar era pontual e fragmentada, uma vez que a EA não estava presente nas aulas do dia-a-dia.

No que se refere *ao entendimento de meio ambiente*, a docente trouxe uma visão genérica do mesmo – um ambiente de vida incluindo elementos biofísicos e humanos – mais como uma somatória de componentes fragmentados do que elementos relacionais: *Meio ambiente é o meio em que a gente vive. O ambiente geral [...]. Eu acho que é tudo. O meio que a gente está vivendo relacionado às questões ambientais. Então, todo ser vivo faz parte dele. Todos os animais, plantas, pessoas*. Esse entendimento não-relacional de meio reflete uma compreensão deficiente da realidade ambiente, frente ao seu entendimento atual como espaço complexo e multidimensional, dado que as questões socioambientais são interligadas aos processos sócio-históricos-culturais e políticos. No entanto, nas Diretrizes Curriculares (CURITIBA, 2006) e no projeto, havia referências a meio ambiente sob a perspectiva relacional; conforme as Diretrizes (CURITIBA, 2006, p. 28 e 33), deve-se perceber a “[...] sociedade e natureza como um único ambiente integrado, inter-relacional, interdependente, [...] interações estas que constitui o que chamamos de meio ambiente”; e no Projeto: “[...] são urgentes as alterações das interações entre as sociedades e os ecossistemas, interações estas que constitui o que chamamos de meio ambiente” (CURITIBA, 2008, p. 6). Observa-se que, no texto das Diretrizes, o meio ambiente também é posto como sinônimo de meio natural, trazendo um referencial ambíguo aos educadores. Percebeu-se, de outra parte, uma divergência do discurso da docente quanto às questões relacionais sobre meio ambiente no projeto, expressando a não apreensão dessas ideias.

Quanto à EA, pôde-se verificar um entendimento da docente na perspectiva do desenvolvimento de atitudes e comportamentos relacionados ao cuidado com o ambiente, no sentido de senso comum sobre a necessidade hodierna de cada um cuidar dos ambientes de vida, como se pode perceber na seguinte fala: *[...] os cuidados com o ambiente, com tudo que o cerca [...] desde do eu, do outro, o lugar em que vivo, o planeta [...]. Que era o que a gente queria que eles*

percebessem mesmo [no Projeto]. Que basta querer, que você pode fazer alguma coisa. [...] E de um em um a gente consegue transformar uma comunidade inteira”. Tal posicionamento se ressent de uma visão crítica de EA, carreadora de princípios democráticos, emancipatórios e de responsabilidade na direção de uma educação que valorize a formação da cultura cidadã dos educandos; ou seja, que estes desenvolvam sentimentos e atitudes de co-pertencimento à coletividade e se capacitem a decisões e ações pelo bem-estar comum, no cumprimento de deveres e mediante reivindicação de direitos, buscando outro mundo possível e apreendendo a ressignificação do ser humano na natureza – para além das relações sociais hodiernas, egoístas e narcísicas da espécie humana. Apesar de a docente apresentar uma sensibilização pela EA, verificou-se uma dissonância entre seu discurso e sua prática escolar, relativamente ao que é apresentado no Projeto e nas Diretrizes Curriculares (CURITIBA, 2006) quanto à EA, enquanto estas se aproximam de uma concepção crítica. No Projeto a EA é vista como

[...] um aprendizado político – na verdade uma prática política radical, pois, em última instância, defende a vida. Além de lutar contra sistemas que não levam em conta o bem-estar social, os cidadãos aprendem que têm poder para transformar a sociedade. A Educação Ambiental tem como finalidade promover a compreensão da existência e da importância da interdependência econômica, política, social e ecológica da sociedade; proporcionar a todas as pessoas a possibilidade de adquirir conhecimentos, o sentido dos valores, o interesse ativo e as atitudes necessárias para proteger e melhorar a qualidade ambiental; induzir novas formas de conduta nos indivíduos, nos grupos sociais e na sociedade em seu conjunto, tornando-a apta para agir em busca de soluções para os problemas ambientais, como forma de elevação da sua qualidade de vida. (CURITIBA, 2008, p. 4-5).

Por sua vez, as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (CURITIBA, 2006, p. 33) enfocam: “Educação Ambiental é um processo de aprendizagem que tem como objetivo instrumentalizar os cidadãos para uma ação responsável e consciente sobre o ambiente em que vivem, incorporando conceitos e valores”.

No que se refere ao desenvolvimento do projeto de EA, foram levantados dois aspectos: finalidade e objetivos e práticas pedagógicas. Quanto à *finalidade e objetivos do projeto*, verificou-se, basicamente, um foco sobre mudanças de hábitos quanto ao lixo, em vista das características socioeconômicas da comunidade

envolvida, que vive da coleta de lixo; nesse sentido, no texto do projeto constatou-se uma intencionalidade por mudanças de hábitos e comportamentos dos indivíduos, em conexão com o todo da comunidade, isto é, a formação de cidadãos conscientes em relação a si, ao outro e ao meio ambiente, tornando-se capazes de melhorar suas condições de vida:

[...] nosso foco principal foi a sustentabilidade desta comunidade que direta ou indiretamente usufrui do lixo reciclável. Todos os elementos que compõem esse projeto apontam para a mesma direção: a sensibilização das pessoas envolvidas visando um reexame de suas atitudes e práticas sociais, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes em relação a si, ao outro e ao meio ambiente e capazes de atuarem para a sua melhoria. (CURITIBA, 2008, p. 2).

No entanto, essa visão de EA sob o enfoque de cidadania – finalidade da EA hodierna – ainda está deficiente, no entendimento da docente, a qual privilegiou hábitos e comportamentos individualistas no tratamento das questões socioambientais. No próprio projeto existem incongruências de unidade entre as partes, como a não relação direta dos objetivos com a finalidade do projeto (mudanças de hábitos para com o lixo) – os objetivos são amplos (valores gerais sobre meio ambiente: respeito, responsabilidade, cooperação), que podem fazer parte de qualquer outro projeto de EA, como se pode verificar:

ampliar a possibilidade de participação social, viabilizando ações efetivas que se disponham a utilizar os elementos do meio ambiente de maneira equilibrada, adotando posturas na escola, em casa e em sua comunidade que levem os alunos a interações construtivas, justas e ambientalmente saudáveis;
prever sempre situações de interdisciplinaridade e transversalidade;
aprofundar relacionamentos afetivos e sua comunicação interpessoal;
reconhecer a existência de uma dimensão ética na relação do homem com os demais seres vivos e o meio ambiente;
respeitar os sentimentos e as desigualdades, buscando a cooperação das relações;
buscar e coletar informações por meio da observação direta e indireta, da experimentação, de entrevistas, visitas, apresentando informações sobre a Agenda 21;

confrontar as suposições individuais e coletivas com as informações obtidas, respeitando as diferentes opiniões e reelaborando ideias diante das evidências apresentadas; valorizar a vida em sua diversidade e preservação dos ambientes;

perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos, as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente.

compreender a natureza como um todo dinâmico sendo o ser humano parte integrante e agente das transformações do mundo em que vive. (CURITIBA, 2008, p. 7).

A mesma deficiência foi constatada nos objetivos dos planos de aula da docente e na sua fala, revelando um desfoque de orientação do trabalho escolar. Entretanto, nas aulas do projeto, a docente focava os objetivos em conexão com a questão do lixo na comunidade. Tal diagnóstico evidencia um descompasso entre o planejar e o agir pedagógico-didático, indicando falta de unidade da prática escolar.

Com relação às *práticas pedagógicas desenvolvidas no Projeto*, quanto à *abordagem dos conteúdos*, pela fala da docente é destacado um enfoque interdisciplinar no tratamento dos conteúdos, a partir do reconhecimento da complexidade da temática ambiental; nesse sentido, a docente enfatizou a importância do trabalho compartilhado entre professoras de várias disciplinas (Artes, Ensino Religioso, Educação Física, Matemática, Língua Portuguesa, Geografia e Ciências), diferenciando-se da abordagem tradicional do conhecimento escolar, que privilegia um trabalho individualista e fragmentado. A docente justifica esse encaminhamento da seguinte maneira:

Sozinha, por exemplo, se fosse fazer sozinha [um projeto de EA], não ia ter nexos, eu acho. [...] Agora quando você consegue ir abraçando junto com os outros professores [...] daí completa o trabalho. Então a gente tentou o mais que podia trabalhar a interdisciplinaridade durante o Projeto [...] A gente fez um roteiro até porque éramos em muitas pessoas trabalhando, para você não sobrecarregar um só. [...] A gente fez um roteiro e dividiu as ações.

Essa perspectiva interdisciplinar também estava mencionada no projeto, mas sem identificação e explicitação das disciplinas. Apesar de haver uma intencionalidade, da docente e das demais professoras, em realizar um projeto de EA sob abordagem interdisciplinar, foram constatados objetivos e ações pedagógicas mais multidisciplinares do que interdisciplinares, na medida em que o encontro

das disciplinas se dava de maneira justaposta, sem um diálogo integrativo teórico-conceitual e metodológico entre as docentes sobre o objeto do projeto – a questão do lixo da comunidade do entorno escolar. Quanto aos conteúdos trabalhados pela docente (presentes nos planos de aula e nas aulas), verificou-se uma relação dos mesmos com os cuidados aos ambientes de vida: a) - conhecimento corporal e higiene [cuidado do próprio corpo como ‘meu ambiente’]; b) -responsabilidade, respeito, cooperação [em relação ao meio ambiente], papel do homem e influência no mundo; c) - noção espaço tempo, socialização [agressão do homem ao meio natural e sua responsabilidade para com o meio que vivemos – respeito aos outros, à natureza]; d) - jogos cooperativos, jogos recreativos, socialização, autonomia, coordenação [cooperação com o outro e com a natureza – reutilizar e reciclar materiais de sucata]; e) - jogos motores e de atenção [cuidado com o descarte do lixo]; f) - danças realizadas com músicas, cujo tema se refere à natureza; e g) - jogos adaptados, em torno da temática do lixo.

Nesse sentido, cerca da metade dos conteúdos tem conexão com a EA em torno do lixo e, a maioria, relações entre a EF e EA, em forma de jogos e danças. Tal constatação é positiva, expressando um potencial interativo entre a EF e a EA no processo educativo escolar. Mas, observa-se que, apesar dessa convergência, existem equívocos de compreensão relativos a conteúdos ambientais e prática integrada de EF com a EA, tendo base em conteúdos do projeto que se referiam apenas à EF (primeiro conteúdo, na linha de objetivos higienistas – concepção acrítica de EF) ou à EA (segundo conteúdo); também se observou que não havia uma incorporação da temática socioambiental às aulas cotidianas de EF.

No que se refere aos *procedimentos de trabalho desenvolvidos no Projeto*, ficou evidenciada uma prática pedagógica voltada às atividades de EA, em vista de mudanças de atitudes e hábitos de manejo do lixo na comunidade. Dadas as características do Projeto, foram desenvolvidas atividades especialmente com as famílias dos educandos, juntamente com os alunos, nos finais de semana. Numa parceria de trabalho com a Associação de Moradores, instituições, públicas e privadas, voluntários da comunidade e, ainda, com o programa municipal Comunidade Escola, verificou-se que foram desenvolvidas atividades úteis à comunidade, via reuniões, cursos e oficinas, em que eram trazidas informações esclarecedoras, possibilitando aos moradores da Vila o conhecimento dos problemas do lixo e dos cuidados com o ambiente de vida e a necessidade do comprometimento de todos, nesse sentido. Entretanto, estas atividades enfatizavam mudanças de comportamento de cunho individual em relação ao tratamento dado ao lixo, ao desperdício de alimentos, energia etc., carecendo de reflexões quanto aos direitos e deveres de cidadania, às potencialidades da comunidade e ações políticas de participação coletiva em prol das transformações

do lugar de vida. A docente, ao tratar essa temática em sala de aula, se orientou no sentido de identificar o que é lixo, atitudes certas e erradas e arrecadamento de materiais descartáveis, sem reflexões problematizadoras quanto à importância do ambiente limpo, ao direito de todo cidadão a um ambiente saudável, ao desequilíbrio ecológico etc. A reflexão, nesse rumo, possibilitaria aos alunos pensar sobre como superar os problemas e quais seriam as melhores alternativas sustentáveis para seus ambientes. Esse encaminhamento da prática escolar está no rumo da sensibilização, que não deixa de ser importante, mas que precisa ir além, ou seja, propiciar o processo de conscientização dos educandos quanto aos problemas do meio ambiente e, nesse sentido, trabalhar a formação de uma consciência socioambiental cidadã. Apesar dos problemas mencionados quanto às atividades, verificou-se um esforço criativo e inovador, da docente e das demais professoras, no desenvolvimento de atividades do projeto, para que atendessem às necessidades locais, em prol das mudanças de atitudes e hábitos dos alunos, frente às questões do lixo naquela comunidade.

No que se refere à *avaliação e resultados do Projeto*, contatou-se uma avaliação espontaneísta, tanto em relação aos trabalhos com a comunidade quanto aos alunos. As professoras envolvidas realizavam reuniões para verificar se os objetivos estavam sendo atingidos e trocavam relatos das atividades realizadas: *Daí a gente fazia a reunião, porque [...] trabalhávamos na Comunidade Escola, as três. Então a gente tinha como estar sempre sentando para rever algumas coisas. [...] ‘Foi feito?’ ‘Como ficou?’ [...] ‘Chegamos ao objetivo [...]?’*; e nas aulas, normalmente, a avaliação ocorria pelo depoimento oral coletivo dos alunos, no sentido de relatarem as atividades realizadas, sob o aspecto de alguns comportamentos relativos ao descarte do lixo, conforme fala da docente: *[...] depois a gente ia conversando com a própria turma, retomando na aula posterior: ‘O que a gente fez?’ ‘Por que a gente fez?’ Então era sempre instigando eles mesmo a avaliarem. [...] Por que a questão do lixo? Que tipo de doenças o lixo gera? O acúmulo de lixo [traz quais problemas para nossa comunidade]? [...]*. Pôde-se perceber que esse encaminhamento avaliativo focava mais as atividades do que mudanças de entendimentos, de valores, atitudes e ações propositivas dos alunos e do pessoal da comunidade. Também não se percebeu, por parte da docente e das outras professoras, uma avaliação do próprio projeto, quanto às suas inter-relações – a unidade do trabalho, em termos de finalidade, objetivos, conteúdos e procedimentos de ensino. Isso tudo evidenciou um processo avaliativo solto e deficiente, dificultando uma avaliação dos reais efeitos do trabalho pedagógico do projeto com os alunos e com a comunidade. Apesar desses problemas, a docente relatou que houve resultados do projeto em torno de mudanças de comportamento dos alunos, dos funcionários da escola e das pessoas da comunidade, quanto ao descarte do lixo, à higiene pessoal, ao

reaproveitamento de materiais, ao plantio de hortas caseiras e ao cuidado com os focos da dengue, além de mudanças da própria docente, principalmente sob o aspecto da alteridade – vivenciando uma empatia com as pessoas da comunidade, como se pode verificar nos depoimentos:

Nós fizemos um passeio [de ônibus] [...]. Eles vieram comendo o lanche, um verdadeiro piquenique. [...] Não precisei falar, ‘Vamos catar o lixo’. Todo mundo catou tudo. O motorista falou: ‘Não, mas as meninas limpam.’ Daí [uma aluna] falou: ‘Não, mas nós sujamos’.

Tanto que a nossa escola, desde aquela oficina [de Sabão] nunca mais comprou sabão pra limpar o pátio. Elas [da limpeza] fazem o sabão. [...] porque antes nós pagávamos R\$ 6,00 no galão com cinco litros de sabão líquido. Daí agora, a gente não gasta mais sabão em pó na escola...; Então tem mães que tem duas meninas que vieram, fizeram a oficina e que vendem sabão hoje. Então virou também um meio para elas, uma fonte de renda.

Então a gente não conseguiu tudo o que a gente queria. Mas pelo menos agora eles têm alguns combinados da Vila, [...] Que agora eles só colocam lixo, que é para o lixeiro levar, ali. Então na Associação [de Moradores] eles já separam o material que é reciclável, que não é, então eles têm uns tambores lá que o lixeiro pega. Então já muita coisa não fica jogada por aí. [...] muitas pessoas conseguiram perceber isso [...].

E eles começaram... assim, a ver como eles estavam... Não é assim. Cortar a unha por cortar, tomar banho por tomar. Então eles foram percebendo e dando um toque pra outro amigo, [...]. Então até começaram a vir muito perfumados para a escola. Daí a gente teve que trabalhar até o desodorante: ‘porque a gente usa, como a gente usa’. Porque eles achavam [...] que desodorante é perfume, porque é cheiroso.

A gente fez duas ações, [...] uma sobre a dengue e outra a gente aproveitou aquele caminhão que vem da Prefeitura, o [câmbio verde] [...] que eles trocam lixo por alimento, por frutas, por mudas, e eles não se interessam muito aqui na nossa comunidade por mudas, [...] mas a gente fez uma campanha pra eles levarem [mudas], então as crianças trabalharam

com eles, [...] então muitos levaram [...]. E nós fizemos uma panfletagem da dengue sobre os criadouros, que eles [os alunos] fizeram uma pesquisa pra ver onde eram os possíveis criadouros, daí eles desenharam, a gente fez um panfletinho e a gente saiu na rua pra entregar e a gente viu que eles [os alunos] ficaram muito entusiasmados [...] “Ei, fulana, vem cá, eu tenho um negócio pra você”. [...] explicavam porque que estavam entregando: ‘É um trabalho da nossa escola pra todo mundo prestar atenção’ [...].

Acho que isso me aproximou muito da comunidade então a gente consegue perceber melhor o sentimento do outro e se pôr no lugar do outro, então muita coisa que eu criticava, por exemplo, fiquei horrorizada com tudo jogado, [...] depois você pensa: ‘Não, é a vida deles, o meio de viver’. Então eles não pensam na hora da ação, eles não pensam que eles [tão] agredindo o ambiente, eles não pensam que está ficando feio, eles [tão] pensando que eles [tão] conseguindo alimento pra sua família. E a gente só se põe no lugar quando a gente vai conversar com essas pessoas e percebe onde eles moram e como eles vivem. Então acho que isso é uma mudança muito grande que a gente começa a se pôr no lugar do outro pra depois criticar [...].

Essas indicações de mudanças revelaram as potencialidades do projeto sob o foco da formação da cidadania socioambiental dos alunos, a partir de um trabalho escolar criteriosamente referenciado.

Considerações finais

Por fim, a partir dos resultados da pesquisa, são propostas algumas considerações indicativas, tendo-se em vista o desenvolvimento das relações pedagógicas entre EF e EA: - a necessidade da formação inicial e continuada dos licenciandos e docentes de EF quanto à EA, numa perspectiva crítica, transversal e interdisciplinar; - viabilizar as relações da EF e EA na escola, a partir do Projeto Político Pedagógico, mediante abordagens dos conteúdos curriculares e realização de projetos interdisciplinares relacionados à comunidade, visando ao desenvolvimento do sentimento de co-pertença e da cidadania; - efetivar o acompanhamento e a avaliação dos projetos Escola & Universidade, de forma contínua e integrada entre as instituições universitárias responsáveis, a Secretaria

Municipal da Educação e as gestões das escolas; - rever a proposta curricular das Diretrizes Curriculares (2006) quanto à EF, para superação de ambiguidades da concepção dessa disciplina e de conceitos relativos a meio ambiente, reconhecendo-se que tal documento representa uma das principais referências para os professores municipais desenvolverem suas práticas escolares; - a SME e instituições parceiras proporcionarem cursos de formação continuada relativos à EA e que sejam ofertados em diferentes épocas do ano letivo, nos três turnos de trabalho, tendo-se em vista oportunizar a participação ampla de professores da RME; - e desenvolver nas escolas reuniões participativo-interdisciplinares, possibilitando a integração conceitual e metodológica entre a EA e os demais saberes escolares, com base em objetivos comuns pela unidade da prática escolar.

Espera-se que as questões aqui discutidas venham a corroborar o desenvolvimento das relações entre EA e EF, no sentido de que a temática socioambiental nas práticas pedagógicas da EF incorpore um novo caminho de possibilidades para a construção de uma EF crítica, criativa e transformadora.

Referências

ABREU, Marise Jeudy Moura de. **Relações entre educação ambiental e educação física: um estudo na rede municipal de ensino de Curitiba**. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de L. A. Reto; A. Pinheiro. Lisboa; São Paulo: Edições 70, 1977.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 19, n.º 48, 1999. Disponível em: <<http://www.esefap.edu.br/arquivos/downloads/a-constituicao-das-teorias-pedagogicas-de-educacao-fisica-1253894355.pdf>>. Acesso em: 16 maio 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: educação física**. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente, saúde**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

CARIDE, José Antonio; MEIRA, Pablo Ángel. **Educação ambiental e desenvolvimento humano**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier. (Org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

_____. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Meio Ambiente. **Lei nº 7.833**, de 19 de dezembro de 1991. Dispõe sobre a política de proteção, conservação e recuperação do meio ambiente e dá outras providências. Curitiba: SEMA, 1991. Disponível em: <<http://www.Curitiba.pr.gov.br/publico/secretaria.aspx?idf=61&servico=26>>. Acesso em: 17 mar. 2010.

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **A educação ambiental no contexto escolar**. Curitiba: SME, 1991a.

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Currículo básico**: compromisso permanente para a melhoria da qualidade do ensino na escola pública. Curitiba: SME, 1991b.

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Currículo básico**: compromisso permanente para a melhoria da qualidade do ensino na escola pública – reelaboração. Curitiba: SME, 1992.

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Fazendo escola**: manual de orientação. Curitiba: SME, 1998.

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes curriculares**: em discussão – a escola organizada em ciclos de aprendizagem. Curitiba: SME, 2000.

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Alfabetização ecológica**. Curitiba: SME, 2001.

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes curriculares**: o currículo em construção. Curitiba: SME, 2004.

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Escola&Universidade**: manual de orientação, 2005.

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes curriculares para a educação municipal de Curitiba**. Curitiba: SME, 2006. (v. 1 e 3).

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Relatório do Projeto Escola & Universidade:** unir esforços para a sustentabilidade de uma comunidade. Curitiba: SME, 2008.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 47 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

GUIMARÃES, Mauro. **A formação de educadores ambientais.** Campinas: Papirus, 2004.

INÁCIO, Humberto Luís de Deus; PERETI, Éden Silva; SILVA, Ana Paula Salles da; LIESENFELD, Patrícia Athaydes. Bastidores das práticas de aventura na natureza. In: SILVA, Ana Márcia; DAMIANI, Iara Regina. (Org.). **Práticas corporais:** experiências em educação física para outra formação humana. Florianópolis: Naembla Ciência & Arte, 2005. (v. 3). p. 69-87.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Educação para a gestão ambiental: a cidadania no enfrentamento político dos conflitos socioambientais. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier; LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; CASTRO, Ronaldo Souza de. (Org.). **Sociedade e meio ambiente:** a educação ambiental em debate. São Paulo: Cortez, 2000.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental:** sustentabilidade, racionalidade, complexidade. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental.** São Paulo: Cortez, 2009.

ORDÓÑEZ, Jacinto. Hacia una filosofía de la educación ambiental. **Práxis:** ética e meio ambiente, Costa Rica, Universidade Nacional, Departamento de filosofia, n. 43-44, outubro, 1992.

SILVA, Ana Márcia; DAMIANI, Iara Regina. As práticas corporais na contemporaneidade: pressupostos de um campo de pesquisa e intervenção social. In: SILVA, Ana Márcia; DAMIANI, Iara Regina. (Org.). **Práticas corporais:** gênese de um movimento investigativo em educação física. Florianópolis: Naembla Ciência & Arte, 2005. (v. 1). p. 17-27.

Recebimento em: 17/02/2014.

Aceite em: 15/05/2014.

História da Educação

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 23

n. 54

p. 875-918

set./dez. 2014

Escola primária no estado do Rio de Janeiro: expansão e transformações (1930 a 1954)

Primary school in Rio de Janeiro state: expansion and transformations (1930-1954)¹

Irma RIZZINI²

Alessandra SCHUELER³

Resumo

Partindo de uma análise dos projetos republicanos de educação escolar engendrados até meados da década de 1930 pelos governos fluminenses, no artigo discutimos o processo de expansão do ensino primário no Estado do Rio de Janeiro, no período de 1930-1954, focalizando a demanda por grupos escolares no governo de Amaral Peixoto. A pesquisa está centrada nas ações governamentais, contando com um *corpus* documental composto por fontes oficiais. O trabalho corrobora a hipótese de que a expansão expressiva de escolas primárias nas décadas de 1940-1950 foi resultado de esforços articulados envolvendo diferentes instâncias dos poderes públicos e as populações locais.

Palavras-chave: Escolas Primárias. Grupos Escolares. História da Educação. Estado do Rio de Janeiro.

Abstract

This study investigated the process of the primary education expansion between the years of 1930 and 1954, based on an analysis of the educational projects the government of Rio de Janeiro State engendered until mid 1930's. The research was focused on the government actions, thus, we counted on a *corpus* of documents composed of official sources, aiming at the demands for schools called *grupos escolares* during Amaral Peixoto's administration. The study supports the hypothesis that the significant expansion of primary schools within the decades of 1940 and 1950 was the result of articulated efforts involving different government agencies and local population.

Keywords: Primary Schools. History of Education. Rio de Janeiro State.

- 1 Trabalho vinculado ao Projeto Integrado de Pesquisa “História da Escola Primária no Brasil: investigação em perspectiva comparada em âmbito nacional (1930-1961)”, sob a coordenação de Rosa Fátima de Souza (UNESP). Participaram da pesquisa as bolsistas PIBIC/UFRJ, alunas da Faculdade de Educação, Raquel Souza de Barros e Patrícia Dornellas Moreira.
- 2 Doutora em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e professora de História da Educação da Faculdade de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma Universidade. Participa do Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade da UFRJ e do Núcleo de Ensino e Pesquisa em História da Educação da UERJ. UFRJ/Faculdade de Educação. Av. Pauster, 250. Campus da Praia Vermelha. Cep: 22.290-240 - Rio de Janeiro-RJ. Tel: (21) 2295-3246. E-mail: <irma.rizzini@gmail.com>.
- 3 Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2002). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas na mesma Universidade. Na Universidade do Estado do Rio de Janeiro integra o Núcleo de Ensino e Pesquisa em História da Educação (NEPHE/UERJ). Av. Pauster, 250. Campus da Praia Vermelha. Cep: 22.290-240 - Rio de Janeiro-RJ. Tel: (21) 2295-3246. E-mail: <alefrotaschueler@gmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 23	n. 54	p. 877-896	set./dez. 2014
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Projetos republicanos de educação escolar

No conjunto de estudos sobre a educação nas primeiras décadas republicanas, a escola primária, sem dúvida, emerge como instituição fundamental no exercício de uma espécie de *missão* modelar para a organização dos sistemas de ensino público nos estados e municípios da federação, desde as reformas educacionais dos anos de 1890, como, por exemplo, a de São Paulo, conduzida por Caetano de Campos (1893).

O modelo formulado e disseminado era o do grupo escolar, em que assumiam grande relevo aspectos como a construção de prédios considerados apropriados para a finalidade educativa, o trabalho escolar apoiado no princípio da seriação⁴ e no destaque conferido aos métodos pedagógicos, entre os quais se situava, especialmente, o método intuitivo; a divisão e hierarquização da atuação dos profissionais envolvidos no cotidiano da escola; a racionalização dos tempos escolares; o controle mais efetivo das atividades escolares, entre outros (SOUZA, 1998; SOUZA, FARIA FILHO, 2006; VIDAL, 2006).

No Estado do Rio de Janeiro, que aqui nos interessa mais particularmente, não foi diferente: a expansão da escola primária, do modelo escolar graduado, incluindo os grupos escolares, entre os anos de 1897 e 1954, foi um instrumento importante para os projetos republicanos em disputa, que se tencionavam construir e legitimar, no âmbito de sucessivos governos estaduais (RIZZINI, BARROS, 2013; SCHUELER, 2010). Em que pese a riqueza dos debates, disputas e iniciativas dos governos fluminenses no sentido de expandir a escola primária no interior, esta não tem sido uma problemática muito presente nos estudos de história da educação (SCHUELER, MAGALDI, 2009; SOUZA, 2007).

Assim, no presente artigo, discutimos o processo de expansão do ensino primário no Estado do Rio de Janeiro, no período de 1930-1954, focalizando a demanda por grupos escolares no governo de Amaral Peixoto. A pesquisa está centrada nas ações governamentais, contando com um *corpus* documental composto por fontes oficiais. O trabalho corrobora a hipótese de que a expansão expressiva de escolas primárias nas décadas de 1940-1950 foi resultado de esforços articulados envolvendo diferentes instâncias dos poderes públicos e as populações locais. O *corpus* documental da pesquisa é composto por fontes oficiais, tais como Relatórios de Interventores do Estado (1930-

4 No modelo da escola graduada, a seriação foi um dos pilares de ordenação temporal, estabelecido em relação direta com outro elemento organizacional da escola moderna, ou seja, a classificação dos alunos mediante o sistema de avaliação por idades e classes de ensino. Conforme Souza (2008) foi, sobretudo, com os grupos escolares que se introduziu – e, progressivamente, se generalizou – a organização dos cursos primários, graduados em três ou quatro séries. Ao introduzir o curso, definiu-se um *per-curso* a ser cumprido pelo aluno ao longo de sua escolarização inicial e criaram-se as condições para o fortalecimento da cultura escolar e da própria escola no interior da sociedade.

1937), Mensagens de Governadores à Assembleia Legislativa do Estado (1900 a 1952) e Relatórios das Diretorias de Ensino e do Departamento de Educação (1940-1955), Legislação do Ensino (Leis e Decretos do Estado do Rio de Janeiro, 1900-1954), além de cartas, correspondências, fotografias, relatórios e outros documentos que integram o acervo privado de Amaral Peixoto, preservado pelo Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea (CPDOC/Fundação Getúlio Vargas).

Expansão da escola primária no Estado do Rio de Janeiro (1900-1930)

Na primeira década do século XX, tornaram-se significativas as referências às iniciativas de difusão da escola primária, de criação e inauguração de prédios para grupos escolares e/ou de reunião de escolas isoladas, visando à formação de grupo escolar, em várias cidades e regiões do interior, e a afirmação da educação escolar como uma política central. A instrução primária, aliada ao ensino agrícola e profissional, incluindo o ensino técnico para as profissões comerciais e industriais, era a mais alta necessidade do Estado do Rio de Janeiro, conforme diagnósticos de Mensagens Presidenciais sucessivas entre os anos de 1900 a 1910.

Uma importante iniciativa no Estado do Rio de Janeiro era a criação de escolas profissionais, seguindo, aliás, os projetos políticos executados na gestão Afonso Pena/Nilo Peçanha na Presidência da República (1907-1908/1909-1910). Em 1918, era anunciada a inauguração da Escola Industrial Visconde de Moraes (atual Henrique Lage), na cidade de Niterói. Na Mensagem de Agnello Collet registrava-se a existência de 37 grupos escolares, 430 escolas singulares, quatro cursos noturnos, duas Escolas Modelo, três Escolas Normais e uma Escola Profissional (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1920). Anunciava-se, ainda, para a sua gestão, a criação de mais quatro grupos escolares, uma escola profissional feminina, além da reinauguração do Liceu de Humanidades de Niterói.

Na administração Raul Veiga (1919-1922), empenhada em restaurar a *Idade de Ouro* e a pujança econômica, cultural e política da Velha Província (FERREIRA, 1989), as Comemorações do Centenário também significaram a execução de um programa de reformas⁵ e construção de prédios para grupos escolares nas

5 Decreto nº 1723, de 29/12/1919 e organização do novo *Regimento Interno das Escolas Isoladas e Grupos Escolares* (Decreto nº 1723, de 29/12/1919) (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1920). Houve uma ampla reforma administrativa na estrutura educacional do estado, descrita na Mensagem de balanço final de governo, apresentada em 1922: “[...] criação da Diretoria Geral da Instrução Pública, mudanças no serviço de inspeção escolar; construção de grandes edifícios comemorativos da Independência; adaptação de prédios para fins escolares; revisão dos programas de ensino das escolas primárias aliada ao estabelecimento dos exames anuais; nova regulamentação de Escolas Normais; criação de almoxarifado central para o material escolar; criação de grupos escolares e de uma Escola Anexa para a Escola Normal da capital (incluindo Jardim de Infância, Escola Complementar e formação de professores)” (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1922, p. 34).

idades do interior. Em 1920, a Mensagem Presidencial indicava a elevação do quantitativo de grupos escolares para 49 e das escolas isoladas para 456. Apesar de não ter sido desprezível a política de difusão de grupos escolares nos anos iniciais da década de 1920⁶, as escolas singulares permaneceram maioria nas áreas rurais e distritais, e também nas áreas suburbanas e periféricas das sedes municipais. Nestas escolas, a frequência média era muito superior daquela observada nos grupos: 16.071 alunos nas escolas isoladas e 5.782 nos grupos⁷. O grosso da população do interior do Estado experimentava, ainda, a casa de escola, em regra unidocente e multisseriada, como forma majoritária de socialização escolar.

Se em São Paulo, conforme nos afirma Rosa Fátima de Souza (2008), os grupos escolares se caracterizaram por serem escolas eminentemente urbanas, até os anos de 1940 do século XX; no caso do Rio de Janeiro, isto não foi uma máxima. A iniciativa de abertura de grupos escolares se expandiu pelo interior fluminense, e alguns relatos apontam que a iniciativa não apenas era bem vinda pela comunidade local, como também, os mais dotados de poderes políticos e econômicos colaboravam para sua abertura, ora cedendo terrenos, ora empregando dinheiro para as obras.

Em 1930, os dados estatísticos contidos nas Mensagens Presidenciais revelavam a existência de 428 escolas isoladas e 65 grupos escolares no Estado do Rio de Janeiro. No final da Primeira República, os grupos escolares, embora não estivessem fora dos programas e das iniciativas governamentais no Estado do Rio de Janeiro, não tiveram sua rede tão expandida, como propagandeava a administração Raul Veiga, no início dos anos de 1920. O sonho de criação de um grupo escolar em cada vila e em cada cidade fluminenses era adiado para as administrações das décadas seguintes⁸.

Nas décadas de 1930 e 1940, reformas nacionais de educação (conhecidas como Reforma Francisco Campos e Reforma Gustavo Capanema) tenderam a conferir organicidade e articulação entre o sistema público nacional e

6 Dados de 1921 apontavam para a existência de 50 grupos escolares e 463 escolas isoladas, sendo destas 161 urbanas e 302 rurais (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1921). Dados de 1922: 51 grupos escolares e 480 escolas isoladas (Mensagem, 1922, p. 37).

