

ISSN Eletrônico 2238-2097

ISSN Impresso 0104-5962

Revista de Educação Pública

Cuiabá, v. 24, n. 55, jan./abr. 2015

**Reitora • Chancellor**

Maria Lúcia Cavalli Neder

Vice-Reitor • Vice-Chancellor

Francisco José Dutra Souto

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 del Carmen Marín – Université de Genève, Suisse

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 – UFMT, Cuiabá-MT, 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

Helena 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

José del Carmen Marín – Université de Genève, Suisse

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

Luiz Augusto Passos – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Ministério da Educação
Ministry of Education

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

Mariluce Bittar – UCDB, Campo Grande/MS, Brasil – *In Memoriam*

Margarida Louro Felgueiras – Universidade do Porto, Portugal

Pedro Ganzeli – UNICAMP, Campinas/SP, Brasil

Rosa Maria Moraes Anunciato 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

Accepta-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

ISSN Eletrônico 2238-2097

ISSN Impresso 0104-5962

Revista de Educação Pública



2015

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 24	n. 55	p. 1-304	jan./abr. 2015
----------------	--------	-------	-------	----------	----------------

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

Técnica: Dionéia da Silva Trindade

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> \l “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/~iisue/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. 24, n. 55 (jan./abr. 2015) Cuiabá, EdUFMT, 2015, 304 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

Disponível também em:

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 01, 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

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.

Sumário

Carta da editora.....	9
Cultura Escolar e Formação de Professores.....	11
O ensino da leitura no Brasil e seus fundamentos teóricos e metodológicos	13
Fernanda Zanetti BECALLI	
Cleonara Maria SCHWARTZ	
Investigação sobre a escola e seu entorno: estudo bibliográfico de produções nacionais	33
Luana Costa ALMEIDA	
Geraldo Antonio BETINI	
Biografia educativa na educação a distância: estratégia formativa e de construção identitária no curso de pedagogia	57
Elzanir dos SANTOS	
Ercília BRAGA	
Educação e Psicologia	79
Histórias de vida de professores, formação e representações sociais: uma proposta de articulação	81
Alda Judith ALVES-MAZZOTTI	
Psicologia da Educação e letramento docente nas licenciaturas: contribuições da Teoria da Atividade	103
Marcelo Ubiali FERRACIOLI	
Priscila LAROCCA	
Leandro Guimarães FERREIRA	
Educação, Poder e Cidadania	123
La enseñanza de la Política Educativa y la formación de investigadores en el campo. Entre las matrices históricas y la episteme de época	125
César G.TELLO	
A fiscalização das contas da educação pelos Tribunais de Contas do Ceará	153
Nicholas DAVIES	
O ECA e a concretização do direito à educação básica	177
Adriano MOREIRA	
Leila Maria Ferreira SALLES	

Educação Ambiental.....	199
O mapa social e a educação ambiental, diálogos de um mapeamento participativo no Pantanal, Mato Grosso, Brasil.....	201
Regina SILVA	
Michelle JABER-SILVA	
História da Educação.....	223
A criação e supressão de escolas no Paraná Oitocentista: o “barulho por baixo da história”	225
Juarez José Tuchinski dos ANJOS	
Gizele de SOUZA	
Educação em Ciências e Matemática.....	247
Formar-nos professores de Matemática: opção pela profissão ou o que nos restou?	249
Elizabeth D. KRAHE	
Loriége Pessoa BITENCOURT	
Notas de leituras, resumos e resenhas	271
ELIAS, Norbert. Mozart, sociologia de um gênio, do original Mozart, Zur Soziologie eines Genies. Organizado por Michael Schröter. Tradução de Sergio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995. 150 p.....	273
Nima I. SPIGOLON	
Informes da pós-graduação e da pesquisa.....	279
Pós-Graduação em Educação em Mato Grosso: interações e perspectivas	281
Márcia Santos FERREIRA	
Rute Cristina Domingos da PALMA	
Relação das defesas de mestrado e doutorado realizadas no PPGE no período acadêmico 2014/2	283
Relação de Pareceristas em 2014.....	289
Normas para publicação de originais.....	291
Ficha para assinatura da Revista de Educação Pública	303

Contents

Editor's letter.....	9
School Culture and Teacher Education	11
Teaching reading in Brazil and its theoretical and methodology fundaments	13
Fernanda Zanetti BECALLI Cleonara Maria SCHWARTZ	
Investigation on the school and its surroundings: bibliographic study of national productions	33
Luana Costa ALMEIDA Geraldo Antonio BETINI	
Biography education in distance education: training strategy and identity construction in the pedagogy course	57
Elzanir dos SANTOS Ercília BRAGA	
Education and Psychology.....	79
Life histories of teachers, formation and social representations: a proposal of articulation	81
Alda Judith ALVES-MAZZOTTI	
Psychology of Education and the instructor's literacy in graduation: contributions from Activity Theory	103
Marcelo Ubiali FERRACIOLI Priscila LAROCCA Leandro Guimarães FERREIRA	
Education, Power and Citizenship	123
Teaching Educational Policy and the training of researchers in the field. Among the historical matrices and episteme of epoch	125
César G.TELLO	
The inspection of education accounts by the Audit Offices of the Brazilian State of Ceará	153
Nicholas DAVIES	
The CAS and the realization of the right to basic education	177
Adriano MOREIRA Leila Maria Ferreira SALLES	

Environmental Education	199
Social Mapping and Environmental Education, dialogues from participatory mapping in the Pantanal, Mato Grosso, Brazil	201
Regina SILVA	
Michelle JABER-SILVA	
History of Education.....	223
Creation and suppression of schools in the Province of Paraná in the 19th century: the “noise underneath history”	225
Juarez José Tuchinski dos ANJOS	
Gizele de SOUZA	
Educaction in Science and Mathematic	247
Graduating as a mathematics teacher: professional choice or <i>what has been left to us?</i>	249
Elizabeth D. KRAHE	
Loriége Pessoa BITENCOURT	
Reading’s notes, summary and review	271
ELIAS, Norbert. Mozart, a genius of sociology, the original Mozart, Zur Soziologie eines Genies. Organised by Michael Schröter. Translation Sergio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995. 150 p.	273
Nima I. SPIGOLON	
Post graduation information and researche development	279
Education Graduate Programs in Mato Grosso: interactions and perspectives	281
Márcia Santos FERREIRA	
Rute Cristina Domingos da PALMA	
Relation of Masters and PhD defenses in the PPGE of academic period 2014/2	283
Submission Guidelines	297
Subscription form	303

Carta da editora

Prezadas leitoras e leitores,

(Re) Começamos mais um ano na expectativa de novos tempos, de que neles também se faça presente a retomada e a definição de novos projetos, acompanhada do sentimento de que tudo será ainda melhor. Com esse espírito de júbilo, temos a oferecer o primeiro número da Revista de Educação Pública para o ano de 2015.

Neste número, em todos os seus componentes, especialmente nos 11 artigos nele publicados, os leitores encontrarão qualidade exemplar em termos de problematização, de referenciais epistemológicos e de decisões e procedimentos metodológicos. Conseqüentemente, se depararão com valiosas conclusões de pesquisa.

Os artigos problematizam o mapeamento social no Pantanal Mato-grossense, a persistência de altos índices de alfabetismo funcional no Brasil, do baixo índice de leitura entre jovens e crianças nesse País, e suas relações com as formas e modos de ensinar nas escolas; questionam a democratização da escolarização no país e a não universalização da educação básica frente à distancia entre direitos adquiridos e a qualidade da educação. Eles expressam, ainda, preocupações com a qualidade da escola pública no Brasil, com as relações entre escola, família e comunidade; entre criança, escola e cidade, e a relação de tudo isso com a formação e o trabalho docente, com a profissão docente. Sobretudo, os artigos empreendem esforços de compreensão dos processos de ensino em diferentes níveis: no Ensino Fundamental, na educação básica como um todo, no Ensino Superior, no que diz respeito à formação de professores e à formação de pesquisadores em políticas públicas, desde o Brasil à América Latina.

O caráter exemplar dos artigos, no que tange às decisões e procedimentos metodológicos, está relacionado à configuração de pesquisas de abordagem qualitativa, sejam com método indutivo ou dedutivo, com desdobramentos para caracterização de diferentes tipos de pesquisa. Nestes, a contextualização é uma presença permanente, seja “por baixo da história” ou “por cima da história”, todos os objetos (ou sujeitos) de pesquisa são tomados a partir de seu vínculo histórico. Neles, ainda se encontram rigorosas pesquisas bibliográficas; fontes de dados mais diversas, tais como fontes orais, bases de dados (CAPES, SCIELO) e relatórios institucionais; proposição de articulações entre história de vida e representações sociais; estudos culturais; análise de conteúdo; historiografia de fenômenos históricos pela via do acontecimento; história de vida; narrativas de professores; círculo reflexivo biográfico; pesquisa colaborativa; Mapa Social, com destaque para a novidade do mapeamento participativo... Em suma, as referidas decisões e procedimentos se mostram como um laboratório de pesquisa, sempre disponível para pesquisadores na área da Educação.

Das muitas possibilidades de aprendizado, destacamos a proposição de uma nova metodologia para o mapeamento social, as conclusões valiosas sobre relações entre desenvolvimento da linguagem e condições materiais e humanas, os desdobramentos para se questionar a confiabilidade dos dados de prestação de contas do financiamento público da educação pública, o reconhecimento das contribuições de Paulo Freire para a compreensão da alfabetização, a compreensão do que move a opção pela profissão docente, a qual requer bem mais do que o domínio de saberes disciplinares, o destaque da processualidade na construção da identidade profissional docente...

Enfim, recebam o número 55 da Revista de Educação Pública como um presente. Boa leitura!

Ozerina Victor de Oliveira
Editora da Revista de Educação Pública
Universidade Federal de Mato Grosso

Cultura Escolar e Formação de Professores

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 24

n. 55

p. 11-77

jan./abr. 2015

O ensino da leitura no Brasil e seus fundamentos teóricos e metodológicos

Teaching reading in Brazil and its theoretical and methodology fundaments

Fernanda Zanetti BECALLI¹
Cleonara Maria SCHWARTZ²

Resumo

O presente artigo apresenta reflexões de uma pesquisa sobre os fundamentos teóricos e metodológicos que balizaram o ensino da leitura no Brasil, no período de 1500 a 2011. Metodologicamente, se configura como uma análise bibliográfica e, teoricamente, se embasa no referencial de autores que vêm discutindo a referida temática. A análise permitiu identificar métodos e modelos de ensino da leitura que foram criados ao longo da história do desenvolvimento do ensino, como essas abordagens compreendiam a linguagem e sua apropriação e a que tipo de leitor visavam formar.

Palavras-chave: Alfabetização. Leitura. Ensino da Leitura.

Abstract

This article presents reflections of a survey on the theoretical and methodological foundations that guided the teaching of reading in Brazil, in the period 1500-2011. Methodological, appears as a literature review and, theoretical, was grounded in the framework of authors who have discussing said topic. The analysis identified methods and models of teaching reading that were created throughout the history of the development of education, how these approaches understand the language and its ownership and the type of player that aimed to form.

Keywords: Literacy. Reading. Teaching of Reading.

- 1 Doutora em Educação pela UFES com bolsa de Doutorado-Sanduiche na UERJ. Mestre em Educação pela UFES. Professora do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES), *Campus Vila Velha*. Líder e Pesquisadora do Grupo de Pesquisas e Estudos em Inovação Tecnológica e Ciências (INTEC), cadastrado no CNPq. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita, vinculado ao CNPq. Membro integrante e Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo (NEPALES). Endereço: Rua Virgílio Macedo, 11, Santa Bárbara, Cariacica-ES. CEP: 29.145-017. Tel.: (27) 99893.8972. Email: <nandazbn@gmail.com>.
- 2 Doutora em Educação pela USP. Professora Adjunta da UFES / Centro de Educação / Programa de Pós-Graduação em Educação (UFES). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita, vinculado ao CNPq. Vice-coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo (NEPALES). Rua Esméria Barros Deorce, 192, Jardim Camburi, Vitória-ES. CEP: 29.090-670. Tel.: (27) 3337.8831. Email: <cleonara@terra.com.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 24	n. 55	p. 13-32	jan./abr. 2015
----------------	--------	-------	-------	----------	----------------

Considerações iniciais

No decorrer da história da educação brasileira, a escola foi se constituindo como o espaço socialmente organizado e privilegiado que contribui, de maneira fundamental, para a formação de diferentes tipos de leitores. Contudo, a simples inserção dos indivíduos nesse *locus* de formação não vem possibilitando a aprendizagem da leitura, como assinalam os resultados de pesquisas acerca do desempenho em leitura do brasileiro realizadas nos últimos anos.

A pesquisa sobre alfabetismo funcional realizada pelo Instituto Paulo Montenegro, em parceria com a Ação Educativa, completou dez anos em 2012 e mostra que o percentual da população alfabetizada funcionalmente passou de 61%, em 2001, para 73%, em 2011. Apesar disso, em 2011, apenas um em cada quatro brasileiros dominava integralmente as habilidades de leitura, escrita e matemática.

O Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), criado pelas referidas instituições, revela que, no decorrer de 2001 a 2011, tivemos no Brasil uma diminuição do analfabetismo absoluto e da alfabetização rudimentar, e um pequeno aumento do nível básico de habilidades de leitura, escrita e matemática. Porém, o percentual da população que atinge um nível pleno de habilidades se manteve em torno de 25%. Se, por um lado, os resultados, ao longo de uma década, mostraram progressos nos níveis iniciais do alfabetismo, por outro lado, insinuaram que foram mínimos os avanços do completo domínio de capacidades que são consideradas fundamentais para a inserção plena dos indivíduos na sociedade letrada.

De acordo com dados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), que busca avaliar o conhecimento e a habilidade em leitura, matemática e ciências de estudantes com 15 anos de idade, em países membros da OCDE (Alemanha, Grécia, Chile, Coreia do Sul, México, Holanda e Polônia) e em países parceiros (Argentina, Brasil, China, Peru, Qatar e Sérvia), o Brasil chegou, em 2012, com baixo desempenho em leitura. Quase metade dos alunos brasileiros (49,2%) não apresentava ter desenvolvido a capacidade de deduzir informações do texto, de estabelecer relações entre diferentes partes do texto e de compreender nuances da linguagem em textos.

Como pode ser notado, mesmo com ressalvas, os resultados dos estudos realizados pelas avaliações, em larga escala, permitem pressupor que o ensino da leitura no Brasil vem dando sinais de fracasso. Nesse contexto, algumas questões parecem importantes: Por que a persistência dos baixos índices de leitura? Que formas e modos de ensinar podem estar produzindo os baixos índices?

A nosso ver, ensinar na escola crianças, jovens e adultos a ler, pressupõe um ensino sistematizado e intencional que leve em consideração as condições objetivas e as especificidades dessa prática cultural. Desse modo, compreendemos que toda e qualquer organização do trabalho pedagógico do professor está intrinsecamente relacionada com uma opção política, ou seja, envolve tanto concepções de linguagem como de processo de apropriação de linguagem, o que acaba por influenciar a formação dos alunos e, conseqüentemente, dos sujeitos leitores na sociedade.

Essa compreensão se fundamenta, principalmente, em Geraldí (2006, p. 40), quando ele alerta que “[...] os conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a eles, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada [...]” estão assentados em determinada concepção de linguagem e de sujeito que a escola pretende formar. Portanto, partimos do princípio de que diferentes modelos de ensino da leitura, que fizeram parte da política educacional brasileira, estiveram assentados em diferentes concepções que, por sua vez, contribuíram para formar distintos perfis de leitores.

Com base nesses princípios, objetivamos discutir fundamentos teóricos e metodológicos que têm balizado o ensino inicial da leitura, no Brasil, no período de 1500 a 2011, a partir de uma perspectiva que aborda analiticamente métodos e modelos de ensino da leitura, que circularam destacadamente em diferentes momentos da história da educação. Abrange-se um marco temporal longo, tendo em vista que as reflexões apresentadas retomam, como ponto de partida, referências bibliográficas do campo da história do ensino inicial da leitura e da escrita, que vêm tematizando, sob diferentes perspectivas e nuances, o ensino da língua materna.

O trabalho apresenta, nessa linha, reflexões de cunho teórico, tecidas a partir de ampla pesquisa bibliográfica nos campos da Educação, da História da Educação e da Linguística, com o objetivo de aprofundar discussões de questões relacionadas ao ensino da leitura no aspecto metodológico. Portanto, abrimos mão de pesquisa de campo com a intenção de propiciar discussão ampliada do tema que é altamente intrigante para o ensino brasileiro: o ensino da leitura e a formação do leitor. Nessa lógica, visamos o aprofundamento de conceitos, de discussões acerca de modelos e tendências de ensino da leitura que vêm permeando a história da educação em diferentes momentos e modelando formas de ensinar a ler nas escolas.

O texto, com isso, intenciona problematizar perfis de leitores que métodos e modelos de ensino, priorizados em diferentes momentos de nossa história, possibilitavam e até hoje possibilitam formar. Busca, ainda, dar visibilidade a permanências de concepções que contribuíram para continuidades de perfis de leitores formados no decorrer do ensino inicial da leitura em instituições escolares.

Desse modo, procura contribuir para potencializar e incentivar novas reflexões acerca das seguintes questões: Que concepções de linguagem e de processo de apropriação inicial da linguagem escrita vêm fundamentando diferentes

abordagens de ensino da leitura utilizadas em escolas brasileiras? Que perfis de leitores permitiam formar? Acreditamos que respostas a essas questões favorecem as discussões sobre bases teóricas que têm sido responsáveis pela sustentação de projetos políticos para o ensino da leitura e para a formação inicial do leitor em nosso país e, dessa forma, possibilitam repensar em que medida algumas bases teóricas representaram, ou não, rupturas com concepções *ingênuas* de ensino da leitura. Estamos denominando concepções *ingênuas* de ensino da leitura as que partem de princípios que fomentam a formação do leitor apenas como mero codificador da linguagem escrita e limitam a possibilidade de formação de leitores com capacidade de dialogar com a diversidade de textos que circulam na sociedade em diferentes instâncias, sejam públicas, sejam privadas, de comunicação.

As reflexões que emergem da pesquisa bibliográfica efetuada se apresentam, neste texto, em três partes que tomam como eixo ordenador três momentos³ históricos que representaram a fundação de um *novo* modelo de ensino da leitura em relação ao que o precedeu. Inicialmente, abordamos o modelo educacional *Ratio Studiorum*, os métodos monitorial-mútuo e *João de Deus*, a disputa entre métodos sintéticos e analíticos, e a preocupação com o ensino da leitura centrado no como ensinar metodicamente e o que ensinar. Na segunda parte do texto, as reflexões concentram-se na disputa entre os partidários do então *novo* método eclético de ensino e os defensores dos *tradicionais* métodos sintéticos e analíticos. Encontram-se, também, nesse período, alguns inovadores que, ancorados no escolanovismo, se preocuparam com o como aprender, além das colaborações de Paulo Freire sobre o ato de ler. Na terceira parte, tematizamos outro tipo de disputa entre os defensores da teoria construtivista de fundamentação piagetiana e os defensores da perspectiva histórico-cultural de base vigotskiana. Por fim, tecemos algumas considerações, retomando as implicações de diferentes abordagens de ensino da leitura para a formação de leitores que sejam capazes de transcender a mera decodificação da linguagem escrita.

3 Em *Os sentidos da alfabetização*, um estudo organizado por Mortatti (2000), foram delimitados quatro momentos para se discutir o movimento histórico (1876-1994) sobre os métodos de alfabetização no Estado/Província de São Paulo. E no livro *O processo de alfabetização*, Gontijo (2002) aponta três linhas teóricas que subsidiam os estudos sobre alfabetização de crianças: visão associacionista de aprendizagem, concepção psicogenética e concepção histórico-cultural. Nesse sentido, cabe esclarecer que, a partir das contribuições das referidas autoras e a delimitação do período histórico focalizado neste estudo (1500-2011) o organizamos em três momentos.

No percurso da Colônia à Primeira República: o ensino da leitura a partir de uma visão associacionista

De acordo com Saviani (2005), no período de 1549 a 1759, os colonizadores, representados pelos seus intelectuais que se materializavam na figura dos jesuítas, implantaram, com subsídio e incentivo da coroa portuguesa, os primeiros colégios brasileiros. Neles, a organização do trabalho de ensino dos professores jesuítas se ancorou numa abordagem pedagógica tradicional religiosa, de orientação católica. A essa concepção estiveram subjacentes os costumes, as tradições e os interesses do colonizador em dominar os povos locais. Tendo em vista esse propósito, os colégios serviram como uma arma para impor o português como língua padrão e, conseqüentemente, para desvalorizar a língua dos nativos e, juntamente com ela, toda a riqueza e a diversidade da produção cultural e linguística dos povos locais.

Em 1599, ainda sob o predomínio das ideias da Igreja Católica e da corte portuguesa, os jesuítas utilizaram um modelo educacional, intitulado *Ratio Studiorum*. Segundo Saviani (2005), o *Ratio Studiorum* serviu para organizar um modelo de ensino nos colégios jesuítas, fundamentado no tomismo, uma corrente sistematizada pelo filósofo e teólogo Tomás de Aquino, que articulava a filosofia de Aristóteles com a tradição cristã. Essa abordagem se caracterizou por uma visão essencialista do indivíduo, que o concebia como um ser constituído por uma essência universal e imutável, feito à imagem e semelhança de Deus. Baseando-se nesses princípios, a educação deveria, portanto, “[...] mover os seus ouvintes ao serviço e ao amor de Deus e ao exercício das virtudes que Lhe são agradáveis [...]” (FRANCA, 1952, p. 144).

Com o estudo de Franca (1952), Saviani (2005) pôde constatar que a organização do método pedagógico dos jesuítas se deu por meio do estabelecimento de regras. Dentre elas, destacou: a regra nº 2, que instruía os professores de Filosofia a “[...] não se afastar de Aristóteles [...]” (FRANCA, 1952, p. 159); a regra nº 6, que os orientava a falar sempre com respeito de Santo Tomás; e, ainda, a regra nº 30, que recomendava ao prefeito dos estudos oferecer livros da “[...] Suma de Santo Tomás para os teólogos e de Aristóteles para os filósofos [...]” (FRANCA, 1952, p. 143).

De acordo com Franca (1952), o professor que ensinava as primeiras letras deveria iniciar a aula fazendo uma oração breve e apropriada, e os alunos deveriam ouvir de cabeça descoberta e de joelhos. Além disso, ele deveria recomendar a leitura constante da vida dos santos, pois os alunos tinham que se empenhar em alcançar a perfeição humana na vida terrena para fazer por merecer a dádiva da vida sobrenatural e, por conseguinte, a leitura dos textos impregnados de anticatolicismo deveria ser refutada. Em todas as aulas, além dos exercícios de memória, o professor deveria passar trabalhos escritos e corrigi-los, pois “[...] desta

prática resulta muito e grande fruto” (FRANCA, 1952, p. 185). Para auxiliar nesse trabalho, eram escolhidos *decuriões*, isto é, alunos mais adiantados que tomavam as lições dos outros alunos, marcavam num caderno os erros que cometiam, recolhiam os exercícios e anotavam o nome daqueles que não traziam os exercícios.

No período imperial, juntamente com a criação de escolas de primeiras letras em todas as vilas, cidades e vilarejos, para atender a toda a população, de ambos os sexos, estabelecida pela Constituição de 1824 e regulamentada pelo Decreto-Lei de 15 de novembro de 1827, tivemos a regulamentação do método monitorial-mútuo para o ensino da língua materna, em todas as províncias. O referido método, também conhecido por método lancastriano, foi desenvolvido por Joseph Lancaster, no início do século XIX, na Inglaterra.

Segundo Schwartz e Falcão (2005), o método monitorial-mútuo parte do pressuposto de que os alunos mais adiantados no domínio das primeiras letras poderiam ensinar aos mais atrasados. Embora os alunos monitores tivessem uma participação importante na efetivação desse método, o foco do processo ensino aprendizagem não se centrava no aluno e sim no método de ensino que abria a possibilidade de agrupar, em cada sala de aula, centenas de estudantes sob a supervisão de um único professor. Por essa razão, esse método mostrava-se conveniente para a época, visto que havia poucos professores e o trabalho com alunos monitores possibilitava um baixo investimento financeiro na educação do povo.

Nessa abordagem, os alunos eram agrupados, em uma única turma, de acordo com as seguintes classes: “[...] 1ª A B C/ 2ª Palavras ou sílabas de duas letras/ 3ª Dito de três letras/ 4ª Dito de quatro letras/ 5ª Dito de cinco letras/ 6ª Dito de seis letras/ 7ª Leitura da Bíblia/ 8ª Seleção de meninos que melhor lêem na sétima” (SCHWARTZ; FALCÃO, 2005, p. 81). Seguindo esse modelo, o professor e os alunos monitores ensinavam a ler e a escrever a partir da sequência silabação e soletração.

Esse modelo de ensino nos remeteu a considerar que a aprendizagem da língua materna se operacionalizava, na escrita, pela capacidade de codificar os sons da fala, transformando-os em sinais gráficos e, na leitura, pela capacidade do indivíduo de reconhecer a letra e seu respectivo som. Assim, o aluno só conseguia ler com compreensão quando tivesse possuído o domínio mecânico da decodificação do sistema alfabético de escrita. Compreendemos, portanto, que esse modelo de ensino da leitura serviu de poderoso instrumento nas mãos daqueles que detinham o poder econômico e político, no período imperial, pois contribuía para “[...] anestesiar a consciência do[s] indivíduo[s], tornando-os leitores passivos, acríticos, mantenedores do *status quo* [...]” (BRAGGIO, 2005, p. 3).

O método monitorial-mútuo prescrito para o ensino da língua materna, pela Lei Geral da Instrução do Império, permaneceu em vigor até o final da década de 30 do século XIX, pois o ato adicional de 1834 instituiu que caberia às províncias escolherem

o método mais adequado para o ensino da leitura e da escrita. A nova regulamentação favoreceu para que o uso do método individual de ensino, que seguia o modelo utilizado na educação familiar, em que “[...] o professor ensinava individualmente a cada um dos alunos [...]” (SCHWARTZ; FALCÃO, 2005, p. 82), coexistisse com o uso do método simultâneo, pelo qual se ensinava a técnica do ler e escrever. Vale destacar que havia sérios problemas, no período imperial, que impediam a efetiva aplicação desses métodos no ensino da leitura e da escrita, dentre os quais podemos citar a falta de escolas, a escassez de professores, a desorganização administrativa das províncias e o grau de importância que as famílias conferiam ao aprendizado da leitura e da escrita, pois, dependendo desse interesse, elas realizavam, ou não, esforços para enviar e manter seus filhos na escola de primeiras letras (MORTATTI, 2004).

Conseqüentemente, a maioria da população continuava afastada das produções culturais e linguísticas que circulavam no País, assim como do domínio da técnica da leitura e da escrita. Somente no final do Império, com a aprovação da Lei da Câmara dos Deputados de 1881 e da Lei Saraiva de 1882, que proibiu os homens considerados analfabetos de votar, sob o argumento de que “[...] essa proibição lhe serviria de poderoso incentivo para sair de seu estado de ignorância [...]” (MORTATTI, 2004, p. 57), o analfabetismo emergiu no Brasil como um problema e de ordem eminentemente política, de tal maneira que a assinatura do próprio nome se tornara “[...] efetivamente um substituto para a pessoa [...] tão individual como a impressão do dedo ou da mão, sendo também a afirmação de verdade e de consentimento” (FERRARO, 2002, p. 28-29).

Tendo em vista essa preocupação, começou a ser divulgado no País o *método João de Deus*, contido na *Cartilha Maternal* ou *Arte da Leitura*, escrita em Portugal, pelo poeta João de Deus, no ano de 1876. Para Silva Jardim, como apontado por Mortatti (2000), a questão do método era uma questão da educação e, nesse sentido, ele compreendia que as bases para a reforma do ensino primário estavam na teoria da educação positiva, logo, no *método João de Deus*. A essa abordagem estava subjacente uma concepção de ensino que se preocupava com a questão do método e apontava que a organização desse ensino da totalidade e do concreto para as partes e a abstração proporcionava uma apropriação adequada da linguagem. Em decorrência, postulava-se que o ensino da leitura deveria ser iniciado pela palavra para, posteriormente, dividi-la em sílabas e, finalmente, analisar os valores fonéticos das letras.

Desse modo, o *método João de Deus* se contrapôs aos habituais métodos que vinham sendo adotados nas escolas de primeiras letras do País e, assim, no limiar da década de 90 do século XIX, iniciaram-se as disputas entre os partidários do *novo* método e aqueles que continuavam a defender os métodos sintéticos, a respeito de qual seria o método apropriado para o ensino da leitura. Com essas discussões, o referido ensino passou a envolver uma questão de método e a preocupação se voltou para o como ensinar metodicamente e o que ensinar (MORTATTI, 2000).

Diante das modificações de ordem política, econômica e social ocorridas após a proclamação da República, a educação se tornou um instrumento de modernização e progresso para o Estado republicano. Visando a “[...] reverter o ‘atraso do Império’ e fundar uma ‘civilização nos trópicos’” (MORTATTI, 2004, p. 55, grifos da autora), intensificaram-se as ações para a implantação das escolas seriadas que, posteriormente, foram institucionalizadas com a criação dos grupos escolares, como também, para a universalização do processo sistemático de escolarização do ensino de leitura e escrita e para a configuração de *novos* métodos de ensino, “[...] como os métodos analíticos, especialmente o da sentencição e o da historieta” (MORTATTI, 2004, p. 55).

Dessa maneira, os métodos analíticos foram ganhando adesões e oficializações para o trabalho com a leitura nas escolas da Primeira República. Segundo Barbosa (1994), esses métodos se sustentavam na Psicologia da Gestalt e concebiam a leitura como um ato global e ideovisual. De modo geral, os métodos analíticos propuseram que o ponto de partida para o ensino da leitura fosse com as unidades maiores da língua para, sequencialmente, decompô-las em unidades menores; porém, o modelo de ensino dependia do que se considerava como unidades maiores da língua.

Nesse sentido, pudemos inferir que os métodos de ensino que integraram a abordagem associacionista de aprendizagem, sintéticos e analíticos, concebiam a leitura como um processo de decodificação em que o leitor apreendia o significativo por meio do código linguístico e, assim, entendia o significado do texto lido, tanto que, para garantir a eficácia da leitura, acreditava-se que bastava uma boa decodificação. Portanto, esses métodos permitiam que os sujeitos se constituíssem como meros reprodutores de ideias. Isso se explica, conforme Zappone (2001), porque essa maneira de compreender a leitura desconsidera os fatores extralinguísticos, como a historicidade, o contexto de produção da leitura e outros intervenientes no ato de ler. Ao se prenderem somente aos aspectos linguísticos do texto, acabam por distanciar os alunos da leitura como processo de construção de sentidos.

A mudança do regime político brasileiro – de Império para República – não apresentou alterações capazes de avançar na formação de leitores, visto que, para o maior número da população, “[...] a escola continuava a apresentar-se como um projecto distante, ambicioso e como tal pouco acessível em termos de mobilidade social” (MAGALHÃES, 1996, p. 51). De fato, todos os indivíduos que não sabiam ler e escrever continuaram a ser considerados como uma parcela da população impossibilitada de participar da vida política do País, pelo fato de serem tidos como “[...] indivíduo incivilizado e incapacitado para uma realização humana no seu cotidiano. Um indivíduo com estatuto menor no seio da comunidade” (MAGALHÃES, 1996, p. 42).

Da Era Vargas ao Regime Militar: espaços de interseção entre os métodos de alfabetização

A partir do exposto, pudemos inferir que, desde o limiar da Primeira República, existia uma uniformização nos discursos das autoridades políticas e educacionais acerca da necessidade de implantar a escola pública primária e expandir efetivamente o ensino de leitura a toda a população, pois o ensino da leitura era visto como um meio de transformar os valores e os hábitos dos grupos sociais que eram o seu alvo (HÉBRARD, 2001). Mas, também, constatamos que as medidas tomadas, por parte do Estado, não deram conta de resolver tais questões, ao passo que a persistência do elevado número de indivíduos sem acesso ao ensino escolarizado de leitura e escrita fez com que o Brasil entrasse “[...] no século XX com um déficit educacional que envergonharia qualquer país desenvolvido do mundo” (MOLL, 1996, p. 21).

É verdade que, devido a essas novas demandas da sociedade urbana e industrial, houve uma expansão do acesso à escola a partir da Era Vargas, porém ainda era nítida a distinção entre os dois modelos escolares. De um lado, a escola dos filhos da elite burguesa, que atendia a uma pequena parcela da população, no intuito de formar os futuros dirigentes do País e, de outro lado, a escola que recebia os alunos oriundos das camadas populares e os ensinava a ler, escrever e calcular, com o propósito de formá-los para o trabalho, ou seja, constituir a classe operária subalterna de mão-de-obra barata dentro de um novo modelo de sociedade. Graff (1994) endossa essa análise, afirmando que a oferta da alfabetização e da escolarização para as classes trabalhadoras se constitui em um elemento central nas estratégias políticas para estabelecer o controle no seio da sociedade, assim a educação dos trabalhadores não estava voltada simplesmente para o ensino da leitura e escrita, mas “[...] era a necessidade de treiná-los para uma nova disciplina de trabalho [...]” (GRAFF, 1994, p. 86).

Mediante esse cenário, foi-se configurando a urgência de implementar uma política nacional de educação capaz de romper com o modelo educacional da Primeira República, pois, como aponta Ferraro (2002), no ano de 1920, das pessoas recenseadas, 71,2% ainda não sabiam ler e escrever. Tendo em vista essa preocupação, os inovadores e renovadores da época, como Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, se sustentaram nos princípios basilares do escolanovismo e, por meio do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), deslocaram

[...] o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo

para o não-diretívismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. (SAVIANI, 2002, p. 9).

A partir desse documento, novos princípios começaram a ser propagados. Partindo de uma abordagem biopsicológica decorrente do ideário da Escola Nova, esses inovadores propunham uma maior participação da criança no processo ensino aprendizagem da leitura e da escrita, em detrimento da figura do professor no centro do processo educativo, como preconizava os *tradicionais* métodos de ensino, e um ensino pautado nos interesses e nas necessidades discentes, ao invés da transmissão de conteúdos escolares específicos e de uma racionalização do espaço e do tempo.

De acordo com o que foi dito, havia, nesse período, uma urgência em alfabetizar um maior número da população, no entanto a preocupação do Estado não estava centrada nas necessidades do povo e sim nos interesses burgueses. Em decorrência dessa situação, a Escola Nova encontrou um terreno fértil para se propagar, porque deslocou a responsabilidade com o ensino da leitura e da escrita do âmbito político para o âmbito pedagógico, “[...] como se a escola, por si mesma, pudesse resolver os problemas produzidos pelo contexto político-econômico” (FACCI, 2004, p. 85) desde o período colonial. Acreditamos que essa ideia consistiu na tarefa de transferir para a instituição escolar o compromisso com a educação, enquanto o Estado se desresponsabilizou da obrigação de educar, particularmente, aqueles oriundos das classes dominadas.

Tomando como correlato teórico os referidos pressupostos escolanovistas, o professor Lourenço Filho construiu os *Testes ABC* (1934) com o objetivo de verificar o nível de maturidade das crianças para a aprendizagem da leitura e da escrita. Ao indicar se as crianças estavam aptas, ou não, para receber o ensino de leitura e escrita, os resultados dos *Testes ABC* serviam de “[...] diagnóstico ou de prognóstico, e como critério seletivo seguro, para definição do perfil das classes e sua organização homogênea, assim como dos perfis individuais dos alunos, permitindo atendimento e encaminhamentos adequados” (MORTATTI, 2000, p. 151). Observa-se, então, que, a partir desse período, a importância dos métodos de ensino para a alfabetização passou a ser questionada e relativizada em decorrência da disseminação dos *Testes ABC*, que privilegiam um conjunto de pré-requisitos para a aprendizagem da leitura e da escrita.

É certo que, nesse momento, tanto os métodos sintéticos quanto os métodos analíticos continuavam a ser adotados nos grupos escolares, porém já estavam sendo considerados *tradicionais* e morosos em relação ao ensino da leitura e da escrita. Assim, buscou-se um ponto de interseção entre os dois métodos de

ensino, o que culminou nos chamados métodos analítico-sintéticos, também conhecidos por métodos mistos ou ecléticos, supondo que isso iria proporcionar maior rapidez e eficácia no ensino inicial de leitura e escrita, como preconizavam os ideários escolanovistas. Contudo, isso não significou que a discussão entre os partidários dos métodos sintéticos e dos métodos analíticos cessou, porém permaneceu ocorrendo de uma forma mais branda.

Também, foi de fundamental importância destacar, no interior desse período de ditadura militar, as contribuições de Paulo Freire para a alfabetização de adultos e, especificamente, para o trabalho com a leitura em classes de alfabetização, pois suas ideias acerca da importância do ato de ler foram pioneiras num cenário ditatorial em que a leitura era tida como uma prática perigosa e, como tal, deveria ser censurada e prescrita.

Apesar das restritas condições de produção, Freire (1993), diferentemente dos defensores da Escola Nova, concebeu a educação como um ato eminentemente político, por outras palavras, como um instrumento de libertação, emancipação e desalienação do indivíduo, capaz de promover modificações estruturais no âmago da sociedade. Nesse contexto, alerta-nos Mortatti (2004, p. 61, grifo da autora): “[...] a alfabetização do povo passou, então, a ser entendida em toda a sua força política e potencialmente nacionalizadora, relacionada com a noção de ‘educação popular’ e com a necessidade de eficiência da escola [...]”. E a leitura, como uma possibilidade de interpretação crítica da realidade, capaz de permitir que o sujeito construísse significados para o texto lido, posicionando-se criticamente a partir da sua vivência, do seu conhecimento e do contexto social, histórico e ideológico em que se encontrasse. Isso, a nosso ver, porque Paulo Freire entendia a linguagem como um instrumento de formação da consciência crítica e a sua apropriação como um modo de transformação da sociedade, por meio da reflexão crítica acerca da sua realidade e da sua práxis. Em consequência, a sociedade era vista de forma real, marcada pelas permanentes contradições entre as classes sociais antagônicas e o sujeito como um agente sócio-histórico que, pela tomada de consciência, se emanciparia.

No final desse período (1929 a 1985), a gestão de Getúlio Vargas passou a ser sistematicamente questionada por vários setores da sociedade, em decorrência das novas urgências políticas e sociais que foram seguidas de propostas de modificações no campo educacional. Após o ano de 1985, verifica-se, então, um período de abertura política do País que se fez acompanhar da democratização da escola pública e dos bens culturais, dentre eles, a leitura. Tomando as contribuições decorrentes dos estudos de Braggio (2005), Gontijo (2002, 2005) e Mortatti (2000, 2004) acerca da alfabetização, constatamos que, a partir desse período, também ocorreram modificações nos pressupostos teóricos que sustentavam as políticas públicas de alfabetização e, por conseguinte, o ensino de leitura.

Da abertura política do País aos dias atuais: a alfabetização a partir da concepção psicogenética e da concepção histórico-cultural

Como abordado, no ano de 1985 assistimos ao término do governo autoritário de Getúlio Vargas e ao início da redemocratização do País, com a eleição indireta de Tancredo Neves. Essa mudança de regime político – da Ditadura Militar para o Período de Abertura Política – foi acompanhada pela promulgação da Constituição de 1988 que, dentre outros aspectos, garantiu o direito do voto facultativo aos analfabetos que vinham sendo impedidos de participar da vida política do País, desde o ano de 1882. No entanto, não serviu para apagar as “[...] atitudes de discriminação e marginalização em relação ao analfabeto [...]” (MORTATTI, 2004, p. 17) que foram construídas ao longo desse período secular de proibição, sob o argumento de que ele era incapaz.

No que tange à educação e, especificamente, à alfabetização, essa lei dispôs medidas para erradicar o analfabetismo e universalizar o Ensino Fundamental até o ano de 1998. No decorrer desse período, o Estado continuou encontrando dificuldades ao tentar cumprir a sua obrigação de, por meio da educação, garantir “[...] o acesso de todos os cidadãos ao direito de aprender a ler e escrever, como uma das formas de inclusão social, cultural e política e de construção da democracia” (MORTATTI, 2004, p. 15), ao passo que, decorridos 15 anos da promulgação da Constituição, chegamos a 2003 com 96,5% da população brasileira, na faixa etária de sete a catorze anos, frequentando a etapa da escolarização básica supracitada (WAISELFSZ, 2004). É certo que esses resultados apontaram a universalização do acesso à escola e demonstraram um avanço significativo na história da educação brasileira, no entanto, autores, como Mortatti (2004) e Pereira (2006), denunciaram que os avanços quantitativos obtidos não foram suficientes para garantir uma democratização do saber e da cultura, porque não estiveram acompanhados de “[...] investimentos proporcionais por parte do governo na área educacional” (PEREIRA, 2006, p. 19).

Com a democratização da escola, a leitura tornou-se um instrumento “[...] capaz de proporcionar os mais variados benefícios: tornar os sujeitos mais cultos e, por consequência, mais críticos, mais cidadãos, mais verdadeiros” (ABREU, 2002, p. 10). Como se pode perceber, a leitura passou a ser revestida de um valor positivo, contudo, a falta de recursos financeiros e de investimentos por parte do Governo se revelou como as atuais formas de interdição da leitura. Nesse momento, observa-se, então, a implementação de projetos e programas governamentais e não governamentais de estímulo à leitura, sob o argumento de que os *bons* livros são pouco lidos.

Vinculado a esse processo de democratização da escola pública e de promoção da leitura, fizeram-se necessárias novas formas de conceber a alfabetização e o trabalho com a leitura nas primeiras séries do Ensino Fundamental, já que, na década de 80 do século XX, conforme nos lembra Ferraro (2002), das 102.579.006 pessoas recenseadas, 31,9%, isto é, 32.722.702 ainda não estavam alfabetizadas. Nesse contexto, a teoria construtivista, que se apresentou com a finalidade última de “[...] contribuir na solução dos problemas de aprendizagem da lectoescrita na América Latina e o de evitar que o sistema escolar continue produzindo futuros analfabetos” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 35), encontrou um espaço profícuo para se propagar no cenário educacional brasileiro, a partir do final dos anos de 1980.

A referida teoria foi construída a partir dos resultados da pesquisa experimental sobre a gênese dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita, que Emilia Ferreiro, juntamente com sua colaboradora Ana Teberosky, desenvolveram com crianças argentinas e mexicanas, entre os anos de 1974 e 1976, na cidade de Buenos Aires. Suas bases teóricas foram assentadas nos pressupostos da Psicolinguística de Chomsky e da Psicogenética de Piaget, uma vez que as pesquisadoras buscaram explicitar “[...] a pertinência da teoria psicogenética de Piaget e das conceitualizações da psicolinguística contemporânea, para compreender a natureza dos processos de aquisição de conhecimento sobre a língua escrita [...]” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 35). Cabe ressaltar que, na tentativa de examinar quais as etapas do desenvolvimento intelectual são percorridas por um sujeito psicologicamente idealizado, as referidas autoras fizeram uso do método clínico, que preconizava a coleta de dados em situações experimentais e controladas.

Considerando as explicações dadas por Ferreiro e Teberosky (1999) acerca da apropriação da língua escrita pela criança, podemos perceber que a preocupação se centra nos aspectos linguísticos e psicológicos da aprendizagem, ao preconizar que os processos de desenvolvimento da escrita resultam da atividade individual do sujeito que, internamente, passa por etapas na construção do conhecimento, que evoluem de um nível inicial, em que ele busca ativamente estabelecer diferenças entre o desenho e a escrita, até uma etapa final, em que as letras representam os fonemas, chegando, então, à escrita alfabética.

A leitura, por sua vez, foi trazida à cena vinculada à possibilidade da construção do significado gerado pelo leitor num processo de interação com o texto que, por sua vez, foi entendido como um repositório de mensagens e de informações. Porém, nessa perspectiva, a produção escrita já traz consigo o sentido específico que foi atribuído pelo autor, no momento da escritura, cabendo ao leitor recuperar esse significado nas marcas textuais que foram deixadas pelo autor.

Conforme Gontijo (2002), as autoras da obra *Psicogênese da língua escrita* não levaram em consideração a dimensão discursiva da escrita, nem a constituição dos sentidos da alfabetização, já que os níveis de evolução da escrita foram estabelecidos a partir de testes em que as crianças escreviam palavras soltas e buscavam interpretá-las, tanto que, quando solicitadas a escrever um texto, elas não apresentavam o mesmo nível de escrita que tinham quando grafavam as palavras, logo os “[...] níveis de evolução da escrita na criança somente são válidos com relação à análise de palavras” (GONTIJO, 2002, p. 14). Com relação ao segundo aspecto, critica o fato de que as crianças escreveram palavras apenas para testar suas hipóteses de escrita, logo essa escrita não esteve “[...] permeada por um sentido, por um desejo [...]” (GONTIJO, 2002, p. 15) e tampouco sabiam para quem escrever, o que escrever e por que escrever.

Outra questão fundamental comentada por Gontijo (2002) está relacionada com o caráter mediador da escrita que, na teoria construtivista, também não teve importância. Isso porque a escrita foi concebida como um *objeto em-si* e o sujeito como um ser idealizado que constrói os seus próprios conhecimentos, logo, o simples contato da criança com os materiais escritos já possibilita a sua apropriação, sem necessitar da mediação pedagógica do professor. Percebeu-se, então, que as interações estabelecidas entre aqueles que já dominavam a linguagem escrita e aqueles que estavam no processo inicial de aprendizagem da leitura e da escrita não eram tomadas como elos imprescindíveis na apropriação da linguagem, isso porque, nessas relações, o outro não era considerado como um elemento constitutivo do processo de alfabetização. Todavia, compreendemos, como Gontijo (2002, p. 134), que cabe ao professor, como um sujeito primordial no contexto social em que ocorre a construção do conhecimento, mediar o que deverá ser apropriado pelo aluno, porque “[...] a linguagem escrita possui uma objetividade social e, desse modo, cristaliza práticas sociais que somente serão apropriadas pelas crianças se forem reconstruídas pelo professor durante a alfabetização”.

Dessa maneira, podemos constatar que os princípios basilares do construtivismo estavam muito próximos daqueles defendidos pelo movimento escolanovista, visto que, de semelhante modo, minimizou a função do professor na tarefa de mediar o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, ao postular que o papel desse profissional era criar situações em que o aluno possa realizar suas experiências e, então, construir o seu próprio conhecimento; como, também, contribuiu para que a escola perdesse a “[...] sua função como uma instituição socialmente organizada, que tem como objetivo levar os alunos a se apropriarem do conhecimento já acumulado pela humanidade” (FACCI, 2004, p. 132).

Apesar de existir, a partir da década de 80, uma “[...] predominância de estudos orientados pela concepção psicogenética” (GONTIJO, 2002, p. 23), o construtivismo não foi a única abordagem teórica que se contrapôs à escola *tradicional* e que subsidiou o processo de alfabetização e o trabalho com a leitura nas classes de alfabetização, ao longo do período pesquisado. Nesse cenário, podemos observar que, a partir dos trabalhos realizados por Braggio (2005) e Gontijo (2002, 2005), dentre outros, *novos* aportes teóricos passaram a balizar as pesquisas na área de alfabetização e, por conseguinte, o modelo de ensino da leitura. Os referidos autores se fundamentam nas postulações de Vigotski e de seus colaboradores, bem como nas contribuições delineadas por Bakhtin.

Subjacente aos pressupostos teóricos da concepção histórico-cultural há uma visão divergente daquela, que respalda a concepção associacionista e a concepção psicogenética acerca da natureza e apropriação da linguagem, do homem e da sociedade. Por reconhecer as dimensões dialógica, histórica e cultural da linguagem, esta é compreendida como um fenômeno socioideológico constitutivo da identidade e da consciência humana e, ao mesmo tempo, constitui-se nas relações sociais.

Desse modo, a apropriação da linguagem é concebida como o produto das relações sociais num processo sócio-historicamente determinado, que possibilita a internalização do discurso exterior em discurso interior. É, pois, dentro desse contexto que o homem é entendido como um sujeito político, histórico e cultural, “[...] passível de experimentar mudanças e contradições internas, capaz de mudar a si mesmo e à sociedade que o circunda através da linguagem e de sua práxis” (BRAGGIO, 2005, p. 84). E a sociedade é real e concretamente concebida, ou seja, carregada das contradições e dos conflitos existentes entre as classes sociais antagônicas.

Tendo como referência essas concepções, a alfabetização passou a ser compreendida como uma prática social, porque se desenvolve entre os homens, e cultural, por se realizar em sociedades letradas. Além disso, é vista como um processo *formativo para-si*, que possibilita a formação da consciência crítica por meio do trabalho, com a produção de textos orais e escritos, com a leitura, com os conhecimentos sobre o sistema de escrita da língua portuguesa e, ainda, o desenvolvimento da compreensão das relações entre sons e letras, e letras e sons. Partindo dessa visão, Gontijo (2002) afirma que a alfabetização

[...] realiza um dos *círculos essenciais* da formação da individualidade humana. É óbvio que não é o único processo que possibilita a formação de uma *humanidade consciente*, mas, sem dúvida, constitui um dos *círculos essenciais* da formação da humanidade. (GONTIJO, 2002, p. 2, grifos da autora).

É importante clarificar que os trabalhos sobre a linguagem verbal, que integram a perspectiva histórico-cultural, concebem a alfabetização como um processo formador da consciência crítica no sujeito, que se desenvolve, fundamentalmente, por meio da produção de textos (orais e escritos), porque se entende que o texto é um lugar de encontro entre os discursos produzidos pelos autores no ato da escritura e aqueles produzidos pelos leitores no momento da leitura, discursos esses que podem vir a se completar, a se divergir e/ou a se entrecruzar no interior desse tecido polifônico. Assim, o texto é o lugar de produção de sentidos, de compreensão, de expressão, de posicionamento e de constituição de sujeitos.

Baseando-se nesses pressupostos, a leitura é pensada como produção de sentidos. Ler é, portanto, produzir sentidos que não se encontram estabelecidos *a priori* no texto, pois se constituem no processo de interação que se efetiva entre autores, leitores e outros sujeitos que se fazem presentes nos textos. Nesse processo, é necessário levar em conta que autores e leitores são sujeitos concretamente determinados por contextos sócio-histórico-ideológicos específicos e que, ao dialogarem por meio da produção escrita, se constituem como interlocutores no processo de produção de sentidos, uma vez que, como reforça Goulemot (2001, p. 116), “[...] ler é fazer-se ler e dar-se a ler”. Podemos compreender, então, que, na abordagem histórico-cultural, a leitura está vinculada à significação social do processo de formação dos indivíduos e, desse modo, possibilita a constituição de sujeitos críticos e participativos, capazes de ampliar e redimensionar a realidade existente.

Considerações finais

Em face às considerações apresentadas, podemos concluir que, com exceção dos trabalhos de Paulo Freire (1993), ao longo do período de 1900 a 2011, tanto os partidários dos métodos de alfabetização quanto os defensores do construtivismo compreenderam o desenvolvimento da linguagem separadamente das condições materiais e humanas que subjazem aos processos de apropriação, como também conceberam o homem como um ser idealizado, afastado do convívio social. Em decorrência dessas compreensões, o processo de alfabetização se integrou à política educacional excludente que

[...] objetiva instrumentalizar a grande maioria dos indivíduos para reproduzirem a sua vivência em-si, como indivíduos particulares, e reproduzirem, na mesma medida, as relações sociais de dominação da sociedade capitalista. (GONTIJO, 2002, p. 137-138).

Além do mais, constatamos que, na abordagem associacionista, o texto foi concebido como um conjunto de elementos gramaticais e a leitura como mera decodificação; e, na abordagem psicogenética, o texto foi pensado como um repositório de mensagens e de informações, e a leitura, como o ato de recuperar o significado que está no texto, por meio das marcas textuais deixadas pelo autor. Sendo assim, em ambas as abordagens, encontramos um modelo de ensino de leitura que se adequou às demandas das classes dominantes, pois não possibilitou a formação da consciência crítica e sim, a reprodução das relações sociais e de produção existentes na sociedade, por meio das ideias que eram veiculadas nos textos.

Desse modo, a abordagem histórico-cultural se distinguiu da associacionista e da psicogenética, pelo fato de que, nessa *nova* vertente teórica, a linguagem está intrinsecamente vinculada às relações sociais e, concomitantemente, é concebida como uma atividade constitutiva da consciência dos sujeitos. Portanto, acreditamos que, na realidade brasileira, a concepção histórico-cultural possibilita modificações efetivas na forma de conceber a linguagem, o ser humano e a sociedade, visto que preconiza a alfabetização como um dos processos que devem contribuir “[...] para que sejam operadas mudanças nas formas de atividade coletiva e individual e, assim, ampliar as possibilidades de as crianças lidarem com níveis mais amplos e superiores de objetivações do gênero humano” (GONTIJO, 2002, p. 138), além de inserir a criança no mundo da leitura e da escrita. A partir dessa compreensão, podemos pensar o texto como uma unidade complexa de significação e um espaço de constituição de sujeitos, a leitura como uma atividade interdiscursiva entre sujeitos, instauradora da produção de sentidos, e o leitor como um sujeito que, ao se apropriar da linguagem, se torna capaz de pensar criticamente e atuar na transformação da realidade.

Em síntese, a trajetória apresentada nos possibilitou compreender que, ao longo da história do desenvolvimento do ensino, foram construídas três diferentes concepções de alfabetização: associacionista de aprendizagem, psicogenética e histórico-cultural, que serviram de base aos projetos políticos para o ensino de leitura em nosso país. Além disso, constatamos que os princípios basilares da abordagem associacionista e da psicogenética atenderam aos interesses das classes dominantes, uma vez que ambas não contribuíram de uma maneira efetiva para a formação de leitores críticos. Essas constatações, por conseguinte, evidenciam a importância de estudos que focalizem a alfabetização e o ensino de leitura a partir de uma abordagem historicizadora que, de fato, não obscureça as “[...] reais condições escolares e histórico-sociais que impediram e impedem o acesso igualitário aos conhecimentos em sociedades que se desenvolveram/desenvolvem às custas das desigualdades e da exploração” (GONTIJO, 2005, p. 62-63).

Referências

- ABREU, M. (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado das Letras; Associação de Leitura do Brasil; FAPESP, 2002.
- BAKHITIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BARBOSA, J. J. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1994.
- BRAGGIO, S. L. B. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.
- DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às aproximações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.
- FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.
- FERRARO, A. R. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? **Educação & Sociedade**: Revista Quadrimestral de Ciência da Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), Campinas, v. 23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- FRANCA, L. S. J. **O método pedagógico dos jesuítas**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1993.
- GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**: leitura e produção. São Paulo: Ática, 2006.
- GONTIJO, C. M. M. Alfabetização e a questão do letramento. **Cadernos de Pesquisa**, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória, v. 11, n. 21, p. 42-72, jan./jun. 2005.
- _____. **O processo de alfabetização**: novas contribuições. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, R. (Org.). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p. 107-116.

GRAFF, H. J. **Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

HÉBRARD, J. O autodidatismo exemplar. Como Valentin Jamerey-Duval aprendeu a ler? In: CHARTIER, R. (Org.). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p. 35-73.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Relatório: INAF BRASIL 2011: principais resultados**, São Paulo, 2012. 25 p.

LA TAILLE, Y. O lugar da interação social na concepção de Piaget. In: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992. p. 109-112.

MACEDO, D. Alfabetização, linguagem e ideologia. **Educação & Sociedade: Revista Quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes)**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 85-97, dez. 2000.

MAGALHÃES, J. P. Linhas de investigação em História da Alfabetização em Portugal: um domínio do conhecimento em renovação. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, Autores Associados, n. 2, p. 42-60, maio/jun./jul./ago. 1996.

MOLL, J. **Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

MORTATTI, M. do R. L. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: UNESP, 2000.

PEREIRA, J. E. N. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ROSSLER, J. H. Construtivismo e alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista. In: DUARTE, N. (Org.). **Sobre o construtivismo**. São Paulo: Autores Associados, 2000. p. 3-22.

SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “projeto 20 anos do Histedbr”. Campinas, 25 ago. 2005. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf> Acesso em: 21 dez. 2006.

_____. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas: Autores Associados, 2002.

SCHWARTZ, C. M.; FALCÃO, E. B. de L. Métodos para ensinar a ler e a escrever no Espírito Santo no processo inicial da institucionalização da educação primária pública. **Cadernos de Pesquisa**, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória, v. 11, n. 21, p. 73-93, jan./jun. 2005.

ZAPPONE, M. H. Y. **Práticas de leitura na escola.** 2001. 247 f. Tese (Doutorado em Teoria Literária)- Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2001.

WAISELFISZ, J. J. **Relatório de desenvolvimento juvenil 2003.** Brasília, DF: UNESCO, 2004.

Recebimento em: 08/02/2012.

Aceite em: 01/08/2012.

Investigação sobre a escola e seu entorno: estudo bibliográfico de produções nacionais

Investigation on the school and its surroundings: bibliographic study of national productions

Luana Costa ALMEIDA¹
Geraldo Antonio BETINI²

Resumo

O artigo apresenta os resultados de pesquisa bibliográfica sobre a relação entre a escola e seu entorno social. Foram analisados 170 trabalhos publicados na CAPES e SCIELO entre as décadas 1990 e 2010. Além da frequência de trabalhos por ano de produção, região geográfica e metodologia utilizada, organizou-se temáticas a partir da análise dos temas e objetivos dos trabalhos selecionados, discutindo-se os principais resultados apresentados. Evidenciou-se a preocupação com a problemática, em especial a relação entre escola-família, e a atualidade do debate, bem como a preocupação de educadores e comunidade com a questão na busca da melhoria da escola.

Palavras-chave: Escola. Entorno Social. Família. Comunidade.

Abstract

This study presents the result of a bibliographic research concerning the relationship between the school and its neighborhood. There have been selected 170 works produced from 1990 to 2010 and published on CAPES and SCIELO. Besides the frequency of works by production year, geographic region and methodology used, this study defined categories based on the objectives of the selected works. It was possible to observe a preoccupation with the debate, especially the relationship between schools and families, as well as the concern of educators and the community about the issue, aiming to obtain improvements for the school.

Keywords: School. Neighborhood. Family. Community.

-
- 1 Doutora em Educação na área de Ensino e Práticas Culturais pela UNICAMP com período de estágio na Universidade Autônoma de Barcelona (UAB). Atualmente faz pós-doutorado no Centro de Estudos da Metrópole (CEM-Cebrap), com financiamento da FAPESP, e participa como pesquisadora no Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED), na Faculdade de Educação da UNICAMP, em projeto financiado pelo Observatório da Educação-CAPES. Endereço: Rua Américo de Campos, 684, Cidade Universitária, Campinas-SP. CEP: 13083-040. E-mail: <luanaca@gmail.com>.
 - 2 Doutor na área de Ensino, Avaliação e Formação de Professores pela UNICAMP. Atualmente atua como pesquisador colaborador no Laboratório de observação e estudos descritivos (LOED) - Faculdade de Educação/UNICAMP. Endereço: R. Dr. Sampaio Ferraz, 212, apto. 51, -Cambuí, Campinas-SP. CEP: 13024-430. E-mail: <gabetini@uol.com.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 24	n. 55	p. 33-56	jan./abr. 2015
----------------	--------	-------	-------	----------	----------------

Introdução

A questão da qualidade do ensino em nossas escolas é tema de especulação e estudo entre aqueles que se colocam a discutir a situação da educação nacional.

Em busca dessa qualidade, percebe-se a necessidade de um olhar voltado às variáveis que contribuem ou limitam a aprendizagem dentro das escolas, sendo várias as possibilidades de inserção para investigar a questão, desde aquelas voltadas a variáveis intraescolares, como as voltadas às influências extraescolares. Esta perspectiva nos permite observar com mais clareza os fatores associados à questão da qualidade, sendo os estudos voltados para esta especificidade importantes, por permitirem a compreensão do fenômeno e, assim, possibilitarem tomadas de decisão políticas e institucionais que permitam uma maior eficiência da escola.

Durante muito tempo duas vertentes se opuseram no cenário educacional: uma tentando explicar o fracasso escolar por fatores pedagógicos internos à escola, e outra tentando explicar o mesmo fracasso por fatores externos à escola, sociais. Como é comum acontecer nesses casos, nenhuma delas, isoladamente, dá conta do fenômeno. A dialética se impõe. As duas causas são pertinentes na explicação do fracasso. (FREITAS, 2007, p. 971).

Dentro das preocupações acerca dos fatores extraescolares temos visto se consolidar o interesse pela relação entre a escola e a família, não só no meio acadêmico como a partir de proposições políticas.

Nogueira (2006) demonstra que temos assistido, na maioria dos países ocidentais desenvolvidos, a criação e ampliação de políticas públicas educacionais voltadas à estimulação da relação entre família e escola; ilustrando esta percepção a autora menciona os exemplos dos Estados Unidos da América, Inglaterra e França.