7 As matrículas registradas, porém, eram superiores: nas escolas isoladas, o número de matriculados era de 21.566 e nos grupos escolares de 8.560 (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1920).

8 Dados de 1932 indicaram o quantitativo de 72 grupos escolares (17 deles com seções de ensino profissional) e 745 escolas isoladas no Estado do Rio de Janeiro. É interessante apontar a existência de 12 cursos noturnos, 7 jardins de infância e 122 escolas particulares subvencionadas pelo erário público (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1935).

os sistemas públicos estaduais, sob sua coordenação. Mesmo continuando responsáveis pela oferta da educação primária, os estados passaram a ser submetidos às tentativas de centralização e uniformização da política central. Coerente com o projeto de alfabetização da população, a instrução primária era nomeada como educação popular por excelência. Com o Governo Provisório, a União coordenou as políticas regionais por meio da ação da interventoria federal, por meio da qual eram nomeados homens de confiança da Presidência da República para o governo dos Estados.

No caso do Estado do Rio de Janeiro, merece destaque a atuação de Ari Parreiras, em dezembro de 1931. Ao iniciar o seu governo, encontrou o sistema escolar sob a égide da reforma educacional de 1928, realizada no governo de Manuel Duarte Silva e inspirada nos preceitos de renovação pedagógica escolanovista. A legislação organizou o ensino em níveis distintos, incluindo: educação pré-escolar (jardins de infância e escolas maternas), primária (escolas de 1º e 2º graus e Grupos Escolares), educação secundária, profissional e normal (formação de professores). O ensino primário concentrava a maior parcela das atividades educacionais do estado, contendo o maior número de estabelecimentos (98,7%) e alunos (97,5%) (FERNANDES, 2009).

No campo educacional, Parreiras criou o Departamento de Educação e Iniciação ao Trabalho, por meio do decreto nº 2.293, de 26 de junho de 1933 (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1935), que substituiu a antiga Diretoria de Instrução Pública do Estado do Rio e reorganizou o sistema de inspeção escolar. Reformou escolas velhas e construiu novas, além de criar o Conselho de Educação e estimular o ensino superior.

Ari Parreiras também buscou articular, no Departamento de Educação e Iniciação ao Trabalho, as ações destinadas à escolarização primária e profissional e aprimorou a fiscalização nas escolas do interior. Conferiu nova organização à educação pré-escolar, criando Casas Maternas autônomas, anexas ao complexo educacional dos principais grupos escolares, especialmente na capital, Niterói. Criou o cargo de Inspetor Geral do Estado, três cargos de Inspetor de Escolas Normais e selecionou dez Inspectores regionais para o ensino primário e profissional, escolhidos entre os candidatos aprovados nos cursos de formação oferecidos pelo Departamento, conforme determinava o decreto nº 2.874, de 03 de fevereiro de 1935 (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1935). Em 1936, foram criados também cargos de Inspectores Agrícolas para visitação dos patronatos, destinados à chamada infância abandonada. Na série documental oficial referente à sua presta o de contas à Assembleia Legislativa (Mensagens do Interventor à Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro), Parreiras reiterava a sua concep o de que o ensino primário deveria ser dirigido à vida

prática das crianças, nas cidades e no campo, adaptado ao meio e às necessidades do interior fluminense, considerado por ele como *essencialmente agrícola*. Nos patronatos, nas escolas e nos grupos escolares das regiões interioranas incentivava a criação de clubes agrícolas e escolas-granjas, nos moldes daquelas propostas pela modalidade de Escolas Típicas Rurais, regulamentadas pelo Decreto nº 196-A, de 24 de dezembro de 1936.

Nos relatórios da gestão de Ari Parreiras é possível acompanhar a continuidade do movimento de construção de prédios para o funcionamento de grupos escolares e escolas isoladas, destinadas às populações da capital e do interior do Estado do Rio de Janeiro. Em 1932, a estatística oficial registrava o número de 72 grupos escolares, 17 deles contendo seções de ensino profissional; 745 escolas isoladas, 12 cursos noturnos, sete jardins de infância e 122 escolas particulares subvencionadas pelos cofres públicos. Além das escolas estaduais, 603 estabelecimentos de ensino primário eram mantidos pelos municípios. Em 1935, ao final do seu governo, o Estado possuía o total de 1.643 escolas primárias, contando com a matrícula de 100.677 crianças. Frequentavam, porém, em torno de 60%, com destaque para a presença e permanência superior das meninas nas escolas em relação aos meninos (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1935). A construção de prédios próprios para as escolas e a reforma dos já existentes foi uma marca da política de financiamento educacional na década, sob a colaboração e coordenação da iniciativa de cunho nacional estimulada pelo Ministério da Educação e Saúde. Grupos escolares eram construídos, reformados e ampliados, passando alguns a conter 12, 20 e ou 22 salas de aula⁹.

No ano de 1937, dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) registravam a existência de 118 grupos escolares e 1.618 escolas singulares no território fluminense. Nos anos de 1937 a 1945, é sabido que a interventoria de Amaral Peixoto conferiu uma política de continuidade à expansão da escola primária para o interior do Estado, com a instalação de grupos escolares e escolas típicas rurais, o que também se nota, apesar de suas diferenças de propósitos e concepções, nos anos de 1951 a 1954, no governo eleito de Amaral Peixoto (FERNANDES, 2009).

9 Prefácio de Lourenço Filho ao relatório de Rubens Falcão. *Novos Caminhos da Educação Fluminense*, Rio de Janeiro, 1946, p. 10.

Transformações da escola primária no Estado do Rio de Janeiro (1937-1954)

A política fluminense, no período de 1937 a 1945, foi caracterizada pelo predomínio do chamado *amaralismo*¹⁰, movimento forjado pelo interventor Ernani do Amaral Peixoto¹¹ e seus correligionários no período do Estado Novo, mas que manteve sua hegemonia, no Rio de Janeiro, após o fim deste regime, com a retomada da liderança do estado por Amaral Peixoto, nas eleições ocorridas em 1950. O interventor alinhou conexões com lideranças interioranas, por meio de contatos pessoais com prefeitos e aliados nas viagens aos municípios, nas reuniões no Palácio do Ingá e na troca de correspondências, articulando interesses diversos a partir de um anseio comum: a restauração e a reinvenção de uma identidade fluminense, apropriando-se de uma retrospectiva histórica baseada na exaltação ao passado glorioso da província. O grupo catalisou as aspirações de reconhecimento e retorno a uma idade de ouro que o Rio de Janeiro teria vivido no período imperial (FERNANDES, 2009).

A política educacional, amparada na ampliação e renovação da rede escolar dos municípios do interior, contribuiu para o estabelecimento de alianças com as lideranças e a população locais (COSTA, 2006; FERNANDES, 2009; PEIXOTO, 1986). As escolas primárias, especialmente as do interior, se constituíram enquanto centros de assistência social e de irradiação da cultura fluminense e de valores cívicos, com seus programas de ensino e atividades extraclasse, tais como pelotões de saúde, missões culturais, bibliotecas, clubes agrícolas, colônias de férias, teatro de marionetes e cinema educativo¹².

10 Com a fusão dos Estados do Rio de Janeiro e o da Guanabara em 1975, “[...] ocorreu o embate entre amaralistas e chaguistas, do qual saiu vitorioso o grupo liderado por Chagas Freitas, líder político do Estado da Guanabara e, conseqüentemente, da Cidade do Rio de Janeiro” (COSTA, 2008, p. 19).

11 Ernani Amaral Peixoto (1905-1989) nasceu no Rio de Janeiro, em 1905, tendo ingressado na Escola Naval em 1923. Formou-se em engenharia geográfica pela Escola Politécnica do Rio de Janeiro. Em 1930 deu apoio ao movimento político-militar que levou Getúlio Vargas à presidência da República e, em 1933, foi nomeado ajudante-de-ordens da presidência. Em novembro de 1937, poucos dias antes da implantação da ditadura do Estado Novo, foi nomeado interventor federal no Estado do Rio de Janeiro, permanecendo no cargo até 1945. Em 1939, casou-se com Alzira Vargas, filha do presidente da República. Em outubro de 1950, foi eleito governador do Estado do Rio de Janeiro, ao mesmo tempo em que Vargas retornava à presidência da República. O dirigente manteve-se vinculado à vida política do país nas décadas seguintes (MOREIRA; SOUSA, 2010).

12 A respeito, ver Falcão (1946, 1951) e Hees (2000).

No interior fluminense, o interventor federal Amaral Peixoto iniciou a construção das escolas típicas rurais a partir de 1938, modalidade escolar prevista pelo regulamento da instrução pública primária de 1936 (DECRETO nº 196-A, de 24/12/1936), com a proposta de “[...] reconstruir a vida rural dentro de seus muros”, uma ‘granja em miniatura’ voltada para os problemas da vida do campo e as soluções mais racionais para cada caso” (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1945, p. 2, grifo do autor). Até 1945, 40 municípios receberam 42 escolas, com área para cultivo agrícola. No período da governadoria, o dirigente retomou o programa, totalizando 94 estabelecimentos até 1955 (PARTIDO SOCIAL DEMOCRÁTICO, 1962)¹³.

Na capital Niterói e nas cidades do interior a política educacional se centrou na criação dos grupos escolares, tanto no período da interventoria quanto da governadoria, embora a concentração maior de matrículas tenha permanecido com as escolas singulares. A modalidade grupo escolar passou a ser ansiada pelas pequenas localidades com tendência à concentração populacional e diversificação das atividades econômicas identificadas com o mundo urbano. Em 1937, o Serviço de Estatística da Educação e Saúde do Estado registrou 118 grupos escolares e 1.618 escolas isoladas (BRASIL. Ministério da Educação e Saúde, 1942); em 1952 eram 174 grupos escolares e 1.093 estabelecimentos identificados como *escolas primárias*, distintos da escola típica rural, que comparecia nas estatísticas com 44 unidades (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1952, p. 4). Em 1954, 1.169 unidades foram designadas como *escolas* e 213 como *grupos escolares*. A construção de grupos não cessara: 19 deles ficaram fora da estatística porque seus prédios não estavam concluídos (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1954).

Os números indicam uma tendência de redução das escolas isoladas frente ao investimento na criação dos grupos¹⁴. Não há como dimensionar o fenômeno aqui, mas alguns desses grupos foram instalados por solicitação dos moradores, como indicam os requerimentos feitos pelos deputados da Assembleia Legislativa do Estado, conforme analisamos mais à frente. Na análise da interiorização dos grupos escolares serão enfatizadas as visões e a participação dos grupos locais nesse processo¹⁵.

13 A respeito das escolas típicas rurais, ver Barros (2012), Dias (2012), Fernandes (2009), Rizzini e Barros (2013).

14 Conforme averiguado no Decreto nº 1.213, de 20 de dezembro de 1941, várias escolas isoladas tiveram o ensino suspenso por falta de frequência regulamentar e pelo crescimento dos grupos escolares e das escolas típicas rurais. Pretendia-se que tal modelo escolar fosse substituído pelos grupos escolares e pelas escolas típicas rurais, com o espaço escolar redimensionado para atender a novas propostas pedagógicas e assistenciais, abarcando o público atendido nas escolas isoladas.

15 As primeiras menções da presidência do estado à criação de grupos escolares encontram-se na Mensagem de 1897. Ao longo da Primeira República foram instalados 65 grupos escolares na capital e no interior, com o apoio municipal e de particulares, tais como, fazendeiros, políticos e famílias locais (SCHUELER, 2010).

Com relação às matrículas, verifica-se uma tendência de crescimento no período da interventoria e de queda no interregno entre as duas gestões de Amaral Peixoto, voltando a crescer até o final do governo dele (Tabela 1). As oscilações corroboram a hipótese do investimento do governo amaralista na ampliação do acesso à escola primária, entretanto, as deficiências dos serviços de estatística e seus usos políticos, além da grande distância entre matrícula e frequência escolar, nos levam a olhar com cautela para esses dados. Os quadros estatísticos relativos às construções escolares nos municípios, publicados em 1954 na *Revista de Estudos Pedagógicos*, divulgam a construção de 88 grupos escolares, 96 escolas rurais e a ampliação de 35 escolas, totalizando 220 prédios escolares construídos/reformados entre 1951 e 1954, a grande maioria situada no interior (QUARESMA, 2010).

Tabela 1 - Matrícula e frequência das unidades escolares (Estado do Rio de Janeiro, 1930-1958)

Ano	Matrícula	Frequência média
1930	96.532	62.761
1944	Geral: 167.759	118.337
1951	Geral: 110.492	-
1954	Geral: 143.956	-

Fonte: Mensagens lidas pelos Presidentes do Estado vigentes perante a Assembleia Constituinte (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1954).

A política educacional do Estado era gestada no interior da Secretaria de Educação e Saúde Pública, criada em novembro de 1938, com dois departamentos, o de Educação e o de Saúde. Ruy Buarque de Nazareth comandou a Secretaria até 1942, tendo Rubens Falcão como chefe de Gabinete. Em 1943, este aparato administrativo foi extinto e a gestão do sistema escolar fluminense foi transferida para Secretaria do Interior e Justiça através do Departamento de Educação, setor estreitamente ligado ao interventor e coordenado por Rubens Falcão até 1945¹⁶. Em 1946, é restabelecida a Secretaria de Estado de Educação e Saúde; em 1947, torna-se Secretaria Estadual de Educação e Cultura, reestruturada em 1954, visando “[...] diversificar o atendimento a alguns segmentos específicos, através de Inspetorias especializadas, como: Educação de Adultos, Típicas Rurais, Escolas Praianas e Educação Especial, além das 15 Inspetorias Regionais” (QUARESMA, 2010, p. 51).

16 O bacharel Rubens Falcão (1901-1995) atuou no magistério e foi inspetor de ensino em diversos municípios do Estado do Rio de Janeiro antes de assumir a coordenação do Departamento de Educação. Exerceu funções na área da educação federal e publicou obras literárias e técnicas de cunho educacional (GURGEL, 1950).

Os municípios não ficaram à margem no processo de interiorização da escola primária, porém, no caso dos grupos escolares, o maior investimento coube ao governo do estado, ao vincular uma imagem de restauração da grandeza fluminense ao aparato educacional implementado, como as escolas típicas rurais e os novos prédios dos grupos escolares. Destarte, frente às diferentes modalidades de escolas existentes no período da interventoria e da governadoria de Amaral Peixoto, destaca-se o investimento na criação de grupos escolares, com a construção ou a adaptação de prédios para esse modelo de escola, identificado com um ideal de modernidade pedagógica. Foram vários os indicadores de diferenciação dessa instituição em relação às outras modalidades escolares, como o tempo escolar, em termos da carga horária diária de aula e duração do curso, a arquitetura dos edifícios, a formação dos professores, o programa de ensino e a localização da escola. Pode-se pensar, também, na sua vinculação política com os líderes do estado e da nação, na medida em que algumas das instituições mais valorizadas foram nomeadas em homenagem às principais figuras políticas, como Getúlio Vargas.

Esse modelo de escola passou a contar, na gestão de Amaral Peixoto, com maiores investimentos para a construção de prédios apropriados ao ensino graduado, sendo que as escolas construídas na capital apresentavam um estilo arquitetônico que as diferenciava das antigas casas em estilo colonial, que costumavam abrigar os grupos escolares até a década de 1930. Como premissa, os grupos deveriam receber professores capacitados, formados nas escolas normais oficiais ou nas particulares equivalentes, mobiliário moderno e material didático fornecidos pelo Estado. Esta escola primária graduada tinha o prédio escolar dividido em salas de aula, os alunos eram agrupados homogeneamente de acordo com seus conhecimentos, consolidando a sua série e classe respectiva. Os serviços prestados dentro das instituições ocorriam de forma hierarquizada e havia uma divisão no trabalho dos docentes. Com duração de cinco anos¹⁷, os conteúdos ensinados no curso deveriam passar do aprender a ler, escrever e calcular, formando um cidadão com consciência de sua nacionalidade e amor à pátria, e também ter algum preparo para o mercado de trabalho. O curso primário compreendia, segundo determinação do regulamento da instrução pública primária de 1936 (Decreto nº 196-A, de 24/12/1936, art. 115), as seguintes disciplinas: linguagem (leitura, escrita e linguagem oral), matemática, geografia, história do Brasil e noções de história da civilização, instrução moral e cívica, noções de ciências físicas e naturais, desenho, caligrafia, trabalhos manuais, canto e educação física.

17 O curso primário tinha a duração de três anos para as escolas isoladas e de quatro para as escolas típicas rurais.

Essa modalidade de escola foi associada ao meio urbano, como símbolo de modernidade, em sua materialidade (os prédios imponentes) e na representação de ensino que passa a ensinar: organizado, metódico, mais complexo e longo. Desse modo, ela surge como uma instituição destinada ao alunado associado ao meio urbano e dissociado da vida rural e de suas atividades laborativas.

As fotos dos grupos escolares construídos no período impressionam pela imponência dos prédios, com linhas modernas. O Grupo Escolar Getúlio Vargas, que levou o nome do protetor político do interventor e chefe máximo da nação, é um exemplo da escola representada como *moderna*, destinada não apenas à formação dos alunos e das alunas, pois sobre ela também debruçava-se a expectativa do aperfeiçoamento dos docentes e da experimentação pedagógica visando sua aplicação na rede escolar.



Fonte: CPDOC/FGV. Grupo Escolar Getúlio Vargas – Niterói, 1942. AVAP foto 19, nº 25. Identificação feita por Alzira Vargas do Amaral Peixoto.

A despeito da produção textual e iconográfica disseminada para divulgar a excelência das iniciativas educacionais do grupo amaralista, as queixas e reivindicações da população puderam eclodir por meios diversos, no governo de Amaral Peixoto, após o Estado Novo. As indicações dos deputados à Assembleia Legislativa do Estado são importantes para uma análise das deficiências percebidas pela população em relação aos grupos escolares, que não condiziam com os ideais de modernização preconizados. Além disso, não conseguiam atender à demanda

da população por escolarização nessas instituições. A propaganda em torno dos grupos escolares criou expectativas na população, quando as fontes indicam um aumento na procura por esse tipo de escola.

No período da governadoria, o programa de ampliação da rede escolar seguiu a orientação do período da interventoria, tendo em vista a revalorização da vida dos municípios, permanecendo a tradição verificada na Primeira República da colaboração de particulares através da doação de terrenos para a instalação dos grupos. Para esse período, encontram-se no Arquivo da Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro pareceres favoráveis às indicações dos deputados, atendendo a diversos pedidos da população residente nos distritos e nas cidades do interior, incluindo queixas quanto às deficiências das várias modalidades de escola, mas, principalmente, pedidos para a construção de grupos escolares na sua região. Em alguns dos pareceres os deputados das comissões não se esquivaram de lembrar ao executivo o compromisso do governador com “[...] os importantes problemas de ensino [...]” e os “[...] tão bons e relevantes serviços [...]” que “[...] prestou e prestará à instrução pública do Estado” (ALERJ, Indicação nº 313/1951, 6/08/1951, Comissões de Educação e Saúde e Finanças. Parecer à Indicação nº 91/1951, 4/04/1951). Estratégias discursivas que também atendiam às redes políticas e sociais dos deputados, as quais envolviam o poder executivo e as populações locais. Ao emitir um parecer favorável à construção de um grupo escolar, a Comissão de Finanças da Assembleia incluiu um texto destacando a atuação dos deputados na instrução pública em resposta aos anseios daqueles que os elegeram:

O Legislativo Estadual está de parabéns. Inúmeros são os deputados que vêm se preocupando com a instrução pública. Os mais distantes rincões de nossa terra, chegam, cheios de angústias, apelos e mais apelos desses porta-vozes dos anseios do povo. Devemos orgulhar-nos que tal suceda, pois assim, verificam aqueles que nos elegeram, que não somos indiferentes aos problemas que nos afligem. (ALERJ, Comissão de Finanças. Parecer à Indicação nº 337/1951, 21/05/1951).

Os grupos eram localizados, de preferência, na sede dos municípios, especialmente os dotados de prédios construídos pelo governo, dando visibilidade ao progresso e à modernidade pretendidos para aquela sociedade. Contudo, as vilas, localizadas nos distritos, não ficaram à parte deste movimento. Localidades com significativa população identificada como em *idade escolar*, *estado escolar* ou em *idade de alfabetização* reivindicaram a construção de grupos para atender à demanda por instrução, como ocorreu com a Vila de Itatiaia, cujo grupo, com capacidade para 200 crianças, atendia a mais de 400, de acordo com o parecer emitido pela Comissão de Finanças da Assembleia

(ALERJ, Comissão de Finanças. Indicação nº 313, 19/09/1951). A argumentação do desenvolvimento das localidades associado à escolarização das crianças também foi empregada nas justificativas para a aprovação das indicações. Este foi o caso da Comissão de Educação e Saúde da ALERJ, ao apoiar o pedido de instalação de um grupo escolar em Itaipava, 3º distrito de Petrópolis, alegando que “[...] Itaipava pela sua população, pelo desenvolvimento que vem tendo, pelo progresso local na amplitude do termo, pelo grande número de crianças em idade escolar, está a exigir essa providência” (ALERJ, Comissão de Educação e Saúde. Indicação nº 172/51, 26/9/1951).

A situação das escolas dos distritos dos municípios do interior se incompatibilizava frente às representações sobre a escola adequada em termos arquitetônicos e pedagógicos, a ser materializada no grupo escolar com prédio próprio, conforme indiciam os pedidos de construção de novos estabelecimentos para substituir os antigos. Os antigos grupos escolares instalados em casas adaptadas alçavam a condição de estabelecimentos inadequados para a função proposta. Mesmo nos distritos em que não havia grupo escolar, o pedido vinha com acompanhado do termo *construção*, como foi o caso do parecer aprovando a sugestão de construção de um grupo escolar em um distrito de Campos (ALERJ, Comissão de Finanças. Indicação nº 377/1951, 5/12/1951). Outro deputado, por meio da indicação nº 337/1951, sugeria que o “[...] Poder Executivo mande examinar a situação escolar no Distrito de Portela, município de Itaocara, a fim de ser constatada a necessidade de um edifício adequado ao funcionamento de um grupo, compatível com as modernas exigências da pedagogia”. A Comissão de Finanças deu parecer favorável ao pedido, “[...] a fim de atender o grande número de alunos matriculados” (ALERJ, Comissão de Finanças. Parecer à Indicação nº 337/1951, 21/05/1951).

As indicações dos deputados, com pedidos de auxílio para a manutenção das escolas, a ampliação das salas de aula, a aquisição de materiais necessários para o ensino e a contratação de professores, são encontrados repetitivamente, com alertas de perda de alunos por falta de acomodações para a crescente procura por matrículas.

Sugiro ao Sr. Governador determinar uma inspeção no Grupo Escolar de São Gonçalo, no 3º distrito de Campos, no sentido de ampliar suas salas, bem como dotá-las de mais cadeiras, pois, muitas crianças, (mais de duzentas) deixaram de ser matriculadas este ano. (ALERJ, Comissão de Educação e Saúde. Parecer à Indicação nº 34/1952, 31/03/1952).

Os pedidos de construção de grupos escolares também ocorriam em lugares próximos a vilas operárias para atender aos filhos dos trabalhadores em escola que, junto à fábrica, contribuíse para o progresso e a grandeza do país.

É, incontestavelmente, um grande benefício que o governador Amaral Peixoto prestará àquela Vila, cujos habitantes, na sua maior parte, são operários, homens que acionam a alavanca do progresso e da grandeza do Brasil, dentro das fábricas e das oficinas. Justo, pois, que se lhes dê um prédio condigno para aprimorar a educação e a inteligência de seus filhos. (ALERJ, Comissão de Finanças. Parecer à Indicação nº 175/51, 3/07/1951).

Moradores das localidades identificadas como rurais, mas que sofriam transformações com a expansão das cidades para as áreas periféricas, lançavam suas vistas para os grupos escolares e suas especificidades educacionais que os distinguiam e afastavam do mundo rural. Essa população, intermediada pelos políticos que a representavam, buscou formas de reivindicar a modalidade de escola que considerava adequada de acordo com as representações de escola e de cidade compartilhadas. O parecer à indicação nº 175/1951 aponta para as relações entre a escola, a cidade, a periferia e a população, quando foram requeridas obras para a transformação de uma Escola Típica Rural de Carambita em Grupo Escolar, com base na pressão sofrida pela localidade com a expansão da cidade de Valença, situada no Vale do Paraíba, e no tipo de ensino oferecido pela escola. O documento atesta que a escola vinha sofrendo transformações não só no ensino, como também no seu espaço físico, pois não havia mais ensino rural e, nem tampouco, necessidade de manter área destinada ao cultivo agrícola. Sob a argumentação de que atendia *aos interesses e justos reclamos do povo Valenciano*, o pedido do deputado se ancorava no fato do prédio estar

Agora situado no perímetro urbano da cidade de Marquês de Valença, e que a escola agora funciona apenas como estabelecimento de ensino primário e não mais como Típica Rural. De fato, o aumento das construções em Marquês de Valença faz [sic] com que a área urbana fosse ampliada e a Escola Típica cercada de habitações, entre elas cinquenta pertencentes as ferrovias da Central do Brasil. (ALERJ, Comissão de Agricultura, Viação e Obras Públicas. Parecer à Indicação nº 175/51, 12/06/1951).

É possível inferir que as escolas tenham servido de instrumentos de mediação entre lideranças e as populações locais visando a consolidação dos projetos políticos da rede amaralista, e de outros atores que depositaram na educação escolar expectativas de atendimento a interesses diversos. Os quadros estatísticos publicados em 1954 na *Revista de Estudos Pedagógicos* nos levam a inferir que pelo menos parte dos requerimentos dos deputados encontrou respaldo junto ao poder executivo, pois várias das localidades citadas nos pedidos tiveram escolas construídas, estavam em

construção ou a iniciar pelo governo do estado. Dos pedidos citados neste trabalho, constam nos quadros, retirados do *Boletim do Departamento de Divulgação do Estado do Rio*, de junho de 1954, a conclusão da construção do grupo escolar em Itatiaia no ano de 1953; o de Portela (município de Itaocara) encontrava-se em construção, estando previsto o início das obras do grupo de Itaipava em 1954, junto com o de Pedro do Rio, distrito vizinho. A escola de Carambita, município de Valença, sofreu ampliação em 1952. O município de Campos foi contemplado com sete novos grupos, quatro a terem suas obras iniciadas em 1954 (REVISTA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, 1954, p. 182-191).

Considerações finais

Ao analisarmos o processo de expansão da escola primária no Estado do Rio de Janeiro, verificamos que perdurou, por longo tempo, uma modalidade específica, ou seja, a escola isolada ou singular. Na primeira metade do século XX (1890 a 1954), o modelo de escola graduada e os grupos escolares não se constituíram em alternativa às culturas escolares até então predominantes: as escolas isoladas e singulares, majoritariamente localizadas nas áreas rurais, nos distritos, mas também nas sedes de municípios. O que se percebe, mesmo após a intensificação do processo de difusão da escola graduada e da criação de grupos escolares, nos anos de 1937 a 1954, é a coexistência destas modalidades de escola.

Em todo o período, houve clara predominância nos dados referentes à quantidade, matrícula e frequência para as escolas isoladas rurais e distritais, o que corresponde inclusive às características de densidade demográfica regional e nacional (até 1930 cerca de 70% da população brasileira ocupava áreas rurais). No Rio de Janeiro, mesmo com o incremento da urbanização e da migração para as cidades, na década de 1940, o grosso da população do interior experimentava, ainda, a *casa de escola* como forma majoritária de socialização escolar.

Nas zonas rurais, apesar da pouca expressividade da cultura letrada, e de que a inserção no mundo do trabalho não demandava diretamente a aquisição da língua escrita, um número expressivo de pais moradores do campo investia na instrução como condição de ascensão social, demandando do Estado a abertura de escolas públicas, ou mesmo financiando a criação e manutenção de escolas privadas. Em regra, a escolarização era diferenciada, com dois anos de duração nas escolas isoladas e nas escolas reunidas, enquanto nos grupos escolares era previsto um percurso mínimo obrigatório de quatro anos. As escolas isoladas enfrentavam não apenas a precariedade da infraestrutura e material didático, como seus professores recebiam salário inferior, sendo muitas vezes responsáveis pelo

aluguel do local de funcionamento das mesmas. Todos estes fatores resultaram em índices acentuados de evasão e repetência, na comparação com os índices das escolas urbanas, apontando para a baixa eficácia da instrução da população rural (GOUVÊA, SCHUELER, 2012).

No entanto, os limites no processo de difusão e legitimação da escola primária não nos impedem de perceber que a educação pública esteve no centro dos debates das políticas governamentais, tendo sido instrumento fundamental para implementação de projetos republicanos, em disputa, que se tencionavam construir e legitimar, no âmbito de sucessivos governos estaduais no Rio de Janeiro.

Referências

(ALERJ). ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Indicações dos deputados e pareceres da Comissão de Agricultura, Viação e Obras Públicas, Comissão de Educação e Saúde e Comissão Finanças**. Niterói, 1951-1952.

ALVES, Claudia; VILELLA, Heloisa. Niterói educação. Histórias a serem escritas. In: MARTINS, Ismênia de Lima; KNAUSS, Paulo. (Org.). **Cidade Múltipla** - temas de história de Niterói. Niterói: Livros, 1997. p. 186-216.

BARROS, Raquel Souza de. O emaranhado político amaralista e o alastramento da educação rural fluminense (1937-1955). In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, História da Educação Brasileira: experiências e peculiaridades 9., 2012, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: UFPB, 2012.

BRASIL. Ministerio da Educação e Saúde. **Organização do ensino primário e normal. XIII**. Estado do Rio de Janeiro. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Boletim n. 16, 1942.

CÂMARA, Sônia; BARROS, Raphael. Por um projeto escolar modelar: a constituição dos grupos escolares no Distrito Federal em finais do século XIX. In: VIDAL, Diana. (Org.). **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância (1889-1971)**. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 277-298.

COSTA, Rafael Navarro. Como se constrói uma cultura política: a formação do grupo amaralista e o domínio do “comandante” na política fluminense. In: SIMPÓSIO DE POLÍTICA E CULTURA: DOCUMENTOS E ABORDAGENS, 2., 2006, Vassouras. **Anais...** Vassouras: Universidade Severino

Sombra, 2006. p. 1-17. Disponível em: <http://www.uss.br/arquivos/pdfs-simposios2/Rafael_Navarro_Como_se_constroi_uma_cultura_politica.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2012.

_____. **Tecendo as redes da política:** articulações e projetos na construção do amaralismo. Dissertação (Mestrado em História)- Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

DIAS, Amália. **Entre laranjas e letras:** processos de escolarização no Distrito-Sede de Nova Iguaçu (1916-1950). Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal do Rio de Janeiro, Niterói, 2012.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Departamento de Educação. Documentos relativos à administração do Setor de Educação Pública durante interventoria no Estado do Rio de Janeiro. **As Escolas Típicas Rurais. Suas finalidades. Seu funcionamento.** Niterói: 1945. (Mimeo). (CPDOC\FGV. EAP. 45.04.05.int).

_____. Departamento de Educação do Estado do Rio de Janeiro. **Relatório de atividades.** Niterói: 1952. (Mimeo). (Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro).

_____. **Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa pelo Sr. Governador do Estado Agnello Collet, na sessão inaugural de 1º de janeiro de 1919.** Niterói: Oficinas Graphics do “Diário Oficial”, 1919.

_____. **Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa pelo Sr. Governador do Estado Raul de Moraes Veiga, na sessão de 01 de agosto de 1920.** Niterói: Oficinas Graphics do “Diário Oficial”, 1920.

_____. **Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa pelo Sr. Governador do Estado Raul de Moraes Veiga, na sessão de 01 de agosto de 1921.** Niterói: Oficinas Graphics do “Diário Oficial”, 1921.

_____. **Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa pelo Sr. Governador do Estado Raul de Moraes Veiga, na sessão de 01 de agosto de 1922.** Niterói: Oficinas Graphics do “Diário Oficial”, 1922.

_____. **Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa pelo Sr. Governador do Estado Almirante Pereira Guimarães, na sessão inaugural de 1º de agosto de 1936.** Niterói: Oficinas Graphics do “Diário Oficial”, 1936.

_____. **Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa pelo Sr. Governador do Estado Almirante Pereira Guimarães, na sessão inaugural de 1º de agosto de 1937.** Niterói: Oficinas Graphics do “Diário Oficial”, 1937.

_____. **Mensagem da Presidência do Estado à Assembléia Provincial.** Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1930.

_____. **Relatório da Interventoria ao Exmo Sr. Presidente da República. 1931-1934.** Niterói: Oficinas Graphicas do D.O., 1935. Apresentado pelo Interventor Ary Parreiras em 11/06/1935.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **Relatório de atividades.** Niterói: 1954. (Mimeo). (Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro).

FALCÃO, Rubens. **Missões Culturais.** Niterói: Imprensa Oficial, 1951.

_____. **Novos caminhos na educação fluminense.** Niterói: Imprensa Oficial, 1946.

FERNANDES, Rui Aniceto Nascimento. **Historiografia e identidade fluminense.** A escrita da história e os usos do passado no Estado do Rio de Janeiro entre as décadas de 1930 e 1950. Tese (Doutorado em História)- Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

FERREIRA, Marieta. **A república na Velha Província.** Rio de Janeiro: CPDOC/ Editora FGV/Rio Fundo, 1989.

_____. (Coord.). **Crônica Política do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: CPDOC/ Editora FGV, 1998.

GOMES, Angela de Castro. A escola e a República. In: _____. (Org.). **O Brasil Republicano.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2002.

GOUVÊA, Maria Cristina S.; SCHUELER, Alessandra F. M. Condições de instrução da infância: entre a universalização e a desigualdade. In: ARAÚJO, José Carlos; SOUZA, Rosa Fátima; PINTO, Rubia-Mar Nunes. **Escola primária na Primeira República (1889-1930):** subsídios para uma história comparada. Araraquara, São Paulo, Junqueira & Marin, 2012, p. 329-361.

GURGEL, Heitor. **O Governo Amaral Peixoto (1937-1945).** Subsídios para a história político-administrativa do Estado do Rio. Rio de Janeiro: [s. n.], 1950.

HEES, Martha Pereira das Neves. **As Missões Culturais no Estado do Rio de Janeiro:** Jornadas educacionais entre o assistencialismo religioso e o missionarismo político. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

HORTA, José Silvério B. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 104, jul. 1998.