No caso dos Estados Unidos da América, em 1994, o governo de Bill Clinton colocou, como oitava meta da educação, a colaboração família-escola. Na Inglaterra, nos anos 1990, o governo trabalhista de Tony Blair propôs um *contrato casa-escola* (*home-school contracts*) em que os pais britânicos se comprometiam a assumir responsabilidades no plano da assiduidade, da disciplina e da realização dos deveres de casa de seus filhos. Na França, em 1998, o Ministério da Educação lançou uma campanha nacional pela parceria família-escola (*Campagne nationale lesurlenouveaupartenariatécole-famille: confiance et ouverture*), que criava, entre outros, a *Semana dos pais na escola*. Em 2002 a Comunidade Européia estabelece o dia 8 de outubro como o *Dia Europeu dos Pais e da Escola*.

Seguindo esta tendência mundial o Brasil também adotou as iniciativas de aproximação entre a esfera familiar e a esfera escolar a partir de iniciativa do Governo Federal.

Reporto-me aqui às duas que maior repercussão tiveram junto à população, a saber: a) em 24 de abril de 2001, o Ministério da Educação (MEC) lançou, pela televisão e com o auxílio de artistas famosos, o ‘Dia Nacional da Família na Escola’, que deveria realizar-se, a cada semestre, nos estabelecimentos públicos de ensino. [...]b) entre dezembro de 2004 e janeiro-fevereiro de 2005, o mesmo Ministério da Educação veiculou, em todo o território nacional e também através da mídia eletrônica, uma campanha publicitária conclamando as famílias brasileiras, usuárias da escola pública, a receber em seus domicílios os pesquisadores do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e a responder suas perguntas acerca da opinião e do grau de satisfação com relação ao serviço público escolar que recebem no Ensino Fundamental e Médio. (NOGUEIRA, 2006, p. 156, grifo do autor).

Em linha com o apresentado por Nogueira (2006), vimos surgir, no Brasil, incentivando as ações voltadas à mobilização das famílias, como de organizações da sociedade civil e da comunidade próxima à escola, como é o caso da atuação e parceria com as Organizações não Governamentais, programas governamentais, como *Escola da Família*, do Estado de São Paulo, e campanhas, como *Amigos da Escola* que tenta mobilizar pessoas do bairro para auxiliar na escola, e *Todos pela Educação* que incentiva, dentre outros, a parceria das escolas com instituições e empresas para a melhoria da qualidade da educação.

De forma geral, podemos entender que a tentativa de abertura da relação família-escola está se associando à tentativa de abertura da relação família-entorno social de forma mais ampla, embora as estratégias voltadas para a participação das famílias sejam mais frequentes e antigas.

Preocupados com a influência dos fatores internos e externos à escola, vimos emergir, como possibilidade de análise dos fatores extraescolares, a dimensão do entorno social, tomada a partir da família, da comunidade e, mais recentemente, da territorialidade, contemplada em estudos ligados ao urbanismo e sociologia, a partir de conceitos como o de efeito-vizinhança e estruturas de oportunidades.

O conceito de efeito-vizinhança surgiu a partir de pesquisas que observam como a segregação em bairros se associa a alguns fenômenos sociais, como experiência no mercado de trabalho, no envolvimento com o crime e na escola, a fim de compreender como o efeito do contexto socioespacial em que vive um determinado grupo, ou indivíduo, o influencia³.

Já a discussão acerca da estrutura de oportunidades está ligada à perspectiva de Ativos, Vulnerabilidade e Estruturas de Oportunidades (AVEO) (FLORES, 2008; KAZTMAN, 1999), a qual busca compreender a possibilidade de acesso a bens, serviços, ou ao desempenho de atividades, os quais incidem sobre o bem-estar das famílias. Sendo os ativos um conjunto de recursos tanto materiais, como no caso da propriedade, quanto imateriais, como no caso da escolaridade ou das redes sociais, que podem ser mobilizados em busca da melhoria das condições de vida dos sujeitos.

Tomando a perspectiva do AVEO ou do Efeito Vizinhança, tanto a própria estrutura de oportunidades educacionais, disponível no entorno social, quanto os modelos sociais, presentes nele, são fortes influenciadores do desempenho escolar dos alunos.

É importante destacar que o termo entorno social, portanto, é tomado como o contexto socioespacial em que a escola se localiza e as famílias habitam, entendido tanto como espaço físico quanto socioeconômico e cultural, contemplando estrutura, serviços disponíveis, bens materiais e simbólicos, e a relação entre os sujeitos. Abarcando não apenas as famílias dos alunos atendidos pela escola, como também outros sujeitos que ali vivem e se relacionam sem, obrigatoriamente, serem pais/responsáveis por alunos daquela unidade, sejam eles outros moradores, líderes comunitários, comerciantes etc.

[...] é o resultado de uma rede de relações entre os sujeitos individuais e coletivos entre si, e entre estes e o ambiente, o espaço biofísico em que se localizam temporal e geograficamente, uma configuração complexa que surge de inúmeras relações e interferências de fatores também resultado dessas relações [...] (CORBETTA, 2009, p. 271, tradução nossa).

Encontrado em trabalhos da literatura de língua espanhola, este termo permite uma amplitude conceitual maior, possibilitando sua identificação imediata a uma análise que não se encerra na delimitação territorial do bairro em que a escola se encontra, nem apenas às famílias atendidas pela instituição. Permite a observação tanto da infraestrutura e serviços urbanos quanto das relações vivenciadas entre os sujeitos, incluindo-se aí a mobilização dos diferentes tipos de capital: econômico, cultural e social (BOURDIEU, 1998).

3 Dentre outros, Salata e Sant'Anna (2010) e Ribeiro e Koslinski (2010) situam a literatura acerca de efeito-vizinhança.

Buscando contribuir para o aprimoramento da compreensão e intervenção na realidade escolar, o presente trabalho está vinculado a pesquisa financiada grupalmente pelo Observatório da Educação/CAPES e individualmente pela FAPESP⁴, a qual toma a discussão acerca da qualidade de ensino a partir da compreensão dos fatores intra e extraescolares que atuam nas escolas. A partir do envolvimento dos autores na busca da compreensão dos fatores externos à escola e tendo como ponto de análise da unidade escolar sua localização socioespacial, mostrou-se essencial um levantamento na produção nacional acerca de como a temática vem sendo abordada e a partir de quais recortes.

Em função disso, o presente estudo teve como objetivo proceder a um levantamento bibliográfico acerca da produção nacional referente aos fatores externos à escola, a fim de conhecer a dimensão e abordagem dadas à questão pelas pesquisas acadêmicas nacionais, subsidiando não apenas os estudos desenvolvidos pelos próprios autores, na pesquisa ora mencionada, como os demais, voltados à temática.

Nossa preocupação investigativa, nesta etapa da pesquisa, se voltou especificamente a: a) conhecer a produção científica nacional referente à relação entre a escola e seu entorno social, a partir da incidência de produção por área de conhecimento, região geográfica, ano de publicação e metodologia utilizada; e b) identificar as temáticas que vêm sendo investigadas em relação ao entorno social na pesquisa em educação.

Inicialmente, para o levantamento de dados da produção nacional, foi necessário estabelecermos o instrumento de pesquisa a ser utilizado, o qual permitisse uma organização sistemática e qualitativa das referências encontradas. Para tanto, nosso estudo teve como critério de execução os moldes da pesquisa bibliográfica, a qual é uma especificidade da pesquisa documental que se utiliza exclusivamente de suporte *bibliográfico*, sendo, de forma geral, um apanhado de trabalhos científicos já realizados sobre um determinado tema (LUNA, 1999).

Embora ela possa abranger publicações avulsas, livros, jornais, revistas, vídeos, internet etc., no presente trabalho nos restringimos à análise dos resumos de artigos, dissertações e teses, disponíveis em bases de dados *online* específicas e de grande impacto nacional, por sua ligação direta com a publicização dos produtos de pesquisa que, no Brasil, é recorrentemente ligada às universidades.

4 A pesquisa grupal “Avaliação Institucional na Educação Fundamental: potencializando o uso dos dados de avaliações externas pelos profissionais da escola” (2012) foi desenvolvida pelo Laboratório de Observação e Estudos Descritivos – LOED. A pesquisa individual “Relação entre o desempenho e o entorno social em escolas municipais de Campinas: a voz dos sujeitos” (2014) foi desenvolvida pela primeira autora deste artigo em seu processo de doutoramento, sendo a presente investigação bibliográfica parte desta pesquisa (ALMEIDA, 2014).

As bases consultadas foram:

- a. A base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) -(acessolivre.capes.gov.br), relativa a teses e dissertações, com informações fornecidas diretamente à Capes pelos programas de pós-graduação;
- b. A biblioteca do *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO) - (www.scielo.org), relativa a artigos científicos, com trabalhos disponibilizados em uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros.

Com a delimitação dos meios eletrônicos a serem pesquisados, nossa procura se orientou por descritores de busca, os quais foram definidos pelo refinamento das palavras-chave utilizadas nos próprios sítios de busca, tendo sido selecionados, mantidos ou incluídos aqueles que retornaram resultados na busca e descartados os que não proporcionavam títulos encontrados. Ao final do refinamento inicial, delimitamos oito descritores de busca: a) Entorno Escolar; b) Escola e Comunidade, c) Comunidade, d) Efeito-vizinhança; e) Vizinhança; f) Escola e Família; g) Família e escola; h) Família e Educação.

A partir das referidas delimitações nosso universo para coleta de dados se baseou em quatro aspectos:

- a. *Período*: produção acerca da temática no Brasil de 1990 a setembro de 2010.
- b. *Idioma*: Estudos nacionais em Língua Portuguesa.
- c. *Formato da Publicação*: Artigos, dissertações e teses.
- d. *Parte dos trabalhos consultada*: Resumos.

Para a organização dos dados encontrados organizamos um banco de dados, o qual foi construído no programa de planilha eletrônica *Microsoft Office Excel*, delimitando-se como itens de alocação dos dados: Fonte, Título do trabalho, Autor, Ano de publicação, Instituição de vínculo, Área do conhecimento ao qual se vincula e Resumo do trabalho.

Nesse levantamento conseguimos um total de 236 trabalhos nacionais, os quais foram selecionados a partir da análise do título, sendo incluídos os trabalhos voltados às temáticas de interesse, para posterior análise dos resumos, a qual objetivaria manter os trabalhos que tivessem como foco de análise a relação entre a escola e o entorno social de forma ampla ou específica, seja voltado a análises da relação da instituição com o bairro, comunidade, família, ou a atuação/influência entre eles.

Após o exame do conteúdo dos resumos, pudemos perceber que alguns trabalhos não tratavam especificamente de assuntos voltados ao entorno social (família, comunidade, bairro etc.) em relação com a escola, e outros não possibilitavam a identificação de sua temática de investigação, sendo retirados do banco por não permitirem avanços na análise ora pretendida.

Dentre os trabalhos que selecionamos inicialmente, conseguimos manter um total de 170 trabalhos em nosso banco de dados, sendo: 24 artigos, 120 dissertações de mestrado e 26 teses de doutorado, os quais passaram a uma análise posterior de conteúdo, na qual procedemos ao levantamento dos temas pesquisados, por meio da exploração do material, agrupando os trabalhos a partir de uma pré-análise guiada tanto pela identificação dos sujeitos de análise (se centrada na família ou de forma mais ampla no bairro ou comunidade) quanto por seu foco de pesquisa (participação dos sujeitos, análise de alguma política implementada etc.), de forma a, posteriormente, tratarmos mais sistematicamente os resultados, construindo nossa análise a partir do agrupamento dos trabalhos em temáticas analíticas de investigação.

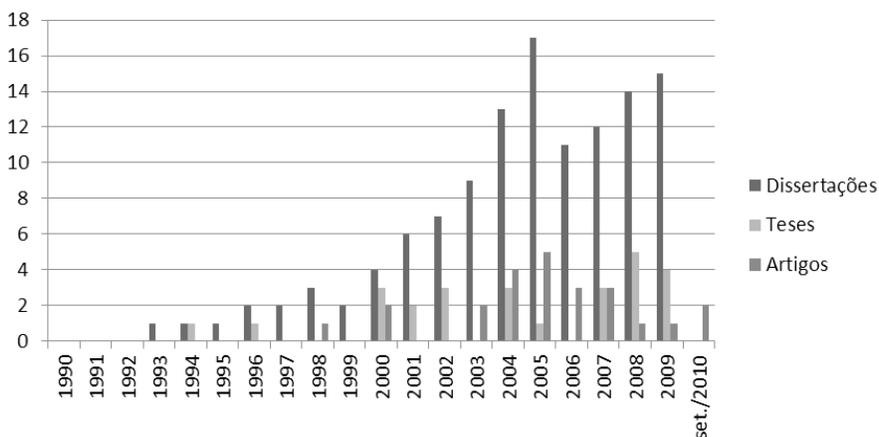
A partir da leitura dos dados e com a finalidade de os organizarmos segundo o núcleo de conteúdo que abarcavam, e nos inspirando nas proposições de Bardin (1977), buscamos agrupá-los em temáticas analíticas a partir de seu núcleo de conteúdo.

Na sistematização de nossos achados e construção do presente artigo, optamos por uma análise descritivo-analítica, em que buscamos mapear os dados encontrados a partir das delimitações observadas e da descrição das temáticas analíticas, extraindo dos resumos suas principais delimitações de pesquisa e resultados anunciados.

Para tanto, ao trabalharmos com as produções selecionadas, inicialmente organizamos os dados encontrados, a partir de uma análise voltada à frequência dos trabalhos em relação a diferentes abordagens investigativas (ano de publicação, localidade da produção acadêmica e metodologia utilizada) e, posteriormente, passamos à análise dos temas pesquisados, a partir da organização de temáticas analíticas, a qual teve um duplo objetivo: a) agrupar os trabalhos que tratavam de forma específica da família, ou mais amplamente, de diferentes aspectos do entorno social, tendo sido necessário abrir uma temática específica para os trabalhos que tratavam de pesquisas bibliográficas por sua especificidade; b) apresentação descritiva em cada uma das temáticas, acerca dos temas investigados.

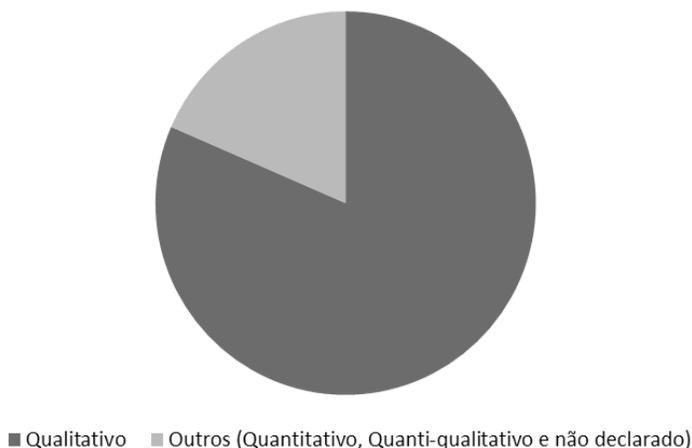
Estudos acerca do entorno social: distribuição das produções

A partir do estudo da frequência de produções, observamos que há uma concentração em nível de mestrado, sendo possível visualizar um aumento a partir do ano de 2000, como demonstrado no Gráfico 1, o qual pode estar vinculado a mudanças contextuais com maior atenção ao tema, como podemos ver nas iniciativas de aproximação entre escola e família, como discutimos anteriormente, a partir dos dados apresentados por Nogueira (2006).

Gráfico 1 - Quantidade de trabalhos por ano pesquisado

Fonte: o próprio autor

Quando nos voltamos à análise da metodologia utilizada por estes trabalhos percebemos que há uma concentração na área qualitativa de pesquisa, sendo os principais instrumentos de coleta de dados utilizados⁵ a entrevista semiestruturada, observação, questionários e análise documental.

Gráfico 2 - Quantidade de trabalhos por metodologia declarada

Fonte: o próprio autor

5 Há trabalhos que utilizam mais de um instrumento de coleta de dados.

Ao mapear a localização geográfica das instituições, às quais as produções nacionais de mestrado e doutorado estavam vinculadas, aparece uma concentração no estado de São Paulo (75 produções), seguida por Rio de Janeiro (13 produções), Minas Gerais e Rio Grande do Sul (11 produções cada), o que leva a uma centralização da produção da área na região sudeste do país, resultado que corrobora com os dados apresentados por Meneghel, Robl e Wassem (2007, p. 10) acerca da produção nacional em educação, os quais concluem que “[...] a região Sudeste se destaca como produtora/formadora de doutores e de pesquisa [...]”, sendo consequência histórica da distribuição dos centros de pesquisa e produção nacional.

Tabela 1 - Quantidade de produções por região

Região	Estado	Quantidade de trabalhos
NORTE	Total	4
	Amazonas	2
	Pará	2
NORDESTE	Total	9
	Pernambuco	2
	Bahia	5
	Rio Grande do Norte	1
	Ceará	1
CENTRO-OESTE	Total	8
	Distrito Federal	6
	Mato Grosso	1
	Goiás	1
SUDESTE	Total	100
	São Paulo	75
	Minas Gerais	11
	Rio de Janeiro	13
	Espírito Santo	1
SUL	Total	25
	Paraná	6
	Rio Grande do Sul	11
	Santa Catarina	8

Fonte: o próprio autor

Em relação aos sujeitos pesquisados, cerca de 30% das produções não explicitam no resumo quem foram seus sujeitos de pesquisa, embora algumas delas, pelo objetivo proposto, deixem implícita esta informação e cerca de 7% se reparam a estudos de natureza bibliográfica. Os trabalhos que evidenciaram seus sujeitos utilizam mais de um segmento como fonte de coleta de dados, sendo recorrente a pesquisa com alunos, pais/famílias, professores/educadores e equipe gestora.

Outro aspecto que se destaca dentro das produções estudadas é a concentração de trabalhos em escolas públicas de ensino fundamental das redes municipal e estadual, o que pode demonstrar a preocupação dos pesquisadores e estudiosos com a educação pública.

Estudos acerca do entorno social: temáticas analíticas

A partir da análise dos temas de investigação apresentados pelos estudos, observamos que, embora a preocupação com aspectos do entorno social da escola, que abarquem uma unidade analítica mais ampla que a família, esteja presente, como especificidades da comunidade, localização e características do bairro, ou possíveis parcerias com instâncias externas à escola, a maioria dos trabalhos se volta a análises direcionadas a aspectos relacionados à unidade familiar.

Examinando as pesquisas, pudemos delimitar três temáticas, as quais foram organizadas a partir do interesse na observação do tratamento ao entorno social nas pesquisas da área: a) Trabalhos de *Levantamento bibliográfico*, que foram agrupados por sua escolha metodológica, já que possuem como núcleo de conteúdo principal a investigação acerca do que vem sendo pesquisado em teses, dissertações ou periódico específico acerca do tema escola e família; b) Trabalhos de estudo acerca da relação *Escola-entorno social mais amplo*, já que possuem como núcleo de conteúdo uma unidade de análise de relação com a escola mais ampla que a família, embora a abarquem; e c) Trabalhos de estudo acerca da relação *Escola-família*, já que seu núcleo de conteúdo de investigação se centra na unidade familiar em relação com a escola, ainda que sob focos de análise diversos.

Considerando a problemática em estudo, intencionamos apresentar a abordagem dada ao tema pelos trabalhos consultados, trazendo em cada uma das temáticas analíticas os núcleos de conteúdo abordados e principais resultados elencados.

1. Levantamento bibliográfico

Os trabalhos localizados nesta temática são pesquisas acerca do tema Escola-Família em alguma área do conhecimento, sendo especificamente de cunho metodológico bibliográfico, contemplando a análise da produção publicada em periódicos, teses ou dissertações, em instituições ou bases específicas.

Dentre os resultados analisados vimos que, atualmente, há certa concordância de que a família e a escola estejam envolvidas, em decorrência de mudanças operadas na sociedade, considerando-se aspectos econômicos e sociais que afetam a estrutura familiar.

Outro aspecto apontado nas pesquisas analisadas é que as expectativas dos pais parecem mais voltadas à formação geral do indivíduo do que à transmissão de conteúdos específicos, assim como, que a relação escola-família se configura na presença dos pais, podendo significar a preocupação e o envolvimento destes com a educação e escolarização de seus filhos (DIAS, 2009).

Os trabalhos constatam que, diante da atual situação em que se encontra a relação escola-família, há de se continuar fazendo pesquisas na área, para que aspectos positivos dessa relação sejam valorizados e os processos educativos enriquecidos.

2. Relação Escola-Entorno mais amplo

Os trabalhos classificados nesta temática buscaram analisar se a escola considera a realidade de seu entorno social, econômico e político em suas práticas pedagógicas, ou como se dá a relação desta instituição com o bairro e/ou comunidade na qual está localizada.

Uma constatação recorrente é a de que a escola está distante da comunidade, o que se expressa na ausência de um currículo voltado à realidade sociocultural do seu entorno. Como pontua Fernandes (2009, s/p)⁶, “[...] as práticas escolares, na maioria das vezes, estão distantes das práticas sociais dos alunos”.

Observa-se que, apesar de haver empenho de ambas as partes (escola e comunidade) na implantação de processos participativos, ainda há obstáculos que impedem um efetivo envolvimento da comunidade. Segundo estudos consultados, muitas vezes é a própria escola que deixa de fazer o seu papel, de um modo especial quando não proporciona o envolvimento da comunidade nas atividades escolares, dentre elas a elaboração de seu planejamento pedagógico.

Nesta perspectiva, um apontamento importante feito é o de que não só a escola e a própria comunidade, mas também as políticas públicas devem estar empenhadas na elaboração de meios que possibilitem à escola oferecer uma educação que faça sentido ao coletivo da comunidade.

Em relação especificamente à escola, ações democráticas de participação tanto nas práticas educativas quanto na gestão favoreceriam a abertura da escola à comunidade, considerando a sua realidade sociocultural em busca dos interesses da coletividade.

6 As citações diretas a partir dos resumos não possuem página específica.

Os trabalhos que buscaram analisar como escolas, localizadas em comunidades específicas, têm abordado esta realidade em sua prática escolar, apontam que as consequências da ausência de uma educação voltada à realidade da comunidade fazem com que ela não se transforme e se mantenha como sempre foi.

[...] enquanto a comunidade projeta suas expectativas na escola como via de acesso ao mercado de trabalho e possibilidades de melhoria das condições de vida, os docentes enfatizam o papel assistencial de uma escola que não é capaz de contribuir para o rompimento da contextualização social que cerca o aluno morador da favela. (CAMARGO, 2002).

Alguns estudos evidenciam que parece existir mais discurso do que prática na relação escola-família e comunidade, de modo que há a necessidade de se engendrar ações para que a integração entre elas ocorra (MENDONÇA, 1996).

Neste viés, as expectativas das escolas, em relação à comunidade em que estão instaladas, oscilam entre positivas e negativas. As positivas se dão com as escolas em que há maior participação, estabilidade de professores, funcionários e direção. As negativas, nas escolas em que não há participação e onde existe alta rotatividade da direção. Essas escolas consideram a comunidade “[...] indiferente, interesseira ou mesmo violenta” (ANDREWS, 1999, s/p).

Um outro resultado que nos chama a atenção para esta relação é o de que o nível socioeconômico das famílias pode determinar a identificação da escola com elas, havendo “[...] uma espécie de homologia entre as condições e práticas sociais da escola com as crianças cujas famílias possuem ‘posição social mais elevada’ [...]” (ARAUJO, 2009, s/p grifo do autor).

O que, todavia, não pode ser tomado como regra geral, já que a partir de pesquisa realizada em dois bairros de uma cidade do interior paulista, Akiyama (2001) constatou que a participação na vida da escola e da comunidade era mais intensa no bairro mais carente onde, além do envolvimento das famílias, os líderes comunitários, por meio de trabalhos voluntários, davam sua parcela de contribuição em favor da escola e do bairro.

Outro ângulo investigado encontrado foi a questão da violência, em que são analisados tanto aspectos daquela que ocorre no ambiente escolar – considerando-se as conexões que existem entre a violência na escola e no bairro de vivência dos alunos – como a relação das famílias e escola perante esta questão.

Pudemos observar as pesquisas que investigam este viés apontam que a violência adentra e está presente na escola, interferindo inclusive nas práticas educativas. Segundo Codevila (2009, s/p) “[...] o modelo encontrado na escola é o de transferência

de responsabilidade [...]”, sendo que, enquanto a escola trata o problema de forma punitiva, a família se sente despreparada para tratar a questão em casa, não exercendo autoridade sobre os filhos e percebendo que lhes faltam as condições materiais e formação para tanto.

Chama-nos a atenção a percepção apresentada por alguns trabalhos acerca da visão dos sujeitos, em que a violência na escola reflete aquela que se dá em seu entorno social, sendo indicado que o baixo nível socioeconômico, muitas vezes, é o determinante do nível de violência que ocorre na comunidade em que as famílias estão estabelecidas.

É importante ressaltar que, dentre os trabalhos pesquisados, há a indicação de que a cooperação entre escola e comunidade pode ser um fator preventivo contra a violência dentro e fora da escola. Para tanto, indicam que, além dos mecanismos que a sociedade já tem de enfrentamento da violência, a comunidade escolar deveria ser acionada, incluindo não só os atores da própria escola, mas também, e principalmente, os do seu entorno.

3. Relação Escola-Família

Nesta temática, os trabalhos procuram compreender como se dá a participação da família na escola e a relação entre a instituição familiar e a instituição escolar, incluindo estudos que buscam descrever esta relação em instituições e/ou contextos específicos (escolas judaicas, escolas que atendem crianças com necessidades educacionais especiais etc.), assim como proceder à análise a partir de aspectos específicos (gestão democrática, a influência no desempenho acadêmico dos estudantes, a participação dos pais etc.).

Analisando os resultados dos trabalhos consultados, pudemos observar que, quando nos voltamos aos estudos que procuraram investigar a relação a partir da comunicação entre as partes, estes identificam que, embora no discurso haja o reconhecimento da necessidade da comunicação e relação entre a escola e a família, ela ainda é precária e fica mais voltada ao interesse pelo desempenho das crianças ou à materialidade de algum problema, que ao envolvimento conjunto nas decisões educacionais da escola.

Segundo Gomes (2005, s/p) a relação família-escola é “[...] perpassada na maioria das vezes por um conflito em que na busca de uma solução costuma acontecer um repasse de responsabilidades, no qual cada parte atribui à outra a origem do problema e também a responsabilidade por uma intervenção efetiva”.

De acordo com os estudos analisados, percebemos que essa relação é apresentada, em muitos casos, como baseada em uma burocracia e na desigualdade de poder, em que “[...] os ideais e os interesses estabelecidos estão centrados na escola e não nos interesses e anseios da família e de seus filhos” (MAGALHÃES, 2004, s/p).

Essa desigualdade decorreria do fato de as famílias e as escolas não possuírem o mesmo lugar cultural e posição de poder em relação à educação: “[...] a escola desconhece as práticas das famílias quanto ao comportamento das crianças e vice-versa” (SILVEIRA, 2007), sendo recorrente a identificação de um problema de comunicação entre as partes, as quais não conseguem estabelecer um diálogo claro, seja em relação às suas atitudes quanto às crianças (orientações), seja em relação aos papéis a desempenhar. As pesquisas relatam, por exemplo, a dificuldade que os pais sentem em compreender as instruções quanto à lição de casa e, assim, se sentem impotentes na ajuda que *deveriam* dar a seus filhos.

Embora para os sujeitos envolvidos nas pesquisas analisadas haja a percepção da necessidade de um trabalho conjunto, as realidades investigadas demonstram uma desarticulação, de forma à escola se remeter a uma realidade sociofamiliar diferente da existente, não estando, em suas ações, adequada à realidade de seus alunos; e as famílias apenas se voltarem ao rendimento escolar dos filhos, sem se envolverem mais com a escola, o que seria reforçado pela própria instituição que, juntamente com as famílias “[...] não acreditam na interferência positiva dos pais em ações pedagógicas” (POLONIA, 2005).

Uma importante indicação de alguns trabalhos neste aspecto é a de que, em alguns casos, a escola considera a presença da família como invasora e fiscalizadora de suas ações. Nesta relação, os pais restringem sua participação à forma estabelecida pela escola, revelando impotência para quebrar ou confrontar possíveis meios de exclusão que a escola exerce sobre eles. As famílias se julgam não participativas, mas gostariam de ser chamadas pela escola à participação.

A escola aparece, também, como manipuladora da participação das famílias, estabelecendo estratégias para que os pais se responsabilizem ativamente pela vida escolar dos filhos, como demonstra o estudo de Siqueira (2007, s/p), quando cita a “[...] criação de um currículo para as famílias que visa orientá-las a cuidar de si mesmas, controlar seus filhos e participar ativamente da vida escolar deles [...]”, ou seja, a criação de normas a serem seguidas pela família.

Pensando nesta participação e nos espaços estabelecidos para isso, os estudos que se voltam à análise da relação entre gestão democrática e a participação das famílias na vida da escola demonstram que esta ainda não se consolidou. Embora algumas escolas estejam desenvolvendo saberes específicos, de modo especial aqueles que se referem ao estudo da sociedade e família na busca da construção de processos coletivos e participativos entre escola e comunidade, muitas vezes restringem a participação dessas famílias a uma adequação da exigência legal.

Alguns estudos percebem que as instâncias de participação já estabelecidas, como reunião de pais, conselho escolar e associação de pais e mestres, embora sejam espaços para a interlocução e estabelecimento da relação entre os segmentos, nem sempre se

constituem como tal. Existe um esvaziamento destes espaços e um distanciamento em relação à experiência diária da escola, tendo como principais causas apontadas: “[...] o próprio desinteresse da comunidade em participar dos espaços destinados ao bem comum” (DANTAS FILHO, 2009, s/p); o distanciamento estabelecido pelo discurso erudito que marca a posição de quem sabe em detrimento de quem não sabe (GARCIA, 2005); e a utilização desses espaços pela escola como meros locais de ratificação de propostas decididas a priori por professores e equipe gestora, os quais “[...] banalizam a participação dos demais membros, inibindo a sua participação” (ZARGIDSKY, 2006, s/p). Observa-se “[...] a falta de clareza por parte dos profissionais da escola quanto às finalidades, direitos e deveres que esses canais apontam, desprestigiando o poder de decisão e participação nos mesmos com vistas à melhoria educacional” (MACHADO, 2008).

Nesta linha, a escola não estaria se organizando para a formação de uma cultura participativa e formação política que levasse os sujeitos a atuarem nas diversas instâncias sociais. Havendo, inclusive, experiências em que fica clara a “[...] pouca iniciativa por parte dos professores para interação com os pais” (MELO, 2008, s/p), exceto para casos pontuais de resolução de problemas, como a questão da indisciplina que é indicada como algo que tanto a escola como a família têm muita dificuldade para trabalhar.

Em relação a diferenças socioeconômicas, os estudos que se voltaram a esta dimensão demonstram a percepção de uma diferenciação a partir do lugar ocupado, sendo que tanto a participação na escola pelas famílias das classes populares é percebida como diferenciada (BUENO, 1994) quanto suas ações percebidas são desiguais em relação ao acompanhamento dos deveres de casa (RESENDE, 2008).

A participação dos pais no colegiado é mais efetiva na escola que atende um público de poder socioeconômico mais elevado do que na escola que atende um público de poder socioeconômico menos favorecido, apesar de, nos dois casos, as escolas se mostrarem receptivas a esta participação. (GUELBER, 2006, s/p).

Quanto às consequências especificamente voltadas ao desempenho dos alunos, alguns estudos revelaram que existe distância entre a escola e a família, mas que a aproximação entre estes segmentos “[...] aumentaria significativamente o desempenho dos alunos” (INFORSATO, 2001, s/p).

Ao considerarem aspectos socioeconômicos, características e estrutura familiar, posturas e ações dos pais na estimulação dos filhos aos estudos, e posturas das escolas em relação a essa estimulação, as conclusões são recorrentes na indicação de que a participação da família na vida escolar dos filhos pode influenciar o seu desempenho escolar.

Há várias evidências, destacadas pelas investigações, de que muitos pais apresentam dificuldade em acompanhar a vida escolar dos filhos, daí um dos trabalhos analisados chegar à conclusão de que os profissionais da educação “[...] estão cientes de que pais e mães precisam de um programa de orientação sobre a educação e formação de seus filhos [...]” (VEQUI, 2008, s/p).

Outro ponto importante é a observação de que, ao investigarem a expectativa acerca dos resultados escolares esperados dos alunos, muitos trabalhos concluem que, em grande parte, esta está mais voltada aos aspectos mais imediatos (notas e aprovação) e à preparação para o mercado de trabalho do que para uma formação mais ampla.

[...] Com relação ao sucesso escolar dos alunos e da instituição, a preocupação central identificada encontra-se direcionada aos elementos de resultado - aprovação, reprovação e evasão. Não existe uma preocupação concreta, traduzida em ações cotidianas, voltada para a formação da consciência política do grupo, portanto para a formação de pessoas críticas, reflexivas, criativas e construtivas, capazes de agir em seu meio social modificando-o. Identificamos uma concepção de sucesso escolar - tanto do aluno como da instituição - a serviço do mercado de trabalho, moldado segundo os interesses imediatos do sistema capitalista. (SILVA, 1998, s/p).

As pesquisas preocupadas com a análise da relação escola-família a partir de crianças ou grupos com dificuldades de aprendizagem não apresentaram resultados coincidentes, havendo tanto as que perceberam uma correlação entre a estrutura e participação da família em relação à aprendizagem das crianças, quanto aquelas que, embora percebam essa participação como positiva, não percebem linearidade desta e da estrutura familiar com resultados positivos ou negativos quanto ao desempenho desses alunos.

Achamos importante evidenciar que alguns estudos, ao analisarem experiências específicas, encontraram a existência de uma parceria entre a escola e a família, como é o caso do estudo de Abuchaim (2006), que percebe que “[...] apesar de eventuais conflitos, família e escola mantêm relação positiva [...]”, embora a participação da família na escola varie conforme as condições da família (econômicas, sociais, intelectuais e emocionais).

Chama-nos a atenção a percepção de que, ao se reportarem às vivências familiares de seus alunos, os professores conseguem facilitar sua compreensão da situação vivida por estes e, assim, trabalhar de forma diferenciada em sala de aula (SPADINI, 2008).

De forma geral, pelos trabalhos analisados, a relação escola-família parece necessitar, ainda, de uma longa trajetória para se constituir como espaço para construção de um trabalho conjunto não hierárquico. Atualmente, ela se dá especialmente a partir da demanda da escola para com a família e é feita particularmente através das mães, como indicam os estudos voltados à investigação da questão de gênero na participação das famílias na escola, os quais observam que a presença da figura feminina em detrimento da masculina é predominante nesta relação.

Considerações

Muito se tem falado sobre a questão da participação da família e da comunidade junto às escolas, inclusive em vias de uma melhoria da qualidade educacional oferecida. Observamos que, embora a produção acadêmica nacional, referente ao assunto, delinhe várias abordagens à discussão, é notável a recorrência de pesquisas acerca da relação entre escola e família, especificamente, sem uma ampliação da análise que permita abarcar as condições socioestruturais da localidade onde a escola se encontra e as famílias atendidas habitam.

Pelos estudos analisados, notamos que, embora o fomento à relação entre a escola e seu entorno social de forma mais ampla venha sendo apontado, inclusive em projetos e políticas públicas, como discutido em nossa introdução, sua implementação ainda se dá de forma muito restrita à família e muito determinada pela orientação escolar, sem incluir outros atores do entorno social na relação e, aparentemente, mais voltada ao cumprimento de um protocolo ditado pela escola que à constituição de uma relação construída pelas duas vias e com possibilidade de participação real de diferentes atores. Aspecto que corrobora a análise de Navarro (2004), quando afirma que a relação entre a escola e a família é assimétrica e voltada para a expectativa de que a família cumpra certo papel educativo esperado pela escola, à qual interessa que seus esforços sejam adequadamente complementados pelos atores não escolares (a família), os quais podem cumprir um papel educativo nos moldes esperados pela instituição.

Os trabalhos apontam que a relação entre escola e seu entorno social, ainda que especificamente a partir da unidade analítica *família*, é uma temática importante e presente nas preocupações tanto da instituição escolar quanto da familiar, entretanto, nem sempre ocorrendo em forma de uma parceria harmoniosa e visando os mesmos objetivos.

Em muitos casos, investigados pelos trabalhos ora analisados, parece-nos que a escola acaba esperando um aluno pronto para aprender, esquecendo-se da realidade socioeconômica que o cerca e da estrutura socioespacial que o limita

ou potencializa em determinadas tarefas. Por outro lado, todavia, pode-se fazer também a crítica àquelas famílias que acabam depositando na escola toda a responsabilidade pela educação, sem assumir com ela uma parceria mais efetiva para a consolidação dos objetivos de formação dos estudantes, os quais não se restringem aos muros escolares.

Muitos trabalhos apontam para a questão de que tanto os objetivos da escola e da família nem sempre convergem, quanto que suas concepções de educação eo investimento em ações para a viabilização do processo não são homogêneos. Aspecto que merece uma análise mais cuidadosa, já que, se tomarmos o trabalho escolar das famílias, especialmente as das camadas populares, como bemo fez Portes (2008, p. 63), este se dá em um tempo próprio e, muitas vezes, estabelecido pelas condições materiais de existência e da constituição histórica desses sujeitos “[...] quase sempre marcado pelo desconhecimento da estrutura e do funcionamento dos sistemas escolares por parte dessas famílias, além da evidente ausência de um capital escolar [...]”, o que as coloca em uma relação desfavorecida para fazer frente ou projetar objetivos no diálogo com a expectativa da instituição, principalmente em localidades cuja vizinhança também não se configura como um ativo positivo para a melhoria das condições da família, nem tampouco dispõe de uma estrutura de oportunidades que permita romper com a situação de pobreza (RIBEIRO, 2010; SANT’ANNA, 2009, dentre outros).

Por outro lado e corroborando para a perpetuação dessa desvantagem das famílias mais pobres, alguns estudos consultados evidenciam certo distanciamento entre o que a escola ensina e a vida social do aluno, já que a instituição desconsidera seu entorno social na composição dos objetivos educacionais e procede à elaboração de orientações a serem seguidas, na expectativa de que a família acolha suas determinações, as quais, via de regra, se voltam mais ao auxílio nas atividades acadêmicas que a uma participação nas decisões da instituição.

Fica evidente que a relação entre as duas esferas ocorre, mais frequentemente, voltada para o acompanhamento das tarefas escolares do aluno, ou quando há problemas que exigem interferência imediata, em geral comportamentais, sendo a participação na vida da escola, na formulação de objetivos pedagógicos, ou na gestão administrativa da instituição, bem como nas decisões que afetam o cotidiano escolar, pouco citada.

Os espaços oficiais de participação, pelo que indicamos trabalhos consultados, muitas vezes são dominados pela direção da escola, aparecendo como instância de participação, mas pouco exitosa neste aspecto, já que seus participantes são silenciados a partir de demandas e decisões quase pré-estabelecidas.

As evidências mostram que, por vezes, a escola não está preparada para lidar com a população que atende, razão pela qual algumas famílias se sentem excluídas. Sendo, em alguns casos, o fracasso escolar dos alunos atribuído pela escola ao fato de as famílias serem *desestruturadas* e viverem em condições socioeconomicamente menos

favorecidas, o que não nos parece uma equação linear, já que importantes estudos, como os de Patto (1990) e Lahire (1997), já indicaram que o sucesso ou fracasso não dependem exclusivamente da origem social das famílias, ainda que, como bem pontuado por Freire (1996), sejam importantes condicionantes do processo⁷.

Entretanto, vale ressaltar que, pela análise dos trabalhos pesquisados, o melhor desempenho do aluno também não depende apenas da escola, sendo as condições sociais em que vive e a participação dos pais em sua vida estudantil extremamente importantes para o desempenho educacional, o que corrobora com as análises acerca do efeito-vizinhança, que indicam os aspectos da localidade de vivência das crianças como importantes fatores de análise dos desfechos vivenciados por elas, dentre eles o educacional (RIBEIRO, 2010).

Um aspecto que não se evidencia nos trabalhos estudados, mas que nos parece latente nesta discussão, é o papel que a família vem ocupando na educação, a partir das políticas públicas que buscam a aproximação da família e da escola. Seria esta uma forma de desresponsabilização do poder público, atribuindo às famílias certa *culpa* pelos resultados educacionais insatisfatórios de seus filhos? Seria a unidade familiar a melhor para a análise do fenômeno e a única a ser tomada ao se pensar a relação com a escola? As diferentes famílias poderiam apoiar igualmente seus filhos na trajetória escolar?

Aspectos para os quais Carvalho e Burity (2005) têm argumentos importantes:

[...] ao desviar o foco da melhoria educacional da escola/sala de aula para a família/lar, a política educacional neoliberal produz efeitos perversos: restringe a autonomia da família na auto-regulação da vida de seus membros, na organização de suas atividades/tempos/espacos e na condução da educação doméstica; e converte diferenças de capital econômico, cultural e social (BOURDIEU, 1986) em resultados educacionais desiguais. [...] Conseqüentemente, reforça a desigualdade de aprendizagem, fazendo a avaliação do estudante corresponder à avaliação do desempenho das mães, e limita a liberdade da família de escolher seu estilo de vida e currículo doméstico/informal sem que seus filhos/as sejam penalizados no contexto competitivo da avaliação escolar (Carvalho, 2001, 1998). O viés etnocêntrico e classista,

7 Paulo Freire pontua com muita pertinência que as condições socioeconômicas e culturais ainda que sejam importantes condicionantes na formação dos educandos, não são determinantes desta, sendo passível da ação crítica do educador a qual não deve ser tomada, todavia, como a panaceia para os problemas sociais.

que toma como referência o modelo de família nuclear (biparental) das camadas médias (ROMANELLI, 2003), reforça a culpa pelo fracasso escolar das famílias que nele não se enquadram. (CARVALHO; BURITY, 2005, p. 4).

Em vários trabalhos analisados, os capitais cultural, social e econômico da família são percebidos como fatores que exercem influência na escolarização das crianças; assim, a unidade de análise mais ampla, comunidade ou bairro, surge como importante meio de compreender os limites e possibilidades de ação das famílias, em especial as mais pobres. Atribuir às famílias, desprovidas de recursos socioeconômicos e culturais, uma responsabilidade maior que a sustentável por elas seria fazer com que cada vez mais seus filhos se distanciassem de uma educação de qualidade social, afastando-os de uma formação que não os prepare apenas para o mercado de trabalho, mas também para atuar como cidadãos participantes e criativos em nossa sociedade.

Todavia, embora os estudos aqui analisados contribuam para a compreensão da questão em diversos ângulos, não esgotam a discussão. Acreditamos que, a partir da percepção da polarização dos estudos, em recortes voltados à análise da relação entre escola e família, especificamente, seria necessário aumentar o número de pesquisas que ampliam esta temática, tomando como unidade de análise, para além da família, a localização socioespacial das instituições e os diferentes atores que ali vivem e se relacionam, chamada aqui de entorno social, em vias de pensarmos em organizações sociais mais amplas e mobilizações mais efetivas.

Entendemos que a relevância social dessa proposta está em discutir conceitos e categorias que podem, além de permitir a compreensão da realidade, fomentar sua transformação, repensando a relação das escolas públicas brasileiras com o entorno social no qual estão inseridas oferecendo às crianças das camadas populares uma educação de qualidade social que as habilite a viver como cidadãos conscientes e capazes de construir novas trajetórias de vida, individual e coletivamente.

Referências

ABUCHAIM, B. O. **Família e escola de educação infantil:** companheiras de jornada. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

AKIYAMA, K. **Estudando a participação:** pais e mães nas escolas. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade São Francisco, São Paulo, 2001.

ALMEIDA, L. C. **Relação entre o desempenho e o entorno social em escolas municipais de Campinas**: a voz dos sujeitos. 326 f. (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, 2014.

ANDREWS, C. W. **Fatores promotores da participação da comunidade em escolas públicas**: um estudo dos procedimentos de gestão em escolas da rede municipal de ensino em São Paulo. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade São Paulo, São Paulo, 1999.

ARAUJO, M. D. P. **Escola, criança favelada e processos de socialização**: estudo sobre padrões de socialização no ambiente familiar e na escola. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOURDIEU, P. Escritos de Educação. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BUENO, M. R. **A relação família escola**: um diálogo possível? 333 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: UFMG, 1994.

CAMARGO, R. A. S. **Expectativas e projeções sobre a escola na favela de Paraisópolis**. 214 f. Tese (Doutorado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

CARVALHO, M. E. P.; BURITY, M. H. Dever de casa: visões de mães e professoras. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2005. Disponível em: <<<http://www.anped.org.br/reunioes>>. Acesso em: 31maio 2011.

CODEVILA, A. C. S. **A Relação escola/família no enfrentamento do comportamento violento do adolescente**. 127 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)-Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2009.

CORBETTA, S. Territorio y educación. La escuela desde un enfoque de territorio en políticas públicas. In: LÓPEZ, N. (Org.). **De relaciones, actores y territorios**: hacia nuevas políticas para la educación en América Latina. Buenos Aires: IPE-UNESCO, 2009.

DANTAS FILHO, R. S. **Participação, diálogo e confiança**: caminhos para a democracia na escola. 206 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

DIAS, A. T. T. **Pesquisando a relação família-escola:** o que revelam as teses e dissertações dos programas de pós-graduação brasileiros. 213 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Estadual Paulista – UNESP - Araraquara, 2009.

FERNANDES, Z. L. **Currículo, escola e comunidade:** limites, desafios e possibilidades. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

FLORES, C. Segregação residencial e resultados educacionais na cidade de Santiago do Chile. In: RIBEIRO, L. C. Q.; KAZTMAN, R. (Org.). **A cidade contra a escola:** segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letra Capital; FAPERJ; Montevideu, Uruguai: IPPES, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007.

GARCIA, H. H. G. O. **Família e escola na educação infantil:** um estudo sobre reunião de pais. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

GOMES, S. S. **Relação família-escola:** uma parceria educativa na promoção da saúde. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Saúde)-Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2005.

GUELBER, V. M. D. **A participação da família na escola:** um exercício de cidadania. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

INFORSATO, F. A. F. **Interação da escola com a família:** considerações a partir de uma abordagem ecológica. 236 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Estadual Paulista,- UNESP-Araraquara, 2001.

KAZTMAN, R. (Org.). **Activos y estructuras de oportunidades:** estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en Uruguay. Montevideo: PNUD/CEPAL, 1999.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares:** as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LUNA, S. V. **Planejamento de pesquisa:** uma introdução. São Paulo: EDUC, 1999.

MACHADO, M. L. F. N. **Participação da comunidade no contexto escolar:** expectativas e entendimento dos diretores, professores e funcionários de escolas públicas estaduais de Franca - ciclo I. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

MAGALHÃES, C. R. **Escola e família: mundos que se falam?** - um estudo no contexto da implementação da Progressão Continuada. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2004.

MELO, A. S. **A relação entre pais e professores de bebês:** uma análise da natureza de seus encontros diários. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

MENDONÇA, G. G. L. **Integração escola-comunidade:** opinião de diretores, pais e membros da comunidade. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Pontifícia Universidade de Campinas, Campinas, 1996.

MENEGHEL, S. M.; ROBL, F.; WASSEM, J. Desafios da Produção de Conhecimento em Educação: perspectivas institucionais e de programas de pós-graduação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes>>. Acesso em: 7 mar. 2011.

NAVARRO, L. N. **La escuela y las condiciones sociales para aprender y enseñar:** Equidad social y educación en sectores de pobreza urbana. Buenos Aires: IPE-UNESCO, 2004.

NOGUEIRA, M. A. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 155-170, jul./dez. de 2006.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

POLONIA, A. C. **As relações escola-família:** o que diretores, professores, pais e alunos pensam? 228 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2005.

PORTES, E. A. O trabalho escolar das famílias populares. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G; ZAGO, N. (Org.). **Família e escola:** trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2008.

RESENDE, T. F. Entre escolas e famílias: revelações dos deveres de casa. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 40, p. 385-398, 2008.

RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz et al. (Org.) **Desigualdades urbanas, desigualdades escolares.** Rio de Janeiro: Letra Capital; Observatório das Metrópoles; IPPUR/UFRJ, 2010.

RIBEIRO, L. C. Q.; KOSLINSKI, M. C. Fronteiras urbanas da democratização das oportunidades educacionais: o caso do Rio de Janeiro. In: RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz et al. (Org.). **Desigualdades urbanas, desigualdades escolares.** Rio de Janeiro: Letra Capital; Observatório das Metrópoles; IPPUR/UFRJ, 2010.

SALATA, A. R.; SANT'ANNA, M. J. G. Entre o mercado de trabalho e a escola: os jovens no Rio de Janeiro. In: RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz et al. (Org.). **Desigualdades urbanas, desigualdades escolares**. Rio de Janeiro: Letra Capital; Observatório das Metrôpoles; IPPUR/UFRJ, 2010.

SANT'ANNA, M. J. G. O papel do território na configuração das oportunidades educativas: efeito escola e efeito vizinhança In: CARNEIRO, S. M. S.; SANT'ANNA, M. J. G. (Org.). **Cidade: olhares e trajetórias**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

SILVA, L. C. **Participação e sucesso escolar: construções cotidianas**. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, DF, 1998.

SILVEIRA, L. M. O. B. **A Interação família-escola frente aos problemas de comportamento da criança: uma parceria possível?** 110 f. Tese (Doutorado em Educação)- Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SIQUEIRA, R. **A participação nas escolas: um currículo para as famílias?** 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

SPADINI, M. L. **Relação escola-família: possibilidade de aproximação em situação de dificuldades de aprendizagem dos alunos**. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação)- Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

VEQUI, V. P. **Educação familiar: colaboração e participação entre escola e família nas dimensões afetiva, cognitiva e de socialização**. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2008.

ZARGIDSKY, D. S. **Aparticipação do Conselho Escolar: comunidade na Gestão Escolar Colegiada**. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

Recebimento em: 10/05/2013.

Aceite em: 25/08/2013.

Biografia educativa na educação a distância: estratégia formativa e de construção identitária no curso de pedagogia

Biography education in distance education: training strategy
and identity construction in the pedagogy course

Elzanir dos SANTOS¹

Ercília BRAGA²

Resumo

O presente artigo resultou de uma pesquisa colaborativa, realizada no Curso de Pedagogia semipresencial da Universidade Federal do Ceará, nas disciplinas Seminário Integrador I e II. Objetivou avaliar o potencial heurístico da escrita de si para a reflexão sobre a identidade profissional docente. Muitos assumiram que tomavam a escolha docente como algo natural ou desproblematizado. A biografização permitiu a tomada de consciência da processualidade da formação identitária. Alguns aspectos foram ressaltados: surpresa, resistência e encantamento diante da abordagem biográfica; reconhecimento da dimensão formadora da narrativa de si e da dificuldade em selecionar as vivências mais significativas, identificando as experiências formadoras.

Palavras-chave: Biografia Educativa. Identidade Docente. Formação. Educação a Distância.

Abstract

This article resulted from collaborative research held in a blended Pedagogy Course at The Federal University of Ceará, in which the disciplines of Integrator Seminar I and II were used. Aimed to evaluate the heuristic potential of writing about one's self for reflection on professional identity, many assumed that the choice of teaching as something natural or not questioned. The biographization allowed awareness of the process of identity formation. Some aspects were highlighted: surprise, endurance and enchantment on the biographical approach, recognizing the formative dimension of narrative about one's self and the difficulty in selecting the most significant experiences and identifying the formative experiences.

Keywords: Educational Biography. Teacher Identity. Training. Distance Education.

- 1 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará e Professora Adjunta do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande/Campus Cajazeiras/PB. Desenvolve Estudos e Pesquisas na área de formação docente e narrativas autobiográficas. Rua: Sérgio Moreira de Figueiredo, s/n, Casas Populares, CEP: 58.900-000, Cajazeiras-PB. Tel.: (83) 35322200. Email: <elzaniridentidade@hotmail.com>.
- 2 Doutora em Educação com Pós doutorado em Ciência da Religião. Professora Associada II da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará e coordenadora do Curso de Licenciatura em Pedagogia-Docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Modalidade à Distância. Coordenadora do Diretório de Pesquisa Dialogicidade, Formação Humana e Narrativas. Pesquisadora do Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira da UFC. Rua Waldery Uchôa, 01 - Benfica – CEP: 60020-110 - Fortaleza - CE. Tel.: (85) 3366 7663. Email: <bragadeolinda@yahoo.com.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 24	n. 55	p. 57-77	jan./abr. 2015
----------------	--------	-------	-------	----------	----------------

Pesquisar a própria prática pedagógica de forma colaborativa

O presente artigo é resultante de uma pesquisa qualitativa de tipo colaborativa, realizada a partir da prática pedagógica de sete sujeitos³, ao longo de dois semestres letivos (2011.1 e 2011.2) no Curso de Licenciatura em Pedagogia - Docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ofertado na Universidade Federal do Ceará, na modalidade a distância. Nosso objetivo geral era avaliar o potencial heurístico da escrita de si para a reflexão sobre a identidade profissional docente, utilizando a biografia educativa, conforme elaboração de Pierre Dominicé (2006).

De acordo com o Projeto Pedagógico do referido curso, no final de cada semestre letivo é ministrada uma disciplina de 32h/a intitulada Seminário Integrador. A mesma tem caráter teórico-prático envolvendo atividades e estudos para a integração dos conteúdos trabalhados nas demais disciplinas do semestre. A dinâmica do trabalho é flexível, organizada na forma de Círculos de Cultura que proporcionem enriquecimento curricular dentro da perspectiva da Educação Crítico Libertadora, propiciadora da participação autônoma e colaborativa.

Preconizamos que a formação inicial de profissionais de pedagogia, sobretudo daqueles que estão em efetivo exercício da docência, o caso de 90% dos nossos estudantes, se realize na dinâmica ação-reflexão-ação, destacando *três dimensões*⁴:

- *a dimensão biográfica*, que recupera a trajetória de vida e de formação, possibilitando ao estudante-professor a tomada de consciência de seu processo de formação pessoal e profissional. É um espaço-tempo para a problematização da prática, em que emergem as necessidades de aprofundamento teórico e em que são detectadas e estimuladas inovações didático-pedagógicas. O profissional em formação inicial, a partir da mediação biográfica, identifica suas aprendizagens experienciais e problematiza seu ser e seu fazer, exercendo a reflexividade crítica;
- *dimensão interativa* - realizada no ambiente virtual com todas as suas possibilidades de trabalho colaborativo, e nos momentos presenciais, realizados numa perspectiva dialógica e problematizadora;

3 As duas autoras deste artigo, responsáveis pela escrita do material instrucional e pela coordenação das disciplinas Seminário Integrador I e Seminário Integrador II, e os tutores que atuaram nos polos presenciais do Curso de Pedagogia, a saber: Juazeiro do Norte: José Olinda Braga (Doutor em Educação); Aracoiaba: Ercília Braga (Doutora em Educação); Caucaia: Sandra Silva Araújo (Especialista em Gestão Escolar); Russas: Aline Sousa (Mestre em Educação); Meruoca: Elaine Freitas (Mestre em Educação); Ubajara: João Batista de Albuquerque (Doutor em Educação Ambiental).

4 Cf. Projeto Pedagógico do curso, disponível em <www.virtual.ufc.br> – link: cursos.

- *dimensão da intervenção escolar e comunitária*, que confere ao professor um papel de liderança no seu local de trabalho e no entorno da escola, devolvendo-lhe o *status* de intelectual orgânico vinculado à defesa e à promoção dos direitos daqueles que partilham a condição de conterrâneos, noção tão esquecida, mas que vincula pessoas e cidadãos.

A estratégia utilizada nos dois primeiros seminários integradores foi a elaboração da biografia educativa que é um produto, sempre inacabado, de um trabalho reflexivo sobre a própria vida, com ênfase nos processos de formação, conhecimento e aprendizagem, realizado em grupo, seguindo fases interligadas e com a mediação de um formador. A biografia educativa está inserida numa abordagem de pesquisa e de formação intitulada, no Brasil, de Pesquisa (auto)Biográfica ou Método Biográfico. A biografia educativa se constitui numa estratégia de formação, na medida em que aquele que narra reflete sobre suas experiências, os sentidos atribuídos a elas e o que foi aprendido a partir delas. A elaboração desta modalidade de escrita de si ocorreu num processo interativo realizado no Círculo Reflexivo Biográfico (CRB)⁵, com a mediação do tutor, seguindo os seguintes momentos:

- *sensibilização inicial para a atividade de biografização*: os tutores facilitaram uma dinâmica de grupo envolvendo música, movimentos corporais, visualizações, jogos imaginativos, de modo a despertar recordações em relação à infância, à vivência familiar, à escola e a grupos comunitários. Os estudantes foram estimulados a se agruparem de acordo com suas afinidades, de modo a formar subgrupos para o momento seguinte. Falar de si, em grupo, ainda que entre amigos e numa situação pedagógica, pode gerar receios e/ou constrangimentos, daí a necessidade da afinidade e confiança mútua;
- *acordo em relação às regras de funcionamento do CRB*: os estudantes foram orientados a comparecerem ao encontro presencial tendo lido o material teórico que trazia os princípios fundamentais orientadores da atividade a ser desenvolvida, bem como as exigências éticas. Em qualquer atividade biográfica, tenha esta objetivos de formação, de investigação, ou de

5 Trata-se de um dispositivo de pesquisa e de formação criado e desenvolvido pela primeira autora, que permite a realização de uma aventura biográfica em que sujeitos, em interação dialógica, elaboram suas biografias educativas. O objetivo é compreender, a partir de uma abordagem experiencial (JOSSO, 2004), a dimensão formadora ou deformadora de diferentes vivências que tivemos ao longo da nossa trajetória de vida. O CRB se desenvolveu sob tripla inspiração: Christine Delory-Momberger (2006), quando propõe os ateliês biográficos de projetos; Marie Christine Josso (2004), com as dinâmicas grupais de trabalho com as experiências de vida em formação; e Paulo Freire, com a práxis dos Círculos de Cultura. A teoria da narratividade, exposta em *Tempo e Narrativa* de Paul Ricoeur, foi a base para a compreensão do potencial narrativo na formação (cf. Olinda, 2010, 2011).

intervenção, há um pacto ético sendo firmado entre os participantes: ninguém julga; ninguém aconselha. Todos se implicam em suas ações e omissões - e se responsabilizam por elas. Cada sujeito é um universo singular e deve ser respeitado na sua individualidade. O que for narrado em sala não deve ser comentado em outros ambientes. Ficou acertado que em casos de episódios mais traumáticos ou negativos seria garantido o anonimato de pessoas, grupos e instituições. No trabalho narrativo aqui proposto o que importa é o significado dos episódios, dos grupos e das pessoas na nossa formação. Sobretudo, somos convocados a elucidar o que aprendemos com a vivência, transformando-a, assim, em verdadeira experiência;

- *narrativa oral em pequenos grupos, seguida de interação para acolhimento de sugestões*: cada integrante do grupo teve de 20 a 30 minutos para fazer sua narrativa oral⁶, que foi gravada e levada para casa, para ser transcrita. Neste momento, ninguém interferiu, e o(a) narrador(a) procurou realçar as experiências familiares, escolares, acadêmicas e profissionais que marcaram sua vida, constituindo-se como experiências formadoras. Procuraram identificar pessoas, livros, filmes, músicas, fatos ou instituições determinantes nos momentos *encruzilhada da vida*. Para desencadear a narrativa tivemos a seguinte questão norteadora: *como cheguei a ser o (a) educador(a) que sou hoje?* Os(as) estudantes foram orientados(as) a trazer uma *linha de tempo* feita na preparação do encontro presencial, não esquecendo que ela deveria servir de orientação, mas não de *camisa de força*. É importante deixar a narrativa fluir de acordo com o momento e com as emoções que emergem. Os ouvintes anotaram pontos da narrativa que, em suas avaliações, precisavam de complementos ou explicitações para o momento seguinte. A narrativa de vida proposta se inseriu numa relação pedagógica, tendo, portanto, objetivos de formação. A narrativa foi espontânea, porém solicitamos, ainda, que os sujeitos procurassem responder às seguintes questões: como cheguei até aqui? Como e porque penso como penso hoje? Por que tenho certas concepções? Onde e como aprendi o que sei hoje? O que foi formativo para mim, até aqui? Que pessoas, episódios, experiências e instituições me marcaram?
- *Interação para acolhimento de sugestões*: nesse momento todos entrevistaram, pedindo esclarecimentos e explicações, sugerindo, inclusive, complementações em algumas passagens. Para Delory-Momberguer (2006, p. 366), esse é o momento da *elucidação narrativa*, que objetiva “[...] ajudar o autor a construir

6 Em média eles utilizaram 20 minutos.

o sentido de sua história e os ouvintes a compreender essa história do exterior”. As sugestões são dadas para ajudar e não se constituem em imposições. Só o(a) narrador(a) tem o poder de decidir o que quer e deve modificar na sua narrativa. Neste momento há reflexões sobre os pontos comuns e divergentes das experiências, o que amplia a empatia e facilita o diálogo. O objetivo deste processo de *garimpagem* do passado é permitir a reflexividade crítica sobre o presente e o planejamento do futuro, além de desenvolver uma sensibilidade em relação a si mesmo, acolhendo e respeitando seu ritmo interior e mantendo uma atenção consciente sobre si mesmo;

- *transcrição da narrativa*: os relatos orais foram transcritos em casa e as primeiras modificações na estrutura da narrativa realizadas com a incorporação de algumas sugestões recebidas nos pequenos grupos. Vemos a alternância de papéis: o autor se torna transcritor e, em seguida, leitor de sua narrativa. Nesta leitura há um processo de objetivação e estranhamento. O autor toma distância do texto para começar, no momento seguinte, a sair do relato para a análise (momento em que os fundamentos teóricos trabalhados nas disciplinas do semestre entrarão, com maior intencionalidade ou ênfase, no trabalho).
- *elaboração textual*: na reflexão sobre *como nos tornamos os(as) educadores(as) que somos hoje*, temos oportunidade de destacar as relações que estabelecemos e o modo como essas mesmas relações nos formaram, conformaram ou nos deformaram (JOSSO, 2006), com ênfase nas relações familiares e escolares. A dialética das relações imprime à nossa vida movimentos de estabilidade, de continuidades e de rupturas. Nossos relatos mostram autores, teorias e parceiros que nos marcaram, assim como permitem uma tomada de consciência em relação ao modo como transformamos nossa práxis educativa e como somos transformados ao interagir e lutar. Na elaboração escrita aprofundamos a tomada de consciência de como nos fizemos educadores na caminhada, reconhecendo, assim, a dupla dimensão do relato de formação: o da reapropriação - tornar-se sujeito de sua própria história - e o da unificação identitária (DELORY-MOMBERGER, 2006). Para que nossa biografia educativa cumpra com os objetivos de formação, temos que fazer um trabalho sobre o texto transcrito e complementado, fundamentando nossas reflexões com os registros de que dispomos. Como fazer isto? Lançando mão dos conteúdos trabalhados nos semestres I e II, além de incluir e mobilizar os saberes, conhecimentos e experiências elaborados na prática pedagógica e nos movimentos sociais;

- *postagem e socialização das biografias educativas no ambiente virtual*⁷: no final do Seminário Integrador II os estudantes postaram suas biografias educativas, que foram lidas e comentadas pelos tutores. Os estudantes tinham consciência que apenas começaram a produzir sua história de vida pelo trabalho reflexivo sobre a narrativa, mas que este processo continuará em suas caminhadas, pois “[...] o sujeito não cessa de se instituir como sujeito” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 364). Somos objetos incessantes de nossa própria instituição e, para tanto, necessitamos de tempo para uma *tessitura biográfica* mais elaborada;
- *avaliação do processo de biografização*: feito de modo contínuo ao longo dos dois semestres letivos, tanto nos momentos presenciais, com registros de depoimentos e aplicação de questionários, quanto no ambiente virtual, através do fórum de discussão. No final do segundo seminário foi aplicado um questionário englobando as seguintes questões: a condução do tutor no Círculo Reflexivo Biográfico; as condições ambientais; a atenção e o respeito dos colegas diante da narrativa; a preparação pessoal para a narrativa (leitura do material instrucional, observação de álbum de fotografias, conversa com familiares, elaboração de linha do tempo); tempo da narrativa oral; sentimentos, facilidades e dificuldades em cada momento, sugestões para aprimoramento do CRB; avaliação final da atividade e avaliação sobre o alcance dos objetivos formativos da atividade.