LEAL, Carlos Eduardo; COUTO, André. O Fluminense [verbete]. In: ABREU,

Alzira Alves de (Coord.). **Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro pós 30**. Rio de Janeiro: Editora FGV, CPDOC, 2001. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/busca/Busca/BuscaConsultar.aspx>>. Acesso em: 18 out. 2012.

MOREIRA, Regina da Luz; SOUSA, Luís Otávio de; PEIXOTO, Ernani do Amaral. [verbete]. In: PAULA, Christiane Jalles de; LATTMAN-WELTMAN, Fernando. (Coord.). **Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro pós 30**. Rio de Janeiro: Editora FGV, CPDOC, 2010. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/busca/Busca/BuscaConsultar.aspx>>. Acesso em: 18 out. 2012.

PARTIDO SOCIAL DEMOCRÁTICO. **O que fez Amaral Peixoto pelo Estado do Rio em dois governos: de 1937 a 1945 e de 1951 a 1954**. Rio de Janeiro: PSD 1962.

PEIXOTO, Ernani do Amaral. **Artes na política: diálogo com Amaral Peixoto**. Organização de Aspácia Camargo et al. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. (Coleção Brasil século 20).

QUARESMA, Márcia da Silva. **As Escolas Praianas no Estado do Rio de Janeiro: o ideário republicano dos anos 50**. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

REVISTA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. **Construção de prédios escolares no Estado do Rio de Janeiro**, v. XXII, n. 56, out.-dez. 1954. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7BAE27C134-ACCC-46C2-88F5-EAD3DF71B6A3%7D_n%C2%BA_56_V._22.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2013.

RÉMOND, René. **Por uma história política**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

RIZZINI, Irma; BARROS, Raquel de Souza. Articulações entre a política e a educação no processo de expansão da escolarização primária no interior fluminense (1937-1954). **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 13, n. 2 (32), p. 98-129, maio/ago. 2013.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. “A grandeza da Pátria e a riqueza do Estado”: expansão da escola primária no Estado do Rio de Janeiro (1893-1930). **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, UFMT, n. 41, set./dez. 2010.

_____; MAGALDI, Ana Maria B. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. **Tempo**, Revista do Departamento de História da Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, v. 13, n. 26, p. 43-66, jan./jun. 2009.

SOUZA, Rosa Fátima. Os Grupos Escolares e a História do Ensino Primário na Primeira República. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, UFMT, v. 34, p. 273-283, 2008.

_____. (Coord.). **Por uma teoria e uma história da escola primária graduada no Brasil**: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870-1950). Projeto Integrado de Pesquisa, financiado pelo CNPq, Edital Universal MCT/CNPq n. 15/2007. (2008-2011).

_____. **Templos de civilização** – a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: UNESP, 1998.

_____; FARIA FILHO, Luciano. A contribuição dos estudos sobre grupos escolares para a renovação da história do ensino primário no Brasil. In: VIDAL, Diana. (Org.). **Grupos Escolares**: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas: Mercado das Letras, 2006.

TORRES, Rosane dos Santos. **Filhos da Pátria, Homens pelo Progresso**: o Conselho Municipal e a Instrução Pública na Capital Federal (1892-1902). 2009. Dissertação (Mestrado em História Social)- Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

VIDAL, Diana. (Org.). **Grupos Escolares**: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas: Mercado das Letras, 2006.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Dossiê: Trabalho e Educação, Revista da Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, v. 33, junho de 2001.

Recebimento em: 20/05/2013.

Aceite em: 17/10/2013.

Colégio São José: a educação confessional da Congregação Estigmatina no Pontal Mineiro (1940-1971)

São José School: the confessional education of Stigmatine
Congregation at Pontal Mineiro (1940-1971)

Sauloéber Târsio de SOUZA¹
Simone Beatriz Neves PACHECO²

Resumo

Tratamos aqui da história do Colégio São José, instituição de ensino confessional direcionada à formação de meninos, filhos de famílias privilegiadas da região do Pontal de Minas Gerais, no período entre 1940 e 1971. A criação desse colégio se deu em contexto de multiplicação das missões religiosas pelo mundo, e de presença da Congregação dos Sagrados Estigmas de Nosso Senhor Jesus Cristo no país. Além do estudo bibliográfico, consultamos jornais, atas, fontes iconográficas e orais, o que possibilitou compreender aspectos da política educacional da época, da cultura escolar e da proposta pedagógica que subsidiaram a educação promovida por essa escola.

Palavras-chave: Colégio São José de Ituiutaba-MG. Congregação Estigmatina. Ensino Confessional. História da Educação.

Abstract

In this paper we discuss the history of *São José* school, a confessional institution directed for boys education, sons of privileged families from region of *Pontal of Minas Gerais*, between 1940 and 1970. The creation of this school was in the context of multiplication of religious missions throughout the world, and the presence of the Congregation of *Sagrados Estigmas de Nosso Senhor Jesus Cristo* at Brazil. Besides the bibliographical study, we consulted newspapers, minutes, oral and iconographic sources, which enabled us to understand aspects of education policy, the school culture and pedagogical practices that support this educational process.

Keywords: São José School at Ituiutaba (MG). Stigmatine Congregation. Confessional Education. History of Education.

1 Graduado e Mestre em História (UNESP) e Doutor em Educação (UNICAMP). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação na FAGED-UFU. Membro do NEPHE (Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação). Rua Ítalo Gentil, 145, Bairro Universitário, Ituiutaba-MG, CEP 38302-152, Fone: (34) 3261-4253. Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: <sauloerber@pontal.ufu.br>.

2 Graduada em Comunicação Social (FTM) e Pedagogia (UEMG) e Mestre em Educação (UFU). Membro do NEPE (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Fundamentos da Educação). Rua Vinte e Seis, 146, Centro, Ituiutaba-MG, CEP 38300-080, Fone: (34) 3261-3798. Faculdade do Triângulo Mineiro (FTM). E-mail: <simonebnpacheco@yahoo.com.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 23	n. 54	p. 897-918	set./dez. 2014
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Introdução

... o ultramontanismo combatia o liberalismo radical e juntamente rejeitava tudo quanto havia de inovação do progresso, de avanços científicos, de posições e movimentos sociais e políticos, que surgiam, naturalmente, dentro do contexto liberal (LUSTOSA, 1977, p. 38).

O texto aborda aspectos da história do Colégio São José, instituição de ensino confessional católica direcionada à formação da juventude masculina da cidade de Ituiutaba (Minas Gerais), no período entre 1940 - data de sua origem, e 1971 - quando a escola entra em declínio.

A instituição foi criada em contexto de multiplicação das congregações religiosas em missão pelo mundo a partir do movimento Ultramontano, que foi uma reação da Igreja Católica às mudanças provocadas pelo Liberalismo³. Entre os anos de 1900 e 1965, 81 congregações, ordens e institutos católicos aportaram no Brasil em missões religiosas (LEONARDI, 2006, p. 1255)⁴. Tais organismos, segundo Manoel (2004, p. 57) “[...] se tornariam guias de todo o corpo católico”. Esse movimento da Igreja Católica se relaciona à proclamação da República (1889), que colocou fim ao padroado e adotou o Estado Laico, estimulando a presença de outros credos, como o protestantismo.

Inserida nesse contexto, a Congregação dos Sagrados Estigmas de Nosso Senhor Jesus Cristo chegou ao Brasil em dezembro de 1910, mas em Ituiutaba-MG, apenas em fevereiro de 1935, quando os padres começaram a pensar a criação do Colégio São José que, em hipótese, deveria representar localmente uma das iniciativas na tarefa de reforçar o catolicismo em oposição aos novos valores surgidos com as ideias liberais.

3 Após a Revolução Francesa a Igreja fechou-se sobre si mesma e estabeleceu pela adoção da política do Ultramontanismo – a sua auto defesa, reafirmando boa parte do mundo ocidental como seu território de ação. Segundo Azzi (1994, p. 7), ao contrário dos clérigos que aderiram ao liberalismo, muitos “clérigos da França, porém, mantiveram sua obediência à Santa Sé”. Assim, surgiu a expressão *católicos ultramontanos*, já que “A partir da ótica francesa, o poder do papa, cuja sede era em Roma, situava-se além das montanhas dos Alpes, ou seja, ultra-montes (1994, p. 7)”.

4 No Triângulo Mineiro registra-se a chegada das seguintes congregações masculinas: 1881 em Uberaba - Padres Dominicanos; 1903 em Uberaba - Irmãos Maristas; 1925 em Araguari/Patrocínio/Água Suja - Padres dos Sagrados Corações (PICPUS) da província Holandesa; 1926 em Araxá - Padres Salesianos; 1928 em Campina Verde - Padres da Missão Lazarista; 1935 em Ituiutaba - Padres Estigmatinos; 1936 em Carmo do Paranaíba e Frutal - Padres Capuchinhos (NABUT, 1987, p. 71).

Dessa maneira, não apenas no interior de Minas Gerais, mas por todo o Brasil se favoreceu a presença de inúmeras congregações que passariam a atuar no campo educacional (com a fundação de colégios católicos) e assistencial (especialmente junto a crianças pobres e órfãs). Assim, segundo Manoel (2004, p. 57):

Ao controlar o sistema educacional, a Igreja poderia, na verdade, controlar o sistema de difusão de ideias. Se lhe era impossível controlar a produção do saber e circunscrever a ideias novas à sua doutrina, o controle do sistema educacional dava-lhe a oportunidade de ao menos, depurar a matéria de ensino, evitando, o quanto possível, a divulgação de ideias contrárias às suas teses e dogmas.

Por mais de quarenta anos o Colégio São José atendeu a parte da mocidade privilegiada da cidade e de outras regiões, já que sua manutenção vinha principalmente das contribuições mensais das famílias dos alunos ao colégio. O estudo de parte de sua trajetória permitiu compreender, não apenas o fenômeno da multiplicação das congregações, mas, sobretudo, foi possível visualizar parte das práticas desenvolvidas neste espaço escolar, por meio da abordagem de seus atores (ex-alunos e ex-professores), analisando também a infraestrutura criada para o desenvolvimento das atividades educacionais e os usos do saber por parte dos estigmatinos⁵, que também promoveram ações assistenciais alcançando grande prestígio social e político.

A partir do contexto mais amplo, colocamo-nos o desafio de pensar os processos que levaram à implantação do colégio na região. Para isso, além do estudo bibliográfico, recorremos a diferentes fontes, tais como livros de matrícula, jornais, atas, iconografia, etc., de forma que foi preciso nos debruçar sobre elas nos porões do antigo prédio da escola (que encerrou suas atividades no ano de 1985), e também no levantamento de arquivos particulares de testemunhas que viveram aquela época.

Também nos pautamos nesse estudo pela ideia de que a escola instituída e universalizada, promovendo o processo de escolarização, se constituiu como mecanismo eficiente de informação, mas muito mais eficaz para acentuar a normalização, integração e mobilização social e ideológica das diferentes sociedades (MAGALHÃES, 2005).

5 O termo estigmatino designa todas as ações ou os indivíduos ligados à Congregação dos Sagrados Estigmas de Nosso Senhor Jesus Cristo, fundada em 1816 pelo Padre Gaspar Bertoni, na cidade de Verona, Norte da Itália (COSTA, 2009).

O Colégio Estigmatino e a Educação Católica Disciplinadora

As atividades do Colégio São José tiveram início na casa paroquial que abrigava a Congregação dos Estigmatinos, sob a direção dos padres José Tondin, Fortunato Morelli e José Missoni que atuaram na fundação dessa escola, reservando algumas salas na reforma do prédio, em 1935, com o propósito educativo⁶. Contudo, apenas em 1940 que o Colégio São José passou a receber os primeiros alunos, atendendo aos anseios de parte da elite local que pleiteava educação confessional para seus filhos, em regime de internato, evitando que fossem enviados para outras cidades da região. Em seu primeiro ano, o prédio foi utilizado apenas como pensionato, enquanto que as aulas aconteciam em outra escola católica criada para atender a meninas:

Os Revmos Padres Estigmatinos abrem neste ano de 1940 o Colégio São José tanto almejado pelos bons catholicos desta Parochia. Neste ano funciona como simples Pensionato pra meninos que desejam freqüentar as aulas do Colégio Santa Teresa. O santo Patrono São José abençoe este humilde início de Colégio que a Ele temos consagrado. (abertura 7 de fevereiro de 1940). (PARÓQUIA SÃO JOSÉ, Livro Tombo nº 3, 1940).

Quando de sua criação, o Colégio Santa Teresa, dirigido pelas Irmãs Scalabrinianas, atendia meninos e meninas, em função de parceria estabelecida com os padres Estigmatinos, de maneira que, enquanto os padres gerenciavam as obras de construção do novo prédio das irmãs, estas ministravam aulas para os meninos já recebidos pelo Colégio São José. A partir de 1941, suas atividades educacionais são separadas em função do gênero dos discentes (OLIVEIRA, 2009).

No contexto de ampliação das congregações católicas, o Colégio São José assume como seu diferencial, no que se refere à questão educativa na região, a ideia de promover educação integral, especialmente, a formação moral dos jovens sob sua responsabilidade, orientados pelos princípios católicos.

A imagem que segue demonstra a importância desses colégios confessionais à época de sua instituição, tendo entre eles a matriz da cidade.

6 Quando do início do colégio em 1940 a cidade de Ituiutaba-MG tinha uma população aproximada de 36 mil habitantes, sendo que destes, 30.010 eram católicos declarados e 19.152 analfabetos, grande parte vivendo na zona rural, estudando nas 18 escolas isoladas, com um total de 1.350 alunos matriculados de ambos os sexos (IBGE, Censo Demográfico de 1940).

Foto 1 – Vista aérea de Ituiutaba no início da década de 1940

Fonte: Revista Projeção (2001).

O prédio destacado à esquerda era a Casa Paroquial dos Estigmatinos, onde funcionou, a partir de 1940, o Colégio São José, e à direita, o Colégio Santa Teresa. Os dois colégios foram instalados em área central da cidade, sendo respaldados pela proximidade da Matriz de São José, facilitando a realização de algumas das práticas religiosas adotadas junto aos alunos pelas irmãs e padres dirigentes dessas escolas.

Nos anos de 1940, Ituiutaba passava por desenvolvimento socioeconômico acentuado. Sob a administração do Prefeito Jaime Veloso Meinberg (1940-1945), inaugurou-se o primeiro campo de aviação, iniciou-se a construção da nova sede da prefeitura, e havia dois bancos operando, além de três jornais e um cinema. No campo agrícola, a principal cultura era a do arroz, com 615.960 sacos colhidos no ano de 1943, a indústria reunia cerca de 50 estabelecimentos e o setor comercial registrava 193 (REVISTA CENTENÁRIO DE ITUIUTABA, 2001).

A melhoria do equipamento urbano e a crescente economia do município atrelada à cultura de grãos, sobretudo, do arroz, também provocou o aumento da demanda por escolas e, na ausência do poder público, as instituições confessionais passaram a ocupar esse espaço:

8 de Fevereiro de 1941 – Missa de abertura das aulas do Colégio São José, que atingiu nº de 37 matrículas entre internos e externos. Dia 10 a mesma cerimônia religiosa realiza-se para o Colégio das Irmãs que alcançou um número bem maior de matrículas. (PARÓQUIA SÃO JOSÉ, Livro Tombo nº 03, 1941).

Apesar das atividades terem iniciado no início do ano de 1941, o registro oficial do curso primário do colégio ocorreu apenas em 03 de outubro, de maneira que funcionaria como escola autônoma a partir do ano seguinte.

Como se vê pela citação anterior, mesmo com número reduzido de alunos (37), o colégio deu início às atividades, tendo em seu quadro de docentes quatro professoras⁷, todas de famílias tradicionais da cidade. Coube a elas, a responsabilidade pelo ensino ministrado nas séries primárias e a condução das primeiras lições das matérias de português, aritmética, geografia e história. O calendário de aulas compreendia os meses de fevereiro a junho e de agosto a dezembro, seguido de forma rigorosa pela direção da escola, que acentuava o caráter disciplinador do colégio.

Tal característica pode ser observada também pela importância dada ao uso do uniforme⁸ impecável (especialmente nas datas importantes), demonstrando a disciplina quase militar da educação promovida nessa escola, além de representar indício que qualifica a clientela como privilegiada, tendo suporte financeiro para adquirir a farda, o quepe e a gravata. De acordo com Matos (2005, p. 82): “[...] as concepções de ordem e disciplina e respeito à autoridade, típicas de formação militar, coadunavam-se perfeitamente com os princípios que orientavam a educação católica, o que facilitava uma sintonia maior entre religiosos e militares”. Tal sintonia no interior do colégio pode ser vista pela imagem que segue.

Foto 2 – Turma de alunos do Colégio São José em 1942



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Ituiutaba – Arquivo Passivo do Colégio São José, Coleção Iconográfica.

7 Professoras responsáveis pelo primeiro ano de funcionamento do Colégio São José em 1940: Aidê de Almeida, Dora Macedo, Neuza Vilela, Celiza Vilela.

8 “[...] a utilização do uniforme sempre representa, além de um caráter prático, uma forma de padronizar comportamentos e até mesmo modelos de conduta [...] daí a preocupação das instituições de ensino em controlar a utilização deste ‘símbolo’ (CHORNOBAL, 2002, não paginado, grifo do autor)”.

A foto (Foto 2) foi tirada para marcar o encerramento do ano letivo de 1942 e à direita se observa a bandeira da Congregação com o Brasão Estigmatino. A maior parte dos alunos estava vestida com os uniformes de gala, juntamente com as primeiras professoras do colégio e, ao centro, o fundador do colégio, Padre Fortunato Morelli. Os outros padres eram João Crepaldi, Lázaro Noel de Camargo e Benjamim Correr. Já as crianças com a camisa de uniforme branca representavam parte dos internos do Colégio São José. Além do caráter sexista, já que voltada para meninos, era uma escola onde predominavam os alunos brancos.

Entre 1933 e 1940, criaram-se três escolas particulares em Ituiutaba que, durante alguns anos, seriam referência para a educação de classes privilegiadas da região. O Instituto Marden surge com o propósito de atender a educação ginásial sem vínculo confessional, o que divergiu dos Colégios Santa Teresa e São José. A ideia de que a educação católica seria integral, já que as escolas laicas apenas instruíam as crianças, não as formando nas questões morais, seria o mote da propaganda das escolas confessionais, conforme podemos perceber pela reportagem jornalística abaixo:

Um homem instruído não é ainda uma criatura completa. Falta-lhe o principal. [...] Muito embora todos os institutos de educação em nossa cidade respeitem a crença dos alunos, é evidente que é possível acentuar mais ao caráter religioso no ensino. É o que se dá nos colégios das Irmãs e dos Padres, que ocupam entre nós um lugar de destaque no setor instrutivo. (JORNAL FOLHA DE ITUIUTABA, 1943).

O contexto de fundação dessas escolas revela oposição entre as forças conservadoras (privatistas e religiosos), de um lado, e reformistas (defensores da educação pública laica), de outro, disputando espaço no campo da educação nacional.

Assim, conforme os católicos, a escola leiga preconizada pelos escolanovistas em lugar de educar deseducava: estimulava o individualismo e neutralizava as normas morais, incitando atitudes negadoras da convivência social e do espírito coletivo. Somente a escola católica seria capaz de reformar espiritualmente as pessoas como condição e base indispensável à reforma da sociedade. (SAVIANI, 2008, p. 257).

Muito embora, tal polaridade tenha sido apontada por diferentes teóricos do campo, Nunes (2000), ao estudar a biografia de Anísio Teixeira – um dos principais expoentes dos escolanovistas, afirma que esse intelectual concebeu a escola nova mais como uma reforma da educação tradicional, do que uma proposta de mudança radical: “Em um dos seus manuscritos, Anísio concebe a escola nova não como ruptura com a escola tradicional, mas como a subsistência dos seus aspectos positivos e uma reformulação didática” (NUNES, 2000, p. 33).

De qualquer maneira, prevaleceu no contexto dos anos de 1930 uma legislação nacional que desobrigava a União de prover educação básica a todos, *devendo exercer ação supletiva* (CF, art. 150) e estimular as subvenções aos organismos que a ela se dedicassem. Nesse sentido, a legislação favorecia a ação das forças católicas no campo educacional, garantindo-lhe espaço na oferta de ensino no país.

Assim, a estratégia da Igreja Católica de recristianização da população passava pelo avanço no campo da educação, obtendo êxito nessa direção. Nos anos de 1930, cerca de 80% dos estudantes secundários do país se encontravam matriculados nas escolas confessionais católicas, a igreja se armou contra as propostas do movimento escolanovista, uma vez que, evidentemente, até aquele momento, monopolizava a escola elitista, acadêmica e tradicional (MOURA, 2000).

A força da educação católica foi refletida no crescimento do Colégio São José. Em 1945, os Padres Estigmatinos começaram a ampliação do prédio com o objetivo de implantação do curso ginásial, de maneira que, no ano de 1948, a escola passaria a se chamar Ginásio São José (Portaria 609, 30/12/1947). Com o crescimento da população, os padres se apressaram em criar as condições para a continuação dos estudos dos seus alunos na própria instituição. De acordo com o Livro Tombo nº 03, ano de 1947:

O Pe. Vigário fez três viagens até ao Rio de Janeiro a fim de reconhecer o ginásio. Com o fervor de Deus e a boa vontade de algumas pessoas, foram superadas várias dificuldades e depois das várias visitas dos inspetores federais, foi reconhecido o Ginásio São José sob inspeção preliminar.

Após a visita de inspeção das reformas no estabelecimento de ensino, encaminhou-se ao Ministério da Educação o parecer sobre a implantação do curso ginásial no colégio:

Em cumprimento da ordem telegráfica dessa Diretoria, fui à cidade de Ituiutaba, afim de conhecer, visitar e inspecionar o novo Estabelecimento de Ensino, denominado Ginásio São José, dirigido pelos Padres da Congregação dos Estigmatinos. Dessa minha visita segue o relatório sobre o exame detido que ali fizemos, chegando à conclusão de que aquele Estabelecimento se classificará entre os BONS. Pretendem seus dirigentes, uma vês satisfeitas as exigências legais e aprovado pelo Departamento de Educação, realizarem os exames de Admissão em fevereiro de 1948. Com os protestos de minha alta estima e consideração, subscrevo-me atenciosamente, Dr. Ildeweiss Teixeira, Inspetor Federal junto ao Ginásio São Luiz – Prata em Minas Gerais. (Parecer da Inspeção Federal, 1947).

A partir de 1948, portanto, o ginásio passaria a existir atendendo tanto aos meninos quanto às meninas que saiam do curso primário do Colégio Santa Teresa. Nesse período, o ensino privado/confessional ainda prevalecia no município, de forma que, somente ao final dos anos de 1950, a expansão da rede pública passaria a disputar a clientela com os estabelecimentos particulares da cidade (SOUZA, 2010).

De Colégio a Ginásio: novo Prédio, Velha Identidade

O São José teria expansão tão visível que, em pouco tempo, se tornaria uma das referências em termos de educação para Ituiutaba e região. Desde 1947, quando se aprovou o curso ginásial, teve início uma campanha para a construção de um prédio maior para a instituição. Durante o mandato do Prefeito Omar Oliveira Diniz (biênio 1947/1948) houve doação de terreno para a nova construção, como relata o Livro Tombo nº 03, ano de 1947:

Tendo em vista e próximo a fundação de um ginásio católico e considerando como o atual terreno ocupado pelo colégio São José é demasiadamente pequeno para satisfazer as exigências de um moderno estabelecimento de ensino, o Pe. Vigário pediu a Prefeitura Municipal uma área de terreno situada entre as avenidas três e um e as ruas vinte e dois e vinte e seis (40.000m²)

mais ou menos. O terreno foi doado a Congregação dos Estigmatinos para a educação e instrução popular.

A parceria entre Estado e Igreja fica evidenciada também em nível local por esse documento, já que a falta de investimentos públicos na educação promovia a ação da iniciativa privada e/ou confessional nesse campo. Portanto, com a doação de grande terreno em localização privilegiada da cidade, o poder municipal declarava apoio à Congregação dos Estigmatinos, reforçando seu poder e prestígio social na cidade e região. Contudo, esse ato geraria conflitos entre diferentes grupos políticos e religiosos cuja polêmica central seria que o terreno doado fecharia uma das principais ruas da cidade, o que acentuou rivalidades religiosas⁹.

A ação incisiva dos padres junto ao poder público, visando seus objetivos, despertava a intriga entre os diferentes grupos. De fato, os Estigmatinos exerceram grande influência política na cidade e na região, o que pode ser observado não apenas pelo ato da doação do terreno à sua escola, mas também pela intensa atuação assistencial e na área de saúde com a construção do Hospital São José (COSTA, 2009).

Após o reconhecimento do curso ginásial, o Colégio São José teve expansão crescente e Ituiutaba teria uma das maiores instituições escolares da região, assim, além dos alunos vindos das fazendas mais próximas, passou a receber jovens de várias regiões, totalizando 75 diferentes municípios de 06 estados, a saber:

9 “Infelizmente, porém, um falso zelo urbanístico e mais ainda a maçonaria, o espiritismo abriram uma luta que visava não tanto o ginásio, quanto a religião. Houve ameaças, discursos pelo rádio, insultos, calúnias, afinal tantas coisas que muitos desgostos nos causaram. O apóio, porém do Senhor Bispo Diocesano e a intrepidez e coragem e inteligência de alguns católicos, [...] Foi ganha a causa aqui no município; o prefeito porém, contra todas as promessas feitas oralmente ao Pe. Vigário negou repassar a escriptura de doação e vetou injustamente a lei da Câmara Municipal. Houve recurso a ‘Assembléia Estadual’ mas também foi nos dado ganho de causa, e, assim exigimos a escriptura pública de doação daquele trecho da Rua 22”. Fonte: Paróquia de São José, Livro Tombo no. 03, 1949, p. 118.

Quadro 1 – Total de alunos que prestaram Exames de Admissão no período entre 1948 e 1970

CIDADE	ESTADO	Nº DE ALUNOS	CIDADE	ESTADO	Nº DE ALUNOS	CIDADE	ESTADO	Nº DE ALUNOS
Aimorés	MG	01	Frutal	MG	10	Patos de Minas	MG	05
Andradina	MG	01	Guaxupé	MG	03	Patrocínio	MG	02
Araguari	MG	01	Gurinhata	MG	04	Pedregulho	SP	01
Araxá	MG	01	Ibiá	MG	01	Perdizes	MG	03
Balisa	GO	01	Igarapava	SP	01	Pouso Alegre	MG	05
Bambuí	MG	02	Itarumã	GO	01	Prata	MG	11
Barretos	SP	06	Ituiutaba	MG	674	Pres. Olegário	MG	05
Belo Horizonte	MG	02	Itumbiara	GO	05	Quirinópolis	GO	01
Cachoeira Alta	GO	02	Iturama	MG	03	R. Piracicaba	SP	01
Caicó-RN	RN	01	Jaguariuna	SP	01	Rio de Janeiro	RJ	01
Campina Verde	MG	17	Jataí	GO	02	Sacramento	MG	03
Campo Florido	MG	03	Jubaí-MG	MG	01	Santa Juliana	MG	02
Canápolis	MG	02	Juruáia	MG	01	Santa Vitória	MG	05
Capinópolis	MG	08	Lavras	MG	01	São Gotardo	MG	01
Capivari	SP	01	Limeira	SP	01	S. João Boa Vista	SP	02
Catalão	GO	01	Luz	MG	01	S. José Rio Preto	SP	01
Centralina	MG	01	Marinópolis	SP	01	São Paulo	SP	01
Cdd Gomes	MG	01	Mateira	MG	01	S. Sebastião Paraíso	MG	01
Conquista	MG	01	Monte Alegre	MG	11	São Tomé	RN	01
Currais Novos	RN	01	Morrinhos	GO	04	Tatuapé	SP	01
Distrito Federal	DF	01	Mutum	MG	01	Toribaté	MG	02
Estrela do Sul	MG	03	Nova Granada	SP	01	Tupaciguara	MG	06
Faz. S. Jerônimo	MG	01	Nova Ponte	MG	01	Uberaba	MG	05
Florância	RN	01	Paracatu	MG	01	Uberlândia	MG	10
Franca	SP	01	Passos	MG	01	Vínny		01
Total de Alunos			870					

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Ituiutaba, Livros de Matrículas do Arquivo Passivo do Colégio São José (com exceção dos anos 1953, 1954, 1965, 1966, 1967, 1968, já que os livros foram danificados).

Pelos livros de matrículas, foi possível levantar números sobre o gênero dos alunos atendidos, de maneira que 617 eram do sexo masculino e 253 do feminino. Esses números revelam o caráter sexista da educação do internato do colégio, um mundo predominantemente masculino, já que, apenas o externato ginásial recebia meninas, indicando provavelmente a diferença entre internos (primário exclusivo para alunos) e externos.

O crescimento do Colégio São José também foi alavancado pelo contexto que Ituiutaba viveu ao longo das décadas de 1950 e 1960, com a expansão da cultura de grãos que valorizou suas terras, atraiu migrantes e transformou o município na *Capital Nacional do Arroz*. O desenvolvimento da economia local fomentou alterações importantes na sede do município, assim, em 1960, havia em Ituiutaba:

Oitenta e cinco máquinas de beneficiar arroz, um frigorífico, duas usinas de óleos alimentares e mais algumas projetadas, três fábricas de laticínios, uma de papel, uma de macarrão, quatro de rações, oito de artefatos de cimento, uma de caramelo, oito de móveis, uma de refrigerante, quinze serrarias, duas cerâmicas, oito panificadoras, nove sapatarias, nove agências bancárias, agência da Caixa Econômica Federal e da Caixa Econômica Estadual de Minas Gerais. (REVISTA CENTENÁRIO DE ITUIUTABA, 2001)¹⁰.

Outra consequência seria o aumento da demanda por escolarização e, como os investimentos públicos na educação eram escassos, o ensino privado foi favorecido, evidenciando que também nesse município, distante dos centros de poder, o Estado delegou à iniciativa particular ou confessional a expansão da educação.

Como contrapartida, as subvenções do estado às escolas particulares, pequena parte das vagas criadas no Colégio São José seria destinada à população carente, enquanto que a maior parte pagava mensalidades para a manutenção da instituição. Com o aumento gradativo do número de alunos, especialmente pela implantação do ginásio, começaria a empreitada pela construção de nova estrutura física, representada pela gravura que segue:

10 Ainda sobre as mudanças nesse município: “Deve-se atentar, por exemplo, para o elevado crescimento populacional que passava a cidade: entre 1950 e 1970 a população aumentou de aproximadamente 52 mil para quase 70 mil habitantes. Tal ritmo de crescimento não pode ser creditado somente às altas taxas de natalidade, sendo resultado também da migração rural, pois neste momento, significativa parcela da população brasileira se deslocava do campo para as cidades em busca de melhores condições de vida (saúde, moradia e educação) e com perspectiva de empregabilidade no comércio e setor de serviços públicos que se expandiam com velocidade, acompanhando o desenvolvimento nacional.” (SOUZA, 2010, p. 526).

Figura 1 – Planta da fachada do novo prédio



Fonte: Revista Acaiaca (1953, p. 117).

Pela leitura dos Livros de Matrículas do Colégio São José, observamos que o crescimento do número de alunos foi constante entre 1948 e 1963. A partir do ano de 1964 nota-se uma queda acentuada no número de matriculados, apesar de não terem sido encontrados documentos dos anos de 1966 a 1969. No período de pouco mais de duas décadas (1948 a 1971), passaram pelo colégio mais de 5 mil alunos, já que conseguimos informações seguras sobre 4.746 matriculados, excluindo-se alguns anos, como já informado. A partir de 1966, além dos cursos Primário, Ginásial, Científico, Ginásial do Comércio, passou a funcionar o Curso Técnico em Contabilidade.

Foi possível perceber também que, ao longo de toda a década de 1950, as meninas foram a maior parte dos discentes do curso ginásial do São José (920 matrículas contra 833 dos meninos), porém, a partir de 1958, ocorreu a migração dessas alunas para o Colégio Santa Teresa, decorrente da criação desse nível escolar naquela escola, o que colaborou para uma certa retomada da educação sexista católica na cidade, com a divisão de alunas e alunos nessas duas instituições confessionais.

A iniciativa confessional passou a ocupar o espaço público que faltava na oferta de educação, de maneira que a participação do poder estatal municipal se limitou à doação do terreno para a construção do novo prédio e ao pagamento de subvenções anuais. Assim, parte da população se beneficiou, especialmente, as elites locais que se empenhavam na manutenção do colégio, acreditando estar oferecendo uma *educação integral* baseada na disciplina e moral católica, e não apenas a *instrução*, como alardeavam os arautos das instituições confessionais, ao criticarem a educação laica.

Quadro 2 – Valor das anuidades cobradas no Colégio São José de 1948 a 1971

ANO	VALOR DAS ANUIDADES GINÁSIO				VALOR DAS MENSALIDADES CIENTÍFICO		
	1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série	1ª Série	2ª Série	3ª Série
1948	cr\$800,00				O Segundo Ciclo do Ginásio São José, recebeu autorização de funcionamento a partir de 6 de abril de 1959.		
1949	cr\$800,00	cr\$900,00	cr\$1000,00				
1950	cr\$760,00	cr\$860,00	cr\$960,00	cr\$1000,00			
1951	Cr\$850,00	Cr\$950,00	cr\$1060,00	cr\$1160,00			
1952	cr\$1000,00	cr\$1800,00	cr\$1800,00	cr\$1800,00			
1953	cr\$1800,00	cr\$1800,00	cr\$1800,00	cr\$1800,00			
1954	cr\$1800,00	cr\$1800,00	cr\$1800,00	cr\$2000,00			
1955	cr\$2000,00	cr\$2000,00	cr\$2000,00	cr\$2000,00			
1956	cr\$2000,00	cr\$2000,00	cr\$2200,00	cr\$2200,00			
1957	cr\$2700,00	cr\$2700,00	cr\$2880,00	cr\$2880,00			
1958	cr\$3000,00	cr\$3000,00	cr\$3400,00	cr\$3400,00			
1959	cr\$3800,00	cr\$3800,00	cr\$4000,00	cr\$4000,00			
1960	cr\$6000,00	cr\$6000,00	cr\$6000,00	cr\$6000,00			
1961	Não foram encontrados documentos com valores das anuidades						
1962	cr\$12.000,00	cr\$12.000,00	cr\$13.600,00	cr\$13.600,00	Não funcionou no corrente ano letivo		
1963	cr\$20.000,00	cr\$20.000,00	cr\$23.200,00	cr\$23.200,00	Não funcionou no corrente ano letivo		
1964	Não foram encontrados documentos com valores das anuidades						
1965	Não foram encontrados documentos com valores das anuidades						
1966	cr\$146.250,00				cr\$182.000,00		
	Curso Ginásial de Comércio - cr\$138.195,00				Curso Técnico de Contabilidade - cr\$165.000,00		
1967	Não foram encontrados documentos						
1968							
1969							
1970							
1971							

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Ituiutaba, Arquivo Passivo do Colégio São José (1948-1971).