Três meses antes do primeiro período letivo do curso, as duas autoras deste artigo elaboraram o material instrucional do seminário Integrador I, anunciando que a atividade biográfica que ele iniciava seria continuada no semestre seguinte, no Seminário Integrador II. Em seguida, foi feita a seleção dos tutores, tendo-se como exigência básica o domínio de conhecimentos no campo da abordagem biográfica de pesquisa e de formação. Seguimos a orientação da Carta de Princípios da Associação Internacional das Histórias de Vida em Formação, que reza sobre a necessidade de o formador ter passado por uma experiência de escrita de si para mediar o trabalho grupal que resulte em textos (auto)biográficos. Composta a equipe, fizemos reuniões para planejamento das ações de ensino e de pesquisa. Determinamos coletivamente as funções dos tutores, conforme indicado a seguir:

- mediar o processo de biografização, estabelecendo um clima de confiança mútua como condição para o estabelecimento do diálogo e da narração sobre si;

7 Quem se sentiu a vontade para socializar sua produção com os demais colegas disponibilizou sua biografia educativa no portfólio individual. Quem não quis socializar enviou apenas para o tutor a distância.

- acompanhar as atividades no ambiente virtual de aprendizagem, garantindo que o participante do trabalho grupal compreenda os fundamentos do trabalho biográfico e que se sinta seguro para a escrita de si;
- deixar claro que não há *modelo* para a biografia educativa e desencorajar qualquer tentativa que surja de padronização. A Narrativa biográfica é resultado de uma elaboração ou de uma tessitura pessoal. Por mais individual que seja uma narrativa biográfica, esta dá acesso a uma prática que é também social e expressa as relações estabelecidas entre sujeitos. Os narradores articulam os sentidos que atribuem às experiências vividas a partir de uma reflexão. Não há, portanto, como ter um formado fixo a seguir. O que se solicita na elaboração da biografia educativa é que, passo a passo, o narrador acesse as experiências mais significativas, iniciando, assim, a passagem do senso comum ao sentido socioeducativo;
- destacar os aspectos éticos envolvidos na escrita de si: toda narrativa biográfica é parcial, pois escolhemos o que narrar, dependendo do momento pelo qual passamos e, inclusive, de interesses e de circunstâncias internas e externas ao *jogo narrativo*. Implicamo-nos profundamente no processo, mas não podemos deixar de considerar o aspecto ético, quando se trata do cruzamento de outras vidas que partilharam conosco a aventura de existir. Narramos o que consideramos essencial na nossa existência, damos o testemunho de nós mesmos até o limite do respeito à vida de outros e, ainda, dentro das possibilidades de nosso autoconhecimento;
- orientar sobre a escrita final da biografia educativa, garantindo a integração dos saberes e dos conhecimentos teóricos.

No encontro presencial do Seminário Integrador I, com duração de 8h/a os tutores desempenharam suas tarefas de modo a permitir que a primeira versão da biografia educativa ficasse pronta para ser trabalhada no Seminário Integrador II, ocasião em que seriam oferecidas maiores oportunidades reflexivas sobre as recordações referência organizadas no texto inicial. Naquela ocasião, a primeira orientação dada foi que os estudantes revissem os álbuns de fotografia familiares e pessoais em um momento tranquilo e, de início, solitário, para, em seguida, chamar familiares para comentários em torno de cada foto. Que sentimentos surgem? Quais cenas e acontecimentos vêm à memória? Foi solicitado que tudo fosse registrado numa espécie de *diário de bordo*, uma vez que faziam uma *viagem* no tempo. A fotografia é um suporte da memória que ajuda a escrever uma *linha de tempo* em que se registram momentos importantes da vida e da formação. Também foi proposto que fizessem um *flashback* sobre aquele primeiro semestre que findava, buscando rever os conceitos fundamentais trabalhados nas demais disciplinas.

Resultados obtidos

O primeiro aspecto a destacar foi a surpresa dos estudantes diante da abordagem biográfica. Quase todos destacaram que, ao longo de suas trajetórias escolares, jamais foram convidados a falar de si e de suas experiências. De início, o ineditismo causou alguns constrangimentos, timidez e medo. Várias resistências surgiram: não gosto de falar de mim! Quem vai se interessar pelo que vivi? Saberei organizar as ideias de modo a construir uma história coerente? Conseguirei superar a timidez?

Neste primeiro momento o papel do mediador do grupo é crucial. Ele precisa dominar os princípios da abordagem biográfica, inclusive por ter passado por, pelo menos, uma atividade anterior de escrita de si, deverá conhecer estes processos de resistência psicológica, para ajudar a superar estes obstáculos iniciais. Vejamos o depoimento de uma estudante do polo de Juazeiro do Norte:

No início achei bem difícil, mas o tutor foi esclarecendo, nos tranquilizando e mostrando como proceder. Por um momento me achei incapaz de narrar fatos da minha vida, ainda mais para outras pessoas ouvirem. Logo as lembranças foram chegando e a expectativa dos colegas em ouvir minha história foi dando uma certa segurança. Logo, aquele medo passa e você percebe que é prazeroso ouvir sua própria história.

O segundo resultado importante foi o reconhecimento da dimensão formadora da atividade. Alguns(umas) estudantes demonstraram interesse em continuar investindo na escrita de sua biografia educativa, ampliando-a e aprofundando-a de modo a transformá-la em seu trabalho de conclusão de curso (TCC), ou, simplesmente, utilizando-a como forma de registro reflexivo de suas ações docentes.

O terceiro aspecto a ser ressaltado foi a dificuldade em selecionar as vivências mais significativas para que elas se tornassem educadoras. Muitos assumiram que tomavam este dado da escolha docente como algo natural ou desproblematizado. Tornei-me professora por vocação ou porque era a única opção possível, pensavam. Ao longo da atividade viram que a identidade profissional docente é uma construção e que a narrativa de formação é uma chave para entender esta dinâmica. Este aspecto precisa ser mais bem teorizado, tendo sido uma grande dificuldade, para os mesmos, incorporar esta discussão em suas reflexões e na escrita final da biografia educativa. Para minimizar tal dificuldade, realizamos no último encontro presencial do Seminário Integrador II um questionário com as

seguintes questões, cujas respostas deveriam ser incorporadas ao trabalho final: por que estou fazendo o curso de pedagogia? Este curso satisfaz minhas aspirações profissionais? Qual o papel do(a) pedagogo(a) na sociedade? Qual meu grau de identificação e de satisfação com a profissão docente?

Vamos, a seguir, tratar com mais detalhes dos dois últimos resultados encontrados.

A escrita de si como processo formador

Um dos aspectos fundamentais que norteia o uso das narrativas biográficas como estratégia de formação é a compreensão acerca do próprio conceito de formação. Nesta ótica, ela é vista como um processo que resulta da articulação entre o engajamento do sujeito que aprende as influências dos outros e as do meio. O diferencial desta concepção é que ela reconhece o papel daquele que aprende como central no processo de ensino e aprendizagem. Assim, há uma ênfase na autoformação (trabalho/investimento que o sujeito realiza sobre si) em detrimento da perpetuação da transmissividade própria do modelo escolar tradicional. A formação deixa de ser resultado preponderantemente de fatores externos, para incluir o engajamento e a responsabilização do sujeito aprendente. Compreende-se que a formação diz respeito a uma intervenção profunda e global que acarreta no sujeito um desenvolvimento em vários domínios: físico, intelectual, psíquico, afetivo, político, cultural, social e moral.

Em síntese, “[...] aprendemos a partir de atividades de autoformação (nós), com atividades de heteroformação (os outros) e atividades de ecoformação (o contexto)” (CANÁRIO, 2006, p. 28). Assim, é possível afirmar que nos autoformamos desde a infância, desde as primeiras aprendizagens, uma vez que estes processos só ocorrem se houver engajamento e intencionalidade (consciente ou inconsciente), por parte daquele que se forma.

Importa sublinhar que, estreitamente ligado à autoformação, isto é, ao engajamento do sujeito na sua formação, está o desenvolvimento da autonomia. Isto porque, na medida em que o sujeito aprendente se assume responsável pela sua formação, deixa de ser exclusivamente objeto da formação pensada para ele pelos outros. Dessa forma, vai se libertando da submissão às prescrições alheias, tomando decisões e realizando escolhas quanto àquilo que é exclusivamente seu: sua formação. Essa tomada de decisões e realização de escolhas quanto aos seus processos formativos vai tornando o aprendente autor não só da sua história, mas igualmente, de uma história social, pois ele não está isolado no mundo, mas em relação com o mundo. Deste modo, suas escolhas e decisões têm repercussões nas

dimensões individual e coletiva. Vale destacar que a autonomia, assim como a autoformação, não constituem negação da influência dos outros ou das estruturas sociais. Pelo contrário, ela resulta exatamente da relação do sujeito com o mundo físico e social. Como entender autonomia neste contexto? Josso (1988, 2004) nos dá uma excelente resposta quando afirma ser a autonomia um modo de estar no mundo que se adquire processualmente; autonomia diz respeito à maneira como cada um luta contra os determinantes sociais, toma decisões e faz escolhas, assumindo a autoria e as consequências dos seus atos. Essa compreensão abrange também as lutas que o sujeito trava consigo mesmo, no sentido de uma superação de determinados pensamentos e atitudes.

Após superarem as resistências iniciais no processo de escrita de si, os(as) estudantes foram assumindo papéis mais autônomos e reflexivos, ainda que a maioria tenha identificado dificuldades de domínio da língua escrita, o que, segundo a maioria, tenha prejudicado a fluência da narrativa escrita. Todos fizeram uma avaliação final positiva, ainda que reconhecessem falhas na sua própria implicação, na condução e nas condições ambientais para o desenvolvimento do trabalho. Perceberam a dimensão formadora da atividade e a abertura de canais para futuros investimentos na formação, pelo sentido de balanço e de prospecção implícita na escrita de si: *a biografia educativa fez perceber o que uma análise puramente subjetiva não permitiria observar* (estudante de Ubajara).

Há, de fato, um projeto de objetivação no processo de biografização. Processo este que não exclui a subjetividade. Neste ponto, é importante pensar a relação entre formação e experiência. A categoria *experiência formadora* (JOSSE, 1988, 2004) ajuda a compreender tal relação. A *experiência formadora* é aquela que tem consequências para a pessoa no seu todo, isto é, para as dimensões afetivas, sensíveis e da consciência. A experiência serve de referencial para avaliar uma situação, uma atividade, um acontecimento novo. Na intervenção pedagógica aqui tratada a experiência formadora foi tomada como *experiência marcante*, significando aquela experiência que se traduz como um divisor de águas na vida do sujeito, traduzindo-se num antes e depois, fazendo com que haja uma revisão da vida. Josso (2004, p. 44) define tais experiências como *momentos charneira* porque através delas “[...] o sujeito decidiu, sentiu-se obrigado a uma reorientação na sua maneira de se comportar e/ou na sua maneira de pensar em si através de novas atividades”.

Assim, vale ressaltar que nem toda experiência é formadora, pois a formação só pode ser entendida como tal se conduzir o sujeito a uma reflexão. Portanto, a dimensão da reflexão assume papel fundante. A vinculação experiência/formação se dá na medida em que se deduz que a formação só pode ser denominada enquanto tal se for experiencial, ou seja, se resultar de um processo reflexivo e em uma transformação do sujeito, no que se refere às suas atitudes, pensamentos

e modos de ver e se relacionar com o mundo, com os outros e consigo próprio. Há, portanto, uma distinção entre *vivência* e *experiência*. Sendo esta última considerada como emergindo de um trabalho de reflexão sobre a vivência, isto é, sobre o que se passou, sobre o que foi percebido e sentido. Aqui identificamos outra grande dificuldade dos nossos sujeitos: sair do puro relato para pensar os desdobramentos, os significados e os aprendizados que estes eventos propiciaram. A experiência mostrou que é necessário ter mais momentos para a tematização, destacando estes momentos marcantes e refletindo sobre os mesmos.

Pensar a docência e seus processos identitários

O processo de construção da biografia educativa por nós vivenciado mostrou que esta é uma atividade que permite pensar a docência e seus processos identitários como construção, uma vez que é focada nas narrativas de formação, permitindo um mergulho nos processos de conhecimento inscritos nas aprendizagens experienciais. A seguir, trazemos reflexões teóricas a este respeito, tratando com mais vagar os conceitos de identidade e de identidade profissional docente⁸.

Entendemos identidade⁹ na dimensão de processo, complexidade, dinamicidade e multiplicidade, uma vez que “[...] o eu tem para o homem do nosso tempo muitas províncias com limites imprevistos. É constituído de identidades diversas, cada uma relacionada com um aspecto, um território ou uma possessão da pessoa” (MOITA, 1995, p. 115).

Cada uma de nossas identidades, relacionada aos diversos papéis sociais que desempenhamos, toma forma de uma personagem que incorporamos para nos representar no mundo. Desse modo, somos

[...] múltiplas personagens que ora se conservam, ora se sucedem; ora coexistem, ora se alternam. Estas diferentes maneiras de se estruturar as personagens indicam como que modos de produção de identidade. Certamente são maneiras possíveis da identidade se estruturar, quando há predominância de uma talvez se pudesse falar, num modo dominante de produção de identidade. (CIAMPA, 1996, p. 156).

8 Este referencial teórico orientará a análise final das 180 biografias educativas produzidas. Matéria que será objeto de outro artigo a ser publicado oportunamente, uma vez que excederia os limites e objetivos deste artigo.

9 Para Chebel (apud ANDRADE, 1995, p. 68, grifo do autor), identidade é “[...] o estado da pessoa num determinado momento de sua existência [...]” e “[...] a ‘identificação’ é o processo pelo qual o indivíduo adquire uma identidade”. No entanto, utilizamos as duas noções, indistintamente, atribuindo-lhes o mesmo significado.

A complexidade da identidade se reflete no esforço de sua compreensão. A literatura produzida a respeito do tema disponibiliza inúmeros conceitos. No entanto, a que parece mais completa e mais próxima da abordagem aqui assumida é aquela que define identidade como uma representação, na qual o ator é o objeto de conhecimento. Neste sentido a identidade é “[...] o conjunto organizado de representações, conhecimentos e lembranças que permitem o reconhecimento de um grupo ou de um indivíduo daquele grupo, pelos seus membros e pelas outras pessoas” (ANDRADE, 1995, p. 68). Essas representações acerca do eu não são simplesmente atualizadas, mas são construídas e reconstruídas historicamente ao longo da trajetória de vida dos sujeitos, adequando-se ao contexto no qual eles atuam.

Na medida em que as identidades pressupõem reconhecimento social, as atribuições de identidade envolvem relações de poder e têm, portanto, como objetivo subjacente imputar responsabilidade ao objeto representado, retirando-lhe seu caráter dinâmico. Em última instância, essas atribuições se traduzem “[...] nas lutas das classificações, lutas pelo monopólio, de fazer ver e fazer crer, de dar a conhecer e de fazer reconhecer, de impor a definição legítima das divisões do mundo social” [...] (BOURDIEU, 1997, p. 113).

Sendo representação, a identidade se constitui, ainda, como parte do processo de interpretação do mundo. Sob esse ponto de vista ela não se configuraria como atributo do real, como uma essência, algo objetivo ou uma condição, mas estaria vinculada ao modo como estas condições são apreendidas e interpretadas.

O caráter complexo da identidade se traduz na sua possibilidade de articular simultaneamente dimensões aparentemente contraditórias na constituição dos sujeitos. Ela é, portanto, o “[...] resultado estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições” (DUBAR, 1997, p. 105).

Uma das dimensões que caracterizam a noção de identidade é o duplo aspecto da igualdade e diferença que os sujeitos estabelecem em relação ao outro. O próprio conceito pressupõe que o indivíduo, ao mesmo tempo que é idêntico a si mesmo, isto é o próprio de quem se fala, abriga características que o tornam diferente dos outros. Portanto, somos iguais e diferentes ao mesmo tempo. A condição de diferente se traduz na tomada de consciência de si, que somente é possível na relação com o outro, isto é, tendo o outro como referência. Deste modo, a identidade se configura como uma unidade de contrários.

Essa articulação similitude/diferença se apresenta com maior evidência na relação com os grupos sociais. Na medida em que o indivíduo vai se integrando aos diversos grupos, tende a assumir essas diferentes identidades coletivas, identificando-se e tendo o sentimento de fazer parte de cada um deles. Simultaneamente, tende a diferenciar-se, autonomizando-se e afirmando-se como indivíduo.

Nesse processo o indivíduo é, por sua vez, plural e único. Ao fazer parte de vários grupos, vai se igualando a estes por totalidade. No entanto, ao mesmo tempo que se vê semelhante ao outro, uma vez que pertence aos diversos grupos ou categorias, percebe sua unicidade a partir de sua diferença. Desse modo, o indivíduo se configura como uma unidade da totalidade e vice-versa, pois

[...] em cada momento de minha existência, embora eu seja uma totalidade, manifesta-se uma parte de mim como desdobramento das múltiplas determinações a que estou sujeito. [...] Nunca compareço frente aos outros apenas como portador de um único papel, mas como uma personagem [...] como uma totalidade. (CIAMPA, 1996, p. 169).

A construção da identidade se dá, igualmente, na relação entre as dimensões pessoal e social. A identidade pessoal se constitui da apropriação subjetiva da identidade pessoal – ou seja, a consciência que um sujeito tem de si mesmo é marcada pelas suas categorias de pertença e pela sua situação em relação aos outros. Daí porque “[...] a noção de identidade tenta responder a uma questão básica: ‘quem sou eu?’, que se desdobra em sua segunda: ‘quem sou eu para os outros?’ e mais: ‘como me vejo?’, ‘como penso que os outros me veem?’, ‘como os outros me veem de fato?’” (ANDRADE, 1995, p. 65, grifos do autor).

A noção de identidade comporta, portanto dois aspectos que lhe são intrínsecos: a identidade como *si* e a identidade como *outro*. A definição que temos de nós mesmos se constrói a partir da identidade que nos é atribuída pelo outro. Assumimos o que o outro nos diz que somos. Portanto, “[...] *auto e hetero* são dificilmente separáveis (repita-se a formulação sartriana), o homem define-se pelo que consegue fazer com que os outros fizeram dele” (NÓVOA, 1988, p. 25, grifo do autor). O outro se torna, desse modo, nosso espelho.

Vale destacar que nossa identidade não se consubstancia simplesmente pelo que nos é atribuído pelo outro. Como sujeitos históricos que somos podemos recusar a identidade atribuída e assumirmos outra. No entanto, no caso de aceite ou de recusa “[...] uma identificação utiliza categorias socialmente disponíveis e mais ou menos legítimas a níveis diferentes (nomeações oficiais do Estado, denominações étnicas, regionais, profissionais, até diferentes idiosincrasias)” (DUBAR, 1997, p. 106).

Dessa forma, é possível afirmar que os processos identitários se constituem por duas dimensões: a *identidade para si* e a *identidade para o outro*. A primeira pode ser definida como a história que contamos de nós daquilo que somos. É a identidade desejada, autoatribuída, e se constitui a partir da incorporação ativa da identidade pelos próprios indivíduos, através das pertenças, as quais exprimem que tipo de sujeito você quer ser. A “[...] identidade para o outro [...]” constrói-se, por sua vez, a partir de “[...] atos de atribuição [...]”, os quais objetivam definir que tipo de sujeito você é (DUBAR, 1997, p. 106).

Outra faceta da identidade se situa na relação conservação/mudança. Devido às suas dimensões histórica, social e cultural, a “[...] identidade é metamorfose” (CIAMPA, 1996, p. 141). Isto implica compreendê-la como processo, como devir e não como algo pronto. Na sua historicidade a identidade é possibilidade, é vir-a-ser, está em constante transformação, engendrando-se na trama das relações sociais.

Embora a mudança seja um atributo de toda matéria, especialmente do homem – porque histórico – a permanência, a continuidade, a conservação, a *não-metamorfose* se impõem como necessidade. Esta necessidade se deve ao risco oferecido pela metamorfose, pela transformação que, muitas vezes, se apresenta como uma negação do que gostaríamos de ser, ou como uma ameaça à nossa identidade conhecida. Nesta perspectiva, o novo, advindo da transformação, se configura como perigo à identidade já estabelecida. A metamorfose pode, no entanto, significar *oportunidade*. A relação entre perigo e oportunidade traduz, por sua vez, o conceito de *crise*.

Há perigo porque há uma negação de uma identidade já estabelecida e, de certa forma, até ‘harmônica’ e habitual, mas há também a oportunidade porque o desafio e a insatisfação com o que está posto gera a necessidade de uma resposta que transcende o vazio, a encruzilhada entre o que não é mais e o que pode vir a ser. (MATOS, 1998, p. 335, grifo do autor).

Contemporaneamente, as diferentes mudanças estruturais que estão transformando a sociedade têm gerado o colapso das identidades modernas. Essas mudanças traduzem-se nas dimensões de classe, gênero, sexualidade, raça e nacionalidade, as quais, no passado, permitiam-nos uma localização estável, como indivíduos sociais. Rompe-se, neste contexto, a ideia que temos de nós mesmos como sujeitos integrados.

Esta perda de um sentido de si estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento – descentração dos indivíduos, tanto de seu lugar no mundo social e cultural, quanto de si mesmos – constitui uma ‘crise de identidade’ para o indivíduo. (HALL, 1999, p. 9, grifo do autor).

A permanência cumpre, portanto, um papel estruturador na construção da identidade, daí a luta pela conservação. Desse modo, a conservação garante a coerência aos diversos acontecimentos constituintes de nossas trajetórias e possibilita um vínculo entre nossas experiências individuais e nossa vida social.

A resistência às metamorfoses da identidade é assegurada pelo “[...] eixo identitário” (ANDRADE, 1995, p. 66) ou núcleo central, e se constitui como o elemento que favorece a permanência e, ao mesmo tempo, assimila mudanças. Embora o objeto central desse núcleo seja garantir a não-metamorfose, ele comporta a possibilidade de mudança ao longo das trajetórias dos atores sociais. Essas mudanças ocorrem, no entanto, de forma lenta, de modo que a identidade só muda quando muda o núcleo central.

A não-metamorfose se substancia ainda pelo mecanismo da pressuposição da identidade pelo outro – ou seja, nas expectativas de que as ações e comportamentos dos indivíduos devem se adequar às suas predicções, àquilo que lhe é atribuído – que é constantemente confirmada pelo indivíduo. A mesmice da identidade é, portanto, fruto da reatualização da identidade pressuposta. Neste sentido, a autonomia que um indivíduo tem para escolher suas identidades possíveis é bastante relativa.

A identidade, por ser construída no bojo do contexto histórico, se constitui e é constituída pelas determinações sociais. Desse contexto decorrem as possibilidades e impossibilidades das diferentes configurações da identidade, dada a sua relação com as diferentes configurações da ordem social. No entanto, pelo papel ativo que exerce nessa construção, o indivíduo, concomitantemente, reage sobre a estrutura social, de modo a reproduzi-la ou transformá-la.

A identidade profissional docente

No interior da problemática da identidade situam-se questões relativas à identidade profissional, uma vez que a inserção no mercado de trabalho se constitui em um componente marcante na configuração dos nossos processos de identificação. Isso porque “[...] entre os acontecimentos mais importantes para a identidade social, a saída do sistema escolar e o confronto com o mercado de trabalho constituem [...] um momento essencial para a construção de uma identidade autônoma” (DUBAR, 1997, p. 112).

Trata-se do processo de *socialização secundária* que se constrói a partir da apropriação de saberes profissionais, os quais se constituem a partir de conceitos que, por sua vez, têm como base um vocabulário, modelos, proposições, saber fazer, prescrições e significados que transmitem uma concepção de mundo e que têm como referência um campo especializado (DUBAR, 1997, p. 112).

Nesse processo de socialização secundária, o primeiro confronto com o mercado de trabalho, configura a base da identidade profissional. A partir daí definem-se as perspectivas profissionais do ator social. Essa

[...] identidade ‘profissional’ de base [...] constitui não só uma identidade no trabalho, mas também e, sobretudo, uma projeção de si no futuro, a antecipação de uma trajetória de emprego e o desencadear de uma lógica de aprendizagem, ou melhor de formação. (DUBAR, 1997, p. 112, grifo do autor).

Especialmente a partir do final dos anos 1980, com as mudanças que se instauraram nas políticas de gestão de emprego, a formação tem assumido um lugar importante na definição da identidade profissional, sendo um componente cada vez mais valorizado no acesso, nas trajetórias e nos abandonos de emprego.

A identidade profissional pode ser definida, então, como uma construção social decorrente “[...] da interação entre trajetórias individuais, expressões psicológicas de personalidades individuais e estruturas políticas, sistemas de emprego, trabalho de formação” (VIANNA, 1999, p. 53).

A articulação entre a identidade para si, ou desejada, e a identidade para outrem, ou atribuída, é um processo central na constituição da identidade profissional, pois não basta que o sujeito se considere competente, é necessário que os outros o reconheçam como tal. Neste sentido, a socialização dos indivíduos na profissão se constitui de um confronto entre seus desejos individuais e o reconhecimento pelo outro. Não é suficiente, portanto, apreender as regras, as normas de um trabalho, mas “[...] é necessário também a representação subjetiva e a luta pelo reconhecimento social” (CARROLO, 1997, p. 46). A identidade profissional se constitui, a partir dessa ótica, em uma articulação central que envolve dois processos identitários distintos – um biográfico, que corresponde à identidade para si, e outro relacional, que corresponde à identidade para o outro. Enquanto o processo biográfico

[...] pode ser definido como uma construção no tempo, pelos indivíduos, de identidades sociais e de identidades profissionais a partir das categorias oferecidas pelas instituições sucessivas (família, escola, mercado de trabalho, empresa...) [...], o processo relacional diz respeito ao reconhecimento, *num dado momento e no seio de um espaço determinado* de legitimação, das identidades ligadas ao saberes, competências e imagens de si propostas e expressas pelos indivíduos nos sistemas de ação. (DUBAR, 1997, p. 118, grifos do autor).

A identidade profissional docente, por sua vez, é uma construção que tem uma dimensão espacial e temporal que perpassa toda a vida profissional, da

escolha da ocupação aos diversos espaços institucionais onde a profissão se constrói (MOITA, 1995). É um processo que se caracteriza pelas experiências, decisões, práticas desenvolvidas, permanências e rupturas, no âmbito das representações e das práticas profissionais.

Entre os elementos que se inscrevem como fundamentais na definição dos processos de identificação profissional estão

[...] o capital de saberes, saberes-fazer e saberes-ser que fundamentam a prática; as condições de exercícios dessa mesma prática, no que respeita tanto a sua autonomia e controle, como as do contexto em que se desenrola; a sua pertinência social e por último, as questões de estatuto profissional e prestígio social da função docente. (GONÇALVES, 1995, p. 145-146).

Nesta ótica, a identidade profissional está relacionada, necessariamente, à função social e ao estatuto da profissão, bem como à cultura do grupo ao qual o sujeito pertence profissionalmente e ao contexto sociopolítico no qual se constitui. Ela é mediada, igualmente, pela relação que o docente estabelece com a sua profissão e o seu grupo de pares.

Sendo uma construção que se dá, ao longo de toda sua vida, a definição da identidade profissional “[...] substancia-se historicamente na cultura profissional, como patrimônio que assegura a sobrevivência do grupo e permite a definição de estratégias identitárias adaptadas a cada realidade histórica e social” (CARROLO, 1997, p. 46).