Pelo quadro acima, é possível perceber um movimento de aumento da mensalidade progressivo, à medida que o aluno prosseguia em seus estudos, o que poderia explicar, parcialmente, a evasão escolar, além do problema da repetência.

Também fica evidenciada a inflação galopante no início dos anos de 1960, já que em dois anos ocorre aumento de 100% no valor das mensalidades.

Em relação às bolsas concedidas até 1960, os documentos evidenciaram que a maior parte delas era composta por benefício parcial (343) e os alunos beneficiados com isenção total foram 150 em 11 anos. O Colégio São José, à época, recebia apenas subvenção municipal, com valores de Cr\$4.000,00 para os anos de 1952 a 1954 e de Cr\$8.000,00 no ano de 1955, essas subvenções se referiam à manutenção do curso primário.

A concessão de bolsas de estudos era prática da Cúria Provincial da Casa de Rio Claro, com intuito de conseguir a adesão de jovens para ingressarem na Congregação Estigmatina, despertando neles a vocação para, mais tarde, se tornarem padres (Boletim Provincial – Rio Claro – 1959-1962, p. 32). De outro ponto de vista, os Estigmatinos, com essa política, buscavam atender a legislação da época. O Colégio oferecia uma porcentagem de 5% do total de alunos para receberem gratuidade em suas matrículas e mensalidades, mas esse percentual poderia variar. Os alunos que comprovassem falta de recursos poderiam se submeter a uma prova e os classificados nas primeiras posições ganhavam bolsas integrais, os demais poderiam receber *descontos* nas suas mensalidades.

Figura 2 – Ficha do aluno com dados sobre a situação financeira da família

ITUIUTABA		GINÁSIO SÃO JOSÉ		MINAS GERAIS	
DADOS SOBRE O ALUNO					
Nome	Altaír Martins Parreira				
Idade	13 anos	Série a cursar	I		
Residência	Ituiutaba Rua 30				
Número de Irmãos Menores	4				
DADOS SOBRE O PAI OU RESPONSÁVEL					
Nome	Joaquim Martins Parreira				
Profissão	Operário				
Salário	vencimento mensal 04800,00				
Número de Pessoas que sustenta	10				
Voto dos membros da Comissão:				(Diretor)	
				(Inspetor)	

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Ituiutaba. Arquivo Passivo do Colégio São José.

Pela ficha de matrícula, percebe-se que a renda familiar de um dos alunos (Cr\$ 800,00) era inferior à mensalidade cobrada pela escola em quase todo o período investigado, essa renda deveria sustentar 10 pessoas dessa família. Em outro documento encontrado, notamos que, no ano de 1955, cerca de 14% dos alunos estudou com bolsas integrais (16 alunos de um total de 113). É preciso observar, também, que os descontos gerais com as bolsas somavam 33 mil cruzeiros e o poder municipal pagava uma subvenção de 8 mil para o colégio. Ainda nesse ano, o pagamento de mensalidades gerou uma receita de 39 mil cruzeiros à escola. O maior número de bolsas se concentrava na 1ª série, que representava, na verdade, o seletivo sistema de educação do período, quando poucos alunos avançavam as demais séries escolares, em função da grande evasão e repetência.

A doação do terreno e as subvenções concedidas ao colégio demonstram um pouco do prestígio social e político dessa congregação na cidade, o que se percebe também pelo apoio da imprensa. O jornal local veiculou, por vários anos, uma campanha pela construção do novo prédio, assim, apesar da polêmica em torno da doação do terreno, as novas instalações começaram a ser construídas:

TRANSFORMA-SE EM REALIDADE A CONSTRUÇÃO DO NOVO PRÉDIO PARA O GINÁSIO SÃO JOSÉ – Até o fim de 1953 deverá estar terminado o corpo principal do edifício [...] O Ginásio São José terá, então, além dos cursos ginásial e primário, os cursos clássicos científico, comercial e uma escola filiada ao SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), que preparará práticos para o comércio. Com essa obra, certamente, o padrão do ensino local será elevado ao nível do das grandes cidades, por isso que os diretores do Ginásio São José esperam contar com o apoio de todos os ituiutabanos para a efetivação de tão benéfico empreendimento. (JORNAL FOLHA DE ITUIUTABA, 13/12/1952).

Apesar do projeto inicial para inauguração ser 1954, somente em 1959 a obra foi terminada e, a partir daquele momento, a cidade de Ituiutaba passou a ter mais uma construção imponente que mostrava a ambição das elites que desejavam modernizar a sua *urbs*. Também o Colégio Santa Teresa, no dia 1º de maio de 1959, inaugurava sua nova sede. Enquanto a educação privada/confessional se expandiu, a educação pública na cidade contava apenas com

o prédio do Grupo Escolar João Pinheiro, que abrigava outras instituições, demonstrando a ausência do estado nesse serviço público, situação que mudaria apenas ao longo dos anos de 1950 e 1960. A pujança dos colégios confessionais se deu paralela à precariedade dos prédios das escolas públicas, uma relação interdependente (SOUZA, 2010).

Para que o novo prédio fosse liberado para as atividades, setenta e três itens foram avaliados. O item inicial da inspeção foi:

DIVISÃO 1 – Salubridade - Cidade de clima excelente, um pouco quente. O edifício está situado na parte norte da cidade, numa chácara, recebendo diretamente a brisa do rio Tijuco a todo momento. Não há fábricas, oficinas, depósitos de lixo nos arredores nem locais de emanações na vizinhança (Parecer da Inspeção Federal, 1958).

A preocupação com a salubridade dos prédios escolares era um dos princípios que norteavam as reformas educacionais em nível nacional, especialmente com a presença dos higienistas junto ao Ministério da Educação, desde a década de 1920, promovendo mudanças no currículo, visando colocar a escola na missão pela *civilidade da população*. Assim, no ano de 1948, a estrutura curricular do ginásio do São José atendia a legislação vigente, composta pelas disciplinas de Português, Latim, Francês, Matemática, História Geral, Geografia Geral, Trabalhos Manuais, Desenho, Educação Física e Canto Orfeônico.

A Educação Física, por exemplo, tinha carga horária maior do que todas as outras disciplinas, demonstrando aproximação da educação escolar e da cultura militarista, passada por meio da repetição exaustiva dos exercícios físicos, de forma que um dos professores de Educação Física do Colégio São José era um dos sargentos do Exército (PACHECO, 2012). A mudança curricular, notada no ano de 1955, foi a inserção da disciplina de inglês:

Quadro 3 - Organização Curricular e professores do Curso Ginásial - ano de 1955

Série	Matéria	Professor(a) Responsável
1ª a 4ª	Português	Pe. Lino José Correr; Irmã Maria Letícia Negrisoló; Mirza Cury
1ª a 4ª	Latim	Pe. João Avi; Pe. Mário Chudzik; Pe. José Cesário da Costa
1ª a 4ª	Francês	Pe. João Avi; Irmã Alcina Slomp; Lacy Chaves Magalhães
1ª a 4ª	Inglês	D. Bassime C. Féres
1ª a 4ª	Matemática	Pe. Carlo Mazzero Júnior; Pe. Waldemar Darcio; Pe. Mário Chudzik; Vito Janoti
3ª e 4ª	Ciências Naturais	Pe. José Jenuíno de Souza; Pe. Mário Chudzik; Irmã Alzira Slomp
1ª e 2ª	Geografia Geral	Pe. Paulo Campos Dal'Orto; Maria de Freitas Barros
3ª e 4ª	Geografia do Brasil	Pe. Paulo Campos Dal'Orto; Maria de Freitas Barros; Pe. José Cesário da Costa
1ª a 4ª	História do Brasil	Pe. Paulo Campos Dal'Orto; Maria de Freitas Barros; Pe. José Cesário da Costa
1ª e 2ª	Trabalhos Manuais	Pe. Mário Chudzik; Sara Féres Finholdt; Lacy Chaves Magalhães
1ª a 4ª	Desenho	Pe. Waldemar Darcie; Lacy Chaves Magalhães
1ª a 4ª	Canto Orfeônico	Nadime Demétrio Jorge; Irmã Mercedes
3ª e 4ª	Economia Doméstica	Sara Féres Finholdt; Lacy Chaves Magalhães
1ª a 4ª	Educação Física	Sargento José Luiz Silva; Pe. Mário Chudzik; Nagibe Salim Bittar

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Ituiutaba, Arquivo Passivo do Colégio São José, 1955.

Percebe-se que, ainda em fins dos anos de 1950, o quadro de docentes era composto, em sua maioria, pelos padres e pelas irmãs que, em alguns casos, lecionavam mais de uma disciplina, demonstrando que o Colégio São José dependia diretamente da atuação dos religiosos para o andamento de suas atividades pedagógicas, além de ser política deliberada no controle do que se ensinava, ou seja, garantia de certa fidelidade aos princípios católicos. Na década seguinte, a imposição da legislação para a contratação de professores especializados nas diferentes áreas do saber pode ter sido um dos fatores que desencadearam a decadência dessa escola.

Considerações Finais

O Colégio São José surgiu no contexto de um esforço de *recristianização* da população, movimento classificado como reação católica ou restauração católica, a partir da década de 1920, cujo principal nome foi o de Dom Sebastião Leme, “[...] o grande líder do processo de rearmamento institucional da Igreja Católica” (MICELI, 1979, p. 51). Assim, multiplicaram-se as congregações, o número de dioceses, de escolas confessionais e seminários, numa tentativa de se reestabelecer a tradição católica que associava poder espiritual e poder político¹¹.

O Colégio São José compôs a orquestra do coro católico, que ambicionava manter seu espaço de atuação, e os Padres Estigmatinos atuaram no Pontal Mineiro de forma bastante intensa, com o objetivo de evitar qualquer ruptura entre poder espiritual e poder político, muito embora, essa empreitada não foi livre de enfrentamentos, como vimos no episódio da doação de terreno público para a congregação. Trabalharam em variadas frentes: no campo da saúde, com a construção do hospital, tendo essa atividade um forte caráter assistencial; no campo educacional, criaram instituição que se tornaria referência para as famílias católicas interessadas na *educação integral*, especialmente o internato que formatava a educação dos meninos e jovens de famílias tradicionais, chamadas a reforçarem sua fé católica diante da política de restauração.

Outro reflexo dessa política, a partir de 1928, foi a criação em vários lugares da federação das APC – Associações de Professores Católicos, cujo objetivo era “[...] resistir ao avanço das ideias novas, disputando, palmo a palmo com os renovadores, herdeiros das ideias liberais laicas, a hegemonia do campo educacional no Brasil a partir dos anos de 1930” (SAVIANI, 2008, p. 181). Na década de 1930,

O Brasil passava por grandes transformações sócio-econômicas e, principalmente, educacionais, tendo em vista a Revolução de 1930. O ensino brasileiro expandiu-se com deficiências, nos aspectos qualitativos e quantitativos. Do ponto de vista qualitativo, a expansão aconteceu, mas foi contida pela inelasticidade da oferta, pelo baixo rendimento do sistema escolar e pelo seu aspecto de exclusão social. Quanto ao quantitativo, os problemas na estrutura eram os mais

11 É importante ressaltar que, de 1921 a 1930, de acordo com levantamento feito pelo Pe. Laércio de Moura foram criadas 101 escolas católicas, das quais 14 no Estado de Minas Gerais (MOURA, 2000, p. 258-261).

diversos, em relação à demanda e oferta. A expansão processou-se em direção oposta ao desenvolvimento brasileiro. (ROMANELLI, 2010, p. 14).

Diante do panorama educacional desfavorável, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, instituído no governo Vargas com o objetivo de se ampliar a oferta educacional. Tal situação permaneceu por décadas, favorecendo a criação e consolidação das atividades do Colégio São José. A sua expansão, a partir de fins da década de 1940, reflete o contexto de acelerada urbanização, que desencadeia demanda forte sobre serviços, como o acesso à educação e à saúde, e desvela também a ausência do poder público nessas esferas, abrindo espaço para a ação das congregações e suas escolas confessionais, ou seja, a herança do padroado atendia a interesses convergentes entre o desejo de retomar a posição junto à sociedade, por parte da Igreja Católica, e o escasso investimento na educação das massas por parte do Estado.

Dessa forma, o Colégio São José implantou, sucessivamente, o curso primário, depois o ginásio, em seguida o científico, o Comercial e o Técnico em Contabilidade, atraindo alunos de diversas regiões e diferentes estados. A escola buscava cumprir a legislação, observando-se as exigências curriculares, mas, como forma de custear a instituição e manter o controle doutrinário baseado na disciplina rígida (quase militar), e uma educação sexista; tinha em seu corpo docente uma maioria de religiosos (irmãos e irmãs) que atuavam nas diferentes áreas. A educação da mocidade deveria compor o conjunto de estratégias na tentativa de reafirmar o catolicismo como religião predominante no Pontal Mineiro.

Referências

ASSOCIAÇÃO COMERCIAL E INDUSTRIAL DE ITUIUTABA. Ituiutaba-MG, Revista *Projeção*, n. 01, 2001, (não paginado).

AZZI, R. **O estado leigo e o projeto ultramontano**. São Paulo: Paulus, 1994. (Coleção: História do pensamento católico no Brasil. Volume 4).

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 19.398**, de 11 de novembro de 1930. Institue o Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil, e dá outras providências. Rio de Janeiro: CLBR, 1930. ref. CF, art. 150.

CHORNOBAI, G. Q. **Igreja Católica, Educação Feminina e Cultura Escolar em Ponta Grossa (Paraná): a Escola Normal de Sant'Ana (1947-1960)**. Dissertação

(Mestrado em Educação)– Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2002.

COSTA, M. A. da. O Colégio São José e a Ação dos Estigmatinos em Ituiutaba. In: SOUZA, S. T.; RIBEIRO, B. O. L. (Org.). **Do Público ao Privado, do Confessional ao Laico** - A história das instituições escolares na Ituiutaba do século XX. Uberlândia: EDUFU, 2009.

CÚRIA PROVINCIAL DA CASA DE RIO CLARO. Boletim Provincial, 1959-1962.

CURY, C. R. J. **Ideologia e Educação Brasileira:** católicos e liberais. São Paulo: Cortez & Moraes. 1978.

MINAS GERAIS. Diário Oficial. Portaria n. 609, 30/12/1947.

FUNDAÇÃO CULTURAL MUNICIPAL DE ITUIUTABA. Coleção Jornal Folha de Ituiutaba, Ano 1943-1952.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (IBGE). Censo Demográfico de 1940.

LEONARDI, P. Congregações Católicas Docentes no Estado de São Paulo e a Educação Feminina: segunda metade do século XIX. In: Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 6., 2006, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: UFU, 2006, p. 1255.

LUSTOSA, O. F. **Reformistas na Igreja do Brasil – Império.** São Paulo: Boletim nº 17, 1977.

MAGALHÃES, J. A História das Instituições Educacionais em Perspectiva. In: GATTI JR., D.; INÁCIO FILHO, G. (Org.). **História da educação em perspectiva:** ensino, pesquisa, produção e novas investigações. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2005. p. 91-103.

MANOEL, I. A. **O pêndulo da história:** um tempo e eternidade no pensamento católico (1800-1960). Maringá: EDUEM, 2004.

MATOS, E. S. **A dimensão histórica do processo de tecnificação e civilização.** Piracicaba: UNIMEP, 2005.

MICELI, S. **Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-1945).** São Paulo: Difel, 1979.

MOURA, Pe. L. D. de. **A educação católica no Brasil Passado, Presente, Futuro.** 2. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

NABUT, J. A. **A Igreja em Uberaba**. Uberaba: Fundação Cultural de Uberaba, Museu de Arte Sacra de Uberaba, 1987.

NUNES, C. Anísio Teixeira entre Nós: A Defesa da Educação como Direito de Todos. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 9, 73, p. 9-40, dez. 2000.

OLIVEIRA, L. H. M. de M. **Educação Scalabriniana no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação)– Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

PACHECO, S. B. N. **Colégio São José: gênese e funcionamento da Escola dos Estigmatinos em Ituiutaba-MG (1940-1971)**. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira)- Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

PARÓQUIA SÃO JOSÉ. Livro Tombo nº 3, anos 1940-1941-1947-1949.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITUIUTABA. Revista Centenário de Ituiutaba, Ano 1, nº1. Ituiutaba: Editora Egil, 2001. (não paginado).

REVISTA ACAIACA, Ituiutaba, 1953.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil**. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ITUIUTABA. Arquivo Passivo do Colégio São José, Coleção Iconográfica, Livros de Matrículas, Fichas de Alunos, Documentos Oficiais (Pareceres da Inspeção Federal, 1947-1958).

SOUZA, S. T. O Universo Escolar nas Páginas da Imprensa Tijucana (Ituiutaba-MG - Anos de 1950 e 1960). **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 9, n. 2, p. 523-541, 2010.

Recebimento em: 07/02/2013.

Aceite em: 08/11/2013.

Do direito à educação em Pernambuco à luz das constituições brasileiras e dos censos demográficos

On the right to education in the state of Pernambuco in the light of the Brazilian constitutions and demographic censuses

Alceu Ravanello FERRARO¹
Allene Carvalho LAGE²

Resumo

O trabalho busca avaliar o grau de efetivação do direito à educação no Estado de Pernambuco em confronto com o Estado de São Paulo e o Brasil como um todo, tendo como referência as normas das sucessivas constituições e tendo por base as informações educacionais dos censos demográficos. Distinguindo três períodos (da Constituição de 1824 ao Censo de 1890; deste ao Censo 1950 e deste último ao Censo de 2010), a avaliação pôs em evidência a desigualdade educacional que se foi estabelecendo entre Pernambuco e São Paulo a partir do final do século XIX.

Palavras-chave: Direito à educação. Analfabetismo. Escolarização. Pernambuco.

Abstract

The article seeks to assess the degree to which the right to education has been implemented in the state of Pernambuco by comparing it to the state of São Paulo and Brazil as a whole. For this purpose, it also refers to the norms contained in the successive Brazilian constitutions and the educational information available in the demographic censuses. Distinguishing three periods (from the constitution of 1824 to the census of 1890; from the latter to the census of 1950 and from the latter to the census of 2010), the assessment shows the educational inequality between Pernambuco and São Paulo that has become established since the end of the 19th century.

Keywords: Right to Education. Illiteracy. Schooling. Pernambuco.

- 1 Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Gregoriana, Roma, Itália, 1969. Professor Titular aposentado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq. Desde 2010, docente convidado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Apoio do CNPq. Endereço profissional: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Avenida Paulo Gama S/N, Prédio 12.201, 7º andar, Porto Alegre - RS - Brasil, CEP 90046-900. E-mail: <aferraro@ufrgs.br> e <alceu.ferraro@pq.cnpq.br>.
- 2 Doutora em Sociologia pela Universidade de Coimbra, Portugal, 2006. Professora Adjunta da Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste, Caruaru. Pesquisadora do CNPq. Participou da elaboração do artigo no Estágio Pós-Doutoral Júnior desenvolvido na UFRGS, em 2012/1, sob supervisão do primeiro autor deste artigo. Apoio do CNPq. Endereço profissional: Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste, Rodovia BR 104 - Km 59 - Sítio Juriti, Caruaru - PE - Brasil, CEP 55002-970. E-mail: <alleneelage@yahoo.com.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 23	n. 54	p. 919-939	set./dez. 2014
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Introdução

O objetivo deste trabalho³ é avaliar o grau de efetivação do direito à educação no Estado de Pernambuco, tendo como referência as constituições brasileiras e tomando por base as informações de alguns censos demográficos. O foco de atenção é, portanto, o Estado de Pernambuco, situado na Região Nordeste, mas em confronto com os índices educacionais verificados no Estado de São Paulo e aqueles apurados para o conjunto do País.

Buscando traçar um retrospecto sobre o lugar ocupado pela educação escolar no quadro dos direitos humanos, como definido nas constituições brasileiras, optamos distinguir três períodos. O primeiro deles, de 66 anos, compreende o Império, estendendo-se da Constituição de 1824 até o Censo de 1890, já no início da República; o segundo, de 60 anos, vai do Censo de 1890 ao Censo de 1950, compreendendo as Constituições de 1891, 1934, 1937 e 1946; por fim, o terceiro período, também de 60 anos, se estende do Censo de 1950 ao Censo de 2010, com atenção especial para a Constituição de 1988.

A ideia de confrontar o Estado de Pernambuco com o Estado de São Paulo teve sua origem em estudo que identificou, nas trajetórias de queda das taxas de analfabetismo nesses dois estados, um caso típico de contraste entre as diferentes Unidades da Federação, assim descrito no que tange à tendência secular do analfabetismo: “Trata-se de dois estados que partem de uma situação muito semelhante, e que, a partir de fins do século passado [XIX], vão distanciando-se cada vez mais, mantendo a desigualdade a partir de 1950 até 1980” (FERRARI, 1985, p. 44).

O interesse pelo estudo, aqui desenvolvido, emergiu também da explicação levantada, no estudo citado, para essa desigualdade historicamente construída, a saber, que a queda mais cedo e mais acelerada do analfabetismo no estado de São Paulo teria a ver com o fato de esse estado haver emergido como centro econômico do país, em decorrência, primeiramente, da expansão da economia cafeeira e, a seguir, de seu desenvolvimento industrial e do forte movimento de urbanização; enquanto que Pernambuco, mesmo sendo, em 1980, o Estado mais alfabetizado do Nordeste, viera sofrendo as consequências da decadência da economia regional, assim como da crescente marginalização econômica e política de toda a Região Nordeste (FERRARI, 1985). Esse contraste e essa mesma interpretação foram retomados, pelo autor citado, em estudo de 1991.

Tudo isto, não só para justificar o interesse pelo tema da desigualdade regional, mas também para atestar-lhe a atualidade e relevância social.

3 Trabalho desenvolvido com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

Da Constituição de 1824 ao Censo 1890 (66 anos)

Em seu comentário à Constituição de 1988, Caio Tácito (2004, p. 34) é categórico em sua crítica a respeito do tratamento dado à educação nas primeiras duas constituições brasileiras: “A Educação e a Cultura apenas simbolicamente figuraram nas constituições do Império (1824) e da Primeira República (1891).”

Com efeito, em que pese a Constituição imperial de 1824 haver estabelecido, em seu artigo 179, inciso XXXII, que a instrução primária seria gratuita a todos os cidadãos (BRASIL, CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS: 1824, v. 1, 2001), 66 anos mais tarde, já na República, o Censo de 1890 acusaria uma taxa estimada⁴ de analfabetismo no Estado de Pernambuco de 83,2% para a população de cinco anos ou mais. Outra revelação importante do referido censo era que, em 1890, a taxa de analfabetismo em Pernambuco (83,2%) era praticamente igual às taxas do Estado de São Paulo (83,4%) e do conjunto do País (82,6%) (IBGE, 1956), sempre para as pessoas de cinco anos ou mais. Embora a forma como os dados do Censo de 1890 foram coletados não permita tal cálculo, pode-se estimar, com base em censos posteriores, que as taxas de analfabetismo para as pessoas de 10 anos ou mais se situassem, então, para as unidades populacionais em questão, próximo a 79%. Isto significa que, tanto nos Estados de Pernambuco e São Paulo, como no conjunto do País, a taxa de alfabetização entre as pessoas de 10 anos ou mais não devia superar os 21% em 1890.

Se essa era a situação no início da República, fazem sentido as palavras proferidas pelo deputado José Bonifácio de Andrada e Silva (José Bonifácio o Moço) em defesa do voto dos analfabetos quando da discussão, na Câmara dos Deputados, do projeto do Gabinete Sinimbu para introdução do voto direto no Brasil:

O Senhor José Bonifácio: - Uma das províncias do Império em que a instrução está mais generalizada é o Rio de Janeiro. Pois bem, leia-se o relatório do ilustre Sr. Visconde de Prados, e ver-se-á qual a distribuição das escolas e quais as facilidades que lá mesmo se encontram para aprender

4 Os primeiros censos demográficos do Brasil (1872, 1890 e 1900) só oferecem dados sobre alfabetização e analfabetismo para a população total (de zero anos ou mais), não sendo, por isso, possível calcular taxas para as pessoas de cinco anos ou mais, 10 anos ou mais e 15 anos ou mais. Para obter uma taxa estimada de analfabetismo para as pessoas de cinco anos ou mais nesses censos, utiliza-se a seguinte fórmula (FERRARI, 1985, p. 41-42): Total de analfabetos - [menos] pessoas de 0 a 4 anos x 100
População total - [menos] pessoas de 0 a 4 anos

a ler e escrever. Há perímetro de tal extensão, em que os moradores das extremidades precisariam do dia inteiro para ir às escolas e voltar das apetecidas lições. (ANDRADA E SILVA, 1879, p. 433).

Foram na mesma linha as palavras do deputado Joaquim Saldanha Marinho, no ano seguinte (1880), também ele contrário à exclusão dos analfabetos do direito de voto num país sem escolas:

O Senhor Saldanha Marinho: - No nosso país a cuja população se prometeu o ensino gratuito, mas que se iludiu a promessa desde o início do Império; no nosso país onde as escolas são em número tão diminuto, e geralmente mal dirigidas e que por isso não satisfazem as necessidades de instrução primária, nem a nove décimos [sic!] ⁵ da população; não se tem o direito de castigar tão descomunalmente os que têm a infelicidade de, por falta de escolas e mestres, não saberem ler e escrever...

O Sr. Galdino das Neves: - Para nove milhões de habitantes há quatro mil escolas.

O senhor Saldanha Marinho: - e estas mesmas escolas disseminadas na vastidão do Brasil, e geralmente dirigidas por ignorantes e incapazes do magistério. (MARINHO, 1880, p. 332).

Outro aspecto interessante a destacar é que, no Império e pelo menos no início da República, se a educação mantinha alguma relação com os direitos humanos, essa relação tinha a ver com os direitos políticos, não com os direitos sociais, que só teriam sua formulação e reconhecimento no século XX. Nesse sentido, é esclarecedor o que diz T. H. Marshall (1967), ao discorrer sobre o desenvolvimento da cidadania até o fim do século XIX. Para ele, o conceito de cidadania se divide em três partes ou elementos - civil, político e social:

O *elemento civil* é composto dos direitos necessários à liberdade individual – liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, o direito à propriedade e de concluir contratos válidos e o direito à justiça. [...] Por

5 A expressão *nem a nove décimos da população* não faz sentido. É provável que o deputado quisesse dizer *nem a um décimo da população*.

elemento político se deve entender o direito de participar no exercício do poder político, como membro de um organismo investido da autoridade política ou como eleitor dos membros de tal organismo. As instituições correspondentes são o parlamento e os conselhos do Governo local. [...]. O *elemento social* se refere a tudo o que vai desde o direito a um mínimo bem-estar econômico e segurança ao direito de participar, por exemplo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade. As instituições mais intimamente ligadas com ele são o sistema educacional e os serviços sociais. (MARSHALL, 1967, p. 63, grifos nossos).

Como esclarece Marshall (1967, p. 64-65), nos velhos tempos esses três tipos de direitos – civis, políticos e sociais – estavam fundidos num só; confundiam-se, “[...] porque as instituições estavam amalgamadas”. Porém, na medida em que se foram distanciando uns dos outros, esses elementos passaram também a parecer estranhos entre si:

O divórcio entre eles era tão completo que é possível, sem distorcer os fatos históricos, atribuir o período de formação de vida de cada um a um século diferente – os direitos civis ao século XVIII, os políticos ao século XIX e os sociais ao século XX. Estes períodos, é evidente, devem ser tratados com uma elasticidade razoável, e há algum entrelaçamento, especialmente entre os dois últimos. (MARSHALL, 1967, p. 66).

A educação enquanto direito social teve, assim, sua trajetória marcada por uma disputa política desigual entre o que seria muita educação para poucos e nenhuma ou pouca educação para muitos. Como observa R. M. Horta (1998, p. 46), só no final do século XX a “[...] trajetória dos Direitos Sociais atingiu [...] o ponto de conexão e coexistência entre Direitos Individuais e Direitos Sociais”. Na opinião do autor, foi nesse encontro que, superadas as etapas da anterioridade e da sucessividade, “[...] verificou-se a concepção do amplo título dos Direitos Fundamentais nas Constituições Contemporâneas, abrangendo na sua matéria os Direitos Individuais e os Direitos Sociais” (HORTA, 1998, p. 46).

No Brasil, a Constituição de 1824 deixa claro que a educação não era pensada, então, como direito social. Com efeito, os dois únicos incisos que tratam da educação (o inciso XXXII, sobre a instrução primária, e o inciso XXXIII, sobre colégios e universidades), figuram numa lista de 35 incisos referentes à realização dos direitos civis e políticos, conforme segue:

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis e dos Direitos Políticos dos cidadãos brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte:

XXXII – A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos.
 XXXIII – Colégios e universidades onde serão ensinados os elementos das Ciências, Belas-Artes e Letras. (BRASIL, CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS, 1824, v. 1, 2001).

A falta de reconhecimento mais explícito do direito à educação e até a quase ausência do próprio tema da educação na primeira Constituição (1824) não deve surpreender. Por mais que a escolarização fosse objeto de preocupação desde o Antigo Regime e, particularmente, no período revolucionário na França, nos 17 artigos da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, não se encontra qualquer referência à questão da educação (RIALS, 1988, p. 21-26).

Da mesma forma, o tema da educação esteve ausente em quase todos os cerca de 50 projetos de declaração elaborados nos meses imediatamente anteriores à Declaração de agosto de 1789 e reunidos no dossiê organizado por Rials (1988, p. 475-749). Tal omissão se confirma inclusive no projeto de declaração elaborado pelo Marquês de Condorcet (RIALS, 1988, p. 546-550), intelectual iluminista que se distinguiria nos anos seguintes (1791, 1792) por alguns textos importantes sobre instrução pública (ALVES, 2010; CONDORCET, 2008). De qualquer forma, a questão da educação no sentido de capacidade de ler e escrever, quando colocada, como no projeto de declaração do Bailiado de Nemours (fevereiro de 1789), o foi pela sua relação com a questão política (RIALS, 1988, p. 550-555). O entendimento era que, para o Estado poder retirar todas as vantagens de que a declaração dos direitos deveria ser o germe, era necessário que não houvesse nenhum cidadão que não fosse capaz de ler e de escrever as suas reflexões sobre a mesma. Donde a conclusão: “É necessário, portanto, que a instrução pública seja extremamente favorecida” (RIALS, 1988, p. 554). Estava-se, assim, longe ainda de a educação ser pensada como um direito, especialmente como um direito social fundamental.

É verdade que, já no tempo da Revolução Francesa, havia quem, como Condorcet, propusesse um plano de educação pública, gratuita, obrigatória e comum para ambos os sexos (ALVES, 2010, p. 21-35).

Mas é também verdade que a França teve que esperar nada menos do que um século para, com as Leis Jules Ferry, no início da década de 1880, ver reconhecido o princípio de uma educação elementar pública, gratuita, obrigatória e comum, princípio que serviria logo de inspiração, na Argentina, para a Lei nº 1.420, do

Ensino Comum, de 1884, a qual, como diz Weinberg (1984, p. XVI), “[...] teve influência decisiva na formação de várias gerações de argentinos”. No Brasil, teríamos que aguardar mais meio século para ter legislação semelhante.

Do Censo 1890 ao Censo 1950 (60 anos)

No período de 1890 a 1950, o Brasil contou com quatro Constituições: 1891, 1934, 1937 e 1946. A Constituição republicana de 1891 foi ainda mais omissa do que a Constituição imperial de 1824 no que tange a qualquer explicitação do direito à educação. Limitando-se, de um lado, a dizer que seria *leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos* e, de outro, a constitucionalizar a exclusão dos analfabetos do direito de voto (BRASIL, CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS, 1891, v. 2, 2001, art. 72, § 6º. e art. 70, § 1º.), exclusão esta que fora estabelecida alguns anos antes, quando da reforma eleitoral de introdução do voto direito no País (BRASIL, Decreto nº 3.029 [Lei Saraiva], 1881). A própria Emenda Constitucional de 1926, já quase no final da República Velha, limitou-se, no que se refere à educação, a reproduzir o princípio da laicidade do ensino público (BRASIL, CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS, 1891, v. 2, 2001, art. 72, § 6).

De acordo com o já citado constitucionalista C. Tácito (2004), a Constituição de 1934 teria inaugurado uma nova perspectiva:

[...] a par da continuidade dos direitos individuais e das liberdades públicas, a tendência de abertura para as questões sociais transporta para o âmbito das Constituições o direito à Educação e à difusão da Cultura, que passa a ser regulada em capítulos especiais. (BRASIL, CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS, 1988, v. 7, p. 34).

Com efeito, é na Constituição de 1934 que aparece pela primeira vez, em texto constitucional, a expressão *direito à educação*:

Art. 149. A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (BRASIL, CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS, 1934, v. 3, 2001).

Outro ponto a destacar é que o Artigo 150 da Constituição de 1934 determinava, primeiro, que competia à União, entre outras coisas, “[...] fixar o plano nacional de educação [...] e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo do território do País [...]”, e segundo, que tal plano deveria obedecer, entre outras, à norma já referida acima: “[...] a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos”. (BRASIL, CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS, 1934, v. 3, 2001).

A Constituição de 1937, outorgada pelo Governo Vargas, reafirma o princípio de que o ensino primário é *obrigatório e gratuito*, mas sem qualquer menção ao direito à educação (BRASIL, CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS, 1937, v. 4, 2001).

Lima Sobrinho (BRASIL, CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS, 1946, v. 5, p. 33, 2001) inicia seu comentário sobre a Constituição de 1946 lembrando que já fora dito, anteriormente, que “[...] a Constituição de 1946 era tão parecida com a de 1934, que se podia ter a impressão de um decalque”. Com efeito, quanto à educação, a Constituição de 1946 reafirma o princípio de que a educação é direito de todos (Art. 166) e estabelece que a legislação do ensino deveria adotar, entre outros, esses dois princípios:

I – O ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional; II – o ensino primário oficial é gratuito para todos, o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos. (BRASIL, CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS, 1946, v. 5, art. 168, II, 2001).

Pontes de Miranda, em seus comentários às Constituições de 1946 e 1967, lamenta o fato destas não terem ainda avançado na questão do direito subjetivo à escola. Para ele, a escola primária no Brasil era só direito objetivo, não tendo as crianças em idade escolar qualquer direito subjetivo à escola. E justifica:

Nenhuma obrigação haveria de parte dos governantes, se os pais ou tutores reclamassem professores, prédios, bancos escolares. A diferença ressalta. E é de lamentar-se a falta de direito subjetivo (público, constitucional) à escola. (PONTES DE MIRANDA, 1960, I, p.112; 1967, I, p. 128).