No âmbito da discussão sobre o trabalho docente na atualidade, inscreve-se um tema bastante recorrente: a crise de identidade entre os professores ou *mal-estar docente*. Tal crise é marcada não só por fatores de ordem sociopolítica e culturais, mas também, por uma tendência à separação entre as dimensões pessoal e profissional. Isto, apesar dos esforços envidados nos últimos anos no sentido contrário. O vínculo entre ambas não pode ser desconsiderado, uma vez que os processos identitários constituem

[...] uma atividade de autocriação e de transformação vivida entre a tensão e a harmonia, a distância e a proximidade, e integração e a desintegração. A pessoa é o elemento central, procurando a unificação possível e sendo atravessada por múltiplas contradições e ambigüidades. (MOITA, 1995, p. 139).

O trabalho com as autobiografias de docentes configura-se como uma tentativa de contribuir com o campo da formação docente e da discussão sobre identidade profissional de professores, uma vez que tem como paradigma a compreensão de que o ser humano é uma totalidade e não uma parte. Apesar de suas fragmentações, conflitos e contradições ele se constitui de múltiplas dimensões, isto é, de razão, de sentimento, de imaginação e criatividade.

Considerações finais: narrativa de vida como interpretação de si e como processo de construção de identidades

Ao escrevermos sobre nós mesmos, nos apresentamos de determinado modo, isto é, escolhemos uma versão de nós para ser contada. Isto se dá por, pelo menos, três justificativas. Uma delas se refere ao fato de que somos seres complexos, multifacetados. Assim, mesmo que quiséssemos, não seria possível nos contar na nossa totalidade, uma vez que nosso eu comporta várias identidades. Como mulher, por exemplo, portamos uma identidade diferenciada em relação aos homens. Além disso, podemos ser, ao mesmo tempo, profissionais, estudantes, mães, avós, esposas, etc. Cada uma dessas identidades nos compõe e é atravessada por comportamentos que se alternam entre autonomia e dependência, indignação e conformação, mais comprometimento e menos comprometimento com as situações etc. Tais comportamentos nos formam, compõem nosso modo de estar no mundo.

Outro aspecto que nos leva à escolha de determinadas versões para nos narrar diz respeito ao fato de que somos mutáveis, isto é, somos inconclusos, inacabados. Portanto, ao invés de dizer *somos*, é mais apropriado afirmar que *estamos sendo*. Não significa que somos totalmente instáveis, mas que nos constituímos de permanências e mudanças. Dessa forma, este narrar-se pode ser modificado a cada vez que tivermos que fazê-lo.

Um terceiro aspecto é que a tentativa de falar ou escrever, dizer como e o quê somos é resultado de um trabalho de interpretação que é, por natureza, mutável. Isto porque não existe uma *verdade*, uma versão pronta e acabada de nós mesmos, da qual possamos lançar mão quando precisarmos. Essa interpretação diz respeito ao meu olhar sobre mim mesmo, o qual, por sua vez, é fruto de uma síntese daquilo que faço com o que fizeram de mim. Ou seja, esta síntese comporta o eu e o outro, o modo como me vejo, articulado ao modo como os outros me veem. Esse olhar sobre si se altera de acordo com o espaço e o tempo. Assim, por exemplo, se eu for solicitada a me descrever num momento em que estou triste, a versão contada terá influências deste meu estado de humor, o qual condicionará minha interpretação sobre mim mesma, os outros e o mundo. Dessa forma, “[...] longe de se fixar na

forma única que lhe daria um passado objetiva e definitivamente imobilizado, a narrativa de vida é uma matéria movente, transitória, viva, que se recompõe sempre no momento em que é enunciada” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 96).

Vale destacar, dessa forma, a relação entre a elaboração da narrativa de vida e a autorreflexão, o autoconhecimento e autoformação, uma vez que, ao me interpretar, eu preciso refletir sobre o que sou e como sou, como os outros me veem e como vejo os outros, como me relaciono com esses outros, comigo mesmo e com o mundo. Ao final, o resultado será a formulação de um conjunto de saberes sobre mim e sobre o mundo.

Este processo conduz o sujeito a desenvolver uma pesquisa sobre si, sobre sua formação, colocando-o num lugar de destaque, possibilitando que se torne autor/ator de sua vida e desenvolva sua autonomia, na medida em que assume responsabilidades nas suas aprendizagens e toma decisões necessárias à sua formação.

A escrita autobiográfica, em geral, se mostra difícil, angustiante e, às vezes, cheia de lacunas. Ao assumir esta tarefa, aceitamos o convite para tomar distância de nós mesmos (objetivação), para fazermos um trabalho reflexivo sobre vivências particulares, sobre o que observamos, sentimos e reelaboramos ao longo de nossas vidas. Ao escrever autobiograficamente, explicamo-nos, procuramos entender as razões de nossas ações e reações e fazemos uma autoavaliação de fatos, de relacionamentos, de realizações e de frustrações. Surpreendemo-nos, ao mergulhar no nosso mundo interior, revelando e desvelando conteúdos conscientes e inconscientes.

Experimentamos o paradoxo fundamental da atividade autobiográfica: unir o mais pessoal (singular) com o mais universal (FERRAROTTI, 1988). Ao narrar, somos levados a uma tomada de consciência individual e coletiva, pois nossa história de vida se situa num contexto sociopolítico determinado. As narrativas autobiográficas relatam uma práxis humana individual, inserida num contexto histórico e social. Ao rever nossa trajetória, identificamo-nos como sujeitos ativos.

Referências

ANDRADE, Maria Antonia Alonso de. A identidade como representação social. **Revista Política & Trabalho**, João Pessoa, Universidade Federal da Paraíba, n. 11, p. 63-73, set. 1995.

BOURDIEU, Pierre. **Poder simbólico**. Lisboa: DIFEL, 1979.

CANÁRIO, Rui. **A Escola tem futuro?** Das incertezas às promessas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CARROLO, Carlos. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, Maria Tereza (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Portugal: Porto Editora, 1997. p. 21-50.

CIAMPA, Antônio da Costa. **A História da Severina**: um ensaio de Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense, 1996.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan/dez, 1997.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, maio/ago. 2006.

_____. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DOMINICÉ, Pierre. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, maio/ago. 2006.

DUBAR, Claude. **A Socialização**: construção das identidades sociais. Tradução Annette Pierretti R. Botelho e Estela Pinto Ribeiro Lamas. Portugal: Porto Editora, 1997.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 17-34.

FREIRE, Paulo. **Educação e política**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

GONÇALVES, José Alberto M. A Carreira das Professoras do Ensino Primário. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1995.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito...ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, Depart. dos Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 35-50.

_____. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, maio/ago. 2006.

_____. **Experiência de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

MATOS, Kelma. Identidade e representação social: construção do “eu” e com o “outro”. In: THERRIEN, A. T. de Souza; MATOS, Kelma (Org.). **Identidade e representação social.** Cadernos de Pós-Graduação em Educação. Fortaleza: Faced/UFC, n. 9, v. 1/2, p. 31-35, 1998.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e trans-formação. In: NÓVOA, António. **Vida de Professor.** Portugal: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projecto Prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: Ministério da Saúde, Depart. dos Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 107-129.

OLINDA, Ercília Maria Braga de. Círculo Reflexivo Biográfico: dispositivo de pesquisa e de formação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA. **Anais...** São Paulo, 2010.

_____. O Círculo Reflexivo Biográfico como espaço privilegiado para a reflexão sobre a experiência religiosa espiritualizante. In: OLINDA, Ercília Maria Braga de. **Artes do fazer: trajetórias de vida e formação.** Fortaleza: Edições UFC, 2011. (Col. Diálogos Intempestivos, 89).

_____. As contribuições de Paulo Freire para uma abordagem biográfica de pesquisa e de formação. In: VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério. (Org.). **O pensamento pedagógico hoje.** Fortaleza: Edições UFC, 2011. (Col. Diálogos Intempestivos, 100).

VIANNA, Cláudia. **Os Nós do “Nós”:** crise e perspectiva da ação coletiva docente em São Paulo. São Paulo: Xamã, 1999.

Recebimento em: 19/07/2013.

Aceite em: 02/09/2013.

Educação e Psicologia

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 24

n. 55

p. 79-122

jan./abr. 2015

Histórias de vida de professores, formação e representações sociais: uma proposta de articulação

Life histories of teachers, formation and social representations:
a proposal of articulation

Alda Judith ALVES-MAZZOTTI¹

Resumo

Estudos sobre histórias de vida de professores vêm assumindo crescente importância na área de educação, passando a constituir um tema articulador de propostas relativas à formação docente. Entretanto, apesar da vitalidade desse campo, o reconhecimento, pela comunidade acadêmica, de sua capacidade de produzir conhecimentos relevantes é, ainda, uma preocupação. Buscando contribuir para essa discussão, propomos que representações sociais relacionadas à formação e ao trabalho docente sejam usadas para complementar a análise de histórias de vida. Para fundamentar a articulação proposta, comparamos concepções básicas de autores representativos desses dois campos de estudos, procurando demonstrar que não há incompatibilidade entre eles.

Palavras-chave: Histórias de Vida. Narrativas Autobiográficas. Subjetividade. Representações Sociais.

Abstract

Studies of life histories are gaining increasing importance in the educational area constituting an articulating theme of proposals relative to teacher formation. However, despite of the vitality of that field, the recognition, by the academic community, of its capacity of producing relevant knowledge is still a preoccupation. Trying to contribute to that discussion, we propose to use social representations related to teacher formation and teacher work to complement the analysis of life histories. In order to fundament the articulation proposed, we compare basic conceptions of authors representative of each of these two fields, trying to demonstrate that there are no incompatibilities between them.

Keywords: Life Histories. Autobiographical Narratives. Subjectivity. Social Representations.

1 Doutorado em Psicologia Educacional – New York University. Professora Titular de Psicologia da Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (aposentada). Pesquisadora 1b do CNPq. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá. Pesquisadora associada do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – CIERS-Ed/Cátedra UNESCO. Endereço: Rua Jardim Botânico, 742, apt 605, Rio de Janeiro-RJ. CEP: 22460-000. E-mail: <aldamazotti@uol.com.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 24	n. 55	p. 81-101	jan./abr. 2015
----------------	--------	-------	-------	-----------	----------------

Estudos sobre histórias de vida e trajetórias profissionais de professores assumem, a partir da década de 1980, crescente importância no campo da educação, passando a constituir um tema articulador de novas formulações teóricas e de propostas que têm orientado pesquisas sobre formação de professores. Segundo Bueno (2002), esse fenômeno se relaciona a um redirecionamento dessa área de estudos verificado no âmbito internacional que passou a valorizar a subjetividade do professor, um aspecto até então ignorado pelas pesquisas. Essa autora informa ainda que, de acordo com Antonio Nóvoa, esse redirecionamento dos estudos e das práticas de formação tem sua origem na obra de Ada Abraham, intitulada *O professor é uma pessoa*, publicada em 1984.

O movimento de *retorno ao sujeito* certamente contribuiu para abrir espaço para a expansão dos estudos sobre histórias de vida. Esse movimento é assim chamado por representar um renascimento da noção de sujeito, atacada por variadas frentes, entre as quais se destacam o behaviorismo, que descartou o sujeito por identificá-lo com a noção de consciência, “[...] ‘a caixa preta’ inacessível à investigação científica”; o marxismo, “[...] que rejeitava a idéia de uma consciência livre, cortada de suas condições materiais” (JODELET, 2009, p. 681, grifo da autora); e o estruturalismo, que enfatizava o determinismo das estruturas em detrimento da capacidade do sujeito de pensar e agir com autonomia. Tais posicionamentos são parte do que Touraine (2007 citado por JODELET, 2009, p. 682) classificou de “[...] discurso interpretativo dominante [...]”, que provocou o deslocamento da interpretação dos fatos sociais e das condutas humanas para lugares exteriores ao sujeito, com efeitos significativos sobre os paradigmas de investigação psicológica e social.

Segundo Bragança (2012), diversos autores situam, como marco fundacional da articulação entre histórias de vida e formação docente, a publicação dos números 72 e 73 da Revista *Education Permanente*, citando também o colóquio realizado na Universidade de Tours, em 1986, como um momento propulsor do desenvolvimento da fundamentação teórica e metodológica dessa perspectiva, uma vez que diferentes pesquisadores desse campo de estudos tiveram, naquele evento, uma oportunidade de encontro (OROFIAMMA et al., 2000; DOMINCÉ et al., 2000; PINEAU, 1994, citados por BRAGANÇA, 2012, p. 71). Ainda de acordo com Bragança (2012, p. 73), os polos acadêmicos que desenvolveram essa abordagem foram a Universidade de Genebra, com os pesquisadores Pierre Dominicé, Marie-Christine Josso e Mathias Finger; e Quebec, com Gaston Pineau, “[...] onde as histórias de vida se colocaram como possibilidade de pesquisa-formação e de autoformação [...]”. Além desses autores destacam-se, como pioneiros do campo, Antonio Nóvoa, Franco Ferrarotti e inúmeros pesquisadores brasileiros.

Mais recentemente, no final do século passado e início deste, a ênfase na prática docente como produtora de saberes, bem como na ideia de que formação do professor se faz durante toda a vida, iniciando-se antes e continuando depois dos cursos de formação (GAUTHIER et al., 1998; TARDIF, 2002; TARDIF; LESSARD, 2005, entre outros), reforçou o interesse pelo estudo das histórias de vida vinculadas à formação docente.

Para Meirelles e Souza (2014), ao longo das últimas décadas, a pesquisa (auto)biográfica, como tem sido atualmente chamada, vem se consolidando no cenário internacional e nacional, desvelando modos de investigar a docência, a formação e a vida dos professores, apontando um movimento mais subjetivo e humanizado de pesquisar a profissão docente. Essa abordagem tem permitido apreender e discutir questões sobre percursos formativos, condições do trabalho docente e cotidiano escolar, “[...] além de tencionar aspectos da história da profissão, das memórias sobre a escola e da vida dos professores” (MEIRELLES; SOUZA, 2014, p. 3).

Apesar da vitalidade do campo das pesquisas (auto)biográficas, o reconhecimento, pela comunidade acadêmica, de sua capacidade de produzir conhecimentos relevantes e confiáveis, ainda encontra pontos de resistência. Ferrarotti (1988) analisa os embates teóricos acerca do método biográfico, na luta pelo reconhecimento de seu estatuto científico como método autônomo de investigação, apontando aspectos que considera desvios epistemológicos e metodológicos. Entre estes desvios destaca a tentativa de adaptá-lo aos cânones das ciências sociais, procurando estabelecer hipóteses prévias e quantificar os seus resultados. Essa tentativa revelaria uma incompreensão do valor de conhecimento que o método autobiográfico atribui à subjetividade, bem como suas características, a saber: primeiro, a biografia é subjetiva porque, por meio dela, o pesquisador lê a realidade do ponto de vista de um sujeito historicamente determinado; segundo, porque os materiais autobiográficos, por sua própria natureza, estão sujeitos a vieses subjetivos, o que não se coaduna com o estabelecimento de hipóteses gerais.

Outro aspecto criticado por Ferrarotti (1988) se refere ao uso da biografia como um exemplo ou ilustração para confirmar aspectos revelados em uma análise estruturalista, o que significaria buscar, de maneira equivocada, a generalidade, uma vez que tal procedimento implicaria a adoção de uma epistemologia que contradiz o pressuposto da subjetividade inerente ao método autobiográfico. Para o autor, apelar para uma suposta *representatividade* da biografia significa negar o caráter histórico do método e o pressuposto da subjetividade nele contido, utilizando-as, não como fontes de conhecimento, mas para reforçar o que já está contido no modelo formal.

Nenhum dos desvios apontados por Ferrarotti (1988) guarda qualquer relação com o que propomos neste artigo; não desconsideramos o caráter histórico e nem a riqueza da subjetividade na narrativa biográfica; ao contrário, destacamos a importância desses aspectos, como será visto mais adiante.

O principal obstáculo para o reconhecimento do *status* de ciência dos estudos (auto) biográficos parece se referir à transferibilidade do conhecimento produzido, uma questão que tem sido tratada por alguns autores.

Dubar (1998), por exemplo, considera que, a partir de narrativas de processos identitários individuais, nas quais o sujeito coloca o próprio percurso em palavras, numa situação de entrevista, é possível conferir ao discurso biográfico um significado social. Isto poderia ser conseguido por meio de uma análise semântica capaz de identificar a estrutura das categorias às quais o relato recorre em seus diferentes níveis (função, ação, narração), e que permeiam o diálogo com o pesquisador (relances, retomadas, jeito de falar). Tal procedimento permitiria apreender a lógica (cognitiva e afetiva, pessoal e social) constituída pelo sujeito para dar conta dos acontecimentos considerados significativos nesse percurso. Esse enredo, colhido na entrevista biográfica, reconstruído pelo pesquisador e formalizado em um esquema lógico, é denominado *trajetória subjetiva*. Assim, a partir de um conjunto de *trajetórias subjetivas*, seria possível, de maneira indutiva, chegar a tipos de argumentação, disposições típicas, configurações significativas de categorias que o autor chama de *formas identitárias*. É importante assinalar que Dubar se refere aqui a entrevistas que privilegiam os campos do trabalho, do emprego e da formação. Essas formas identitárias são, portanto, formas de *identidades profissionais*.

Nossa proposta é bem diferente. Não pretendemos realizar nenhum tipo de indução ou tipificação a partir dos relatos individuais. O que sugerimos é que representações sociais largamente partilhadas por professores, relacionadas à formação e ao trabalho docente, sejam usadas para complementar a análise das narrativas (auto)biográficas, bem como a de outros tipos de estudo que focalizam a subjetividade docente. Mais especificamente, consideramos que tal procedimento permitiria verificar em que medida significados, sentimentos e condutas veiculados pelo sujeito podem ser explicados por padrões identificados no seu grupo de pertença ou, ao contrário, por que se afastam deles, levantando hipóteses sobre que aspectos subjetivos, vinculados à história individual, às experiências do sujeito, ou às condições concretas nas quais suas práticas se desenvolvem, poderiam estar relacionados a esse afastamento. No caso presente, o grupo de pertença é o dos professores do mesmo nível de ensino do sujeito focalizado, no qual os membros foram submetidos a um processo de socialização profissional semelhante em sua formação para o magistério, estão sujeitos às mesmas normas que balizam suas práticas e partilham valores. Ao relacionar narrativas subjetivas a categorias mais amplas, consideramos ser possível, sem destituir a narrativa subjetiva de sua natureza idiográfica, mostrar que ela não se reduz a essa dimensão, explicitando, por meio das representações sociais, a mediação entre o individual e o social.

A importância de agregar contribuições vindas de outras áreas ao estudo de narrativas (auto)biográficas é enfatizada por Bragança (2012, p. 75), ao afirmar que:

Autores como Catani et al. (1997), Pérez (2003), Baudouine Turkal (2000), e Domincé et al. (2000) reforçam a interdisciplinaridade como o caminho de trabalho com as histórias de vida, pois é no cruzamento de diferentes aportes que a metodologia e as possibilidades de análise e interpretação se colocam de forma mais rica.

Por outro lado, as histórias de vida podem contribuir para o estudo dos processos de produção das representações sociais. Villas Bôas (2010) observa que, apesar de diversos autores destacarem a importância de se considerar a historicidade das representações sociais, as pesquisas nessa área tendem a enfatizar mais sua relação com práticas atuais, ou mesmo a apresentá-la como um produto isolado de suas circunstâncias, do que investigar sua gênese, o que inclui, necessariamente, seus possíveis determinantes históricos. Para essa autora, a historicidade das representações reside no fato de que nela se articulam, em um processo dinâmico, tanto os conhecimentos resultantes da experiência direta do sujeito, como os oriundos de outras épocas. Nesse sentido, sua análise se torna um instrumento valioso para o estudo da permanência e da mudança associadas ao pensamento social, contribuindo, não apenas para o estudo dos processos geradores das representações, mas também para a compreensão de seu estado atual.

A importância da historicidade para apreender os processos de formação das representações é enfatizada por Moscovici (2003, p. 41) ao afirmar que estas, uma vez criadas,

[...] adquirem vida própria, circulam, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem. Como consequência disso, para se compreender e explicar uma representação, é necessário começar com aquela, ou aquelas, das quais ela nasceu.

Jodelet (2005) aponta outras vantagens de se articular experiências vividas e representações, ressaltando que, no plano cognitivo, o sistema de representações de uma dada cultura fornece os instrumentos para interpretar aquilo que é experimentado pelo sujeito. Por outro lado, a experiência vivida pode fazer emergir novos sentidos, ajudando a compreender suplementações em processos de objetivação. Assim, para Jodelet (2005), a articulação entre as

noções de experiência vivida e representações sociais constituem um terreno fértil a ser explorado, uma vez que remetem a uma modalidade de consciência como totalidade que: a) inclui, ao lado dos aspectos do conhecimento, dimensões emocionais e de linguagem; b) exige a consideração das práticas e das ações, assim como dos contextos; e c) permite observar a emergência da subjetividade na negociação de sua inscrição social.

Apesar de opiniões tão favoráveis, a articulação entre subjetividade e representações sociais ainda é um campo praticamente inexplorado, conforme indica uma investigação, conduzida por Maia e Sousa (2013), sobre a presença desse tema em estudos realizados no Brasil entre 2000 e 2010. Em um mapeamento de teses e dissertações, artigos publicados em periódicos qualificados e comunicações apresentadas nos Grupos de Trabalho Psicologia da Educação e Sociologia da Educação da ANPEd (Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação), a partir das palavras-chave subjetividade(s) e representação(ões) social(is), foram identificados 1037 trabalhos, sendo 116 teses, 260 dissertações, 390 artigos e 271 comunicações. Tomando como critérios a ocorrência simultânea daquelas palavras-chave e o recorte restrito ao campo da Educação, foram selecionados 15 dissertações, 16 artigos e nove comunicações, num total de 40 trabalhos. A análise desse material mostrou que apenas dois trabalhos (um artigo e uma comunicação) esboçaram alguma articulação entre representações sociais e subjetividade sem, contudo, apresentarem uma análise consistente dessa relação. Estudos que busquem aprofundar esta articulação parecem, portanto, bem-vindos.

Assim, o presente estudo tem por objetivo fundamentar a pertinência da articulação entre subjetividade e representações sociais, apontando convergências entre concepções de autores representativos desses dois campos de estudos. Nesta proposta, as pesquisas sobre subjetividade docente se referem especificamente àquelas vinculadas à formação de professores.

Para atender a esse objetivo, examinaremos inicialmente concepções básicas de alguns autores do campo das histórias de vida de professores, para destacar a vinculação destas aos grupos de pertença dos sujeitos. A seguir, abordamos alguns aspectos da teoria das representações sociais, no que se refere à questão do individual e do social, e à relação entre as representações e as condutas e práticas dos sujeitos. Para evidenciar a compatibilidade entre concepções centrais do campo das histórias de vida e as da teoria das representações sociais, preferimos usar citações literais para deixar claro que o que estamos apresentando não são interpretações nossas. Finalizando, analisamos brevemente a discussão atual sobre a identidade, buscando mostrar as dificuldades inerentes à distinção identidade/subjetividade.

Histórias de vida, grupos de pertença e história social

Bueno (2002) chama a atenção para o fato de que a questão da subjetividade está presente na base de todos os trabalhos sobre vida de professores, carreiras e percursos profissionais docentes. Essa autora analisa as especificidades do método biográfico² destacando seu valor heurístico para a investigação das relações entre a história individual e a história social.

Josso (2008) também destaca as relações entre a história individual e a história social. Essa autora considera que a pesquisa a partir de narrativas centradas na formação de si-mesmo, focalizando vivências, projetos de vida, continuidades e rupturas, permite tomar consciência das mudanças sociais e culturais nas vidas singulares, e colocá-las em relação com a evolução dos contextos de vida profissional e social. Josso, 2008, p. 25) afirma:

A auto-orientação de si, subproduto de nossa criatividade (a invenção de si) vem a ser uma tomada de poder sobre a maneira pela qual cada individualidade pode descobrir sua singularidade, cultivá-la, sem parar de se inscrever num contínuo sócio-cultural, em outras palavras, *na história coletiva de suas comunidades de pertencimento*.(grifo nosso).

Em outro trecho do mesmo trabalho, Josso (2008, p. 26), ao se referir ao sentido da formação, nos diz que:

[...] o conceito de formação trabalhado pela mediação de uma reflexão sobre a história de vida permite evidenciar a intimidade de uma construção, valorizando uma concepção simultaneamente singular e sócio-culturalmente marcada de identidade para si. Mas precisa não perder de vista que, nessa identidade para si *eles são, então, os porta-vozes dos problemas dos grupos sociais com os quais operam* (família, grupos diversos cada um com sua história!). (grifo nosso).

2 A autora esclarece que o termo método biográfico é utilizado para designar as várias modalidades de estudos com histórias de vida, quer sejam biográficas ou autobiográficas.

Também Bragança (2012, p. 51) afirma que

Tanto a autobiografia como a biografia focalizam a história individual. Entretanto, em uma perspectiva dialética, compreende-se que o individual está posto num processo coletivo de constituição. Nesse sentido, *a narrativa é sempre plural e deve buscar a intensidade das mediações sociais e contextuais que dão sentido à trajetória estudada.* (grifo nosso).

Ferrarotti (1988, p. 31-32), também destaca a importância das mediações sociais no estudo da subjetividade, ao afirmar que o indivíduo “[...] não totaliza a sociedade diretamente, ele a totaliza por meio do seu contexto social imediato, os pequenos grupos de que faz parte [...]”, “[...] os pequenos grupos primários, famílias, *grupos de pares, colegas de emprego* [...]”. (grifo nosso).

Esse autor considera, portanto, que o grupo primário é a mediação fundamental entre o individual e o social, constituindo-se na unidade heurística básica. E acrescenta que:

[...] a renovação do método biográfico necessitará de uma nova teoria da ação social. Esta teoria não deve ser baseada na ação de um ou mais agentes individuais, mas sobretudo *na ação de uma totalidade social*, o pequeno grupo, visto à luz dos modelos ‘antropomórficos’ não mecanicistas. (FERRAROTTI, 1988, p. 34, grifo nosso).

O individual e o social na teoria das representações sociais

Sobre esta questão, cabe destacar inicialmente que o modelo teórico proposto por Moscovici (1978) parte justamente da recusa da dicotomia entre representações coletivas e individuais presente na obra de Durkheim. Para este autor, as primeiras eram objeto da Sociologia, enquanto as últimas seriam do campo da Psicologia, uma separação tão radical que, segundo Farr (citado por DUVEEN, 2003) contribuiu para a institucionalização de uma crise na Psicologia Social que perdura até hoje. Moscovici, ao contrário, procura dialetizar as relações entre indivíduo e sociedade, afastando-se igualmente da visão sociologizante de Durkheim e da perspectiva psicologizante da Psicologia Social norte-americana, propondo um modelo capaz de dar conta dos mecanismos psicológicos e sociais que atuam na produção das representações, enfatizando sua função simbólica e seu poder de construção do real.

Para Moscovici (2003), os processos sociais vão, desde a infância, sendo interiorizados e se tornando psíquicos, o que impede que se consiga distinguir

de maneira inquestionável o social do psíquico. O embricamento do social no individual aparece claramente na seguinte afirmação de Moscovici (2003, p. 35):

Nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem e cultura. Nós pensamos através de uma linguagem, nós organizamos nossos pensamentos de acordo com um sistema que está condicionado tanto por nossas representações, como por nossa cultura. [...] Podemos, através de um esforço, tornarmo-nos conscientes do aspecto convencional da realidade e então escapar de algumas exigências que ela impõe às nossas percepções e pensamentos. Mas nós não podemos imaginar que podemos nos libertar sempre das de todas as convenções.

Isto não quer dizer que Moscovici negue a possibilidade de uma consciência subjetiva, resultante da introspecção, observando suas sensações, sentimentos e pensamentos. Mas não se pode deixar de reconhecer que essa introspecção é parte de nossa experiência intra-subjetiva, do solilóquio entre o eu e o mim, entre o eu e você e os outros que ocupam a nossa consciência (MOSCOVICI, 2005).

Ao analisar a relação com o outro, Moscovici (2005, p. 28) propõe que se examine a intersubjetividade que nasce entre o eu e os outros indivíduos, como um fenômeno de sociabilidade espontânea que se expressa como “[...] formas sutis de ação recíproca [...]” com as quais os indivíduos procuram despertar o interesse uns dos outros e se influenciar mutuamente. Essa presença conjunta torna-se, para o sujeito, um objetivo em si mesmo, assim como a busca, para si próprio, dos meios de compartilhar emoções e ideias. Para Moscovici (2005, p. 29), essa sociabilidade espontânea, que precede o conhecimento do outro, subsiste, “[...] como uma luz de fundo em toda a sociedade [...]”, e seu magnetismo constitui a analogia mais forte da intersubjetividade.

Moscovici (2005) atribui a George Mead o mérito de ter descoberto na intersubjetividade o meio que permite compreender melhor o pensamento social e o eu social. Com base nesse autor, Moscovici discute a noção de subjetividade social, que não se confunde com a identidade de um grupo ou uma categoria de indivíduos. Para ele, essa noção exprime a interação que ocorre entre si-mesmos (*selves*) sociais numa aliança consciente, na qual o eu busca alcançar determinados objetivos em uma relação com outros si-mesmos singulares como ele. “[...] Não há flexibilidade nem fusão entre eles, apenas interação e aliança para atingir um objetivo comum” (MOSCOVICI, 2005, p. 57). Vale assinalar, finalmente, que, para Moscovici (2005, p. 11), a Psicologia Social “[...] foi pensada como uma ciência da subjetividade social [...]” e esta está essencialmente ligada à comunicação.

Representações sociais, condutas e práticas

A relação entre representações sociais e condutas está no cerne da teorização de Moscovici. Em seu trabalho inaugural, Moscovici (1978, p. 26) define a representação social como uma “[...] modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos.” A centralidade dessa relação é reiterada pelo autor ao afirmar que, para apreender o sentido do qualificativo social no que se refere às representações, é necessário enfatizar sua função, a saber: elas contribuem “[...] exclusivamente para os processos de formação de condutas e de orientação das comunicações sociais” (MOSCOVICI, 1978, p. 77).

Também Jodelet (1990) ressalta a importância da relação entre representações sociais e condutas, ao afirmar que o conceito de representação social foi introduzido na Psicologia Social para apreender nossas interações significativas com o mundo, uma vez que os modelos clássicos, de inspiração behaviorista, colocavam a relação sujeito-objeto em termos de estímulo-resposta, separando os universos interior e exterior. Essa autora acrescenta que, ao construir a representação de um objeto, o sujeito expressa sua relação com ele recorrendo a elementos descritivos, simbólicos e normativos que circulam no meio cultural em que vive, os quais, de certa forma, influenciam seu comportamento. É neste sentido que a noção de representação social inova com relação aos demais modelos psicológicos: ela relaciona processos simbólicos e condutas.