Dito isto, é hora de se perguntar o que mudou, em termos de efetivação do direito à educação, nos 60 anos decorridos entre o Censo de 1890, no início da República, e o Censo de 1950. Conforme se viu anteriormente, Pernambuco, São

Paulo e Brasil praticamente se igualavam quanto à taxa de alfabetização, ou melhor, quanto à taxa de não-alfabetização: cerca de 83% de pessoas não alfabetizadas na população de cinco anos ou mais e uma estimativa de aproximadamente 79% entre pessoas de 10 anos ou mais. Portanto, uma situação de analfabetismo generalizado ou de falta quase total de escolarização até o final do Império e início da República.

O Censo de 1950 (IBGE, 1956a, 1956b e 1956c) permite obter taxas de analfabetismo para as pessoas de 10 anos ou mais. Os dados da Tabela 1 permitem duas observações principais.

A primeira é que, em que pese sua queda no período de 1890 a 1950, as taxas de analfabetismo se mantinham no Brasil como um todo, em 1950, em níveis ainda extremamente elevados, atingindo mais de metade da população de 10 anos ou mais (51,5%).

Tabela 1 - Alfabetização entre as pessoas de 10 anos ou mais. Pernambuco, São Paulo e Brasil - 1950

Pessoas de 10 anos ou mais	Pernambuco		São Paulo		Brasil	
	Número	%	Número	%	Número	%
Total	2 375 219	100,0	6 691 114	100,0	36 557 990	100,0
Alfabetizadas	754 192	31,7	4 373 762	65,4	17 675 504	49,3
Não alfabetizadas	1 617 269	68,1	2 301 884	34,4	18 812 419	51,5
Não declaradas	3 758	0,2	15 468	0,2	70 132	0,2

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1950, 1956a, 1956b e 1956c.

A segunda observação é que a queda da taxa de analfabetismo se deu de forma muito desigual, de sorte que, partindo de uma situação comum, de analfabetismo generalizado, em 1890, o Estado de Pernambuco chegou a 1950 com uma taxa de analfabetismo que representava o dobro daquela apurada, nesse ano, no Estado de São Paulo (68,1% e 34,4%, respectivamente). Essa comparação entre Pernambuco e São Paulo aponta para o caráter histórico e tipicamente regional das desigualdades educacionais que se foram constituindo no País a partir do final do século XIX.

O Censo de 1950 permite também uma avaliação do grau de realização do ensino primário obrigatório e gratuito estabelecido pelas Constituições de 1934, 1937 e 1946. A Tabela 2, que considera apenas o grupo de 15 a 19 anos, constituído de pessoas jovens, escolarizadas depois da Constituição de 1934, mostra claramente o quão longe se estava, em 1950, da universalização do ensino primário obrigatório e gratuito e quão profundamente a desigualdade

regional quanto à educação se havia estabelecido no País. No caso, em desfavor de Pernambuco, com apenas 10,9% de conclusões, contra o dobro no conjunto do País (21,2%) e o quádruplo em São Paulo (41,9%). Note-se que, mesmo no Estado de São Paulo, nem metade das pessoas de 15 a 19 anos haviam conseguido concluir pelo menos o curso elementar completo em 1950.

Tabela 2 - Pessoas presentes de 15 a 19 anos com pelo menos curso elementar completo - 1950

Pessoas de 15 a 19 anos	Pernambuco	São Paulo	Brasil
Total	350 360	956 254	5 502 315
Com pelo menos curso elementar completo	38 323	400 563	1 169 128
% com pelo menos curso elementar completo	10,9	41,9	21,2

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1950.

Do Censo 1950 ao Censo 2010 (60 anos): a Constituição de 1988

Interessa aqui, particularmente, o direito à educação na Constituição de 1988. A Constituição de 1967 e a Emenda Constitucional nº 1, de 1969, mantiveram, neste ponto, o estabelecido nas constituições de 1934 e 1946, a saber, que a educação é direito de todos e que o ensino primário é obrigatório e, nos estabelecimentos oficiais, gratuito (BRASIL, CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS: 1967, v. 6, art. 176, 2001; 1969, v. 6a, art. 176, 2001). A novidade, no período da ditadura civil-militar, esteve na extensão do ensino obrigatório e gratuito para 8 anos, sob a denominação de Ensino de 1º Grau, por conta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, Lei nº 5.692, 1971).

Em relação ao que teria representado a Constituição de 1988 para a educação nacional, parece não haver consenso. Tácito dá mais peso aos avanços legais operados pela Constituição de 1934 do que àqueles propiciados pela Constituição de 1988, entendendo que esta última não teria trazido inovações profundas para a educação nacional (BRASIL, CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS, 1988, v. 7, p. 34, 2004).

Diferente é o entendimento de outros juristas. Na avaliação de Flávia Piovesan, em sua obra *Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional* (2010, p. 33), as Constituições anteriores tratavam antes do Estado, para somente depois

disciplinarem os direitos, e petrificavam, como na Constituição de 1967, temas afetos ao Estado e não a direitos.

Em contraposição, a Carta de 1988 *reflete mudança paradigmática da lente ex parte principis⁶ para a lente ex parte populi*, a saber, “[...] de um direito inspirado pela ótica do Estado, radicado nos deveres dos súditos, transita-se a um Direito inspirado pela ótica da cidadania, radicado nos direitos dos cidadãos”. Assim, segundo a autora, o ponto de partida da Constituição passa a ser *a gramática dos direitos*, de sorte que, agora, “[...] é sob a perspectiva dos direitos que se afirma o Estado e não sob a perspectiva do Estado que se afirmam os direitos”. Por fim, além dos direitos individuais, a Constituição de 1988 prevê direitos coletivos e difusos, amplia os direitos sociais, econômicos e culturais e institui o princípio da aplicabilidade imediata dessas normas, conforme o art. 5º, § 1º (PIOVESAN, 2010, p. 33-35).

Em sua obra *Direito à Educação*, de 1933, Pontes de Miranda (1933⁷, p. 7-8) já sustentava que “[...] uma coisa é dizer-se que haverá escolas públicas e outra que todos terão escola pública. [...] Onde há a escola pública o aluno se matricula gratuitamente. Onde não há, ou onde a lotação já se completou, ficam sem escola os indivíduos em idade escolar”. Para o autor, o que importa não é a escola como ato administrativo, falível, do Estado, mas sim a escola como direito público subjetivo dotado dos meios de sua efetivação:

Vimos que o movimento espontâneo do Estado para educar a população cria situação jurídica objetiva, e não direito público subjetivo. Quando os nossos professores recusam a matrícula de centenas e milhares de crianças que se apresentam, dão exemplo de Estado em que a escola pública não é *direito público subjetivo*, e sim ato administrativo, falível, do Estado. (PONTES DE MIRANDA, 1933, p. 23, grifo do autor).

A importância da argumentação de Pontes de Miranda, já um ano antes da Constituição de 1934, denota que os debates sobre a ideia da educação como um direito social público subjetivo já estavam em pauta, no Brasil, no início da década de 1930. No dizer de R. M. Horta (1998, p. 16-17), a Constituição mexicana de 1917 e a Constituição de Weimar (alemã), de 1919, já haviam

6 Na fonte citada lê-se *ex parteprincipe*, quando a expressão latina demanda o genitivo (*principis*).

7 Nesta citação, assim como nas demais extraídas de *Direito à Educação* de Pontes de Miranda, foi atualizada a ortografia.

realizado *a recepção inicial dos direitos sociais*, com destaque para a Constituição de Weimar, que se tornara “[...] o modelo do constitucionalismo social, projetando as regras que ela concebeu nas Constituições que a sucederam [...]”, inclusive na Constituição brasileira de 1934.

No entanto, na Constituição de 1934 e nas seguintes, faltou força política para, no enfrentamento dos interesses das classes dominantes, ir além da simples afirmação programática de que a educação é direito de todos e dever do Estado. Para o reconhecimento do caráter público e subjetivo desse direito teve-se que esperar por ventos mais favoráveis, que só sopraram no período da redemocratização e da Constituinte, no esgotamento do Regime Militar, já na segunda metade da década de 1980.

A. A. Konzen também diverge da avaliação já referida de Tácito, porquanto para ele:

Até a constituição Federal de 1988, a educação era vista como uma necessidade e um dever. [...] A partir de 1988, o quadro normativo alterou-se completamente. A Constituição Federal elevou a educação à categoria de direito público e, para a criança e o adolescente, a educação fundamental ao nível de direito público subjetivo e indisponível. As normas estão nos artigos 205 a 214 da Carta. (KONZEN, 1995, p. 12).

I. W. Sarlet (2005, p. 166) se afasta do uso da expressão *direito público subjetivo, tão querida na doutrina nacional e até mesmo na estrangeira*, por considerar que essa expressão, além de ser anacrônica e superada, “[...] não se revela afinada com a realidade constitucional pátria, uma vez que atrelada a uma concepção positivista e essencialmente estatista dos direitos fundamentais na qualidade de direitos de defesa do indivíduo contra o Estado, típica do liberalismo”. O autor prefere falar em “[...] direitos fundamentais como direitos subjetivos [...]”, e faz isto tendo em mente “[...] a noção de que ao titular de um direito fundamental é aberta a possibilidade de impor judicialmente seus interesses juridicamente tutelados perante o destinatário (obrigado)” (SARLET, 2005, p. 167). E ele esclarece o significado e alcance dos direitos fundamentais subjetivos:

Nesse contexto, quando – no âmbito da assim denominada perspectiva subjetiva – falamos de direitos fundamentais subjetivos, estamos nos referindo à possibilidade que tem o titular (considerado como tal a pessoa individual ou ente coletivo a quem é atribuído) de fazer valer judicialmente os poderes, as liberdades ou mesmo o direito à ação ou às

ações negativas ou positivas que lhe foram outorgadas pela norma consagradora do direito fundamental em questão. (SARLET, 2005, p. 169).

A divergência de Sarlet em relação aos autores que adotam a expressão *direito público subjetivo* (Pontes de Miranda e Konzen, por exemplo) parece ser mais de forma do que de conteúdo. Com efeito, ao tratar especificamente do direito à educação, Sarlet o faz sob o título de *O direito social à educação* e sustenta, entre outras coisas: a) que “[...] o direito fundamental social à educação obteve reconhecimento expresse no art. 6º da Constituição, integrando, portanto, o catálogo dos direitos fundamentais [...]”; b) que pelo menos os artigos 205 a 208 podem ser considerados como “[...] integrantes da essência do direito fundamental à educação, compartilhando, portanto, a sua fundamentalidade material e formal [...]”; c) que a educação é um “[...] direito fundamental social”; d) que “[...] o art. 208, em seu §1º, contém a inequívoca declaração de que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”; e) que o §2º do mesmo art. 208 “[...] estabelece a possibilidade de responsabilização da autoridade competente pelo não-reconhecimento ou oferta irregular deste ensino obrigatório gratuito” (SARLET, 2005, p. 336).

Tudo isto parece revelar mais proximidade do que distância entre Sarlet (2005), de um lado, e Pontes de Miranda (1933, 1960, 1967) e Konzen (1995), de outro, quanto à inovação paradigmática no que respeita ao direito à educação operada pela Constituição de 1988, reconhecendo a educação como direito fundamental social subjetivo, munido de instrumentos de aplicação imediata, ou seja, de meios à disposição de indivíduos ou entes coletivos para fazer valer esse direito perante o Estado.

Em nossa opinião, o elemento central da questão está em dois pontos consagrados na Constituição de 1988: primeiro, no reconhecimento explícito da educação como direito social (Art. 6); segundo, no reconhecimento explícito, finalmente, do caráter público subjetivo do direito à educação, pelo qual se batia Pontes de Miranda (1933), desde antes da Constituição de 1934, princípio este consagrado no § 1º do artigo 208 da Constituição de 1988: “O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (TÁCITO, 2004, BRASIL, CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS, 1988, v.7).

Mas, antes de passarmos à avaliação da efetivação desse direito com base nos dados do Censo Demográfico 2010, há que lembrar mudanças importantes na legislação, introduzidas na segunda metade da década de 2000. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, ao

estabelecer, em seu art. 32, a duração *mínima* de oito anos para o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito na escola pública, já acenara para a possibilidade de ampliação (BRASIL, Lei nº 9.394, 1996). Foi o que fez a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006), que alterou a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394/1996, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

Mas a principal mudança viria com a Emenda Constitucional (EC) nº 59, de 11 de novembro de 2009, que estendeu em duas direções a idade de escolarização obrigatória e gratuita, passando a abranger toda a educação básica (infantil, fundamental e média), alterando o inciso I do Artigo 208 da Constituição: “I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”, disposição esta a ser implementada progressivamente até 2016 (BRASIL, EC nº 59, 2009).

A aprovação desta Emenda foi resultado de dupla luta histórica: de um lado, “[...] a luta para que o Ensino Médio também fosse considerado como uma etapa de escolaridade constitucionalmente obrigatória e gratuita para todos os brasileiros, dentro de uma concepção de educação como direito de todos” (BRANDÃO, 2011, p. 196); de outro, o empenho para que a educação infantil também tivesse tal reconhecimento.

Assim, a partir de 2010 até 2016, toda a educação básica (infantil, fundamental e média), dos 4 aos 17 anos, está passando a ser regulada pelo princípio do direito à educação entendido como direito fundamental social público subjetivo. Evidentemente, o Censo 2010 não podia captar o resultado dessas inovações introduzidas pela EC nº 59/2009. Nem mesmo, em seu todo, o efeito da ampliação do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos pela Lei nº 11.274/2006.

A questão principal, por enquanto, é saber se o caráter de subjetividade dado ao direito social à educação, na Constituição de 1988, contribuiu e quanto contribuiu para a universalização do Ensino Fundamental em Pernambuco, sempre em confronto com o verificado no Estado de São Paulo e no conjunto do País. Pois, como dizia Pontes de Miranda (1933, p. 43, grifos do autor): “O Estado precisa *resolver* o problema da educação. Nada mais imperioso. Alega-se a falta de meios? Nada mais grave, após o não-comer, do que o não aprender. *Tem-se de resolver.*”

O que diz o Censo 2010?

Os resultados do Censo 2010 sinalizam já para alguns pontos importantes. Em primeiro lugar, a taxa de 9,0% de pessoas não alfabetizadas para o conjunto do País atesta que o Brasil chegou a 2010 com o problema do analfabetismo ainda não resolvido. Com mais razão, Pernambuco, com uma taxa de analfabetismo de 16,7% (Tabela 3).

Outro aspecto do problema é a persistência da regionalização do fenômeno do analfabetismo, o que fica patente ao se confrontar a taxa de 16,7% de não alfabetizados em Pernambuco, e taxas sempre superiores a 15% em todo o Nordeste, com a taxa quatro vezes menor de pessoas não alfabetizadas (4,1%) no de Estado São Paulo (Tabela 3).

Tabela 3 - Analfabetismo entre as pessoas de 10 anos ou mais. Pernambuco, São Paulo e Brasil - 2010

Pessoas de 10 anos ou mais	Pernambuco	São Paulo	Brasil
Total	7 375 210	35 726 194	161 990266
Não alfabetizadas	1 234 432	1 460 346	14 604 155
% não alfabetizadas	16,7	4,1	9,0

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010. Resultados do Universo, 2012.

Em segundo lugar, a Tabela 4 sugere que teria havido avanço significativo nas taxas de frequência à escola em todos os grupos de idade, dos quatro aos 17 anos, com destaque para o Ensino Fundamental (6 a 14 anos), com diminuição inclusive das desigualdades regionais sob esse ponto de vista.

Tabela 4 - Frequência à escola entre as pessoas de 6 a 17 anos - 2010

Especificação	Grupos de idade			
	4 ou 5 anos	6 anos	7 a 14 anos	15 a 17 anos
Pernambuco				
Total	283141	143 979	1 293 930	494 341
Frequentavam escola	235 843	137 018	1 248 152	405 183
Taxa de frequência à escola (%)	83,3	95,2	96,5	82,0
São Paulo				
Total	1 122 951	553 188	5 059 624	1 988 711
Frequentavam escola	971 563	534 483	4 914 276	1 696 914
Taxa de frequência à escola (%)	86,8	96,6	97,1	85,3
Brasil				
Total	5 803 323	2 890 495	26 309 394	10 354 032
Frequentavam escola	4 646 477	2 744 640	25 486 793	8 626 017
Taxa de frequência à escola (%)	80,1	95,0%	96,9	83,3

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010. Resultados da amostra (2013a, 2013b e 2013c).

Mas, como terceiro aspecto a considerar, é preciso ter em mente que uma coisa é a taxa de escolarização, com frequência escolar fortemente estimulada e até cobrada; outra coisa é uma avaliação com base em indicadores de realização ou efetividade do direito à educação, como a média de anos de estudo realizados com aprovação ou a taxa de conclusão de curso – fundamental, médio – para determinado grupo de idade.

As médias de anos de estudo para as pessoas de 25 anos ou mais, apuradas pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2008- PNAD 2008 (IBGE, 2010b, Tabela 93), já acusavam duas coisas: de um lado, o baixo nível de escolaridade para o conjunto do País -média de apenas 7,0 anos de estudo; de outro, a acentuada desigualdade regional, com uma média de 6,0 anos de estudo no Estado de Pernambuco, contra 8,0 anos de estudo no Estado de São Paulo, sempre para a população de 25 anos ou mais. Isto, decorridos já 20 anos desde o reconhecimento, pela Constituição de 1988, do Ensino Fundamental de oito anos como direito público subjetivo.

Os resultados da amostra do Censo Demográfico 2010, por sua vez, revelaram que, no ano do censo, praticamente metade (49,7%) da população com 15 anos ou mais de idade residente no Estado de São Paulo não tinha sequer concluído o Ensino Fundamental, elevando-se esse número, no Estado de Pernambuco, para mais de 2/3 (67,5%) (IBGE, 2013).

Conclusão

As análises desenvolvidas neste trabalho permitem destacar alguns pontos importantes no que concerne à trajetória dos índices educacionais no Estado de Pernambuco, tendo como termos de comparação os índices educacionais apurados para o Brasil como um todo e para o Estado de São Paulo em particular.

O primeiro ponto a destacar é a lentidão com que se deram, desde o final do século XIX, os avanços no campo da educação, em termos de elevação, seja das taxas de alfabetização ou de queda das de analfabetismo, seja de níveis de escolarização.

O segundo ponto a ter presente é o caráter *histórico* da desigualdade educacional que passou a pesar sobre o Estado de Pernambuco em confronto com o Estado de São Paulo, em termos tanto de alfabetização quanto de escolarização. Essa desigualdade começou a se estabelecer após o Censo de 1890. Portanto, já na República.

O terceiro ponto se refere ao descompasso gritante havido, tanto em Pernambuco como em São Paulo e no conjunto do País, entre o discurso e a prática, entre a lei e sua aplicação, ou, para recorrer a conhecido texto de Anísio Teixeira (1962), entre os valores proclamados e os valores reais no que concerne à educação no País.

Em quarto lugar, é importante registrar que, na continuidade da pesquisa, fica o desafio de se buscar elementos de interpretação dessa acentuada desigualdade educacional que se foi estabelecendo entre Pernambuco e São Paulo a partir do final do século XIX. Ultrapassaria de muito os limites deste artigo desenvolver este ponto aqui. Mas pode-se antecipar que a desigualdade entre esses dois Estados no campo da educação veio se constituindo na sequência do deslocamento do centro político e, depois, do centro econômico do Nordeste para o Sudeste.

Sobre isto, vale lembrar, aqui, alguns pontos relativamente a esse confronto entre os estados de Pernambuco e São Paulo no que se refere à alfabetização e escolarização: a) até o Censo de 1890, São Paulo, assim como a quase totalidade dos Estados brasileiros, não apresentava nenhum sinal de queda do analfabetismo,

com taxa praticamente igual à de Pernambuco naquele ano; b) seria um equívoco atribuir a queda do analfabetismo, iniciada antes no estado de São Paulo do que em Pernambuco, diretamente ao lugar central ocupado por São Paulo no Ciclo do Café, porquanto “[...] o latifúndio sempre foi e continua sendo o maior obstáculo ao cultivo das letras” (FERRARO; KREIDLOW, 2004, p. 191), em especial o latifúndio explorado à base, principalmente, de trabalho escravo, como se deu na economia cafeeira até as vésperas da República; c) a queda mais cedo e mais rápida do analfabetismo no Estado de São Paulo parece estar associada mais ao processo de desenvolvimento industrial fortemente centralizado naquele estado a partir do início do século XX, do que diretamente à imigração italiana, canalizada em grande parte para o trabalho assalariado, ao lado do trabalho em regime de escravidão, nas fazendas de café (FERRARI, 1991; FERRARO; KREIDLOW, 2004).

Para concluir, há que ressaltar o caráter *histórico* das desigualdades regionais no Brasil, das quais Pernambuco e São Paulo não são mais que um caso típico. Por sua vez, o deslocamento do centro político do Nordeste para o Sudeste e a concentração industrial nesta região, especialmente no Estado de São Paulo, parecem ser os determinantes fundamentais da emergência e consolidação das desigualdades entre essas duas regiões quanto à educação.

Referências

- ALVES, G. L. (Coord.). **Escritos sobre a instrução pública**: Condorcet. Campinas: Autores Associados, 2010. (Coleção Clássicos da Educação).
- ANDRADA E SILVA, J. B. (José Bonifácio o Moço). Discurso. In: CÂMARA DOS DEPUTADOS, **Anais...** sessão de 28/05/1879, p. 433. Disponível em: <http://imagem.camara.gov.br/dc_20b.asp?selCodColecaoCsv=A&DataIn=28/5/1879>. Acesso em: 5 mar. 2012.
- ARGENTINA. **Lei n. 1420, 1883-1884**. 2 tomos. Estudio preliminar, selección y notas: Gregorio Weinberg. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1984.
- BRANDÃO, C. F. O Ensino Médio no contexto do Plano Nacional de Educação: o que ainda precisa ser feito. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 195-208, maio/ago. 2011.
- BRASIL. **Constituições Brasileiras**: 1824, v. 1; 1891, v. 2; 1934, v. 3; 1837, v. 4; 1946, v. 5; 1967, v. 6; 1969, v. 6a. Brasília, DF: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001.

_____. **Constituições Brasileiras**: 1988, v. 7. Brasília, DF: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2004.

BRASIL. Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Diretoria Geral de Estatística. **Recenseamento Geral do Brasil, 1920**. v. IV, 4ª Parte – População. (Este Censo reproduz os dados sobre educação dos censos anteriores – 1872, 1890 e 1900).

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. (Revogada pela Lei nº 9.394, de 20.12.1996). Brasília, DF: D.O.U., 12/8/1971. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=9475B9958D5BB2AE476AE243D624EE15.node2?codteor=136683&filename=LegislacaoCitada+-PL+1140/2003>. Acesso em: 19 out. 2013.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: D.O.U., 23/12/1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 21 fev. 2012.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF: D.O.U., 7/2/2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 21 fev. 2012.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF: D.O.U., 12/11/2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constitucao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 21 fev. 2012.

CONDORCET, M. J. A. N. de C., Marquis de. **Cinco memórias sobre a instrução pública**. Tradução e apresentação de Maria das Graças de Souza. São Paulo: UNESP, 2008.

FERRARI [FERRARO], A. R. Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes. Resultados preliminares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, p. 35-49, fev. 1985.

FERRARI, A. R. Analfabetismo no Rio Grande do Sul: sua produção e distribuição. **Educação e Realidade**, Porto alegre, v. 16, n. 1, p.-330, jan./jun. 1991.

_____.; KREIDLOW, D. Analfabetismo no Brasil: configuração e gênese das desigualdades regionais. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 179-200, 2004.

HORTA, R. M. Constituição e direitos sociais. **Revista Brasileira de Estudos Políticos**, Belo Horizonte, n. 86, p.7-47, jan. 1998.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (IBGE). **Censo Demográfico de 1950**. v. Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 1956a.

_____. **Censo Demográfico de 1950**. v. Pernambuco. Rio de Janeiro: IBGE, 1956b.

_____. **Censo Demográfico de 1950**. v. São Paulo. Rio de Janeiro: IBGE, 1956c.

_____. **Censo Demográfico 2010**. Características da População e dos Domicílios. Resultados do Universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_da_populacao/resultados_do_universo.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2012.

_____. **Censo Demográfico 2010**. Resultados da amostra. Pernambuco, São Paulo. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/>>. Acesso em: 16 out. 2013.

_____. **Indicadores de Desenvolvimento Sustentável**. Brasil 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2010a. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/recursosnaturais/ids/ids2010.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2012.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2008**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010b.

KONZEN, A. A. A educação é direito. In: FAMURS; AJURIS; AMMPRGs; UNICEF. **Caderno de Textos**: Seminário Estadual – Projeto O Direito é Aprender. Porto Alegre: Nova Prova, 1995. p.12-16.

LIMA SOBRINHO, B. **A constituição de 1946**. Brasília, DF: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001. (Coleção Constituições Brasileiras, Volume 5). p. 33-53.

MARINHO, J. S. Discurso. In: CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Anais...** sessão de 01/06/1880, p. 332. Disponível em: <http://imagem.camara.gov.br/dc_20b.asp?selCodColecaoCsv=A&DataIn=1/6/1880>. Acesso em: 5 mar. 2012.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

PIOVESAN, F. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. 11. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2010.

PONTES DE MIRANDA, F. C. **Direito à Educação II**. Rio de Janeiro: Alba Limitada, 1933. (Coleção dos 5 direitos do Homem. Ciencia e Trabalho).

_____. **Comentários à Constituição de 1946**. (Tomo I. Artigos 1º ao 5º). Rio de Janeiro: Borsoi, 1960.

_____. **Comentários à Constituição de 1967**. (Tomo I. Artigos 1º ao 7º). São Paulo: Revista dos Tribunais, 1967.

RIALS, S. (Org. etprés.). **La déclaration des droits de l'homme et du citoyen**. Paris: Hachette/Pluriel, 1988.

SALDANHA MARINHO, J. Discurso. In: CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Anais...** sessão de 01/06/1880, p. 332. Disponível em: <http://imagem.camara.gov.br/dc_20b.asp?selCodColecaoCsv=A&DataIn=1/6/1880>. Acesso em: 5 mar. 2012.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A efetividade dos direitos fundamentais**. 5. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2005.

TÁCITO, C. **A Constituição de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2004. (Coleção Constituições Brasileiras, v. 7). p.13-51.

TEIXEIRA, A. Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 86, p. 59-79, abr./jun. 1962.

WEINBERG, G. Estudio preliminar. In: ARGENTINA. **Lei n. 1420, 1883-1884**. 2 tomos. Estudio preliminar, selección y notas: Gregorio Weinberg. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1984. p. I-XXX.

Recebimento em: 18/11/2013.

Aceite em: 14/03/2014.

Educação em Ciências e Matemática

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 23

n. 54

p. 941-970

set./dez. 2014

Categorias da inserção da História e Filosofia da Ciência no ensino de ciências da natureza

Categories of insertion of History and Philosophy of Science in the teaching of natural sciences

Kilwangy kya KAPITANGO-A-SAMBA¹
Elio Carlos RICARDO²

Resumo

Este artigo é consequência de uma investigação a cujos dados fizemos análise inferencial das categorias, entendida como técnica sistemática de análise de dados qualitativos, para reduzir um conjunto de dados a um conceito significativo que o representa para entendimento racional. Investigar quais as categorias de análise que fundamentam e representam os argumentos de defesa da inserção da História e Filosofia da Ciência no ensino de ciências da natureza foi nosso objetivo e interpelação. O resultado obtido se constitui em dez categorias de análise e cerca de 13 categorias temáticas.

Palavras-Chave: Categorias de Análise. História e Filosofia da Ciência. Ensino de Ciências da Natureza.

Abstract

This article is the result of an investigation whose data we inferential analysis of the categories, understood as a systematic method for qualitative data analysis, to reduce a data set to a significant concept that represents it for rational understanding. Our goal and interpellation was to investigate which categories of analysis substantiate and account for the defense arguments to insert History and Philosophy of Science in the teaching of natural sciences. The result obtained comprises ten analysis categories with reference to 13 subjects.

Keywords: Analysis Categories. History and Philosophy of Science. Teaching of Natural Sciences.

1 Doutor em Educação-Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade de São Paulo (USP). Professor da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Rua A, s/n. Cohab São Raimundo-Barra do Bugres-MT. CEP: 78090-000. Tel.: (65) 33611413. E-mail: <kskamba1@gmail.com>.

2 Doutor em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pós-doutor pela Université Paris 7. Professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Av. da Universidade, 308. CEP: 05508-040. Cidade Universitária, São Paulo/SP. Tel.: (11) 30913519. E-mail: <elioricardo@usp.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 23	n. 54	p. 943-970	set./dez. 2014
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Introdução

A inserção da História e Filosofia da Ciência (HFC) no ensino de ciências da natureza³ (ECN), ou simplesmente HFC–ECN, tem sido uma temática recorrente nas pesquisas sobre temáticas voltadas ao ensino de ciências da natureza. Este fato justifica-se porque o conhecimento das ciências envolve tanto o conhecimento dos fatos científicos, leis e teorias (os produtos da ciência) quanto dos processos das ciências (meios técnicos, intelectuais e culturais em que as ciências são desenvolvidas e suas hipóteses são testadas e confirmadas).

E, além do mais, argumenta Matthews⁴ (1994b, p. xiv-xv), uma parte das contribuições da HFC consiste em vincular os temas das disciplinas científicas a outros de outras áreas, tais como a matemática, a filosofia, a literatura, a psicologia, a história, a tecnologia, o comércio e a teologia, com o objetivo de demonstrar as interconexões entre ciência e cultura – as artes, a ética, a religião, a política – de forma ampla. Mesmo porque – sustenta o Matthews – as ciências não se constituem desvinculadas do que é desenvolvido em outras áreas.

Ora, podemos perceber que há, então, relações de interdependência evolutiva ou interrelações sistêmicas porque as ciências se desenvolvem e são praticadas dentro de um amplo contexto cultural e social, econômica e político. Para autores como Matthews (1994b), estas interligações e interdependências, a que nos referimos, poderiam ser adequadamente exploradas no ensino de ciências da natureza histórica e filosoficamente fundamentado, desde a escola básica à pós-graduação. Desse modo, o resultado seria muito mais gratificante para os discentes em comparação aos temas desconexos com os quais têm sido ensinadas as ciências da natureza, o que levou Matthews a citar o comentário de um discente que teria comparado o ensino desnexo a “marchas forçadas para um país desconhecido, sem tempo para olhar para os lados” (MATTHEWS, 1994b, p. xiv-xv).

Entretanto, embora haja uma extensa bibliografia (ACEVEDO et al. 2005; ADÚRIZ-BRAVO; MORALES, 2002; ANGOTTI, 2002; BARRA, 1998; CARVALHO; VANNUCCHI, 2000; CARVALHO; SASSERON, 2010; CUPANI; PIETROCOLA, 2002; D’AMBROSIO, 1998; HÖTTECKE; SILVA, 2011; HÖTTECKE, HENKE; RIESS (2010); KAPITANGO-A-SAMBA, 2011; PEDUZZI, 2005; MARTINS, 1988, 1990, 2000a, 2000b, 2006; MARTINS, 2007; MATTHEWS, 1990a, 1990b, 1991, 1992, 1994a, 1994b, 1995; PARUELO,

3 Ciências da Natureza é a denominação utilizada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PNC).

4 Matthews é um dos autores que mais tem se interessado pelo tema, à qual dedicou uma súmula geral sobre a relação entre HFC e ECN, em suas obras referenciadas neste trabalho, por esta razão tais obras parecem ser mais referenciadas, em virtude de sua extensa defesa da HFC–ECN.

2003; PEDUZZI, 2001; PENA; RIBEIRO E., 2009; PESA; OSTERMANN. 2002; PRADO, 1989; RICARDO; KNEUBIL, 2011; ROBILOTTA, 1988; ROSA; MARTINS, 2009; ROSMORDUC, 1987; RUDGE; HOWE, 2009; TAKIMOTO, 2009; TEIXEIRA, GRECA; FREIRE Jr., 2012; VILANI, DIAS; VALADARES, 2010; entre outros) em que se defenda a HFC-ECN com distintas ênfases e abordagens, sua efetiva presença na sala de aula, na práxis educativa ainda parece ser modesta, faltam projetos de intervenção efetiva, isto é demonstrativo de que há uma desproporcionalidade entre a produção teoria e a verificação ou efetivação na práxis⁵.

I – Procedimentos Metodológicos

O fato, descrito anteriormente, nos levou à seguinte questão: por quê? Ou, se a inserção da HFC é tão importante, por que não faz parte das práxis educativa? E, quais as categorias de análise justificam sua razão de ser necessariamente relevante nos processos de ensino e aprendizagem?

Ao buscar respostas para este problema constatamos a inexistência de trabalhos na literatura nacional que apresentassem um *quadro analítico* das justificativas para a inserção da HFC no ECN apoiado em categorias. No entanto, tal constatação, associada ao grande número de pesquisas inseridas nesse tema, exigiria o estabelecimento de categorias bem definidas. Assim, a ausência de categorizações constitui uma lacuna na literatura. E, é neste sentido, que com o presente artigo, pretendemos oferecer alguma contribuição, pois, traz resultados que serviram de fundamento da investigação de que resulta e se constituiu em primeiro de quatro artigos consequentes da investigação empírica⁶.

Neste particular, nosso objetivo foi investigar as categorias de análise que sintetizam e fundamentam os argumentos de defesa da HFC-ECN, a partir de uma pesquisa empírica. Mais especificamente, procuramos responder ao seguinte problema: considerando que as categorias são razões sintetizadoras e esclarecedoras da constituição de uma defesa racional de algo, interpelou-nos saber até que ponto *os argumentos de defesa da HFC-ECN são categorizáveis? E, se o são, quais as categorias possíveis que representam, racionalmente, a argumentação em prol da HFC-ECN? Qual é a relevância de tais categorias na Pesquisa Educacional?* Por não constatar um quadro sistematizado de categorias nesta área de investigação e intervenção educacional, para responder aos problemas expostos, foi fundamental fazermos uma *análise inferencial das categorias* na literatura do movimento que defende a HFC – ECN. Entendemos

5 Vide Kapitango-a-Samba (2011) e Teixeira, Greca e Freire Jr. (2012) que apresentam uma revisão de trabalhos que tratam de experiências de inserção da História e Filosofia da Ciência no ensino de ciências naturais.