A relação entre representações sociais e condutas é também destacada por Abric e Flament, ao apresentarem sua abordagem estrutural. Antes de focalizar essa relação, porém, faz-se necessário apresentar alguns princípios básicos dessa abordagem.

A ideia essencial de Abric (1994a, p. 79) é que toda representação está organizada em torno de um núcleo central que determina, ao mesmo tempo, sua significação e sua organização interna. Os outros componentes da representação, os elementos periféricos, estão em relação direta com o núcleo e desempenham um papel essencial no funcionamento e dinâmica das representações. Esses dois componentes funcionam como um duplo sistema onde cada um tem um papel específico, mas complementar ao do outro: enquanto o núcleo é estável, coerente, consensual, historicamente marcado e essencialmente normativo; o sistema periférico é funcional e flexível, o que lhe permite a adaptação ao contexto imediato e “[...] a integração à representação das variações individuais, ligadas à história do próprio sujeito, a suas experiências pessoais, ao seu vivido” (grifo nosso). Ao absorver as informações novas, suscetíveis de por em questão significados centrais, o sistema periférico protege a estabilidade do núcleo.

Para Flament (1994), os elementos periféricos podem ser definidos como esquemas e, como tal, constituem a parte operatória da representação social, tendo um papel importante no funcionamento da representação face à realidade e às práticas relativas ao objeto, podendo ser considerados como prescritores de comportamentos. Na medida em que são mais flexíveis, dão margem a uma apropriação individual da representação, dando origem a *modulações individualistas* que permitem ao sujeito se posicionar segundo suas características pessoais sem que, com isso, coloque em questão a significação central. Mas, o que é importante destacar aqui é que, para Abric (1994b, p. 75, grifo nosso), “[...] o principal interesse dos elementos periféricos é que eles vão permitir uma *apropriação individual* da representação”.

Abric (1994a, p. 217) trata especificamente da relação com as práticas. Ele alerta para o fato de que o termo prática não deve, como frequentemente ocorre, ser aplicado a comportamentos atomizados, não vinculados socialmente. Propõe, então, que se entenda práticas sociais como “[...] sistemas de ação socialmente estruturados e instituídos com relação a papéis”. Segundo este autor, as representações funcionam como um guia de leitura da realidade e, como tal, constituem um sistema de orientação para a ação que atua basicamente de três maneiras: a) na definição da finalidade da situação e do tipo de estratégia a ser adotada; b) na produção de antecipações e expectativas que orientam a filtragem e interpretação da realidade, para adequá-la à representação; e c) na prescrição de comportamentos, definindo que práticas são obrigatórias, toleráveis ou inaceitáveis. Sobre a relação entre representações sociais e práticas, é importante esclarecer, ainda, que essa relação não é direta nem determinista: as representações devem ser vistas como “[...] *condição das práticas* e as práticas como um *agente de transformação* das representações” (ROUQUETTE, 1998, p. 43, grifos do autor).

Quanto à análise das práticas, Abric (1994b, p. 237, grifo nosso) acrescenta que esta

[...] supõe que sejam levados em conta pelo menos dois fatores essenciais: de um lado, as condições sociais, históricas e materiais nas quais ela se inscreve, e de outro, *seu modo de apropriação pelo indivíduo* ou grupo a que ela se refere, modo de apropriação onde os fatores cognitivos, simbólicos, representacionais desempenham um papel igualmente determinante.

Concluindo, o paralelo entre enunciados de autores dos dois campos de estudo considerados parece justificar a pertinência de utilizar representações sociais largamente partilhadas como um instrumental auxiliar para a compreensão de

experiências e condutas individuais narradas ou observadas. A seguir, apresentamos, ainda que brevemente, uma discussão sobre as relações entre os conceitos de subjetividade e identidade, o primeiro situado no cerne dos estudos (auto) biográficos e o segundo, fundamental no estudo das representações sociais.

A questão da subjetividade X identidade

A discussão sobre identidade e sua relação com as representações sociais está bem estabelecida. Já em seu trabalho pioneiro, Moscovici (1978) esclarece que o fato de que as representações são geradas coletivamente leva à formação de consensos no âmbito dos grupos, os quais contribuem para consolidar a identidade grupal e o sentimento de pertença dos sujeitos. Nesse sentido, é possível caracterizar um grupo por meio da análise de suas representações, ou ainda, distinguir um grupo de outro pelo estudo das representações partilhadas por seus membros. Graças a essa reciprocidade entre uma coletividade e suas *teorias*, estas são um atributo fundamental na definição da identidade de um grupo.

Principal colaboradora de Moscovici, Jodelet (2001) ressalta que, sendo um sistema de interpretação que rege nossa relação com o mundo e com os outros, as representações sociais

[...] orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais [...], intervêm em processos variados, tais como a difusão e assimilação dos conhecimentos, o *desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais*, a expressão dos grupos e as transformações sociais. (JODELET, 2001, p. 22, grifo nosso).

Também Abric (1998, p. 29) destaca a estreita relação entre representações e identidade, uma vez que aponta a função identitária como uma das quatro funções³ das representações sociais. Para esse autor, o fato de partilhar representações protege a especificidade dos grupos, além de ter um papel importante nas relações intergrupais e no controle exercido pela coletividade sobre seus membros, em especial, nos processos de socialização. Esta estreita relação entre representações e identidade, bem como a importância do sentimento de pertença para o sujeito, reforça a pertinência da vinculação proposta entre narrativas individuais e representações veiculadas por seu grupo profissional.

3 As outras funções são as de permitir compreender e explicar a realidade; a de justificar a posteriori os comportamentos; e de orientar comportamentos e práticas.

De acordo com Moliner (2010), a relação entre o individual e o coletivo é central para a Psicologia Social e que, nos trabalhos sobre o *self* e sobre a identidade, essa oposição se apresenta como uma distinção entre a identidade pessoal e a identidade social. Ele define a identidade como um fenômeno subjetivo e dinâmico, resultante da constatação de semelhanças e diferenças entre o *self*, o outro e certos grupos considerados significativos pelo sujeito. Tal constatação, porém, não se realiza a partir da realidade objetiva e sim de representações que os indivíduos constroem dessas realidades. Nesta perspectiva, a noção de representação parece essencial para descrever o fenômeno da identidade.

Moliner (2010) situa historicamente o aparecimento da noção de identidade no fim do século XIX (1890), quando William James propõe a definição de *self*, distinguindo um eu cognoscente, que é a parte do *self* que percebe, tem sensações, mobiliza lembranças e faz projetos, e um *self* empírico (*me*) composto de três elementos: a) o material (o corpo, o próximo, aquilo que se possui); b) o social (que remete ao reconhecimento social, à reputação; e c) o espiritual (ligado aos nossos sentimentos, emoções, desejos, vontade). É, portanto, William James que introduz a dualidade na representação da identidade, uma ideia que marca até hoje a discussão sobre esse tema. Essa distinção é aprofundada por George Mead, para quem o *self* é constituído por um componente sociológico (*me*), que corresponde à interiorização dos papéis sociais e um componente mais pessoal (*I*). Essas definições de *self* vão progressivamente se sedimentar, conduzindo à distinção entre identidade social e identidade pessoal (MOLINER, 2010).

Esta dicotomia entre identidade pessoal e social é também designada pelos termos subjetividade e identidade. Embora esses termos sejam frequentemente usados como intercambiáveis, por admitirem uma grande superposição em suas concepções, muitos consideram não só possível, como necessário distinguir os dois conceitos. Esta, porém, não é uma tarefa fácil, uma vez que não há consenso sobre a própria definição desses termos.

De fato, a discussão sobre a questão da identidade foi se tornando cada vez mais complexa em função das mudanças do mundo contemporâneo ocorridas nas últimas décadas. Nesse cenário, destaca-se o processo de globalização, com seus profundos impactos políticos, econômicos e culturais sobre as sociedades e culturas locais, favorecendo o conflito de valores e modelos de comportamento. Tais mudanças deram origem a uma grande expansão dos estudos sobre identidade, agregando ao debate autores oriundos de diferentes áreas de conhecimento (sociólogos, psicólogos, filósofos, antropólogos), os quais trazem para a análise da questão as marcas de sua formação, dificultando ainda mais, o consenso sobre pontos básicos.

De acordo com Hall (2000, p. 103-104), essa “[...] verdadeira explosão discursiva em torno do conceito de identidade [...]”, desencadeada pelos efeitos da globalização, vem efetuando uma completa desconstrução da posição essencialista, que concebe a identidade como algo unificado, estático, *autêntico*, coerente consigo mesmo ao longo da vida. Concepções essencialistas implicam esquemas de inclusão/exclusão sobre quem pertence e quem não pertence a um determinado grupo identitário. Essas definições são baseadas em características vinculadas aos sujeitos, tais como *cor*, etnia, gênero, religião, classe social, entre outros, ou na reivindicação de uma história comum, história esta quase sempre reconstruída, retocada, de modo a ser apresentada de maneira favorável, estabelecendo uma marcação simbólica, como ocorre, por exemplo, no estabelecimento e na manutenção de identidades nacionais, especialmente em situações de conflito (WOODWARD, 2000).

Hall (2000, p. 104) esclarece que a perspectiva desconstrutiva coloca alguns conceitos *sob rasura*, termo cunhado por Derrida para se referir a “[...] uma ideia que não pode mais ser pensada da forma antiga, mas sem a qual certas questões-chave não podem ser sequer pensadas [...]”, uma vez que não existem outros conceitos, inteiramente diferentes e “[...] mais verdadeiros [...]” que possam substituí-los. Este seria o caso do conceito de identidade: não haveria outra alternativa senão colocá-lo *sob rasura*, continuando a utilizá-lo, mas de uma forma desconstruída, desvinculada do paradigma no qual ele foi gerado.

Hall (2000, p. 105, considera que

[...] é na tentativa de rearticular a relação entre sujeitos e práticas discursivas que a questão da identidade — ou melhor, a questão da *identificação*, caso se prefira enfatizar o processo de subjetivação (em vez das práticas discursivas) e a política de exclusão que esta subjetivação parece implicar— volta a aparecer. (grifo do autor).

De uma posição não-essencialista, Hall (1992, 2000) observa que, na modernidade tardia (ou pós-modernidade, como preferem alguns), a identidade é cada vez mais fragmentada, nunca unificada nem singular, e sim multiplamente construída pelos discursos, práticas e posições de sujeito, disponíveis em uma dada situação, que podem até mesmo ser antagonicas. Ela é formada e transformada continuamente em função das maneiras pelas quais somos representados pelos sistemas culturais de que participamos. Ou seja, a identidade é sempre constituída por meio da relação com o outro, por meio da diferença, daquilo que tem sido chamado seu *exterior constitutivo*. E é porque é construída na relação com o outro, e por meio do discurso, que ela precisa ser compreendida com referência

a locais históricos e institucionais específicos, no interior de práticas discursivas específicas. Resumindo sua posição, Hall (2000, p. 112) define identidade como “[...] pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós”. O que se pode depreender desta definição é que Hall não distingue identidade e subjetividade.

A posição não-essencialista, hoje claramente hegemônica, é a mais coerente com a teoria das representações sociais. De uma maneira geral, podemos dizer que, embora esta denominação abrigue várias correntes, o que une seus adeptos é a ideia de que a identidade não é fixa nem unificada, é cambiante, sempre inacabada, inclusive admitindo contradições que precisam ser negociadas pelo sujeito. Tal como as representações, sua construção é tanto histórica e social quanto simbólica.

Dubar (2005) também assume esta perspectiva ao definir a identidade como o resultado, ao mesmo tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural dos processos de socialização que constituem os indivíduos. Esse autor (DUBAR, 1998) analisa a distinção entre identidade pessoal (o que sou ou gostaria de ser) e identidade social (como sou visto ou o que diz em que sou), observando que esta distinção dá margem a múltiplos desdobramentos, nem sempre aceitáveis. Entre estes, destaca duas orientações que se opõem: uma, chamada por alguns de *psicologizante*, que ele prefere chamar de *essencialista*, que supõe um *self* uno, permanente e autônomo; e outra, *sociologista*, que ele chama de *relativista*, que reduz o *self* e, portanto, a identidade biográfica, a uma ilusão, ocultando a pluralidade dos papéis sociais e sua dependência da posição ocupada em cada campo social específico e no sistema geral de classes. Para os que consideram a identidade uma essência individual, a identificação psíquica precede e orienta a categorização social: o *self*, constituído pelas identificações realizadas na primeira infância, condiciona uma biografia interpretada como destino, e o social emerge, então, como uma superestrutura, um exterior ao sujeito.

Para Dubar (1998), entretanto, considerar a identidade como um processo e não como um destino, não implica que a subjetividade das elaborações biográficas deva ser considerada como ilusória, nem como secundária às determinações sociais. Por outro lado, levar a sério os modos subjetivos pelos quais indivíduos se narram não significa menosprezar o lugar das categorizações objetivas (sociais) nas construções identitárias pessoais. Para ele,

Entre o ponto de vista ‘essencialista’ das entidades como ‘unidades psíquicas coerentes e permanentes’ (Mary Douglas, 1990) e o ponto de vista ‘relativista’ das ‘fórmulas mutáveis destinadas a se engendrar através dos acontecimentos’ (GOFFMAN 1968), um ponto de

vista *relacional* a respeito dos processos identitários pode ser encontrado em tradições de pesquisas tão diferentes quanto a abordagem genética de Piaget, a fenomenologia de Schütz, a escola de Chicago ou a etnometodologia. (DUBAR, 1998, não paginado, grifos do autor).

Vários outros autores têm procurado estabelecer uma diferenciação entre identidade pessoal e identidade social. Berger e Luckmann, por exemplo, associam a constituição da identidade pessoal à socialização primária, enquanto a identidade social estaria vinculada ao processo de socialização secundária. Esses autores destacam a internalização de papéis ao tratar a questão da identidade, caracterizando-a como um fenômeno de aprendizagem (GALINDO, 2004). Apesar destas e de muitas outras tentativas de estabelecer uma distinção entre esses dois conceitos, o que se observa é que nenhuma delas consegue atingir uma posição sequer remotamente próxima de um consenso.

Diante deste cenário, Woodward (2000, p. 55) conclui que, embora a subjetividade seja, em geral, concebida como aquilo que pensamos e sentimos sobre nós mesmos, envolvendo experiências e sentimentos conscientes e inconscientes, ela é constituída e vivida em um contexto social “[...] no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e na qual adotamos uma identidade [...]”, o que impede o estabelecimento de uma distinção nítida entre os dois termos, o que não quer dizer que se negue ou se considere *ilusórias* as narrativas (auto)biográficas.

Também Maheirie (2002, p. 31), ao analisar a questão da subjetividade/ identidade, conclui que a compreensão desses conceitos, bem como do processo de constituição do sujeito, precisa de um aprofundamento da discussão ontológica para que possam ser claramente distinguidos. Partindo de uma perspectiva dialética do homem e de suas relações sociais, é possível admitir que a identidade “[...] pode ser compreendida como constituição do sujeito, desde que seu significado esteja na direção daquilo que se faz aberto e inacabado [...]” (ou seja, desde que se adote uma perspectiva não-essencialista da identidade). Nesta perspectiva, a subjetividade é uma dimensão do sujeito que, a partir das relações vivenciadas, produz significações e constrói experiências afetivas e reflexivas, o que lhe permite singularizar objetos coletivos. Para essa autora,

[...] todo processo de construção deste sujeito é realizado no coletivo e, por ser uma obra de autoria coletiva, em maior ou em menor medida, a história pode lhe escapar. Assim, inserido neste cenário de múltiplas singularidades que se entrecruzam, ele realiza a sua história e a dos outros, na mesma medida em que é realizado por ela, sendo, por isso, produto e produtor, simultaneamente. (MAHEIRIE, 2002, p. 36).

As concepções de Woodward (2000) e Maheirie (2002) soam especialmente afinadas com a teoria das representações sociais. Na verdade, coerentes com sua perspectiva psicossocial, os teóricos deste campo não se ocupam da questão subjetividade x identidade; eles tratam da identidade como uma totalidade que comporta aspectos pessoais e sociais. Nas palavras de Moliner (2010, p. 124), “[...] o ser humano não pode se imaginar como um sujeito isolado de suas pertencas.” E é ainda este autor que sintetiza a visão prevalente nesse campo:

[...] todos estão de acordo em reconhecer que toda identidade é ao mesmo tempo pessoal, no sentido de que é ‘localizada’ numa pessoa, e social na medida em que seus processos de formação são sociais. Mas existem certamente dois pólos distintos, o psicológico e o sociológico, que definem o indivíduo. (MOLINER, 2010, p. 109, grifo do autor).

Considerações finais

Neste trabalho, procuramos demonstrar que representações sociais largamente partilhadas por professores de um dado nível de ensino podem ser usadas para complementar a análise de histórias de vida e de outros tipos de pesquisas voltadas para a compreensão da subjetividade docente. Argumentamos que tal procedimento, sem destituir a narrativa subjetiva de sua natureza idiográfica, permitiria verificar em que medida certos significados, sentimentos e condutas veiculados pelo sujeito poderiam ser explicados por padrões identificados no seu grupo profissional. Por outro lado, seria igualmente esclarecedor investigar por que outros sentidos, sentimentos e condutas se afastam dos padrões grupais, levantando hipóteses sobre que aspectos subjetivos, vinculados à história individual, às experiências do sujeito, ou a condições concretas nas quais suas práticas se desenvolvem, explicariam esse afastamento. Consideramos que a complementação proposta poderia contribuir para enriquecer a análise das narrativas (auto)biográficas. Argumentamos, ainda que as vantagens de tal articulação seriam de *mão dupla*, pois as histórias de vida podem contribuir para o estudo dos processos de produção das representações sociais, resgatando a historicidade dos significados presentes nas representações.

Procuramos, então, demonstrar a compatibilidade entre concepções centrais entre os dois campos de estudo focalizados na proposta. Inicialmente, trouxemos autores vinculados às histórias de vida, para evidenciar que: a) as relações entre a história individual e a história social são amplamente reconhecidas; b) a singularidade dos sujeitos está inscrita na história coletiva de suas comunidades

de pertencimento; c) os sujeitos são porta-vozes dos grupos sociais com os quais operam; d) a importância das mediações sociais como os grupos de pares, os colegas de emprego no estudo da subjetividade; e e) a análise das narrativas (auto) biográficas pode se beneficiar da articulação com uma teoria da ação social baseada na atuação de uma totalidade social, como o grupo profissional.

A seguir, buscamos fundamentar a proposta com base na teoria das representações sociais, focalizando especialmente seus pressupostos e características básicas, a saber: a) que esta teoria trata os processos humanos como psicossociais, sem separar o individual do social, uma vez que as experiências subjetivas só podem ser conhecidas a partir dos discursos e estes são estruturados segundo significados partilhados que designam saberes, objetos e sentimentos; b) que há uma relação dialógica entre representações, condutas e práticas; c) a representação social de uma profissão é uma marca identitária que, embora se constitua na história coletiva, imprime, por seu poder normativo, as marcas da identidade dessa profissão na subjetividade daqueles que nela se inscrevem; e d) o percurso individual e a identidade pessoal enriquecem e transformam os percursos coletivos e, ao mesmo tempo, são formatados por eles.

Finalmente, numa última etapa, analisamos a discussão atual sobre a identidade, focalizando as dificuldades relativas à sua conceituação bem como à distinção entre esta e a subjetividade.

Referências

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). **Estudos interdisciplinares em representações sociais**. Goiânia: AB Editora, 1998. p. 27-38.

_____. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. S. (Org.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: Editora da UCG, 2003. p. 37- 57.

_____. L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique. In: GUIMELLI, C. (Ed.). **Structures et transformations des représentations sociales**. Lausanne: Delachauxet Niestlé, 1994a, p. 73-84.

_____. Pratiques sociales, représentations. In: ABRIC, J. C. (Ed.). **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994b p. 217- 251.

BRAGANÇA, I. F. S. **Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

DUBAR, C. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 62, abr. 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 22 out. 2012.

_____. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução de Andréa S. M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUVEEN, G. Introdução – O poder das ideias. In: MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 7-28.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde/Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 17-34.

FLAMENT, C. Aspects périphériques des représentations sociales. In: GUIMELLI, C. (Ed.). **Structures et transformations des représentations sociales**. Lausanne: Delachauxet Niestlé, 1994. p. 85-118.

_____. La représentation sociale comme système normative. **Psychologie et Société**, Aix-en-Provence, n. 1, p. 29-53, 1999.

GALINDO, W. C. A. Construção da Identidade Profissional Docente. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 24, n. 2, p.14-23, 2004.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 1998.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1992.

JODELET, D. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, DF, v. 24, n. 3, p. 679-712, set./dez. 2009. Tradução de Lucelena Ferreira.

_____. Experiência e representações sociais. In: MENIN, M. S. S.; SHIMISU, A. M. (Org.). **Experiência e representações sociais**: questões teóricas e metodológicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 23-56.

_____. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17- 44.

_____. Représentation sociale: phénomène, concept et théorie. In: MOSCOVICI, S. (Dir.). *Psychologie sociale*. Paris: Presses Universitaires de France, 1990 (2. ed.).

JOSSO, M. C. As narrções centradas sobre a formação durante a vida como desvelamento das formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade singular-plural. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 29, p. 17- 30, jan./jun. 2008.

MAHEIRIE, K. Constituição do sujeito, subjetividade e identidade. **Interações**, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 31-44, jan./jun. 2002.

MAIA, H.; SOUSA, C. P. **Articulações entre representações sociais e subjetividades**: um estudo sobre a produção nacional entre 2000 e 2010. São Paulo: 2013. (Inédito).

MEIRELES, M. M.; SOUZA, E. C. Não se trata apenas de narrativa, é antes de tudo vida primária que respira: pesquisa (auto)biográfica nas investigações sobre trabalho docente. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA REDE ESTRADO, 10., 2014, Salvador. **Anais...** Salvador: UNEB, 2014.

MOLINER, P. Identité et Représentations. **Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, p. 10-127, jul./dez. 2010.

MOSCOVICI, S. Sobre a subjetividade social. In: SÁ, C. P. de (Org.). **Memória, imaginário e representações sociais**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005. p. 11-62.

_____. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **A representação social da Psicanálise**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

ROUQUETTE, M.-L. Representações e práticas sociais: alguns elementos teóricos. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). **Estudos interdisciplinares em representações sociais**. Goiânia: AB Editora, 1998. p. 39-46.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

VILLAS BÔAS, L. **Brasil:** ideia de diversidade e representações sociais. São Paulo: Annablume, 2010.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença.** Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

Recebimento em: 14/09/2014.

Aceite em: 10/10/2014.

Psicologia da Educação e letramento docente nas licenciaturas: contribuições da Teoria da Atividade

Psychology of Education and the instructor's literacy in graduation:
contributions from Activity Theory

Marcelo Ubiali FERRACIOLI¹
Priscila LARocca²
Leandro Guimarães FERREIRA³

Resumo

Fundamentar uma concepção de formação de professores como letramento docente a partir das contribuições da Teoria da Atividade é o objetivo a que se propõe este artigo. Com esta ótica buscamos repensar o papel da Psicologia da Educação como componente formativo das licenciaturas, analisando a prevalência de seu isolamento e fragmentação, apesar das recentes reformulações curriculares empreendidas nesses cursos. Discutimos o conceito de letramento docente como processo formativo dos professores e buscamos compreender as necessidades dessa formação sob a luz da Teoria da Atividade. Finalizamos considerando os desafios que a Psicologia da Educação tem a enfrentar neste contexto de entendimento.

Palavras-chave: Psicologia da Educação. Letramento Docente. Teoria da Atividade. Licenciatura.

Abstract

Fundamenting a conception of teacher formation as instructor's literacy starting from the contributions of Activity Theory is the aim of this paper's purpose. Under this light we try to rethink the role of Psychology of Education as a formative component of graduations, analyzing the prevalence of its isolation and fragmentation, in spite of recent curricular reformulations in this course. We discuss the concept of teacher literacy as a formative process and we try to understand the necessities of this foundation under the light of Activity Theory. We end by considering the challenges that the Psychology of Education has to face in the said context.

Keywords: Psychology of Education. Teacher Literacy. Activity Theory. Graduation.

- 1 Docente de Psicologia da Educação na Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná. Linha de Pesquisa: Psicologia, formação e pesquisa da profissão docente. Mestre em Educação Escolar pela UNESP, Araraquara-SP. End.: Rua Fioravante Foggiano, 87, casa 01, Jardim Carvalho, Ponta Grossa-PR. CEP: 84015-782. Tel.: (42) 3220-3373. Email: <ferracioli19@gmail.com>.
- 2 Docente de Psicologia da Educação na Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná. Coordena a Linha de Pesquisa: Psicologia, formação e pesquisa da profissão docente. Doutora em Educação pela UNICAMP. End.: Rua Brasil Pinheiro, 40, Órfãs, Ponta Grossa-PR. CEP: 84015-265. Tel.: (42) 3220-3373. Email: <prilarocca@gmail.com>.
- 3 Acadêmico de Licenciatura em Letras - Português/Francês e suas respectivas literaturas. End.: Rua Miguel Calmon, 1118, Uvaranas, Ponta Grossa-PR. Tel.: (42) 8831-9751. Email: <guimaraesferreira@gmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 24	n. 55	p. 103-122	jan./abr. 2015
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Este artigo tematiza, a partir de pesquisa bibliográfica, contribuições da Psicologia da Educação na formação de professores nas licenciaturas. Seus objetivos são fundamentar uma concepção de formação de professores, entendida como processo de letramento docente, a partir das contribuições da abordagem Histórico-Cultural de Vigotski e da Teoria da Atividade de Leontiev, e analisar desafios da Psicologia da Educação, como disciplina pedagógica, neste contexto. Tais objetivos se justificam perante a constatação de que as reformulações curriculares das licenciaturas não lograram êxito em efetivar uma verdadeira e profícua articulação entre as disciplinas e em superar dicotomias, como a que existe entre o espaço de formação (licenciatura/universidade) e o espaço de atuação (escola/sala de aula). Já se passou uma década da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002) e ainda prevalece nas licenciaturas o modelo fragmentado e o isolamento das disciplinas nos cursos⁴. Com isso, as licenciaturas permanecem distanciadas da atividade fim a que se destinam. Corroborando esta afirmação, Libâneo (2006, p. 863-864) alerta que: “As pesquisas que tratam da formação profissional revelam uma ferida aberta que é o descompasso entre a definição de dispositivos legais e a realidade cotidiana das escolas”.

É preciso, pois, impregnar as licenciaturas de realidade escolar, vindo a permitir que o futuro professor desenvolva um olhar crítico sobre sua atividade docente, contextualizando-a em suas dimensões humanas, sociais, culturais, políticas, econômicas, legais, filosóficas etc. Sem isso, o distanciamento entre a formação profissional oferecida e a escola tende somente a se acirrar.

Nas licenciaturas, segundo Rossoet al. (2010), as tensões entre o conhecimento específico e o conhecimento pedagógico, em favor do primeiro, patrocinam uma compreensão da docência centrada na difusão de conteúdos, além de reproduzir relações de poder entre disciplinas específicas e disciplinas das áreas de humanas e sociais⁵. De modo semelhante, as tensões entre conhecimentos pedagógicos (nos quais se insere a Psicologia da Educação) e a atividade fim (docência/escola) produzem uma prática desligada dos conteúdos de ensino e do *locus* da atuação, vindo a contribuir para a formação de um professor que não consegue relacionar os conhecimentos

4 Gatti (2010), ao analisar problemáticas dos cursos de licenciatura no Brasil, no contexto pós-reformulações curriculares decorrentes das Diretrizes Nacionais, apontou a manutenção do velho modelo de fragmentação intracurso nas licenciaturas e a ênfase excessiva na formação disciplinar específica, mantendo-se, nos currículos dos cursos, um espaço mínimo para a formação pedagógica.

5 Esta crítica não implica desvalorizar os conteúdos de ensino, nem as matérias específicas da formação disciplinar. O que se questiona é o desequilíbrio entre os dois grandes campos de conhecimentos da formação do professor: conhecimentos disciplinares específicos e conhecimentos pedagógicos.

adquiridos ao longo da sua formação com as necessidades provindas do contexto escolar/educacional, configurando, assim, um professor abstrato. Portanto, é premente superar dicotomias entre conhecimentos específicos e pedagógicos, conteúdo e forma, licenciatura e escola, compreendendo-os não como entes isolados, desconectados, mas como polos que são de uma mesma unidade dialética.

Pensar a Psicologia da Educação, nesse contexto, reafirma a necessidade do diálogo interdisciplinar no interior dos cursos. Todavia, pesquisas que investigaram a Psicologia da Educação nas licenciaturas demonstram que, apesar de ser reconhecida a importância da sua articulação com as outras áreas de conhecimento e disciplinas específicas dos cursos, evidenciam-se sérias dificuldades de concretizar essa prática interdisciplinar. Há também problemas relativos à diminuição da carga horária, pouca valorização nos próprios cursos, e falsas expectativas de que o ensino de Psicologia cumpra um papel prescritivo para a solução de problemas de ordem prática (ALMEIDA, 2005; BERGAMO, 2004). Essas pesquisas também permitem observar que as problemáticas do ensino de Psicologia nas licenciaturas permanecem intocadas, a despeito das reestruturações empreendidas recentemente no seio destes cursos e do inconformismo dos pesquisadores da área.

Todavia, é preciso dizer que a Psicologia da Educação pode realizar um trabalho muito mais proveitoso se se vincular a um projeto de formação de professores mais comprometido com a prática social e com a transformação da realidade.

Ora, este é o compromisso que deve legitimar o estudo da ciência psicológica na formação dos professores, compromisso que foi apontado por Vigotski, o fundador da Psicologia Histórico-Cultural, como sendo o verdadeiro significado da ciência (PASQUALINI, 2006). É também neste entendimento que Shuare (1990, p.25, grifo do autor) destaca o significado de uma Psicologia ligada às necessidades postas pelas práticas humanas e sociais.

La necesidad de resolver tareas prácticas a dimensión de toda una sociedad saca a la psicología de los marcos académicos tradicionales y éstadeja de ser una ciencia más o menos 'neutral' em el sentido de sus investigaciones de laboratorio y debe no sólo verificar sus esquemas explicativos em situaciones reales, sino que debe dar respuesta a problemas de significación vital para La sociedad.⁶

6 A necessidade de resolver tarefas práticas na dimensão de toda uma sociedade tira a psicologia dos marcos acadêmicos tradicionais e esta deixa de ser uma ciência mais ou menos 'neutra' no sentido de suas investigações de laboratório e deve não apenas verificar seus esquemas explicativos em situações reais, mas dar respostas a problemas de significado vital para a sociedade. (Tradução nossa).