6 Os outros três artigos serão publicados na sequência.

a *análise inferencial de categorias* como uma técnica sistemática de análise de dados qualitativos, para reduzir um conjunto de dados (textuais) a um conceito significativo que o representa para entendimento racional, adequada aos estudos e pesquisas das questões ligadas ao ensino, à aprendizagem, à gestão e ao planejamento, às concepções/representações, entre outros temas.

Metodologicamente, o pesquisador pode se servir de vários procedimentos para resolver o problema de sua investigação. Assim, para fazer a *análise inferencial das categorias*, na construção desta análise nos reportamos, em parte, à primeira das três técnicas de análise qualitativa de conteúdo (AQC) propostas por Mayring, conforme explicação de Flick (2009, p. 291-294): 1ª *Síntese da Análise de Conteúdo*; 2ª *Análise Explicativa do Conteúdo*; 3ª *Análise Estruturadora de Conteúdo*. A primeira técnica consiste em redução de conteúdo para criação de categorias.

Na *Síntese da Análise de Conteúdo* procede-se à *omissão* racional dos trechos e paráfrase com significados iguais (1ª redução) e depois as paráfrases semelhantes são condensadas e resumidas (2ª redução). Os textos-fonte são parafraseados, reduzidos pelas *omissões* racionais dos enunciados que se sobrepõem no nível da generalização.

Ainda segundo o julgamento de Flick (2009, p. 294), o procedimento específico de Mayring, “[...] parece menos ambíguo e mais fácil de controlar do que os outros métodos de análise de dados. Isso ocorre também devido à possível redução do material anteriormente delineado.” E que “[...] a formalização do procedimento dá origem a um esquema uniforme de categorias, facilitando a comparação dos diferentes casos através dos quais ele se aplica.” Portanto, na *análise inferencial de categorias* procuramos, primeiro, identificar argumentos com afluência semântica e, em seguida, inferimos um conceito representativo, uma síntese racional da afluência semântica, isto é, uma categoria de análise.

II - Simplicidade e Complexidade da HFC–ECN

A inserção da HFC no ECN não é algo tão simples como poderia ser presumida leiga e prematuramente. A interface HFC e ECN encerra, segundo Kapitanga-Samba (2011, p. 258), um alto grau de complexidade nos diversos âmbitos constitutivos, tais como: o *ontológico* (constituição do seu ser, enquanto campo de produção filosófica, científica e didática); o *epistemológico* (constituição do estatuto que a especifica enquanto campo científico, da sua fronteira e de seus princípios de validação do conhecimento produzido); o *lógico-metodológico* (criação de princípios de explicações coerentes e produção de um saber plausível, racional e materialmente evidenciável e falseável – se necessário); o *político* (garantia do espaço como circunscrição social no campo do conhecimento e do poder de agregar valores de sustentabilidade às suas aplicações); o *pedagógico*, ou melhor, *educacional* (da divulgação significativa

e compreensível que gera e garante o aprimoramento da aprendizagem científica). É possível inferir outros âmbitos constitutivos e concorrenciais, tais como *o ideológico* (maleável, maleabilizante e falseável).

Todos eles constituem uma rede complexa que aumenta em virtude da complexidade do próprio fenômeno e objeto, a saber, a educação (ensino, aprendizagem e gestão processual), isto é, a formação escolar com todas as variáveis possíveis.

Os âmbitos constitutivos nos fazem perceber, compreender e demonstrar que na constituição de uma entidade e sua fronteira epistemológica, nem sempre as lutas travadas são de caráter investigativo, nem ocorrem de forma dialética entre o sujeito, o seu objeto de conhecimento e os meios disponíveis para conhecê-lo.

Percebe-se que tais lutas nem sempre têm sido travadas no campo da investigação ao tentar interpretar o fenômeno numa relação dialética de face a face e compreender o objeto. O que nos faz perceber que, do ponto de vista sistêmico, a construção da interface da HFC–ECN tem passado também por tensões de várias ordens, o que pode ser compreendido, parcialmente, na visão dos docentes formadores, regulamentos e pesquisadores prescritivos (KAPITANGO-A-SAMBA, 2011). Neste sentido, a verificação das categorias pelas quais se argumenta a HFC–ECN contribui para ampliar o entendimento sobre a temática e apoiar as pesquisas futuras, num movimento contínuo: o quadro das categorias apresentadas é dinâmico, aberto. Portanto, situar-se na interface é sempre circular nas fronteiras situadas entre a simplicidade do interior e a complexidade do exterior.

III - Categorias a partir da Literatura

A inserção da abordagem dos aspectos da HFC–ECN ou HFSC–ECN⁷ – tem sido temática e área de investigação em crescimento e de prescrições das políticas

7 A expressão História, Filosofia e Sociologia da Ciência (HFSC) tem sido utilizada com pouca frequência, enquanto forma ampliada dos estudos metacientíficos, nela também está subjacente a tendência denominada *Ciência, Tecnologia e Sociedade* (CTS). Houve também uma perspectiva metacientífica de uma antropologia da ciência e psicologia da ciência, porém, esses projetos não tomaram rumos significativos quanto os estudos históricos, filosóficos e sociológicos das ciências. Porém, a Política Científica é uma disciplina que tem tido prosperidade, porque se estuda mais política pública de ciência e tecnologia, mas também ainda está em pouca expansão acadêmica. São raríssimos os programas de formação pós-graduada em economia e política científica. Podemos citar alguns exemplos: no Brasil temos apenas um programa de mestrado e doutorado em Política Científica e Tecnológica, do Instituto de Geociências da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). No exterior constatamos alguns como: mestrado e doutorado em Política Científica e Tecnológica (MSc/PhD in Science and Technology Policy) da University of Sussex (Inglaterra); doutorado em Política Científica e Tecnológica da George Washington University (Estados Unidos da América); doutorado em Política Científica e Tecnológica da National Graduate Institute for Policy Studies (Japão) e doutorado em Estudos de Ciência e Tecnologia (PhD in Science and Technology Studies (STS)) da School of Social and Political Science da University of Edinburgh (Inglaterra).

públicas educacionais⁸. Ela tem se tornado “inspiradora” de algumas ações cujo objetivo é a implementação de projetos didáticos ou paradidáticos com a finalidade de introduzir, no ensino de ciências da natureza, a abordagem de alguns aspectos históricos, filosóficos e sociológicos implicados na produção (e divulgação) do conhecimento científico.

Este fenômeno ocorre tanto no cenário internacional quanto no nacional, o que lhe garante, em princípio – na interface entre a HFC/HFSC⁹ e o ECN – o “*status*” de *movimento internacional investigativo e prescritivo da inserção dos aspectos da HFC/HFSC no ECN*, e, alguns dados podem ser obtidos em alguns autores como Barros e Carvalho (1998); Bastos (1998a, 1998b, 1998c); Bizzo (1992); Borges (2007); Brody (1984); Caldeira e Caluzi (2005); Carvalho e Vannuchi (2000; 2005); D’Ambrosio (1998); El-Hani (2001; 2007); Jenkins (1990); Gagliardi e Giordan (1986; 1988); Martins (1988, 1990, 2000a, 2000b, 2006); Matthews (1992; 1994a; 1997; 2009); Maienschein (2000); Nielsen e Thomsen (1990); Nardi (2007); Pietrocola (2001); Silva (2006), entre outros.

Ao longo da investigação identificamos dois tipos de categorias que se complementam: as temáticas e as de análise. A compreensão das categorias analíticas pode ser auxiliada pelo estudo das categorias temáticas e vice-versa. Neste sentido, convém antes analisarmos as categorias temáticas que compreendem as investigações e as buscas por afirmação identitária.

III.1 - Categorias Temáticas

A categoria pode ser compreendida como um conjunto de conceitos ou conceito geral e fundamental que abrange noções ou ideias afins para orientar o raciocínio ou a ação (razões conceituais e de práxis). Esta definição é colaborativa diante dos argumentos apresentados em defesa da HFC-ECN, isto pode ser verificado, por exemplo, em Matthews (1994b, p. 3), para quem a inserção da HFC no ensino de ciências da natureza não depende apenas de uma visão liberal da educação científica, porque uma formação científica e técnica requer a integração dos conhecimentos históricos e filosóficos. Os trabalhos que analisam as categorias nesta área temática são raríssimos, dois autores integraram aos seus

8 Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1999) são um exemplo.

9 É comum encontrar expressões *HC* ou *HFC*, mas raramente, *HFSC* no ensino de ciências da natureza. Neste trabalho, em virtude do seu caráter, utilizamos *HFC*, que não exclui em si o componente da análise social, esta que também é histórica e filosófica.

trabalhos uma tentativa de apresentação de algumas categorias: Bastos (1998c) e Maienschein (2000)¹⁰.

Bastos (1998c) sugere quatro categorias temáticas de investigação¹¹ que representam as áreas em que têm sido desenvolvidas as pesquisas sobre a interface HC e ECN, que Bastos denomina de *linhas temáticas*, a saber: 1) - exame crítico dos relatos de HC que têm sido veiculados nas escolas; 2) - produção de relatos de HC que atendam às necessidades específicas do ensino de ciências; 3) - estudos em que a HC é usada como fonte de inspiração para a estruturação dos conteúdos e para a proposição de estratégias de ensino; 4) - produção e avaliação experimental de currículos e material de apoio [materiais instrucionais].

Ao analisarmos as pesquisas e a tendência do movimento que defende a HFC-ECN observamos a existência de três grandes categorias temáticas de investigação e atuação profissional, que podemos classificar em três macrocategorias, que descrevem perspectivas, variações temáticas e de interesses de ação investigativa e de intervenção projetual. As áreas de interface entre a HFC e o ECN. As macrocategorias temáticas são: *o exercício do ofício de historiador da ciência* (1ª), de cuja existência decorre o *ensino da própria HFC* (2ª), de que decorre também a sua *inserção da abordagem dos aspectos da HFC no Ensino* (3ª), no caso específico deste trabalho trata-se de Ciências da Natureza¹².

Na primeira macrocategoria temática a análise e descrição do passado das ciências (da natureza) é o motor da investigação (historiografia das ciências); na segunda, está em causa o *ensino da própria HFC/HFSC*, em que se investiga e advoga o *ensino da HFC/HFSC* como disciplina acadêmica autônoma, com estatuto específico e reconhecimento próprio no campo universitário, para garantir a sua institucionalização e expansão acadêmica curricular e política, bem como a divulgação das pesquisas e o desenvolvimento de programas de profissionalização em HFC/HFSC. As variações mesocategóricas que têm ocorrido nesta macrocategoria temática são do âmbito curricular, de circunscrição regional: *HFC da Biologia, da Física e da Química*, neste sentido, para as duas macrocategorias o texto de Acot ilustra bem este fato. Logo no primeiro parágrafo da introdução de seu livro adverte:

A expressão 'história das ciências' pode ser entendida de duas maneiras: num primeiro sentido, significa o desenvolvimento de

10 O leitor poderá se perguntar por que não incluímos Matthews, a resposta é simples: porque ele apresenta argumentos que constituem ou dos quais se pode inferir categorias de análise.

11 Embora não use essa denominação.

12 Embora não seja objeto de estudo neste trabalho, à Matemática pode-se também aplicar esta análise.

determinadas ciências na história. Esta história das ciências trata do desenvolvimento, no passado, da matemática, da física, da biologia, etc. [...]. Num segundo sentido, a expressão “história da ciência” remete para a própria disciplina e para os problemas filosóficos e epistemológicos que se levantam, quando tentamos realizar estas histórias sectoriais. (ACOT, 2001, p. 9, grifo do autor).

O primeiro sentido atribuído por Acot (2001), refere-se, precisamente, àquilo que é atribuído à atividade historiográfica – a historiografia das ciências¹³, que trata da evolução das ciências avaliando o seu passado. O segundo sentido se refere a um campo eminentemente filosófico, no mais amplo campo de sua expansão: considerando o estatuto ontológico, epistemológico, político e psicológico da disciplina HFC. Para a primeira e a segunda macrocategorias, pode-se consultar trabalhos historiográficos da HFC, bem como o trabalho organizado por Andrade (2003), em que há secções sobre historiografia, relevância da HC no ensino e o ensino da HC no Brasil em nível de pós-graduação.

Por outro lado, na terceira macrocategoria temática, advoga-se a inserção de abordagem dos aspectos históricos, filosóficos e sociológicos das ciências no ECN; defende-se, por exemplo, o uso de casos de HFSC (e contextualizações) como possíveis fontes de inspiração para o ensino e a aprendizagem dos conteúdos/conceitos científicos ou como estratégia de abordagem didática daqueles conteúdos, portanto, enquanto procedimento metodológico-didático reflexivo e prescritivo para o campo escolar. As quatro categorias temáticas de investigação apresentadas em Bastos (1998c) podem ser tidas como pertencentes à terceira macrocategoria, em que estão inscritos alguns dos autores referenciados neste trabalho e podemos identificar três mesocategorias temáticas:

a) – *HFC no Ensino Superior*, os trabalhos aqui são voltados para a inserção da HFC na formação inicial (bacharelado ou licenciatura, em especial nesta última)¹⁴, no entanto, no país, há pouca produção teórica e experimental, para testar nos processos educativos a hipótese da relevância da HFC–ECN e, sobretudo, a contribuição da HFC na aprendizagem significativa das ciências e tecnologias. Para citar alguns autores: El-Hani (2007); Freire Jr (2002); Gil-Pérez (1993); Lombardi (1997); Moreira-Xavier (1986); Muñoz Bello e Sánchez (2003); Oliveira (1993); Oliveira (2003); Reis; Guerra e Braga (2010); Solbes e Traver (1996; 2001; 2003); Wortmann (1996), entre outros;

b) – *HFC na Educação Básica*, a grande maioria das pesquisas e prescrições políticas está voltada para esta mesocategoria temática (também faltam projetos

13 Nós pensamos em uma historiografia crítica das ciências, para análise crítica dos processos da construção do conhecimento.

14 Mas, também, interessaria à Pós-Graduação, por exemplo.

experimentais). Exemplo de autores: Amaral e Zanetic (2000); Castro e Carvalho (1992); Guerra; Braga e Reis (2003, 2004, 2009), entre outros;

c) – *HFC nos Livros Didáticos*, análise de aspectos histórico-filosóficos, geralmente, nos livros textos da educação básica, em que se verificam as omissões, incoerências e erros históricos e conceituais. Vide: Araujo e Gitahy (1993); Rosa e Silva (2010). Tavares, (2010); Silva e Teixeira (2009); Tonetto (2010), entre outros.

Em síntese, podemos identificar sete microcategorias temáticas de investigação para HFC–ECN¹⁵: a) – estudos de casos tópicos em que a HFC possa ser tomada como fonte de inspiração para estruturação de conteúdos e estratégias didáticas; b) – análise de casos de HC veiculados nos livros didáticos, analisando a subtração histórica: a contextualização histórico-social, as questões ideológicas, erros histórico-conceituais, a natureza da ciência, a imagem da ciência e a dos cientistas divulgada naqueles textos didáticos¹⁶; c) – produção de casos ou relatos históricos que possam colaborar nos processos didáticos (ensino e aprendizagem científica); d) – estudos das concepções de discentes ou docentes sobre a natureza da ciência; e) – estudos da HFC na formação docente; f) – produção e avaliação experimental de projetos curriculares fundamentados histórica e filosoficamente; g) – produção de materiais didáticos específicos, fundamentados em FHSC, que sirvam de meios de apoio ao ECN (ex.: Projetos Harvard e Projeto HIPST).

Neste sentido, depois de nos reportarmos às macro, meso e microcategorias temáticas de investigação, passaremos para as categorias de análise, propulsoras e subjacentes aos argumentos da defensabilidade.

III. 2 - Categorias de Análise

Para identificar as categorias que explicam os motivos ou razões para a HFC–ECN, interpelou-nos saber *por que razões a HFC interessa ao ensino de ciências da natureza?* Há vários argumentos categorizáveis na literatura que descrevem razões elucidativas e pelas quais se busca assegurar, hipoteticamente, as contribuições da HFC ao ensino das ciências da natureza. Tais razões podem ser coligidas na literatura da área, sobretudo, em Matthews (1992, 1994b, 1997, 2009) e Maienschein (2000).

15 As alíneas a), b), c), f) e g) foram adaptadas de Bastos (1998c, p. 43-52).

16 Segundo Bastos (1998c, p. 46) os textos didáticos são criticados por não apresentarem “[...] as relações entre Ciência e sociedade (ou então fazem apenas afirmações gerais do tipo ‘interesses econômicos, políticos e militares estimularam sobremaneira a pesquisa sobre doenças tropicais’, sem explicar concretamente como é que isso ocorreu). Diante desse tipo de problema, pesquisadores em Ensino de Ciências têm-se dedicado à produção de relatos de História da Ciência que consigam contemplar simultaneamente os diferentes temas considerados relevantes para a formação do aluno da escola fundamental e média.”

Maienschein (2000, p. 342) apresentou cinco categorias em que se circunscrevem os argumentos tradicionalmente apresentados e vinculou alguns autores a cada categoria: 1) - *Auto-aperfeiçoamento*, esta categoria compreende os argumentos de que a HFC permite o autoconhecimento de nós mesmos como cientistas e humanos (SARTON, 1931); 2) - *Eficiência*, engloba argumentos de que a HC seria fonte de prevenção de repetição de erros do passado e dos erros como fonte de aprendizagem (MAYR, 1982); 3) - *Perspectiva*, aqueles argumentos em que a HC é considerada como fornecedora de elucidação panorâmica, que permite aos cientistas julgar melhor o seu trabalho e o dos outros (MACH, 1960); 4) - *Imaginação*, relacionam-se aqui os argumentos de que a HC oferece um amplo repertório de ideias para poder escolher (Thomas Edison apud WACHHORST, 1982). É possível entender aqui a HFC como instrumento de tomada de decisões nos processos didáticos e investigativos; 5 - *Educação*, aqui a HC teria a tarefa de promover o entendimento público das ciências e promoção da alfabetização científica¹⁷ (HILTON; BRUSH apud MAIENSCHIEIN, 2000, p. 345).

Embora Maienschein (2000) não distinga as categorias que apresenta em temáticas e analíticas, a nosso ver elas podem ser entendidas como categorias de análise, ainda que a categoria *Educação* faça supor ser temática, pela sua dimensão genérica, o sentido de seu enquadramento argumentativo demonstra que não o é. Pois, entendemos que as categorias constituem as razões explicativas representativas de sentido, por meio das quais alguém (por exemplo: o movimento da HFC-ECN) apresenta – em seu discurso e suas prescrições acadêmicas ou políticas que justificam a sua reflexão –, sua ação investigativa e projetual na práxis educativa.

Para os defensores da HFC-ECN, a HC ou HFC, ou ainda, HFSC não tem resposta para todas as questões que afetam tanto o ensino quanto a aprendizagem das ciências da natureza, no entanto, ela pode auxiliar no sentido dos argumentos apresentados nas quatro tabelas seguintes. Nestas tabelas, procuramos reunir os argumentos categorizáveis por área de conhecimento a que se referem, em conformidade com a sua ocorrência ou referência dada pelos autores a HC, FC, HFC ou HFSC. Tais argumentos foram coligidos especificamente em Matthews (1992, 1994b), na base teórica do HIPST Project (europeu), na síntese feita por Maienschein (2000) e aparecem na literatura nacional sobre a HFC-ECN, de forma mesclada.

Entendemos por argumentos categorizáveis aqueles a partir dos quais é possível e plausível constituir, inferencialmente, razões elucidativas de razão. A seguir apresentamos as tabelas de alguns argumentos, entre outros possíveis, como se segue:

17 Ou alfabetização científica e técnica/tecnológica, como dizem Fourez (2003) e Chassot (2008).

Tabela 1 – Argumentos categorizáveis em relação à HC-ECN

Nº	Descrição de Alguns Argumentos	Autores
1	A HC motiva e atrai os discentes.	Matthews (1992, p. 17-18).
2	A HC humaniza a matéria [conteúdo disciplinar].	Matthews (1992, p. 17-18).
3	A HC promove uma compreensão melhor dos conceitos científicos porque delinea seu desenvolvimento e aperfeiçoamento.	Matthews (1992, p. 17-18).
4	Existe um valor intrínseco na compreensão de certos episódios fundamentais na HC, como a revolução científica, o darwinismo, etc.	Matthews (1992, p. 17-18).
5	A HC demonstra que as ciências são mutáveis e instáveis, razão pela qual o pensamento científico atual está sujeito a transformações.	Matthews (1992, p. 17-18).
6	A HC demonstra que tais transformações opõem-se à ideologia científicista.	Matthews (1992, p. 17-18).
7	A HC permite uma compreensão mais profícua do método científico e apresenta os padrões de mudança na metodologia vigente.	Matthews (1992, p. 17-18).
8	A HC constitui-se em veículo natural para demonstrar como a subjetividade afeta a ciência.	Matthews (1992, p. 22).
9	A HC pode auxiliar a compreensão dos docentes para chegarem próximo dos resultados da ciência.	Matthews (1992, p. 26).
10	A HC promove uma melhor compreensão dos conceitos e métodos científicos.	Matthews (1994b, p. 49-50).
11	Abordagens históricas ligam o desenvolvimento do pensamento individual com o das ideias científicas.	Matthews (1994b, p. 49-50).
12	A HC é intrinsecamente valiosa, porque torna familiar aos discentes os episódios importantes da história da ciência e da cultura, tais como: a Revolução Científica, o darwinismo, a descoberta da penicilina e assim por diante.	Matthews (1994b, p. 49-50).
13	A HC é necessária para compreender a natureza da ciência.	Matthews (1994b, p. 49-50).
14	A HC neutraliza o cientificismo e o dogmatismo que são comumente encontrados nos livros didáticos e [perpetuados] em salas de aulas.	Matthews (1994b, p. 49-50).
15	A HC, por inspecionar a vida e a época individual dos cientistas, humaniza o conteúdo da ciência, tornando-o menos abstrato e mais envolvente para os discentes.	Matthews (1994b, p. 49-50).
16	História permite que as conexões sejam feitas dentro dos tópicos e das disciplinas científicas, bem como com outras disciplinas acadêmicas, ela mostra a natureza integrada e interdependente das realizações humanas.	Matthews (1994b, p. 49-50).
17	HC mostra as influências de inúmeros fatores de natureza cultural, filosófica, tecnológica e social.	HIPST Project (Theoretical basis of the).

18	HC esclarece o significado da ciência para a geração contemporânea e apresenta a tradição científica em suas várias cores.	HIPST Project (Theoretical basis of the).
19	HC revela que o conhecimento científico é um conhecimento coletivo.	HIPST Project (Theoretical basis of the)
20	O uso da HC fornece aos estudantes uma compreensão mais profunda do conteúdo científico gerando uma aprendizagem significativa.	HIPST Project (Theoretical basis of the).
21	HC suaviza o conteúdo seco e introduz o discente à complexidade do conhecimento a ser aprendido.	HIPST Project (Theoretical basis of the).
22	Estudo de casos de HC pode criar nos alunos uma imagem realista da ciência como um processo em que pessoas normais estão envolvidas com os seus sentimentos, problemas, hesitações, erros, esperança, devoção e decisões.	HIPST Project (Theoretical basis of the).
23	Abordagem da HC desmistifica a opinião vulgar sobre os cientistas vistos como uma raça especial de pessoas, masculinos, estranhos, exotéricos, trabalhando isolados com coisas perigosas e lutando por suas descobertas.	HIPST Project (Theoretical basis of the).
24	Estudos de casos de HC mostram a ciência autêntica como atividade humana e os cientistas como ocupados com atividades atrativas e desafiadoras e enfrentando problemas importantes para a sociedade.	HIPST Project (Theoretical basis of the).
25	Estudos de casos de HC mostram que, independentemente de sua raça ou classe social, os cientistas trabalham internacionalmente, em comunidades mistas, mantendo o discurso humano ao longo de gerações e civilizações.	HIPST Project (Theoretical basis of the).
26	HC ilumina a ciência e a torna melhor', mostra que 'a ciência é uma atividade humana, enfatiza a criatividade especial do homem e a humanidade', 'HC como fonte de sabedoria e humanismo e reguladora de consciências.'	Sarton (1931, p. vix, 190, apud MAIENSCHHEIN, 2000, p. 342).
27	O conhecimento histórico proporciona evitar a repetição dos erros do passado, aprendendo com os nossos erros.	Mayr (1982, p. 20, apud MAIENSCHHEIN, 2000, p. 342-343).
28	HC fornece uma perspectiva, elucidação e permite que os cientistas julguem melhor o seu trabalho e o dos outros.	Mach (1960, apud MAIENSCHHEIN, 2000, p. 342-344).
29	A HC oferece amplo repertório de ideias que permite fazer escolhas.	Thomas Edison (apud MAIENSCHHEIN, 2000, p. 342 e 345).
30	A HC promove o entendimento público da ciência e da literacia científica (alfabetização científica).	Hilton e Brush (apud MAIENSCHHEIN, 2000, p. 342 e 345).

31	<p>“A disciplina de História, pertencente à área de Ciências Humanas, ao estudar o desenvolvimento econômico e social na modernidade, pode apresentar um panorama amplo da história das ciências e das técnicas nos últimos quatrocentos ou quinhentos anos, revelando em que medida a concentração de riqueza, em determinadas nações e em certos períodos, determinou sua capacidade de investimento científico-cultural e, vice-versa, em que medida sua cultura científica constitui vantagem estratégica.”</p>	<p>(BRASIL. MEC. SEM, [2002?], p. 18).</p>
32	<p>O estudo da HC “[...] daria aos estudantes uma oportunidade de questionar e compreender melhor processos sociais, econômicos e culturais passados e contemporâneos [...].”</p>	<p>(BRASIL. MEC. SEM, [2002?], p. 18).</p>
33	<p>O estudo da HC “[...] auxiliaria a construir uma visão das Ciências da Natureza associada a outras dimensões da vida humana.”</p>	<p>(BRASIL. MEC. SEM, [2002?], p. 18).</p>
34	<p>A HC possibilita “[...] construir com os alunos uma concepção interativa de Ciência e Tecnologia não-neutras, contextualizadas nas relações entre as sociedades humanas e a natureza.”</p>	<p>(BRASIL. MEC. SEF. 2000, p. 39).</p>
35	<p>“[...] a introdução da História da Ciência no ensino de Química permite a abordagem de aspectos importantes para a compreensão do processo de elaboração do conhecimento. Isto, quando consideramos a história não como uma coleção de erros a serem evitados, o que levaria à afirmação de que a ciência é quase que perfeita, um ‘verdadeiro’ espelho da natureza, mas, considerando-a como um referencial onde acertos e erros convivem, permutando seus status, num processo de idas e voltas constantes, ora a caminho do que entende por progresso, ora da dúvida.”</p>	<p>(SÃO PAULO. SE. CENP. 1992, p. 16).</p>
36	<p>“O estudo da História da Ciência, sugerido para determinados momentos do programa, possibilita a descrição da elaboração do processo científico com os conflitos que o acompanham, fato comumente ignorado pelos livros didáticos. A História da Ciência mostra que podem coexistir explicações diferentes para o mesmo fato, numa mesma época, gerando conflitos entre as teorias, e competição entre os vários grupos de cientistas; conflitos que podem ser superados pelo surgimento de explicações que sintetizam os pensamentos anteriores, os esquecem ou os desprezam.”</p>	<p>(SÃO PAULO. SE. CENP. 1992, p. 16).</p>
37	<p>A HC “[...] construir com os alunos uma concepção interativa de Ciência e Tecnologia não-neutras, contextualizadas nas relações entre as sociedades humanas e a natureza.”</p>	<p>(BRASIL. MEC. SEF. 2000, p. 32).</p>
38	<p>HC “[...] como fonte de inspiração para a definição de conteúdos e para a proposição de estratégias de ensino.”</p>	<p>Bastos (1998c).</p>

Tabela 2 – Argumentos categorizáveis em relação à FC–ECN

Nº	Descrição de Alguns Argumentos	Autores
1	A FC pode auxiliar os professores a interpretar os resultados das pesquisas científicas.	Matthews (1992, p. 26).
2	FC fornece um significado global do conhecimento científico e determina a imagem da ciência em sala de aula.	HIPST Project (Theoretical basis of the)
3	A FC como portadora da problematização epistemológica sobre a neutralidade científica faz “emergir a reflexão ético-política no âmbito da prática educativa” e despertar a consciência política.	Silva e Chaves (2009).

Tabela 3 – Argumentos categorizáveis em relação à HFC–ECN

Nº	Descrição de Alguns Argumentos	Autores
1	A HFC pode dar às idealizações em ciências uma dimensão mais humana e compreensível e podem explicá-las como artefatos dignos de serem apreciados por si mesmos.	Matthews (1992, p. 27-28).
2	A HFC possibilita o docente a auxiliar os discentes a entenderem, exatamente, como a ciência apreende e não apreende o mundo real, vivido e subjetivo.	Matthews (1992, p. 28).
3	HFC contribui para [que os docentes tenham] a compreensão da terminologia [científica];	Matthews (1992, p. 31).
4	HFC contribui para [que os docentes] compreendam os objetivos conflitantes e a dimensão cultural e histórica da ciência [que ensinam].	Matthews (1992, p. 31).
5	HFC contribui para desenvolver a capacidade de compreensão mais profunda e crítica dos conceitos do discurso científico.	Matthews (1992, p. 31, citando MILLER, 1983).
6	HFC pode humanizar as ciências e conectá-las às questões pessoais, éticas, culturais e políticas. Há evidências de que isso faz com que os programas de ciências e engenharia sejam mais atraentes para muitos estudantes e, especialmente, as meninas, que atualmente abandonam-nos.	Matthews (1994b, p. 7).
7	HFC, pode tornar as aulas desafiantes e aprimorar o raciocínio e as habilidades de pensamento crítico, particularmente, os exercícios básicos lógicos e analíticos.	Matthews (1994b, p. 7).
8	HFC pode contribuir para melhorar a compreensão do conteúdo científico e a superar o ‘mar de falta de sentido’, como disse certa vez Joseph Novak, em que fórmulas e equações são recitadas sem o conhecimento do que elas significam ou a que se referem.	Matthews (1994b, p. 7).

9	HFC pode melhorar a formação dos professores, auxiliando-os a desenvolver uma compreensão mais rica e mais autêntica da ciência e seu lugar no esquema intelectual e social das coisas. Isto tem um fluxo de efeito, como há muita evidência de como a epistemologia dos professores ou as suas concepções sobre a natureza da ciência afetam a comunicação científica [informações] que transmitem aos estudantes.	Matthews (1994b, p. 7).
10	HFC pode ajudar os professores a avaliar [ser sensível e estimular] as dificuldades de aprendizagem dos discentes, porque a HFC os alerta para as dificuldades históricas do desenvolvimento científico e para a mudança conceitual. [...] Através dos estudos históricos os professores podem perceber que algumas das dificuldades intelectuais e conceituais ocorreram também nos períodos iniciais do desenvolvimento das disciplinas científicas. Este conhecimento pode auxiliá-los na organização do currículo e do ensino das aulas [de ciências].	Matthews (1994b, p. 7).
11	HFC pode contribuir para a avaliação mais nítida de muitos debates educacionais contemporâneos que envolveram professores de ciências e planejadores de currículos. Muitos desses debates - sobre os métodos de ensino construtivista, a educação científica multicultural, ciência feminista, ciência ambiental, a aprendizagem por inquérito, ciência-tecnologia-sociedade nos currículos, entre outros - fizeram reivindicações e suposições sobre a história e epistemologia da ciência ou sobre a natureza do conhecimento humano e sua produção e validação. Sem uma base de conhecimento em HFC, os professores podem ser facilmente levados por ideias que estejam na moda, por parecerem úteis no momento.	Matthews (1994b, p. 7).
12	Materiais à base da HFC podem fornecer ao discente aprendizagem contextualizada e revelar que a ciência está indissociavelmente mesclada com a sociedade, economia, ecologia e cultura.	HIPST Project (Theoretical basis of the).
13	Conteúdo baseado em HFC é importante para os docentes reviverem os debates e as experiências históricas, revelando como a ciência funciona e familiarizando-os com experiências que muitas vezes faltam nos materiais [didáticos].	HIPST Project (Theoretical basis of the).
14	HFC mostra que o conhecimento científico é provisório, não fixo, baseia-se em teorias anteriores e evidências empíricas.	HIPST Project (Theoretical basis of the).
15	O conhecimento advindo da HFC aumenta a capacidade dos docentes para orientar o ensino e as discussões em sala de aula, permitindo compreender melhor as contribuições dos discentes.	HIPST Project (Theoretical basis of the).

16	“Elementos da história e da filosofia da Biologia tornam possível aos alunos a compreensão de que há uma ampla rede de relações entre a produção científica e o contexto social, econômico e político. É possível verificar que a formulação, o sucesso ou o fracasso das diferentes teorias científicas estão associados a seu momento histórico.”	BRASIL. MEC, SEMT, [1999 ou 2000?], p. 14.
17	A HFC possibilita fazer um “tratamento didático apropriado” ao ensino, “para contextualizar o problema, sua origem e as tentativas de solução que levaram à proposição de modelos teóricos, a fim de que o aluno tenha noção de que houve um caminho percorrido para se chegar a esse saber.”	BRASIL. MEC. SEB (2006, p. 50).
18	O estudo da HFC “contribuiria para evitar a crença generalizada no mito dos ‘grandes gênios’ como Galileu, Darwin, Lavoisier ou Einstein que teriam descoberto a verdade através de um método científico infalível, corrigindo os erros dos ignorantes de épocas anteriores e a visão de que o conhecimento científico é um produto acabado e que não resta mais nenhum problema significativo a resolver”.	Silva, C. C. (2006, p. ix-x).

Tabela 4 – Argumentos categorizáveis em relação à HFSC-ECN

Nº	Descrição de Alguns Argumentos	Autores
1	A HFSC pode humanizar as ciências e aproximá-las às questões pessoais, éticas, culturais e políticas;	Matthews (1992, p. 11-12).
2	A HFSC pode tornar mais desafiadoras e reflexivas as aulas de ciências, possibilitando o desenvolvimento do pensamento crítico;	Matthews (1992, p. 11-12).
3	A HFSC pode contribuir para o entendimento mais integral do conteúdo científico, isto é, podem contribuir para superar o mar de falta de significado que tem inundado as salas de aulas de ciências, em que as fórmulas e equações são recitadas sem que muitos cheguem a saber o que significam;	Matthews (1992, p. 11-12).
4	A HFSC pode melhorar a formação de professores, auxiliando o desenvolvimento de uma epistemologia da ciência mais rica e autêntica, em outras palavras, de uma maior compreensão da estrutura das ciências, bem como do espaço que elas ocupam no sistema intelectual das coisas.	Matthews (1992, p. 11-12).
5	A HFSC seria instrumento para criar situações didáticas críticas que permitam a discussão e tomada de “decisões em relação a questões sociocientíficas” tais como a manipulação genética em seres humanos para fins terapêuticos ou estéticos (eugenia).	Guimarães, Carvalho e Oliveira (2010)

Neste sentido, como os argumentos, apresentados nas quatro tabelas, às vezes, se repetem e traduzem as mesmas ideias, na quinta tabela, a seguir, os reduzimos e construímos as categorias de análise subjacentes à HFC–ECN, objetivo central deste trabalho. Isto foi feito numa abordagem unificada dos estudos metacientíficos, embora a ênfase no artigo seja a HFC, optamos por apresentar uma síntese integrada: HFSC.

Tabela 5 – Das Categorias de Análise em relação à HFSC–ECN

Nº DA CATEGORIA	Nº DA TABELA: números dos argumentos na tabela de origem.	CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS (estas estão em <i>italico</i>)
1	Tab.1: 2, 11, 12, 15, 20, 22, 24, 25, 26 Tab.3: 1, 6 Tab.4: 1	AUTOAPERFEIÇOAMENTO* (inclui argumentos de que a HFSC é fonte de humanização e aprendizagem) *este sinal caracteriza as categorias aproveitadas de Maienschein, (2000).
2	Tab.1: 9, 28, 35 Tab.3: 2, 16	ELUCIDAÇÃO (inclui argumentos de que a HFSC é fonte de elucidação e “Perspectiva”*)
3	Tab.1: 6, 8, 13, 23, 27, 32 Tab.2: 1, 2 Tab.3: 7, 8, 9, 10, 11, 18 Tab.4: 2, 3,	CRITICIDADE (argumentos de que a HFSC é fonte de interpretação, Hermenêutica, Desmistificação, Resignificação e “Eficiência”*)
4	Tab.1: 3, 4, 7, 10, 36 Tab.3: 3, 5, 18	CONTEXTUALIZAÇÃO INTERNA** (argumentos vinculados à evolução do contexto interno, metodológico e cognitivo)
5	Tab.1: 5, 14, 17, 18, 19, 29, 34, 37 Tab.3: 4, 12, 13	CONTEXTUALIZAÇÃO EXTERNA** (argumentos vinculados à evolução do contexto externo histórico, das relações socioculturais, econômicas, políticas, etc.)
6	Tab.1: 16, 21, 31, 33, 37 Tab.4: 4 Tab.3: 16	SISTEMICIDADE (argumentos em que se expõe a HFSC como fonte de relações de Inter/Multi/Transdisciplinaridade e de relações de integração sistêmica)

7	Tab.3: 14	FALIBILIDADE EPISTÊMICA (argumentos em que se ressalta que a HFSC apresenta os limites do conhecimento científico-tecnológico)
8	Tab.1: 1, 34	MOTIVACIONAL (argumentos em que se exprime a ideia de que a HFSC seria fonte de motivação e inspiração, "imaginação"*)
9	Tab.1: 30	SOCIALIZAÇÃO EPISTÊMICA (argumentos voltados para defesa da HFSC como fonte de divulgação, literacia científica, formação do cidadão (cidadania))
10	Tab.2: 3 Tab.4: 5	ETICIDADE ¹⁸ (relacionada às propostas de pesquisa em que se menciona discutir questões filosóficas de dimensão éticas relacionadas às ciências e tecnologias. A HFSC seria um instrumento para alertar e conscientizar (conscientização) acerca dos problemas éticos envolvidos na produção científica e tecnológica, sobretudo aqueles relacionados a estudos de manipulação genética; eugenia, transgenia; armas biológicas, químicas e nucleares; entre outros.)

** Estas categorias de análise não se assemelham nem traduzem a dicotomia determinista internalismo versus externalismo, mas elas superam-na. Os argumentos categorizados apresentam aspectos de defesa de uma abordagem interna, isto é, da HFSC dos conceitos científicos, da evolução do conhecimento específico ou externa, quando a HFSC trata da análise das dimensões social, econômica, política, religiosa, militar e ideológica.

À Guisa de Conclusão

Conforme destacamos neste artigo, ao investigar as categorias de análise que sustentam os argumentos da HFC-ECN, podemos responder que o movimento da HFC-ECN está amparado por uma série de categorias *que racionalmente fundamentam a argumentação em prol da HFC-ECN*, porém, ainda há muito a ser feito em termos empíricos (projetos experimentais de verificação). A investigação das categorias de análise que representassem de forma sintética e

18 As questões caras à HFSC, na variável ética científica e social, apresentam-se com extrema agudeza no século 20, sobretudo com a evolução da ciência e tecnologia militares que acabaram influenciando as ciências e tecnologias como um todo. E, com o advento da genética os problemas foram se ampliando cada vez mais: em 1944 com a descoberta do papel do DNA, em 1953 com a descoberta da estrutura do DNA, em 1970 com bactérias manipuladas, em 1980 com a geração da cobaia transgênica e em 1986 com a terapia genética em humanos e daí em diante mudanças nos alimentos e fármacos, melhoramento genético de animais e plantas.

fundamentada os argumentos da HFC-ECN foi necessária para buscar resposta à lacuna com que nos deparamos ao desenvolver pesquisa sobre HFC-ECN. Buscamos responder às inquietações sobre ausência de categorias de análise que elucidassem a constituição de uma defesa racional da HFC-ECN. Procuramos ainda identificar quais argumentos representam categorias e que relevância elas teriam no desenvolvimento das pesquisas sobre a *HFC-ECN*.

A pesquisa nos permite afirmar que a sistematização de coordenadas racionais que apoiam uma dinâmica de investigação nos processos educacionais, para responder aos problemas emergenciais, é fundamental. A *análise inferencial permitiu-nos* constatar que os argumentos são categorizáveis e foram constatadas cerca de 13 categorias temáticas e dez categorias de análise, estas são: *autoaperfeiçoamento, elucidação, criticidade, contextualização interna, contextualização externa, sistemicidade, falibilidade epistêmica, motivacional, socialização epistêmica, eticidade*. Portanto, por intermédio destas categorias se justifica a inserção da HFC no ECN, reconhecendo que as contribuições da HFC ou HFSC não somente se restringem ao processo de ensino, mas também à aprendizagem científica e tecnológica e ao desenvolvimento de mentalidade científica investigadora, crítica, criativa, inovadora e ética – desde que a HFSC seja estudada e integrada como estimulador de reflexão e análise crítica para tal desenvolvimento e não como conteúdo substituto dos conteúdos científicos.

A partir do resultado aqui apresentado, nossa expectativa é que as categorias constatadas e descritas nos sirvam de suporte para futuros estudos sobre a temática. No entanto, podemos afirmar – como alerta ao leitor – que o rol de categorias apresentado deve ser entendido como dinâmico, aberto a complementação contínua, conforme a dinâmica dos estudos *da e sobre* a HFC-ECN. Foi possível inferir, dos dados analisados, que a HFSC constitui uma condição ontológica e semântica adjetiva, para sua inserção no ensino e aprendizagem das ciências da natureza ou sociais¹⁹. Embora, ela seja uma condição substantiva por sua inerência ontológica, empiricamente, há uma estrada complexa a perseguir para surgir uma práxis significativa no processo de aprendizagem e do ensino, bem como no esclarecimento das mentalidades sobre a natureza da investigação científica e suas relações socioculturais.

Finalmente, além das categorias – importantes para pesquisas futuras – verificamos que, ao se defender a inserção da abordagem dos aspectos da HFSC no ensino de ciências da natureza e na formação docente, advoga-se uma abordagem contextualista do ensino, que possa relacionar, de forma integrada, os conceitos científicos e

19 É lamentável que não se faça atividade semelhante *dos e sobre* os aspectos históricos e filosóficos das ciências sociais implicados no seu ensino e aprendizagem, é um campo ainda adormecido.

tecnológicos nos seus contextos social, histórico, filosófico, ético, econômico, político e militar, religioso e ideológico. Isto significa, para nós, situar existencialmente o conhecimento científico-tecnológico, o que, também para Matthews (1992, p. 12), se trata da retomada de um argumento antigo: o do ensino *de e sobre* ciências ou, ampliando e atualizando-o, diremos nós: formação *em e sobre* ciências e tecnologias.

Referências

- ALTET, Marguerite. Qual(Quais) profissionalidade(s) dos formadores em formação contínua? Por um perfil poliidentitário. In: ALTET, Marguerite; PAQUAY, Léopoldo; PERRENOUD, Philippe. **A profissionalização dos formadores de professores**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- ACEVEDO, J. A. et al. Mitos da Didática das Ciências Acerca dos Motivos para incluir a Natureza da Ciência no Ensino das Ciências. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 11, n. 1, p. 1-15, 2005.
- ACOT, Pascal. **História das Ciências**. Lisboa: Edições 70, 2001.
- ADÚRIZ-BRAVO, Agustín; MORALES, Laura. El concepto de modelo en la enseñanza de la física – consideraciones epistemológicas, didáticas y retóricas. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 79-81, 2002.
- ANGOTTI, José A. P. Física e epistemologia heterodoxas: David Bohm e o ensino de ciências. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**. Florianópolis, v. 19, n. especial, p. 126-156, 2002.
- ADRADE, Ana M. R. de. (Org.). **Ciência em Perspectiva. Estudos, ensaios e debates**. Rio de Janeiro: MAST; SBHC, 2003. (Coleção História da Ciência – Série Estudos da Ciência, v. 1).
- AMARAL, Elisabete A. do; ZANETIC, João. Uma Abordagem Histórica da Teoria da Relatividade no Ensino Médio. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM ENSINO DE FÍSICA, 7., 2000. Florianópolis. **Resumos eletrônicos...** São Paulo: Sociedade Brasileira de Física, 2000. Disponível em: <<http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/epef/vii/programa1.htm>>. Acesso em: 21 jan. 2011.
- ARAUJO, Juliana B. de; GITAHY, Maria L. C. Física, Pedagogia e Poder: uma análise histórica dos livros didáticos de Física (1940-1980). In: GOLDFARB, José Luiz. (Coord.). **SBHC 10 Anos. Anais do IV Seminário Nacional de História da Ciência e da Tecnologia**. Belo Horizonte: FAPEMIG; São Paulo: ANNABLUME; São Paulo: Nova Stella, 1993. p. 16-25.

BARRA, Eduardo S. O. A Realidade do Mundo da Ciência: um desafio para a história, a filosofia e a educação científica. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 5, n. 1, p. 15-26, 1998.

BARROS, Marcelo A.; CARVALHO, Anna M. P. de. A História da Ciência Iluminando o Ensino de Visão. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 5, n. 1, p. 55-94, 1998.

BASTOS, Fernando. **História da Ciência e Ensino de Biologia**: a pesquisa médica sobre a febre amarela (1881-1903). Tese (Doutorado em Educação)– Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998a.

_____. História da Ciência e pesquisa em ensino de ciências: breves considerações. In: NARDI, Roberto. (Org.). **Questões Atuais no Ensino de Ciências**. São Paulo: Escritura, 1998c. p. 43-52. (Série Educação para Ciência, v. 2).

_____. O ensino de conteúdo de História e Filosofia da Ciência, **Ciência & Educação**, Bauru, v. 5, n. 1, 1998b.

BIZZO, Nélio M. V. História da Ciência e ensino: onde terminam os paralelos? **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 55, n. 11, p. 29-35, jul./set, 1992.

BORGES, Regina M. R. (Org.). **Filosofia e História da Ciência no Contexto da Educação em Ciências**: vivências e teorias. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para Ensino Médio**. v. 2 – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília, DF: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ciências naturais (1ª a 4ª série). 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Parte III – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília, DF: MEC, [1999 ou 2000]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média. **PCN+Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília, DF: MEC, [2002?]. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasNatureza.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2012.

BRODY, Tomas A. La historia de La ciencia em La enseñanza. **Quipu – Revista Latinoamericana de Historia de las Ciencias y La Tecnologia**, México, v. 1, n. 2, mai./ago., 1984.

CALDEIRA, Ana M. de A.; CALUZI, João J. (Orgs.). **Filosofia e História da Ciência**: contribuições para o ensino de ciências. Ribeirão Preto/Bauru: Kayrós/Cá Entre Nós, 2005.

CARVALHO, Anna M. P. de; SASSERON, Lúcia Helena. Abordagens histórico-filosóficas em sala de aula: questões e propostas. In: CARVALHO, Anna Maria P. (Org.). **Ensino de Física**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

_____.; VANNUCCHI, Andréa Infantsi. History, Philosophy and Science Teaching: some answers to “how”? **Science & Education**, Dordrecht, v. 9, n. 5, p. 427-448, 2000.

CASTRO, Ruth S. de; CARVALHO, Anna M. P. de. História da Ciência: investigando como usá-la num curso de segundo grau. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 9, n. 3, dez., p. 225-237, 1992.

CHASSOT, Attico. **Sete escritos sobre educação e ciência**. São Paulo: Cortez, 2008.

CUPANI, Alberto; PIETROCOLA, Maurício. A relevância da epistemologia de Mario Bunge para o ensino de ciências. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 19, n. especial, p. 100-125, 2002.

D’AMBROSIO, Ubiratan. Porque o enfoque histórico no ensino das ciências, **Boletim da Sociedade Brasileira de História da Ciência**, Rio de Janeiro, n. 7, mar. 1998.

EL-HANI, Carlos Niño. Notas sobre o ensino de História e Filosofia da Biologia na Educação Superior. In: NARDI, R. (Org.). **A Pesquisa em ensino de ciências no Brasil**: alguns recortes. São Paulo: Escrituras Editora, 2007. p. 293-315.

_____. Uma proposta metodológica para o ensino de história e Filosofia das Ciências para cursos superiores de ciências naturais. In: ENCONTRO REGIONAL DE ENSINO DE BIOLOGIA, 1., 2001, Niterói. **Anais...** Niterói/RJ: [s. n.], 2001.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Tradução de Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUREZ, Gérard. Crise no ensino de ciências. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 109-123, 2003. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID99/v8_n2_a2003.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2012.

FREIRE JR., Olival. A relevância da filosofia e da história das ciências para a formação dos professores de ciências. In: SILVA FILHO, Waldomiro J. da. (Org.). **Epistemologia e ensino de ciências**. Salvador: Arcádia, 2002. p. 13-30.

GAGLIARDI, R. Cómo Utilizar la Historia de las Ciencias en la enseñanza de las Ciencias. **Enseñanza de las Ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas**, Barcelona, v. 6, n. 3, p. 291-296, 1988.

_____; GIORDAN, A. La historia de las ciencias: una herramienta para la enseñanza. **Enseñanza de las Ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas**, Barcelona, v. 4; n. 3, p. 253-258, 1986.

GIL-PÉREZ, Daniel. Contribución de la Historia y de la Filosofía de las ciencias al Desarrollo de un Modelo de Enseñanza/Aprendizaje como investigación. **Enseñanza de las Ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas**, Barcelona, v. 11, n. 2, p. 197-212, 1993.

GUERRA, Andreia; BRAGA, Marco; REIS, José Cláudio. Uma Abordagem Histórico-Filosófica para o Eletromagnetismo no Ensino Médio. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 224-248, ago. 2004.

_____; _____. Uma Abordagem Histórico-Filosófica para o Eletromagnetismo no Ensino Médio. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, 13., 2003. Curitiba. **Programa e Resumos...** Curitiba: CEET-PR/UFPR, 2003. p. 153.

_____; _____. Um Curso de Cosmologia na Primeira Série do Ensino Médio com enfoque Histórico-Filosófico. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, 18., 2009, Vitória. **Programa...** Vitória, ES: UFES, 2009. Disponível em: <<http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/snef/xviii/>>. Acesso em: 22 jan. 2011.

GUIMARÃES, Márcio T.; CARVALHO, Washington L. P. de; OLIVEIRA, Mônica Santos. Raciocínio Moral na Tomada de Decisões em Relação a Questões Sociocientíficas: o exemplo do melhoramento genético. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 16, n. 2, p. 465-477, 2010.

HÖTTECKE, Dietmar; HENKE, Andreas; RIESS, Falk. Implementing History and Philosophy in Science Teaching: strategies, methods, results and experiences from the European HIPST Project. **Science & Education**, Dordrecht, v. 21, n. 9, p. 1233-1261, 2012.

_____; SILVA, Cibelle C. Why Implementing History and Philosophy in School Science Education is a Challenge: an analysis of obstacles. **Science & Education**, Dordrecht, v. 20, n. 3-4, p. 293-316, mar. 2011.

JENKINS, E. W. The history of science in British schools: retrospect and prospect. **International Journal of Science Education**, United Kingdom, v. 12, n. 3, p. 274-281, 1990.

KAPITANGO-A-SAMBA, Kilwandy kya. **História e Filosofia da Ciência no Ensino de Ciências Naturais**: o consenso e as perspectivas a partir de documentos oficiais, pesquisas e visão dos formadores. 2011. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

LOMBARDI, O. J. La Pertinencia de la Historia en la Enseñanza de Ciencias: argumentos y contraargumentos. **Enseñanza de las Ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas**, Barcelona, v. 15, n. 3, p. 343-349, 1997.

MACH, Ernest. **The Science of Mechanics**. Tradução de T. J. McCormack. La Salle, IL-USA: Open Court Publishing Company, 1960.

MAYR, Ernest. **The Growth of Biological Thought. Diversity, Evolution, and Inheritance**. Harvard/USA: Cambridge, 1982.

MAIENSCHIN, Jane. Why Study History for Science? **Biology and Philosophy**, Netherlands, v. 15, n. 3, p. 339-348, 2000.

MARTINS, André F. História e Filosofia da Ciência no Ensino: há muitas pedras nesse caminho. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 112-131, 2007.

MARTINS, Roberto de A. A Maçã de Newton: história, lendas e tolices. In: SILVA, Cibelle C. (Org.). **Estudos de História e Filosofia das Ciências**: subsídios para aplicação no ensino. São Paulo: Livraria da Física, 2006.

_____. Arquimedes e a Coroa do Rei: problemas históricos. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 17, n. 2, p. 115-121, ago. 2000a.

_____. Contribuições do Conhecimento Histórico ao Ensino do Eletromagnetismo. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 5, n. especial, p. 49-57, 1988.

_____. Que Tipo de História da Ciência Esperamos ter nas Próximas Décadas? **Episteme**, Porto Alegre, n. 10, p. 39-56, jan./jun. 2000b.

_____. Sobre o Papel da História da Ciência no Ensino. **Boletim da Sociedade Brasileira de História da Ciência**, Rio de Janeiro, n. 9, p. 3-6, ago. 1990.

MATTHEWS, Michael R. Ernest Mach and contemporary Science Education Reforms. **International Journal of Science Education**, United Kingdom, v. 12, n. 3, p. 317-325, 1990b.

_____. História, Filosofia e Ensino de Ciências: a tendência atual de reaproximação. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 12, n. 3, p.164-214, 1995.

_____. Historia, Filosofía y Enseñanza de las Ciencias: la aproximación actual. **Enseñanza de las Ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas**, Barcelona, v. 12, n. 2, p. 255-277, 1994a.

_____. History, Philosophy and Science Teaching: a rapprochement. **Studies in Science Education**, United Kingdom, n. 18, p. 25-51, 1990a.

_____. History, Philosophy and Science Teaching: the present rapprochement. **Science & Education**, Dordrecht, v. 1, n. 1, p. 11-47, 1992.

_____. **Science Teaching**: the role of History and Philosophy of Science. New York/London: Routledge, 1994b.

_____. Un Lugar para la Historia y la Filosofía en la Enseñanza de las Ciencias. **Comunicación, Lenguaje y Educación**, Espanha, v. 11, n. 12, p. 141-155, 1991.

MOREIRA-XAVIER, Roberto. O Papel da História da Ciência e da Tecnologia na Formação da Cultura Científica e Tecnológica. **CBPF: Ciência e Sociedade**, Rio de Janeiro, CS014, 1986.

MUÑOZ BELLO, Rosa; SÁNCHEZ, José R. B. La Historia de la Ciencia en los Libros de Texto: la(s) hipótesis de Avogadro. **Enseñanza de las Ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas**, Barcelona, v. 21, n. 1, p. 147-159, 2003.

NARDI, Roberto (Org.). **A Pesquisa em Ensino de Ciências no Brasil**: alguns recortes. São Paulo: Escrituras Editora, 2007.

NIELSEN, Henry; THOMSEN, Poul V. History and Philosophy of Science in Physics Education. **International Journal of Science Education**, United Kingdom, v. 12, n. 3, p. 308-316, 1990.

OLIVEIRA, Maurício P. de. A História e a Epistemologia no Ensino de Ciências: dos processos aos modelos de realidade na educação científica. In: ANDRANDE, Ana Maria R. de. (Org.). **Ciência em Perspectiva. Estudos, ensaios e debates**. Rio de Janeiro: MAST; SBHC, 2003, p. 133-149. (Coleção História da Ciência, Série Estudos da Ciência, v.1).

OLIVEIRA, Vítor. Natureza da Ciência e Formação Inicial dos Professores de Física e Química. **Revista de Educação**, Lisboa, v. 3, n. 1, p. 67-76, jun. 1993.

PARUELO, Jorge. Enseñanza de las Ciencias y Filosofía. **Enseñanza de las Ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas**, Barcelona, v. 21, n. 2, p. 329-335, 2003.

PEDUZZI, Luiz O. Q. Sobre a utilização didática da história da ciência. In: PIETROCOLA, Maurício. (Org.). **Ensino de Física: metodologia e epistemologia numa concepção integradora**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2001.

_____. Do Átomo Grego ao Átomo de Bohr: receptividade inicial e perspectivas de pesquisa de um texto voltado para uma disciplina de evolução dos conceitos da física. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 5., Bauru, 2005. **Resumos...** Bauru, SP: ABRAPEC, 2005. p. 67.

PENA, Fábio Luís Alves; RIBEIRO FILHO, Aurino. O Uso Didático da História da Ciência após a Implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM): um estudo a partir de relatos de experiências pedagógicas publicadas em periódicos nacionais especializados em ensino de física (2000-2006). **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 48-65, 2009.

PESA, Marta A.; OSTERMANN, Fernanda. La ciencia como actividad de resolución de problemas: la epistemología de Larry Laudan y algunos aportes para las investigaciones educativas en ciencias. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 19, n. especial, p. 84-99, 2002.

PIETROCOLA, Maurício. (Org.). **Ensino de Física: conteúdo, metodologia e epistemologia numa concepção integradora**. Florianópolis: Editora da UFSC; Brasília, DF: INEP, 2001.

PRADO, Fernando D. Experiências Curriculares com História e Filosofia da Física. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 6, n. especial, p. 9-17, 1989.

REIS, José C.; GUERRA, Andreia; BRAGA, Marco. Da Necessidade de Valorizar a História e a Filosofia da Ciência na Formação de Professores. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM ENSINO DE FÍSICA, 12., 2010. Águas de Lindóia. **Caderno de Resumos...** São Paulo: Sociedade Brasileira de Física, 2010. Disponível também em: <<http://www.sbfisica.org.br/~epef/xii/>>. Acesso em: 21 jan. 2011.

RICARDO, Elio C.; KNEUBIL, Fabiana B. Formação de Professores de Física sobre a Ciência: um estudo de caso num curso de eletromagnetismo. CONGRESO INTERNACIONAL DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS Y LA MATEMÁTICA, 1., 2011, Tandil. **Actas...** Tandil – Argentina, 2011.

ROBILOTTA, M. R. O Cinza, o Branco e o Preto: da relevância da história da ciência no ensino de física. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 5, n. especial, p. 7-22, 1988.

ROSA, Katemari; MARTINS, Maria C. Approaches and Methodologies for a Course on History and Epistemology of Physics: analyzing the experience of a Brazilian university. **Science & Education**, Dordrecht, 18, p. 149-155, 2009.

ROSA, Sandra R. G.; SILVA, Marcos R. da. A História da Ciência nos Livros Didáticos de Biologia do Ensino Médio: uma análise do conteúdo sobre o episódio da transformação bacteriana. **ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 59-78, jul. 2010. Disponível em: <<http://alexandria.ppgect.ufsc.br/files/2012/03/sandra.pdf>>. Acesso em: 2 set. 2012.

ROSMORDUC, Jean. L'Histoire de la Physique Peut-Elle Aclairer les Obstacles Epistemologiques? **ASTER – recherché en didactique des sciences expérimentales**, Lyon, n. 5, p. 117-143, 1987.

RUDGE, David; HOWE, Eric. An Explicit and Reflective Approach to the Use of History to Promote Understanding of the Nature of Science. **Science & Education**, Dordrecht, v. 18, p. 561-580, 2009.

SÃO PAULO. Governo do Estado. Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta Curricular para o Ensino de Química: 2º grau**. 3. ed. São Paulo: SE/CENP, 1992.

SARTON, George. **The History of Science and the New Humanism**. Indiana/USA: Bloomington, 1931.

SILVA, Cibelle C. (Org.). **Estudos de História e Filosofia das Ciências: subsídios para aplicação no ensino**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2006.

SILVA, Erman N. da; TEIXEIRA, Ricardo R. P. A História da Ciência nos Livros Didáticos: um estudo crítico sobre o ensino de Física pautado nos livros didáticos e o uso da História da Ciência. In: XVIII SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA – SNEF, 18., 2009, Vitória. **Anais...** Vitória, ES: 2009. Disponível em: <<http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/snef/xviii/sys/resumos/T0279-1.pdf>>. Acesso em: 2 set. 2012.

SILVA, Paulo S. A. da; CHAVES, Sílvia N. Epistemologia, Ética e Política na Formação de Professores de Ciências. **Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 11, n. 2, p. 230-244, 2009.

SOLBES, J.; TRAVER, M. J. Against a Negative Image of Science: History of Science and the Teaching of Physics and Chemistry. **Science & Education**, Dordrecht, n. 12, p. 703-717, 2003.

_____.; _____. La Utilización de la Historia de las Ciencias en la Enseñanza de la Física y la Química. **Enseñanza de las Ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas**, Barcelona, v. 14, n. 1, p. 103-112, 1996.

_____.; _____. Resultados Obtidos Introduciendo Historia de la Ciencia en las clases de Física y Química: mejora de la imagen de la ciencia y desarrollo de actitudes positivas. **Enseñanza de las Ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas**, Barcelona, v. 19, n. 1, p. 151-162, 2001.

TAKIMOTO, Elika. **História da Física na sala de aula**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2009.

TAVARES, Leandro H. W. **A história da ciência nas obras de química do programa nacional do livro didático para o ensino médio: uma análise através do conceito de substância**. Dissertação (Mestrado em Educação para Ciência)– Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2010. Disponível em: <http://www2.fc.unesp.br/BibliotecaVirtual/ArquivosPDF/DIS_MEST/DIS_MEST20100223_WESOLOWSKI%20TAVARES%20LEANDRO%20HENRIQUE.pdf>. Acesso em: 2 set. 2012.

TEIXEIRA, Elder S.; GRECA, Ileana M.; FREIRE JR., Olival. The History and Philosophy of Science in Physics Teaching: a research synthesis of didactic intervention. **Science & Education**, Dordrecht, v. 21, n. 6, p. 771-796, june 2012.

TONETTO, Sonia R. A História da Radioatividade nos livros didáticos. **História da Ciência e Ensino – construindo interfaces**, São Paulo, v. 1, p. 23-26. 2010. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/hcensino/article/view/3073>>. Acesso em: 2 set. 2012.

VILLANI, Alberto; DIAS, Valeria S.; VALADARES, Juarez M. The Development of Science Education Research in Brazil and Contributions from the History and Philosophy of Science. **International Journal of Science Education**, United Kingdom, v. 32, n. 7, p. 907-037, 2010.

WACHHORST, W. **Thomas Alva Edison**. Cambridge: MIT, 1982.

WORTMANN, Maria L. C. É Possível Articular a Epistemologia, a História da Ciência e a Didática no Ensino Científico? **Épisteme**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 59-72, 1996.

Recebimento em: 08/10/2012.

Aceite em: 01/02/2013.



Notas de leituras, resumos e resenhas

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 23

n. 54

p. 971-977

set./dez. 2014

BUEY, F. F. Por una universidad democrática:
escritos sobre la universidad y los movimientos
universitarios (1965-2009). Barcelona: El Viejo Topo, 2009.

BUEY, F.F. For a democratic university:
writings on college and university movements (1965-2009).
Barcelona: El Viejo Topo, 2009.

Elizandra de SIQUEIRA¹
Nicanor Palhares SÁ²

A presente obra é de autoria de Francisco Fernández Buey, o professor espanhol Paco Buey, publicada em 2009 pela editora espanhola El Viejo Topo, sob o título *Por una universidad democrática: escritos sobre la universidad y los movimientos universitarios (1965-2009)*. Paco Buey (1943-2012) foi professor catedrático de Filosofia do Direito e Filosofia Política da Universidade Pompeu Fabra, em Barcelona; também colaborou com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, na Linha de Pesquisa em Movimentos Sociais e Educação. Escritor e filósofo, publicou vários livros, artigos e ensaios; dentre eles, destacam-se: *Ética e Filosofia Política* (2000), *Leyendo a Gramsci* (2001), *Marx sem ismos* (2004) e o livro que ora se resenha.

O livro é resultado da reunião de vários textos escritos em diferentes épocas e apresentados e/ou publicados em vários periódicos e eventos em que Buey se fez presente.

O texto está organizado em onze capítulos que, apesar de terem sido construídos em épocas diferentes, podem representar a produção intelectual de Buey ao longo de sua carreira acadêmica, no que tange à temática sobre o Ensino Superior e a Educação Universitária; inserida em um processo mais amplo, situando-o no contexto social e político entre os anos de 1965 até 2009. O primeiro capítulo trata da memória pessoal da fundação do SDEUB – Sindicato Democrático de Estudantes da Universidade de Barcelona (1965 a 1966); no segundo capítulo, o autor aborda

-
- 1 Mestre em Letras (UFRGS) (2004), Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE/UFMT). E-mail: <elizandra.siqueira@gmail.com>.
 - 2 Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE/UFMT). E-mail: <palhares@ufmt.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 23	n. 54	p. 973-977	set./dez. 2014
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

a experiência de sustentar um sindicato democrático estudantil durante o período fascista (1965 a 1968); no terceiro capítulo, ele descreve, sob uma ótica comunista, o grande movimento de protesto do ano de 68, que culminou na enorme manifestação em maio daquele ano. Já no quarto capítulo, Buey analisa o contexto político-social de maio de 1968 na França e, no quinto, na Espanha. No sexto capítulo, partindo do ponto de vista de quem participou expressivamente do processo, ele aborda a situação de repressão e hostilidade com a qual sofreram professores e estudantes que se manifestaram, no fim da década de 60 e início de 70, contra Franco, chefe de estado na ditadura espanhola; no sétimo, aborda a questão controversa da contratação dos professores substitutos e auxiliares, não concursados, da universidade entre 1972 e 1984. Na oitava parte da obra, o autor contextualiza a universidade a partir de uma ótica político-filosófica, alicerçando-se nos pensamentos de José Ortega y Gasset e de José Gimeno Sacristán. No nono capítulo, lê-se uma crítica profunda sobre a universidade, vinte anos depois das manifestações da década de 60, e sobre sua mercantilização e corporativismo; no décimo, Buey analisa os primórdios do Plano de Bolonha com as Leis de Reforma Universitária e Orgânica de Universidades, entre os períodos de 1984 a 2001. Por fim, no décimo primeiro capítulo observa-se a abordagem direta sobre o Plano de Bolonha, o qual o autor apresenta como uma grande possibilidade de mudança e transformação universitária, mas que, no fundo, tornou-se apenas pretexto para a manutenção da hegemonia do capital.

O próprio autor, em novembro de 2009, tece comentários para a agência de notícias espanhola *Rebelión* sobre essa obra:

He juntado aquí recuerdos de acontecimientos, movilizaciones y luchas vividas durante cuarenta y tantos años en la universidad con el análisis y la valoración crítica de algunos de esos acontecimientos, hechos a partir de lecturas de muchos libros que proponían su interpretación. Este es un libro escrito desde dentro de los movimientos críticos y alternativos que durante esos años ha habido en la universidad. Y está escrito con la intención de ser útil a los estudiantes y profesores activos y comprometidos que ahora siguen levantando su voz frente a las políticas universitarias en curso. (BUEY, 2009, p. 1).

Na década de 1960, o comportamento dos jovens demonstrava certo romantismo que, de acordo com Buey (2009), significava a crítica radical da ciência e do complexo técnico-científico; a exaltação da comunhão/comunidade frente à família tradicional e à sociedade de consumo; a atração pelo misticismo, o espiritualismo e as religiões

orientais; a ênfase rousseauiana da volta ao natural; o papel central atribuído aos sentimentos e à imaginação frente à razão, sistematicamente qualificada de tecnocrática e instrumental; a atração pela evasão e pela experimentação de novos estados de consciência; a importância concedida ao cognitivo contra o ponto de vista analítico; a tendência a relacionar tudo com tudo; o pensamento holístico; a aspiração a uma psicologia crítica das alienações e ao mesmo tempo gestaltista.

Considerando-se essas características, o mundo presenciou uma onda duradoura de manifestações completamente heterogêneas mais ou menos pacíficas de jovens que se desligavam totalmente do sistema, através da liberação sexual, da leitura de autores proibidos, da proletarização, da *miscigenação*, da deserção (BUEY, 2009); cujos fatores de construção contribuíram para a criação da chamada cultura *pop*, ou popular, que em muitos países fazia parte da proletarização. É possível identificar que o centro da crise entre as lideranças estudantis e as maiorias espanholas se encontrava relacionado aos vínculos entre os estudantes e os operários, tendo em vista o fortalecimento do movimento trabalhador espanhol naquela época e a dificuldade de obter consenso pelo apoio mútuo. Assim, Paco Buey (2009) observou um rompimento entre a vontade antifranquista e democrática da maioria estudantil e a vontade democrático-socialista dos operários.

Os estudantes espanhóis, ligados aos movimentos estudantis e aos sindicatos estudantis e operários, tinham uma leitura muito aprofundada de vários textos que também eram lidos por toda a Europa, transparecendo certa unificação de linguagens e de interesses da juventude de 68: acesso a publicações europeias e latino-americanas, mesmo que clandestinamente. Então, conforme Buey (2009), poder-se-ia dizer que havia duas *Espanhas* em 68, uma vivendo um deserto cultural que malograva as leituras feitas pelos jovens, e uma Espanha muito bem informada da produção intelectual, principalmente político-ideológica. No entanto, pode-se perceber em alguns destes autores certo radicalismo que, de acordo com Buey (2009, p. 128), foi a marca registrada dos grupos estudantis de 68-69, os quais foram “[...] liquidados, dizimados e descabeçados [...]” pelo franquismo durante o estado de exceção de 69.

Neste mesmo período e a partir dele, as funções docentes foram subvertidas pela demanda capitalista de mão de obra especializada, além da substituição dos operários anteriores por máquinas após a primeira fase de industrialização. Esse processo levou os jovens a buscarem as universidades, mesmo aqueles que não faziam parte das classes mais abastadas, superando a hierarquização da formação acadêmica. Porém, ainda ocorrem estratificações e imposição de barreiras dentro das universidades e, para Buey, essas estratificações e barreiras têm um nome bem determinado: o corporativismo.

As divisões, fragmentações, segmentações e estratificações, inerentes ao modelo de ensino americano, trouxeram como consequência o reforço do espírito

corporativo, que só enxerga como única forma de valorização a monetária e se relaciona apenas com aqueles que estão no poder. Assim, na universidade, uma pesquisa tem mais valor se for útil para o mercado e reproduzir a mercantilização do ensino. Nesse contexto, o espírito corporativo é causa e consequência de uma história que se refere ao período anterior às manifestações estudantis de 68 e que, com sua derrota, chega a termo. Esta é a ação do espírito corporativista que não está presente apenas na universidade, mas na sociedade como um todo (BUEY, 2009).

Buey ressalta que não há que se criar um anacronismo em se afirmar que não existem mais críticos. O professor continua cumprindo com suas obrigações docentes e de pesquisa na universidade e intervindo, ainda que modestamente, como cidadão, nos assuntos da *polis*. Nesse contexto, “[...] o processo de privatização indireta e de mercantilização direta da universidade pública assegura a manutenção do privilégio e reprodução da hegemonia” (BUEY, 2009, p. 314). Porém, com a universalização do acesso ao Ensino Superior, o que ocorre é um prolongamento do Ensino Médio durante a graduação, enquanto as formações para a gestão e a reprodução da hegemonia ficam restritas às pós-graduações, geralmente privadas e geridas por empresas e universidades estrangeiras, as quais configuram as novas elites. Em outras palavras, no momento em que as classes trabalhadoras alcançam o Ensino Superior é uma chance de se organizarem formalmente, destruindo a hegemonia existente; o que ocorre é uma troca na localização da formação para a hegemonia, ainda distante deste nível de ensino. E, mais uma vez, quando a população alcança a formação da elite, esta se transfere para outra esfera, novamente privatizada e corporativa.

Este processo de análise de forças existentes na educação e, principalmente, na política educacional, pode ser verificado no Plano de Bolonha, o qual poderia ser oportunidade para se revisar métodos de ensino mais adequados à universalização do acesso à universidade pública, além de diminuir as diferenças na formação para a hegemonia. Porém, o que realmente está ocorrendo é um pretexto para a sua privatização e mercantilização. Parece que há alguns aspectos sobre os quais as autoridades universitárias não desejam refletir: o mal-estar trazido pelo reforço do vínculo mercantil de dependência das empresas às universidades e pela perda da tão cara autonomia; gastar grandes somas em publicidade a favor de um processo dito de custo zero, quando se deveriam usar recursos financeiros para uma verdadeira mudança estrutural e metodológica; a crise econômica europeia que avulta as taxas de desemprego traz efeitos visíveis às expectativas dos estudantes universitários; a necessidade de conciliar trabalho e estudo é cada vez mais premente para os jovens e ocorre independente do Plano. Tais aspectos se parecem, em muitas dimensões, com as reformas universitárias implementadas em outros lugares, como na América Latina.

Partindo de todas essas premissas, dever-se-ia pensar em formas de participação de todas as instâncias educativas e da sociedade para se alcançar a tão desejada

universidade autônoma e democrática. Isso não ocorrerá através de Planos, Reformas ou Leis que limitam a caminhada universitária e tolhem o pensamento reflexivo dos universitários, tanto estudantes quanto professores. Nas palavras de Buey (2009), os universitários são pessoas adultas e devem ser tratados como tal, colocando-os no lugar que lhes é de direito, auxiliando nas decisões sobre a universidade que também é sua.

Assim, observando essas conjecturas tão controversas, esse livro pode ser considerado sob um prisma de memórias de Paco Buey, relativas à sua participação nos movimentos estudantis universitários. Entretanto, vai além, quando oferece visibilidade à trajetória do desenvolvimento universitário, tanto espanhol quanto europeu e latino-americano, a partir das percepções e reflexões de alguém que atuou no seio das manifestações estudantis e na carreira acadêmica, configurando-se como circunstância oportuna para revelar a essência da Universidade Pública Autônoma e Democrática.

Recebimento em: 11/03/2013.

Aceite em: 04/09/2013.

Informes da pós-graduação e da pesquisa

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 23

n. 54

p. 979-993

set./dez. 2014

Nicanor Palhares Sá: uma homenagem

Nicanor Palhares Sá: a tribute

Márcia Santos FERREIRA¹

Rute Cristina Domingos da PALMA²

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), campus Cuiabá, presta homenagem a seu Professor Titular Nicanor Palhares Sá, recém-aposentado, após 30 anos de dedicação a esta Universidade.

Para redigir esta homenagem, convidamos Elizandra de Siqueira, uma de suas orientandas de doutorado, que estuda o processo de consolidação do Programa e localiza, nele, o percurso de seu professor.

“O professor Nicanor Palhares Sá se qualifica em seu memorial para Professor Titular como ‘pau-rodado’. Alguém que fixa residência apenas até a próxima enchente, quando torna a seguir errante por um rio. No entanto, se fosse assim, não teria permanecido tanto tempo na UFMT nem contribuído tão significativamente para o seu desenvolvimento.

De fato, Nicanor é o representante constante de um Brasil que não foge à luta. Estudante operário, ao estudar e trabalhar ao mesmo tempo desenvolveu conhecimentos que só quem é capaz de aliar teoria e prática apreende.

Inscribe-se sempre como um materialista histórico, dizendo-se norteado por essa perspectiva dentro e fora da academia. Desde muito jovem, compreendia que as mudanças só vêm pela participação e que a inércia apenas contribui para que condições de vida indignas e reprodução dos contextos indesejados ocorram. Foi militante político, delegado de

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. E-mail: <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. E-mail: <rutecristinad@gmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 23	n. 54	p. 981-983	set./dez. 2014
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

educação, professor, orientador, fundador e coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFMT. Neste espaço, o PPGE, é que o intelectual se vincula ao ser humano: em 1984, ingressou no quadro permanente da UFMT e foi pessoa decisiva para a fundação do programa. Proporcionou e fomentou discussões, encaminhamentos, debates e embates em torno da fundação de um programa distante dos grandes centros de interesse da União e em uma época em que Mato Grosso era, por muitos, considerado como um lugar distante que não merecia ou precisava de um programa de pós-graduação. Integra, junto com sua esposa, Artemis Augusta Motta Torres, o pequeno grupo que permanece no programa desde seus primórdios até hoje. Ele coordenou o PPGE por três mandatos e o conhece como nenhum outro professor. Hoje, sabe-se que o PPGE possui importância e impacto para a Educação, formando professores que atuam desde a Educação Básica até em programas de pós-graduação em todo o Brasil.

É cidadão cuiabano (2012) e comendador de Mato Grosso (1997), títulos que indicam o ser humano cuja dedicação e esforços não foram medidos para desenvolver a Educação e construir conhecimentos em nosso Estado. Para comprovar essa afirmação, basta saber que além de estar à frente da fundação, implementação, manutenção e consolidação do PPGE/UFMT, colaborou fortemente para a criação da Revista de Educação Pública (atualmente avaliada como *Qualis A2*) e para o Seminário de Educação do Instituto de Educação (IE/UFMT), o qual, tendo sido criado em 1992, neste ano alcançará 22 anos de pesquisas, trabalhos, discussões e contribuições para a educação brasileira.

A História da Educação recebeu várias contribuições suas como pesquisador, professor e orientador de teses e dissertações. Através do GEM (Grupo de Pesquisa em História da Educação e Memória) – fundado pelo professor –, ela ganhou fulcro e visibilidade.

O GEM merece atenção especial, pois pelas mãos e, (por que não dizer?) pelas mentes de seus participantes, constitui-se como importante espaço de formação de pesquisadores em nível de Mestrado e Doutorado. Ao estudar a história da educação de Mato Grosso, desde o período colonial até

os dias atuais, tratou de estudar a educação em interface com questões de gênero, indígena, negro, infância, saúde, entre outras. Essa abrangência de temáticas comprovam que Nicanor dedicou e ainda dedica sua vida à UFMT, especialmente ao PPGE.

Como orientador, compreende os processos produtivos de seus orientandos e respeita o espaço de quem deseja um dia alcançar níveis mais elevados de conhecimento, oferecendo-lhes liberdade e autonomia de produção. Porém, ao mesmo tempo, exige reflexão, investigação, qualidade, seriedade e responsabilidade para com o processo de pesquisa.

O empenho do PROFESSOR TITULAR DOUTOR NICANOR PALHARES SÁ aos estudos teóricos e empíricos educacionais são incomensuráveis e dignos de todo reconhecimento. O PPGE não poderá agradecer de maneira ideal por todas as contribuições desta pessoa que dedicou sua vida para formar pesquisadores em Mato Grosso.”

Elizandra de Siqueira³
Cuiabá, julho de 2014.

3 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT/campus Cuiabá e membro do Grupo de Pesquisa em História da Educação e Memória/GEM.

Relação das defesas de mestrado e doutorado realizadas no PPGE no semestre acadêmico 2013/2

Quadro 1 - Mestrado

Título	Autor	Banca	
“Escola e Família: mediações para o desenvolvimento da leitura e do letramento”	Amasílio dos Santos Vaz	Profa. Dra. Ana Arlinda de Oliveira (Orientadora). Profa. Dra. Nilza Cristina Gomes de Araujo (Examinadora Interna). Prof. Dr. José Leonildo Lima (Examinador Externo). Profa. Dra. Ana Lucia Nunes da Cunha Vilela (Suplente).	03/02/2014
“O Ensino de arte na Educação de Jovens e Adultos: uma experiência em Cuiabá/Mato Grosso”	Gustavo Cunha de Araujo	Profa. Dra. Ana Arlinda de Oliveira (Orientadora). Profa. Dra. Márcia dos Santos Ferreira (Examinadora Interna). Profa. Dra. Rejane Galvão Coutinho (Examinadora Externa). Prof. Dr. Adelmo Carvalho da Silva (Suplente).	05/02/2014
“Araguaia: entre palavras, roças e fuzis. A pedagogia dos agentes pastorais no nordeste matogrossense, nos anos 1960/70”	Paulo Cesar Moreira dos Santos	Profa. Dra. Márcia dos Santos Ferreira (Orientadora). Prof. Dr. Luiz Augusto Passos (Examinador Interno). Prof. Dr. Jadir de Moraes Pessoa (Examinador Externo). Prof. Dr. Nicanor Palhares Sá (Suplente).	10/02/2014
“Expressões Identitárias no espaço escolar: um estudo com estudantes indígenas de escolas públicas urbanas de Ji-Paraná, Rondônia”	Vanubia Sampaio dos Santos	Prof. Dr. Darci Secchi (Orientador). Profa. Dra. Josélia Gomes Neves (Coorientadora). Profa. Dra. Beleni Saléte Grando (Examinadora Interna). Prof. Dr. Levi Marques Pereira (Examinador Externo). Profa. Dra. Candida Soares da Costa (Suplente).	12/02/2014
“A permanência do professor regente no 1º ciclo: conflitos, dilemas e inovações na prática docente”	Márcia Alves Campos Assunção	Profa. Dra. Jorcelina Elisabeth Fernandes (Orientadora). Profa. Dra. Filomena Maria de Arruda Monteiro (Examinadora Interna). Profa. Dra. Ilma Ferreira Machado (Examinadora Externa). Profa. Dra. Nilza Cristina Gomes de Araujo (Suplente).	27/02/2014

Título	Autor	Banca	
“Programa ensino médio inovador: a recontextualização curricular do ensino de Ciências da Natureza e Matemática”	Wilian Rodrigues Correia	Profa. Dra. Irene Cristina de Mello (Orientadora). Profa. Dra. Elane Chaveiro Soares (Examinadora Interna). Profa. Dra. Joanez Aparecida Aires (Examinadora Externa). Profa. Dra. Marta Maria Pontin Darsie (Suplente).	07/03/2014
“A expansão do curso de Direito no Estado de Mato Grosso: 2001-2011”	Gisele Cristina Balbo	Profa. Dra. Maria das Graças Martins da Silva (Orientadora). Profa. Dra. Tereza Christina Mertens Aguiar Veloso (Examinadora Interna). Profa. Dra. Maria de Fátima Costa de Paula (Examinadora Externa). Profa. Dra. Rose Cléia Ramos da Silva (Suplente).	14/03/2014
“O ensino de Ciências na classe hospitalar: uma reflexão sobre a experiência do HUJM – UFMT”	Alessandro Rodrigues da Silva	Profa. Dra. Tânia Maria Lima (Orientadora). Profa. Dra. Tatiane Lebre Dias (Examinadora Interna). Profa. Dra. Eneida Simões da Fonseca (Examinadora Externa). Profa. Dra. Jane Vignado (Suplente).	15/03/2014
“A adoção do currículo apostilado da rede privada pela rede pública municipal de educação de Primavera do Leste/MT”	Kátia Cristina Carse Alcover	Profa. Dra. Jorcelina Elisabeth Fernandes (Orientadora) Profa. Dra. Rute Cristina Domingos da Palma (Examinadora Interna). Profa. Dra. Elizeth Gonzaga dos Santos Lima (Examinadora Externa). Profa. Dra. Angelina de Melo Vieira (Suplente).	21/03/2014
“A política de formação continuada dos professores do Ensino Médio de uma escola estadual do município de Diamantino/MT”	Michelle Graziela de Oliveira Nobile	Profa. Dra. Jorcelina Elisabeth Fernandes (Orientadora). Profa. Dra. Judith Guimarães Cardoso (Examinadora Interna). Profa. Dra. Heloisa Salles Gentil (Examinadora Externa). Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho (Suplente).	24/03/2014
“Representações socioespaciais da cidade de Cuiabá segundo crianças”.	Eliza Moura Pereira da Silva	Profa. Dra. Daniela Barros da Silva Freire Andrade (Orientadora). Profa. Dra. Luciane Cleonice Durante (Examinadora Interna) Profa. Dra. Zoia Ribeiro Prestes (Examinadora Externa). Prof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes (Examinador Externo). Profa. Dra. Márcia dos Santos Ferreira (Suplente).	27/03/2014

Título	Autor	Banca	
“Educação do Campo: uma análise do diálogo entre saber escolar e saber local no contexto do Programa PROJOVEM”	Glória Maria Mendes Curvo Gugelmin	Profa. Dra. Tânia Maria Lima (Orientadora). Profa. Dra. Ozerina Victor de Oliveira (Examinadora Interna). Profa. Dra. Ilma Ferreira Machado (Examinadora Externa). Profa. Dra. Angelina de Melo Vieira (Suplente).	27/03/2014
“Políticas de currículo para educação do campo no município de Cáceres-MT”.	Regis Aparecido de Oliveira	Profa. Dra. Ozerina Victor de Oliveira (Orientadora). Profa. Dra. Angelina de Melo Vieira (Examinadora Interna). Profa. Dra. Ilma Ferreira Machado (Examinadora Externa). Profa. Dra. Tânia Maria Lima (Suplente).	28/03/2014
“Contribuições do Programa de monitoria da UFMT para a formação inicial à docência no ensino superior”	Célia Souza Homem	Profa. Dra. Irene Cristina de Mello (Orientadora). Profa. Dra. Rute Cristina Domingos da Palma (Examinadora Interna). Profa. Dra. Maria Celina Piazza Recena (Examinadora Externa). Profa. Dra. Gladys Denise Wielewski (Suplente).	28/03/2014
“ADOLESCENTES INTERNADOS NO CENTRO SOCIOEDUCATIVO DE CUIABÁ: em questão, trajetórias de vida, política educacional de trabalho”	Giovanna Marielly da Silva Santos	Profa. Dra. Rose Cléia Ramos da Silva (Orientadora). Prof. Dr. Naldson Ramos da Costa (Examinador Interno). Prof. Dr. Alcido Leite da Silva (Examinador Externo). Profa. Dra. Suely Dulce de Castilho (Suplente).	31/03/2014
“Experiências, saberes e produção da vida: os trabalhadores e trabalhadoras do assentamento 14 de agosto”	William Kennedy do Amaral Souza	Prof. Dr. Edson Caetano (Orientador). Prof. Dr. Silas Borges Monteiro (Examinador Interno). Profa. Dra. Lia Tiriba (Examinadora Externa). Profa. Dra. Elizabeth Figueiredo de Sá (Suplente).	03/04/2014
“Diagnósticos e encaminhamentos dados por professores a alunos em situação de dificuldades de aprendizagem em matemática”	Lilian Leandro Fonseca	Profa. Dra. Marta Maria Pontin Darsie (Orientadora). Profa. Dra. Rute Cristina Domingos da Palma (Examinadora Interna). Profa. Dra. Andreia Dalcin (Examinadora Externa). Profa. Dra. Gladys Denise Wielewski (Suplente).	08/04/2014
“A Geometria no curso de Pedagogia a distância do acordo Brasil-Japão: conhecimentos para a docência mobilizados na formação inicial”	Heliete Martins Castilho Moreno	Profa. Dra. Marta Maria Pontin Darsie (Orientadora). Profa. Dra. Luzia Aparecida Palaro (Examinadora Interna). Prof. Dr. José Luiz Magalhães de Freitas (Examinador Externo). Profa. Dra. Gladys Denise Wielewski (Suplente).	09/04/2014

Título	Autor	Banca	
“Concepções de professores sobre ensino e aprendizagem da Geometria Plana na Educação de Jovens e Adultos dos CEJAs de Cuiabá/MT”	Daniela Bonfim de Castro	Profa. Dra. Marta Maria Pontin Darsie (Orientadora). Prof. Dr. Sergio Antonio Wielewski (Coorientador). Prof. Dr. Almir Cesar Ferreira Cavalcanti (Examinador Interno). Profa. Dra. Aparecida Augusta da Silva (Examinadora Externa). Profa. Dra. Luzia Aparecida Palaro (Suplente).	14/04/2014
“Álgebra e aspectos do pensamento algébrico: um estudo com resolução de problemas na licenciatura em Ciências Naturais e Matemática – UFMT/Sinop”	Simone Simionato dos Santos Laier	Profa. Dra. Gladys Denise Wielewski (Orientadora). Prof. Dr. Sergio Antonio Wielewski (Examinador Interno). Profa. Dra. Márcia Cristina de Costa Trindade Cyrino (Examinadora Externa). Profa. Dra. Luzia Aparecida Palaro (Suplente).	15/04/2014
“Ambientes Virtuais de Aprendizagem e redes sociais: sobre complementos, realizações e possibilidades”	Edie Correia Santana	Profa. Dra. Kátia Morosov Alonso (Orientadora). Prof. Dr. Cristiano Maciel (Coorientador). Profa. Dra. Regina Aparecida da Silva (Examinadora Interna). Profa. Dra. Suely Scherer (Examinadora Externa). Prof. Dr. Silas Borges Monteiro (Suplente).	16/04/2014
“A influencia da “MATEMATIZAÇÃO” na aprendizagem de Ciências Naturais: um estudo sobre a aprendizagem da cinemática no 9º ano do Ensino Fundamental”	Endrigo Antunes Martins	Profa. Dra. Marta Maria Pontin Darsie (Orientadora). Profa. Dra. Tânia Maria Lima (Examinadora Interna). Prof. Dr. Jair Lopes Junior (Examinador Externo). Profa. Dra. Irene Cristina de Melo (Suplente).	16/04/2014
“Estratégias mobilizadas na resolução de problemas matemáticos de divisão por alunos por sala de articulação da 2ª fase do 2º ciclo do ensino fundamental de uma escola estadual de Várzea Grande-MT”	Rosalina Piva	Profa. Dra. Gladys Denise Wielewski (Orientadora). Profa. Dra. Marta Maria Pontin Darsie (Examinadora Interna). Profa. Dra. Patrícia Sandalo Pereira (Examinadora Externa). Prof. Dr. Sergio Antonio Wielewski (Suplente).	22/04/2014
“Educação Infantil e matemática: concepções e conhecimentos de professoras que atuam na pré-escola”	Lysania Frisséli Ferreira dos Santos Schaida	Profa. Dra. Rute Cristina Domingos da Palma (Orientadora). Profa. Dra. Marta Maria Pontin Darsie (Examinadora Interna). Profa. Dra. Fabiana Fiorezi de Marco Matos (Examinadora Externa). Profa. Dra. Gladys Denise Wielewski (Suplente).	23/04/2014

Título	Autor	Banca	
“Práticas escolares de matemática no 1º ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental”	Anne Harumi Mizuguchi Nakazawa	Profa. Dra. Rute Cristina Domingos da Palma (Orientadora). Profa. Dra. Marta Maria Pontin Darsie (Examinadora Interna). Profa. Dra. Anna Regina Lanner de Moura (Examinadora Externa). Profa. Dra. Gladys Denise Wielewski (Suplente).	25/04/2014
“O trabalho com o corpo/aluno na educação física escolar sob a óptica dos discentes do curso de Licenciatura em Educação Física da UNEMAT/Cáceres: um estudo de representações sociais”	Jonathan Stroher	Prof. Dr. Carlo Ralph de Musis (Orientador). Profa. Dra. Beleni Saléte Grando (Examinadora Interna). Profa. Dra. Larissa Michelle Lara (Examinadora Externa). Profa. Dra. Sumaya Persona de Carvalho (Suplente).	16/05/2014
“Motivação e educação para as relações étnico-raciais: paradigmas e desafios em uma escola de Cuiabá-MT”	Rosana Fátima de Arruda	Profa. Dra. Candida Soares da Costa (Orientadora). Profa. Dra. Maria Lúcia Rodrigues Müller (Examinadora Interna). Profa. Dra. Iolanda de Oliveira (Examinadora Externa). Prof. Dr. Darci Secchi (Suplente).	20/05/2014
“Cuidar/Educar: concepções narradas pelas professoras de uma creche de Rio Branco/Acre”	Menilce Antônia da Silva	Profa. Dra. Filomena Maria de Arruda Monteiro (Orientadora). Profa. Dra. Rute Cristina Domingos da Palma (Examinadora Interna). Profa. Dra. Jaqueline Pasuch (Examinadora Externa). Profa. Dra. Camila José Galindo (Suplente).	26/05/2014

Fonte: Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal de Mato Grosso, em julho de 2014.

Quadro 2 – Doutorado

Título	Autor	Banca	
“A práxis da Escola Família agrícola: continuidades e permanências na vida do egresso camponês”.	Nelbi Alves da Cruz	Prof. Dra. Artemis Augusta Mota Torres (Orientadora). Prof. Dra. Lindalva Maria Novais Garske (Examinadora Interna). Prof. Dra. Suely Dulce de Castilho (Examinadora Interna). Prof. Dr. João Batista Pereira de Queiroz (Examinador Externo). Prof. Dr. Marcos Marques de Oliveira (Examinador Externo). Prof. Dr. Laudemir Luiz Zart (Suplente). Prof. Dr. Luiz Augusto Passos (Suplente).	02/04/2014
“Tecnologias da informação e comunicação na saúde – Telessaúde: um estudo de caso”.	Magali Olivi	Prof. Dra. Kátia Morosov Alonso (Orientadora). Prof. Dr. Cristiano Maciel (Examinador Interno). Prof. Dra. Neuci Cunha dos Santos (Examinadora Interna). Prof. Dra. Heloisa Helena Ciqueto Peres (Examinadora Externa). Prof. Dr. Luiz Roberto Agea Cutolo (Examinador Externo). Prof. Dra. Leda Maria de Souza Villaça (Examinadora Externa). Prof. Dra. Silvana Margarida Benevides Ferreira (Suplente).	09/04/2014
“História da educação indígena na província de Mato Grosso”.	Adriane Pesovento	Prof. Dr. Nicanor Palhares de Sá (Orientador). Prof. Dra. Elizabeth Madureira Siqueira (Examinadora Interna). Prof. Dra. Elizabeth Figueiredo de Sá (Examinadora Interna). Prof. Dr. Orestes Zivieri Neto (Examinador Externo). Prof. Dr. Giovani José da Silva (Examinador Externo). Prof. Dr. Luiz Augusto Passos (Suplente Interno). Prof. Dra. Wilse Arena da Costa (Suplente Externa).	10/04/2014
“Programa Saúde na Escola: Limites e possibilidades intersetoriais para o desenvolvimento do autocuidado”.	Aristides Jose da Silva Junior	Prof. Dr. Silas Borges Monteiro (Orientador). Prof. Dr. Alcindo Jose Rosa (Examinador Interno). Prof. Dra. Michèle Tomoko Sato (Examinadora Interna). Prof. Dr. José Cerchi Fusari (Examinador Externo). Prof. Dra. Izabel do Rocio Costa Ferreira (Examinadora Externa). Prof. Dr. Luiz Augusto Passos (Suplente Interno). Prof. Dr. Leonardo Lemos de Souza (Suplente Externo).	11/04/2014
“Práticas educativas culturais e escolarização na capitania de Mato Grosso (1748-1822)”.	Nileide Souza Dourado	Prof. Dr. Nicanor Palhares de Sá (Orientador). Prof. Dr. Otávio Canavarros (Examinador Interno). Prof. Dra. Elizabeth Figueiredo de Sá (Presidente da Banca). Prof. Dra. Elizabeth Madureira Siqueira (Examinadora Interna). Prof. Dra. Thaís Nivia de Lima e Fonseca (Examinadora Externa). Prof. Dr. Justino Pereira de Magalhães (Examinador Externo). Prof. Dra. Tereza Maria Rolo Fachada Levy Cardoso (Suplente).	29/04/2014

Título	Autor	Banca	
“Sentidos e significados de educação em saúde a partir da homeopatia popular – uma compreensão fenomenológica”.	Neudson Johnson Martinho	Prof. Dr. Luiz Augusto Passos (Orientador). Profa. Dra. Maria da Anunciação Pinheiro Barros Neta (Examinadora Interna). Prof. Dr. Celso Luiz Prudente (Examinador Interno). Profa. Dra. Maria das Graças Martins da Silva (Examinadora Interna). Prof. Dr. Danilo Romeu Streck (Examinador Externo). Prof. Dr. Ivandro da Costa Sales (Examinador Externo). Prof. Dr. Jandir João Zanotelli (Examinador Externo). Profa. Dra. Candida Soares da Costa (Suplente). Profa. Dra. Márcia dos Santos Ferreira (Suplente).	25/04/2014
“Processo de enfermagem nas escolas de nível técnico e superior de Mato Grosso: estudo sobre concepções e práticas educativas docentes”	Rosa Maria Bottosso	Profa. Dra. Artemis Augusta Mota Torres (Orientadora). Profa. Dra. Aldenan Lima Ribeiro Correa da Costa (Examinadora Interna). Prof. Dr. Luiz Augusto Passos (Examinador Interno). Profa. Dr. Maria das Graças Martins da Silva (Examinadora Interna). Prof. Dr. Aumeri Carlos Bampi (Examinador Externo). Profa. Dra. Isabel Brasil Pereira (Examinadora Externa). Profa. Dra. Nivea Maria Fraga Rocha (Suplente).	27/05/2014
“Educação do Campo no IFMT – Campus São Vicente: desafios da construção de uma educação dialógica”.	Ronaldo Eustáquio Feitoza Senra	Profa. Dra. Michèle Tomoko Sato (Orientadora). Profa. Dra. Lindalva Maria Novais Garske (Examinadora Interna). Prof. Dr. Luiz Augusto Passos (Examinador Interno). Profa. Dra. Maria da Anunciação Pinheiro Barros Neta (Examinadora Interna). Profa. Dra. Sônia Beatris Balvedi Zakrzewski (Examinadora Externa). Profa. Dra. Imara Pizzato Quadros (Examinadora Externa). Prof. Dr. Samuel Borges de Oliveira Júnior (Examinador Externo).	28/05/2014
“Educação em saúde: a individuação e a formação estética à vida”.	Maria Auxiliadora Maciel de Moraes	Prof. Dr. Silas Borges Monteiro (Orientador). Prof. Dr. José Carlos Leite (Examinador Interno). Profa. Dra. Michèle Tomoko Sato (Examinadora Interna). Prof. Dr. Luciano Bedin da Costa (Examinador Externo). Prof. Dr. Aristides Januario da Costa Neto (Examinador Externo). Prof. Dr. Roberto de Barros Freire (Suplente). Profa. Dra. Anna Maria Ribeiro Fernandes Moreira da Costa (Suplente).	30/05/2014

Fonte: Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal de Mato Grosso, em julho de 2014.

Relação de Pareceristas em 2014

Participaram da avaliação dos manuscritos publicados nos fascículos do volume 23 da Revista de Educação Pública

Adelmo Carvalho Silva (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
Allene Carvalho Lage (UFP, Caruaru/ PE, Brasil)
Alessandra Cristina Furtado (UFGD, Dourados/MS, Brasil)
Alessandra Frota Martinez de Schueler (UFF, Rio de Janeiro/ RJ, Brasil)
Angela Balça (Universidade de Évora, Évora/Portugal)
Ana Canen (UFF, Rio de Janeiro/ RJ, Brasil)
Ana Carla Cividanes Furlan Scarin (USP, São Paulo/SP, Brasil)
Ana Rafaela Pecora (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
Ana Rosa Costa Picanço Moreira (UFJF, Juiz de Fora/MG, Brasil)
Antonio Vicente Marafioti Garnica (UNESP, Bauru/ SP, Brasil)
Antonio Sales (UFMS, Nova Andradina/ MS, Brasil)
Bernard Fichtner (Universitat Siegen, Fachbereich 2, Alemanha)
Camila José Galindo (UFMT, Cuiabá-MT, Brasil)
Carina Elisabeth Maciel (UFMS, Campo Grande/MS, Brasil)
Carlos Roberto Jamil Cury (PUC/MG, Belo Horizonte/MG, Brasil)
Cristiano de Jesus Ferronato (UNIT, Aracaju/SE, Brasil)
Cesar Aparecido da Silva (UFPR, Curitiba/PR, Brasil)
Daniela Melaré Vieira Barros (Universidade Aberta de Lisboa, Lisboa/Portugal)
Danilo Romeu Streck (UNISINOS, São Leopoldo/RS, Brasil)
Darci Secchi (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
Delarim Martins Gomes (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
Edineide Jesine Mesquita Araújo (UFPB, João Pessoa/PB, Brasil)
Edson Caetano (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
Elizabeth Madureira Siqueira (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
Elizabeth Tunes (UNB, Brasília/DF, Brasil)
Eugenia Portela de Siqueira Marques (UFGD, Dourados/MS, Brasil)
Evelise Maria Labatut Portilho (PUC-PR, Curitiba/PR, Brasil)
Fernanda Candido Magalhães (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
Georgia Sobreira dos Santos Cêa (UFA, Maceió/Alagoas, Brasil)

Helena Amaral da Fontoura (UERJ, São Gonçalo/RJ, Brasil)
 Ingrid Lilian Fuhr Raad (UniCEUB, Brasília, DF/Brasil)
 Ilma Ferreira Machado (UNEMAT, Cáceres/MT, Brasil)
 Irma Rizzini (UFRJ, Rio de Janeiro/RJ, Brasil)
 Jader Janer Moreira Lopes (UFF, Niterói/RJ, Brasil)
 Jaqueline Pasuch (UNEMAT, Sinop/MT, Brasil)
 Jefferson Mainardes (UEPG, Ponta Grossa/ PR, Brasil)
 Jorcelina Elisabeth Fernandes. (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
 José Carlos Araújo (UFU, Uberlândia/MG, Brasil)
 José Cláudio Sooma Silva (UFRJ, Rio de Janeiro/RJ, Brasil)
 Judith Guimaraes Cardoso (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
 Kátia Morosov Alonso (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
 Kenia Hilda Moreira (UFGD, Dourados/MS, Brasil)
 Lenira Haddad (UFA, Maceió/AL, Brasil)
 Lísia Regina Ferreira Michels (UFFS, Chapecó/SC, Brasil)
 Luíz Marcelo Carvalho (UNESP, Rio Claro/SP, Brasil)
 Márcia dos Santos Ferreira (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
 Márcia Cristina Machado Pasuch (UNEMAT, Alta Floresta/MT, Brasil)
 Marcos Francisco Borges (UNEMAT, Cáceres/MT, Brasil)
 Marcos Pinheiro Barreto (UFF, Niterói/RJ, Brasil)
 Maria Aparecida Rezende (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
 Maria Clara Bueno Fischer (UFRG, Porto Alegre/RS, Brasil)
 Maria José de Jesus Alves Cordeiro (UEMS, Dourados/MS, Brasil)
 Maria Liete Alves Silva (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
 Miriam Waidenfeld Chaves (UFF, Rio de Janeiro/RJ, Brasil)
 Núbia Aparecida Schaper Santos (UFJF, Juiz de Fora/MG, Brasil)
 Raquel Campos Discini (UFU, Uberlândia/MG, Brasil)
 Raquel Gomes de Oliveira (UNESP, Presidente Prudente/SP, Brasil)
 Regina Aparecida Silva (UFMT, Cuiabá/ MT, Brasil)
 Rita Aparecida Pereira de Oliveira (IFMT/ Cuiabá, MT, Brasil)
 Rita de Cássia Pereira Lima (Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro/RJ, Brasil)
 Rodolfo Antonio de Figueiredo (UFSCar, São Carlos/SP, Brasil)
 Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira (UFSCar, São Carlos/SP, Brasil)
 Rose Cléia Ramos da Silva (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)

Sandra Thomé (Universidade de Buenos Aires/UBA, Buenos Aires, Argentina)

Silas Borges Monteiro (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)

Simone Silveira Amorim (UNIT, Sergipe/SE, Brasil)

Taciana Mirna Sambrano (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)

Tania Mara Pedroso Müller (UFF, Niterói/RJ, Brasil)

Tatiane Lebre Dias (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)

Vanessa Dias Moretti (USP, São Paulo/SP, Brasil)

Vera Lúcia Blum (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)

Vera Lúcia Gaspar da Silva (UDESC, Florianópolis/SC, Brasil)

Zoia Ribeiro Prestes (UFF, Niterói/RJ, Brasil)

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 01.

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 01.

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 em 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

Caixa Econômica Federal / Agência 0686 / Operação 003 / Conta Corrente 303-0
ou informações na Sala 01 – Secretaria Executiva da Revista de Educação
Pública – IE/UFMT.

E-mail: <rep@ufmt.br>

Telefone (65) 3615-8466.