Neste trecho Shuarese referia à crítica que Vigotski e seus seguidores fizeram à velha Psicologia, que buscavam superar no contexto da ciência soviética. Porém, pode se compreender que retrata, de modo significativo, a necessidade imperiosa de se perseguir uma concepção diferenciada do papel que a Psicologia deve assumir na formação de professores. Este papel compreende sua ligação estreita às demandas reais postas pela vida em sociedade, que devem ser a base da construção teórica e metodológica de uma nova psicologia. Sendo assim, não há como pensá-la na formação de professores se dissociada daquilo que efetivamente acontece nas escolas, sem que tenha como ponto de partida e de chegada a atividade exercida pelos professores.

A relação entre conhecimentos da ciência psicológica e a atividade fim da formação nas licenciaturas, tal como esta existe no âmago das práticas sociais e humanas, está no cerne da ideia de letramento docente, a qual, entende-se, pode ser mais bem compreendida com base na noção de atividade, advinda do quadro teórico da Psicologia Histórico-Cultural.

Para isto, na sequência, apresentar-se-á o conceito de letramento docente, que se toma como concepção referida à formação do professor, e desenvolver-se-á a Teoria da Atividade com vistas a fundamentar questionamentos sobre os desafios que se têm perante a construção de uma nova Psicologia da Educação.

1. O letramento docente como processo formativo dos professores

O vocábulo letramento emergiu das discussões sobre as repercussões que a apropriação da escrita e da leitura podem ter sobre as condições de vida e sobre as práticas sociais dos indivíduos e da sociedade. O termo vem da palavra inglesa *literacy*, que se refere a um estado ou condição assumidos pelos sujeitos que aprenderam a ler e a escrever (RIBEIRO, 2001; RIBEIRO; VÓVIO; MOURA, 2002).

Inicialmente, buscava-se superar a ideia de que bastaria aos indivíduos se apropriarem dos códigos linguísticos para poderem exercer a escrita e a leitura tal como elas se apresentam na vida social. Tomava visibilidade o analfabetismo funcional⁷, revelando que muitos indivíduos que sabiam ler e escrever, do ponto de vista do domínio dos códigos não eram capazes demobilizar esses mesmos códigos para resolver problemas concretos do seu cotidiano, melhorar suas práticas e a qualidade de sua vida social (DI NUCCI, 2008; KLEIMAN, 1995; SOARES, 1999).

7 O conceito de analfabetismo funcional foi disseminado pela UNESCO a partir de 1960 para designar a impossibilidade de os sujeitos participarem de modo competente das atividades nas quais a alfabetização é requerida. A partir desta compreensão, o analfabetismo deixou de corresponder exclusivamente aos indivíduos que não tiveram acesso à escolaridade, passando a aplicar-se também aos indivíduos escolarizados e, portanto, à influência escolar de modo geral (RIBEIRO, 2001).

Gestado no cenário da alfabetização e da linguística, o conceito de letramento já não se restringe mais a sua aplicação nessas áreas. Soares (1999) advoga uma compreensão mais ampla, constatando a imprecisão em sua definição na literatura brasileira, tanto no campo das letras, como no campo da educação⁸.

Como estado ou condição dos sujeitos ou grupos, em função de relações com a vida social (desenvolvimento de certas formas de interação, atitudes), pode-se pensar o letramento em relação a conhecimentos de diferentes áreas, cuja aquisição pode levar o homem a uma condição diferenciada na sociedade letrada, capacitando-o a interpretar e resolver problemas de sua atividade e cotidiano social. Nesse sentido, o letramento supõe desenvolver uma condição superior de compreensão e interpretação contextualizadas nas práticas sociais, de modo que se venha a produzir novas formas de intervenção sobre a realidade, determinando ao conhecimento escolar e acadêmico uma qualidade crítica e transformadora da atividade humana.

A ideia de letramento exige, pois, que se leve em conta a atividade humana como constituinte dos homens, opondo-se a uma concepção naturalizante que concebe o homem como um ser apriorístico, dotado de uma essência humana universal que o caracteriza desde a origem⁹. Portanto, como condição, logo se percebe que este conceito é muito rico e se afina aos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, uma vez que a ideia de condição humana, como diz Bock (2000), coloca a Psicologia como um instrumento de transformação, numa perspectiva de sociedade como algo em movimento e que pode ser transformada para que se tenham melhores condições de vida, incluídas as melhores condições de ser.

Eler e Ventura (2007) propõem pluralizar a palavra letramento, ao compreenderem que seu uso tem definido diferentes efeitos cognitivos, culturais e sociais, seja em face da interação com a palavra escrita, seja em face das múltiplas formas de interação com o mundo. Estes pesquisadores utilizam a noção de letramento científico e tecnológico para caracterizar o objetivo dos processos de ensino dos conhecimentos acadêmicos e dos princípios da ciência e da tecnologia, entendendo-os como novas formas de linguagem e postulando que os sujeitos que delas se apropriam sejam agentes de mudança da realidade.

8 Segundo Soares, é apenas no Brasil que o conceito de letramento surge associado à alfabetização. Diz a autora: “A invenção do letramento, entre nós, se deu por caminhos diferentes daqueles que explicam a invenção do termo em outros países, como a França e os Estados Unidos. Enquanto nesses outros países a discussão do letramento – *illettrisme, literacy e illiteracy* – se fez e se faz de forma independente em relação à discussão da alfabetização – *apprendre à lire et à écrire, readinginstruction, emergentliteracy, beginningliteracy* –, no Brasil a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos [...]” (SOARES, 2004, p. 8).

9 Esta concepção não leva em conta a história social da constituição do psiquismo humano, descolando o homem da realidade sociocultural e econômica que o constitui e que lhe dá sentido (BOCK, 2000).

Rosso et al. (2010, 2011) propuseram a noção de letramento docente para configurar a condição dos licenciandos e professores, de fazerem uma adequada e crítica leitura da escola e do mundo. Os autores se referem ao letramento docente como aquisição dos conhecimentos para a docência e da capacidade de recontextualizá-los no âmbito da atividade docente, em situações escolares específicas ou postas pelas vivências do professor na educação.

Pereira (2005, p. 25) também se refere à noção de letramento aplicada à formação docente, pressupondo desenvolver no professor “[...] a percepção de si mesmo e de seu papel na escola, com sua interação em relação ao conhecimento, aos alunos, ao espaço da sala de aula etc.[...]”. Supõe, portanto, desenvolver o protagonismo do professor em relação às mudanças que se fazem necessárias para a educação e para uma sociedade mais justa.

Ao reafirmar o protagonismo do professor e o necessário diálogo entre textos formativos e contextos educativos, a noção de letramento docente admite que a linguagem científica e técnica da Psicologia da Educação seja uma importante mediação na/da atividade e no/do pensamento do professor, permitindo discutir o seu acesso na formação docente e sua mobilização pelos professores quando em atividade profissional. Daí porque superar as rupturas apontadas anteriormente em favor de uma visão dialética da formação docente exige explicitar a noção de atividade, tal como proposta por Leontiev, uma vez que sua compreensão representa um salto qualitativo para colocar a atividade docente como ponto de intersecção entre a formação e a atuação dos professores no âmbito profissional.

2. Atividade, consciência e linguagem: necessidades da formação de professores

A fim de se tentar compreender mais a fundo os motivos e sentidos da atividade docente e seus conflitos no atual contexto da educação, resgatam-se aqui elementos conceituais leontievianos sobre a atividade humana.

A exemplo de Vigotski, as proposições de Leontiev sobre a consciência e a atividade são conhecimentos do campo da Psicologia baseados na principal tese marxiana: o trabalho como atividade humana fundamental, ontológica ao ser social. Em uma de suas obras mais conhecidas, *O Desenvolvimento do Psiquismo*, Leontiev (1978) fez um estudo sobre os aspectos essenciais do reflexo psíquico da realidade dos seres vivos animais ao homem. Demonstrou como o trabalho interferiu de maneira decisiva na evolução biológica de nossa espécie, ao longo de milhões de anos.

Começavam a produzir-se, sob a influência do desenvolvimento do trabalho e da comunicação pela linguagem que ele suscitava, modificações da constituição anatômica do homem, do seu cérebro, dos seus órgãos do sentido, da sua mão e dos órgãos da linguagem; em resumo, o seu desenvolvimento biológico tornava-se dependente do desenvolvimento da produção. [...] A biologia pôs-se, portanto, a 'inscrever' na estrutura anatômica do homem a 'história' nascente da sociedade humana. (LEONTIEV, 1978, p. 262-263, grifos do autor).

Este lento processo culminou no homem atual, que passou por nova mudança no tipo de seu desenvolvimento: ele não está mais preso às amarras da evolução natural das espécies, lenta e submetida à transmissão hereditária de características; neste novo estágio “[...] *Apenas* as leis sócio-históricas regerão doravante a evolução humana” (LEONTIEV, 1978, p. 263, grifos do autor)¹⁰.

Está no processo de apropriação da cultura produzida socialmente pelo conjunto dos homens a determinação das leis psicológicas humanas, ou seja, nas palavras de Leontiev (1978, p. 273), “[...] O movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação”.

Com base nessas premissas, a constituição do psiquismo não é um fenômeno de amadurecimento orgânico do sistema nervoso ou a expressão de uma essência interna que aflora desta ou daquela maneira ao longo da vida. O psiquismo é um sistema interfuncional constituído através da atividade do sujeito na relação com o outro, imersos em determinado contexto sócio-histórico. Sendo assim, Leontiev afirmará que a gênese da consciência e da personalidade está na atividade. Esta compreensão é fundamental para pensar a formação dos professores como processo de letramento que se direciona para a compreensão/ intervenção da/na atividade docente.

Identificar a categoria atividade como base da compreensão do psiquismo repousa no empenho de uma compreensão materialista dialética deste fenômeno, superando o antigo subjetivismo dualista e o empirismo atomista que dominavam a ciência psicológica. A atividade possibilita tal superação porque, nas palavras de Pasqualini (2006, p. 86), “[...] constitui um elo prático que liga o sujeito ao mundo

10 Diante de afirmação tão contundente, Leontiev faz uma ressalva que ainda hoje se mostra necessária, completando que isso não significa que as leis da natureza simplesmente deixaram de existir para nós ou que nosso organismo biológico perdera sua importância. Afirmar isso seria um disparate. O que o autor quer dizer é que “[...] as modificações biológicas hereditárias não determinam o desenvolvimento sócio-histórico do homem e da humanidade [...]” (LEONTIEV, 1978, p. 264).

circundante, como um processo de trânsito entre polos opostos: sujeito e objeto [...]”, ou seja, ela é fenômeno concreto que medeia o contato ativo do homem com o mundo exterior, que deve ser estudado tanto em seus aspectos subjetivos quanto em seus aspectos objetivos pontuais ou contextuais mais amplos.

Ora, a atividade docente é um tipo específico que segue a regra geral da atividade humana; ao mesmo tempo em que a docência expressa características gerais da definição de atividade, também comportará características específicas, que dizem respeito a cada situação particular, aos alunos concretos, à realidade das salas de aula, aos conteúdos do ensino etc. Em termos leontievianos, a consciência não só se origina através da atividade concreta, como as mudanças daquela só ocorrem mediante modificações desta. Diz Leontiev (1978, p. 92) que “[...] a estrutura da consciência se transforma com a estrutura de sua atividade”. Este aspecto nos permite compreender muitos dos dilemas vividos pelos professores, mais especificamente quando aludem sobre a cisão entre aquilo que eles aprenderam em seus cursos de formação e aquilo que eles encontram quando vão exercer a atividade docente no interior das escolas. Esta relação de determinação fica clara nas palavras de Leontiev:

[...] devemos estudar como a consciência do homem depende de seu modo de vida humano, da sua existência. Isto significa que devemos estudar como se formam as relações vitais do homem em tais ou tais condições sociais históricas e que estrutura particular engendra dadas relações. (LEONTIEV, 1978, p. 92).

A chave do desenvolvimento da consciência está, portanto, no *modo de vida*, nas relações *em tais e tais condições sociais*, enfim, na atividade. Martins (2011, p. 29) sintetiza que este é o fio condutor da análise que permite compreender o psiquismo humano em sua unidade material/ideal dos “[...] modos e meios pelos quais o homem se relaciona com a realidade tendo em vista produzir as condições de sua sobrevivência e a de seus descendentes”.

Portanto, ao refletirmos sobre a Psicologia na formação dos professores devemos considerar a necessidade de focá-la na investigação da atividade docente e seus reflexos na consciência dos professores. Se a atividade docente tem características próprias, em função de sua natureza e estrutura, também geradas e modificadas por conjunturas histórico-sociais de ação, perguntamos qual é o reflexo disso na subjetividade dos professores como sujeitos concretos. Tendo em vista a unidade subjetivo/objetiva mencionada por Martins (2011, p. 29), que faz do psiquismo “[...] imagem subjetiva do real [...]”, revela-se necessário o trânsito entre estes polos através do estudo do fenômeno da atividade em unidade com a consciência.

Não há como cindir no homem estes dois elementos, tampouco podem ser estudados separadamente. A unidade entre atividade e consciência remonta ao processo do trabalho como intercâmbio orgânico com a natureza, caracterizando-o como ato fundante do ser social que relaciona teleologia e causalidade, ou seja, o processo consciente de prévia ideação se articula com as propriedades e possibilidades da realidade objetiva, para a transformação desta realidade, com fins a atender necessidades humanas. Tal articulação se estende aos demais tipos de atividades propriamente humanas, como explicam Rigon, Asbabr e Moretti:

Não é possível compreender a atividade humana sem sua relação com a consciência, pois essas duas categorias formam uma unidade dialética. Nas relações entre a consciência e a atividade, a consciência é a forma especificamente humana do reflexo psíquico da realidade, ou seja, é a expressão das relações do indivíduo com o mundo social, cultural e histórico, que abrem ao homem um quadro do mundo em que ele mesmo está inserido. A consciência refere-se, assim, à possibilidade humana de compreender o mundo social e individual como passível de análise. (RIGON; ASBABR; MORETTI, 2010, p. 20).

Esta forma tipicamente humana de reflexo psíquico da realidade, como os autores caracterizaram a consciência, nos permite não apenas agir sobre o mundo ou aprender com as experiências advindas deste agir, mas também nos permite saber que sabemos e agimos. Este é o salto qualitativo da atividade do ser social em relação a outros seres animais.

Uma das capacidades humanas mais importantes surgidas neste processo é a linguagem. Vigotski (2001), ao analisar o pensamento verbal, coloca o significado como unidade de análise do pensamento e da linguagem, por ser este uma generalização consciente, na forma de palavra. Coloca, ainda, que, o significado da palavra também é a unidade entre a generalização do pensamento e a comunicação consciente entre as pessoas. Neste ponto, ressalta-se que, para melhor compreender o papel da Psicologia como sistema simbólico que contribui para a formação de professores, é preciso entender a noção de conceito em Vigotski.

Para o autor, o conceito surge na atividade, diante de situações problema e/ou necessidades, sempre exercendo alguma função, como comunicar, entender, resolver. Sendo assim, um conceito não pode ser considerado uma mera associação

de símbolos a determinados conteúdos. A formação de conceitos¹¹ tem caráter produtivo e não somente reprodutivo, ocorrendo não por associação, mas sim pela atividade orientada a um fim. Por isso, o emprego funcional da palavra e suas múltiplas formas de aplicação são a chave para se desvendar o processo de formação de conceitos, e o emprego funcional do signo é o meio para que o sujeito subordine ao controle consciente as suas próprias funções psíquicas, controlando assim sua conduta e orientando sua atividade no sentido de resolver os problemas que tem pela frente (VIGOTSKI, 2001). A partir disso, conclui Facci:

[...] Graças ao pensamento em conceito as pessoas chegam a ter uma compreensão da realidade, das outras pessoas e delas mesmas. O conhecimento do verdadeiro sentido da palavra, a ciência, a arte, as diversas esferas da vida cultural podem ser corretamente assimiladas somente por meio dos conceitos. [...] O conceito, segundo a lógica dialética, não inclui somente o geral, mas também o particular e o singular. Ele é o resultado de um conhecimento duradouro e profundo do objeto. (FACCI, 2004, p. 221).

O pensamento não simplesmente se exprime na palavra, mas nela se realiza; ou seja, todo pensamento resolve alguma tarefa transitando pela palavra. Por isso a relação entre palavra e consciência está no fato de que o desenvolvimento da palavra não é um simples pensamento, mas toda a consciência em seu conjunto. Como colocou Vigotski (2001, p. 486), “[...] A palavra é o microcosmo da consciência humana, é a expressão mais direta de sua natureza histórica”.

11 Na teoria vigotskiana, o processo que culmina no desenvolvimento dos conceitos evolui segundo três estágios. O primeiro corresponde a uma formação instável que Vigotski denominou *pensamento sincrético*, caracterizado por uma pluralidade sem organização interna, em que o pensamento não se orienta pelos vínculos objetivos entre os objetos, mas pelas impressões subjetivas que a mera percepção sugere. No pensamento, há uma fusão entre elementos diversos que são internamente desconectados gerando uma imagem sincrética que não pode ser desmembrada. O segundo estágio se refere ao *pensamento por complexos*, no qual os objetos associam-se na mente devido às relações que de fato existem entre eles. Trata-se de generalizações no pensamento que unificam objetos homogêneos em um grupo, segundo vínculos que, de fato, existem em tais objetos. Os pseudoconceitos, formados neste estágio, apenas na aparência funcionam como conceitos verdadeiros. A generalização parece ocorrer com base em uma abstração, porém está ainda apegada ao factual, mesmo sob um aspecto muito pontual. O terceiro estágio é o *pensamento conceitual*, que pressupõe não só combinação e generalização de elementos concretos da experiência, mas também abstração e isolamento de determinados elementos discriminados (pensamento analítico-abstrato), que permitem ao sujeito examiná-los e abstrai-los fora do vínculo factual (VIGOTSKI, 2001).

Ora, se a consciência dispõe de diferentes modos de representação da realidade, e a Psicologia é um destes modos, estas representações, por sua vez, expressam igualmente diferentes tipos de consciência. Isso significa que, como sistema simbólico, a Psicologia representa um sistema conceitual consciente, que permite discutir sobre o próprio fenômeno da consciência humana, indissociável da sua atividade.

A Psicologia, assim como outras áreas do conhecimento, é um sistema simbólico, científico, que vai se articular, por intermédio de seus signos/palavras/conceitos, ao pensamento verbal e, portanto, à consciência, que, por sua vez, está ligada dialeticamente à atividade. É desta forma que a Psicologia, como linguagem científica e técnica, se vincula à atividade docente, devendo ser mobilizada como componente do repertório teórico-prático que o professor utiliza em sua prática educativa.

3. Estrutura da atividade, docência e formação de professores

Leontiev (1978) propõe uma estrutura para a atividade, na tentativa de compreender os elementos que a compõem e as funções que desempenham articuladamente. Uma primeira característica imanente da atividade é a necessidade que lhe dá origem objetivo-subjetiva. É na busca de satisfação de necessidades que todo o processo ocorre; sem a existência da necessidade simplesmente não há atividade. Evidentemente, tais necessidades podem ser bastante diferentes, algumas mais próximas aos processos orgânicos básicos, outras criadas socialmente no decorrer do desenvolvimento da cultura¹². Há, portanto, uma relação indissociável entre a necessidade do sujeito e o objeto que pode saná-la; é esta relação que dá direção à atividade. Sendo assim, é um equívoco pensar na atividade independente de suas condições, como Mesquita deixa claro:

O mais importante para entendermos é que a Atividade é formada por ações em condições específicas. E essa é sua forma concreta, como ela de fato existe. Isso nos obriga a compreendê-la como um processo que se dá entre os homens e o mundo, de forma que tanto as condições externas quanto as ações pessoais a compõem igualmente. [...] As condições determinam a forma e o conteúdo da Atividade. Ela é sempre Atividade em determinadas condições. (MESQUITA, 2010, p. 59-60).

12 Para nós o mais importante é que fique claro que “[...] Toda e qualquer necessidade se apresenta como necessidade de algo: de um determinado objeto, de um determinado resultado”, como explica Pasqualini (2006, p. 92).

As características da estrutura da atividade, que dizem respeito a estes elementos (necessidades e objetos de satisfação), foram denominadas por Leontiev, segundo Rigon, Asbabr e Moretti (2010), de características de orientação, pois dão origem e direção à mesma. Já, as características de execução da atividade dizem respeito às ações e operações necessárias para a sua efetiva realização. Em suma, para entendermos a atividade do professor, precisamos desvelar suas multideterminações através das condições concretas de seu trabalho, dos conteúdos que ensina, bem como das metodologias que utiliza e possibilidades de efetivamente realizá-la em seu dia a dia, dentro e fora da escola.

A fim de se compreender melhor o que é cada uma dessas características, um primeiro passo é a questão do motivo da atividade, elemento central do processo psicológico da atividade e ao qual Leontiev dará ênfase na sua estrutura. Segundo Pasqualini (2006), o motivo da atividade se origina de uma necessidade e faz o indivíduo agir. É a força motriz da atividade e, ao mesmo tempo, é o que dá identidade à mesma. Ou seja, uma atividade só pode ocorrer e ser identificada como tal se houver um motivo que a faz acontecer (mesmo que o sujeito não saiba determinar exatamente qual seja). Ele está, portanto, intimamente relacionado às condições concretas da vida do sujeito.

Avançando na análise da estrutura, chegamos àquilo que Pasqualini (2006) caracteriza de componentes básicos da atividade: as cadeias de ações. Mesquita (2010) deixa claro que, para Leontiev, as ações não podem ser compreendidas como aspectos separados ou autônomos da atividade que as engloba, “[...] Elas a integram e constituem, são a substância da Atividade. A última não se constitui por adição de ações, mas é um todo organizado das mesmas” (MESQUITA, 2010, p. 58). O autor ainda destaca que as ações, por serem aquilo que dá existência física à atividade, podem ser observadas, registradas e avaliadas diretamente, pois é através delas que o sujeito efetivamente age sobre o mundo.

As ações têm, cada uma delas, finalidades conscientes relacionadas aos resultados necessários à atividade como um todo, como esclarece Pasqualini:

Os fins referem-se, portanto, ao resultado imediato e parcial para o qual se voltam cada uma das ações que compõem a atividade e obedecem ao motivo pelo qual foram estipulados. Para Leontiev [...], pode-se considerar que o motivo está para a atividade assim como o fim está para a ação. (PASQUALINI, 2006, p. 93).

Nestes termos, o motivo é o que dá movimento e direção à atividade, sem o qual esta não ocorre. As ações são as unidades observáveis da atividade, que agem sobre o mundo segundo fins específicos, ou seja, resultados objetivos que serão fruto destas ações. Isso quer dizer que não há uma relação natural entre

motivos da atividade e os fins das ações, mas sim uma relação mediada entre estes elementos na estrutura da atividade. O tipo ou qualidade desta mediação é o que permitirá entender o sentido de uma atividade.

Chega-se então à questão dos significados e sentidos da atividade. Martins (2007) esclarece que os significados são os conteúdos simbólicos apropriados pelos indivíduos através de suas atividades nas relações sociais. Por processos inicialmente intersíquicos, tais conteúdos serão gradativamente internalizados, construindo assim processos intrapsíquicos de pensamento simbólico consciente. A linguagem, sobretudo, desempenha papel central neste movimento de constituição psicológica dos significados compartilhados socialmente. Porém, como assevera Martins, os significados guardam o que a autora chama de dupla dimensão:

[...] a de significado objetivo, compartilhado pelos membros de um grupo social, e a do significado traduzido pela relação do sujeito com os fenômenos objetivos conscientizados, isto é, resultante das apropriações que o indivíduo realiza dos significados objetivos por meio das atividades que circunscrevem sua história particular, chamado, então, de sentido pessoal. (MARTINS, 2007, p. 109).

Sobre a primeira dimensão, já se tratou daquela referente aos conteúdos simbólicos compartilhados socialmente, que inclusive é própria do processo educacional em geral. É interessante, agora, melhor compreender a segunda dimensão, denominada pela autora de sentido pessoal da atividade. O sentido é relativo à forma particular assumida por estes conteúdos simbólicos sociais e externos ao sujeito, no momento em que são apropriados e mesclados ao universo de experiências e conhecimentos particulares do indivíduo. É a maneira como os fenômenos objetivos foram apropriados na atividade idiossincrática do sujeito e como tais apropriações integram sua subjetividade. Nas palavras de Pasqualini (2006, p. 99), diferentemente do significado socialmente estabelecido de uma ação (seu caráter social objetivo, ou seja, o que o sujeito faz), o sentido da atividade “[...] é criado pela relação objetiva que se reflete no psiquismo entre os fins e o motivo”.

Fica claro, então, que o sentido pessoal da atividade reside na relação objetivo-subjetiva entre fins e motivos. É justamente esta relação que se procurará explorar mais adiante, na análise da atividade docente e seu sentido particular. Contudo, antes é preciso recuperar o que já se disse sobre a relação mediada existente entre o motivo da atividade e as finalidades das ações que a compõem. Sobre isso, Mesquita esclarece:

[...] Quando os motivos da Atividade não coincidem com seu resultado objetivo, isto é, quando há uma dissociação entre os motivos e as ações da Atividade, podemos dizer que ela é uma Atividade alienada, pois a natureza dos atos (sua especificidade) relaciona-se externamente com os motivos que os mobilizam. [...] O que gera o desnaturamento dos sentimentos e a inadequação da consciência para o homem, isto é, sofrimento. (MESQUITA, 2010, p. 60).

Aqui se chega ao ponto nevrálgico desta análise. Para Leontiev (1978) esta relação mediada entre motivos da atividade e fins das ações que a compõem é que faz da atividade, por um lado, geradora de sentido, ou por outro, geradora de sofrimento ao sujeito que atua. Quando há confluência entre motivos e fins, ou seja, a finalidade e o produto social das ações desempenhadas coincidem com os motivos que deram movimento e direção àquela atividade, o sujeito que atua se vê na finalidade de sua ação, reconhece-se objetivado no resultado daquilo que planejou e fez. Por isso esta é uma atividade que aos seus olhos tem sentido e que, sendo assim, dá-lhe prazer ao planejar e fazer, mesmo que tal processo seja cansativo física e mentalmente. Já no caso de uma incongruência entre motivos e fins, a atividade carecerá de sentido pessoal, uma vez que o sujeito não se vê objetivado nos resultados de sua ação, e, além disso, não são tais resultados que o movem a planejar e fazer. Neste caso, os motivos são estranhos a tais fins e alienam o indivíduo que atua, fazendo-o sofrer, já que não se identifica e/ou usufrui autenticamente do que faz, mesmo que não tenha consciência de tal processo.

É preciso clareza que tais implicações subjetivas individuais se desdobram de uma estrutura social alienada/alienante em que se vive e não de mero arranjo particular da atividade de uma determinada pessoa. As atividades humanas de trabalho, ou quaisquer outras atividades assalariadas das quais dependem os trabalhadores para sobreviver no capitalismo, têm como característica marcante tal cisão entre motivos e fins destas atividades. Isto explica como é difícil, no nosso momento histórico, ter atividades que sejam plenas de sentido pessoal, quando o motivo da atividade é exclusivamente o salário (mesmo que justo) e não a finalidade social das ações que se realiza. O resultado disso é um universo de trabalhadores que não se veem nas atividades laborais que executam e sofrem por isso¹³.

13 É importante dizer que aqui não se está afirmando que uma atividade geradora de sentido é aquela em que se trabalha *de graça*. Uma característica do trabalho no capitalismo é a venda do tempo de trabalho em troca do salário, necessário à sobrevivência e modos de vida mais dignos. Neste sentido se é, claro, favorável a que o trabalhador seja bem remunerado em suas atividades. Contudo, a cisão anunciada anteriormente na atividade alienada perdura em qualquer situação em que o único motivo da atividade é o salário e não as finalidades das ações que a compõem, independente do quanto se ganha em termos monetários.

O que Leontiev nos diz é que as relações estranhas à vida próprias do capitalismo colocam limites estruturais à consciência. Ela será inautêntica, não por um traço especificamente psicológico, mas por um sociológico e econômico. Os sentidos não se encarnam totalmente nas significações que refletem essas relações estranhas à vida, pois a própria vida não pode encarnar-se nas relações de exploração de classe. Esse é o limite. (MESQUITA, 2010, p. 62).

Isso não significa que toda e qualquer atividade em contexto histórico capitalista está fadada à alienação absoluta. Podem coexistir motivos em uma mesma atividade e, sendo assim, mesmo que não sejam plenos, sentidos pessoais podem se formar. O professor, como mais um trabalhador, neste contexto não escapará a tal questão. Sua atividade pode ser, em maior ou menor grau, uma atividade que gera sentido pessoal ou uma atividade destituída deste sentido. Garantir a relação entre fins e motivos é, portanto, essencial para que a atividade docente não seja alienada, ou melhor, o menos alienada possível neste momento histórico. É isto que, para nós, garantirá o envolvimento real do professor em sua atividade e, ao mesmo tempo, proporcionar-lhe-á satisfação no desempenho de sua função social como docente, sem com isso ignorar os limites conjunturais de trabalho já apontados.

A finalidade social e o resultado esperado da ação docente é a aprendizagem dos alunos por meio do ensino. Se o motivo da atividade docente não for, portanto, tal processo de ensino-aprendizagem, mas sim apenas o seu (muitas vezes parco) salário, não há relação entre motivos e fins, ou seja, sua atividade como professor é alienada e, em algum grau, lhe causa sofrimento, pois ele não se vê no resultado que tenta produzir com sua ação. Além disso, se a atividade é sempre vinculada às condições concretas de sua execução, é preciso levar em conta as dificuldades enfrentadas pelos professores em condições precárias de trabalho e de vida, que também interferem na relação entre motivos e fins, pois podem impedi-lo de atingir suas finalidades satisfatoriamente, causando-lhe sofrimento e, em casos mais graves, adoecimento.

Este fenômeno crônico de alienação pode, inclusive, se iniciar ainda nos cursos de licenciatura, nos quais já se estabelecem relações cindidas nos próprios processos de ensino-aprendizagem de formação básica do professor. Quando notas e frequências são motivos estranhos às efetivas aprendizagens, caracterizando, também ali, mecanismos alienados de ensino, que se refletirão de alguma forma na atuação destes profissionais na escola, agora não mais como alunos, mas sim como professores. Outro sinal disso, que se procurou caracterizar ainda no início do texto, é a fragmentação nos currículos entre conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos, entre as características da formação oferecidas nas universidades e as

efetivas necessidades da docência nas escolas, que não favorecem o estabelecimento das mediações necessárias ao aprendizado e desenvolvimento dos licenciandos, dificultando assim a formação de sentido naquilo que estudam/fazem, alimentando expressões que denotam alienação de conhecimentos teórico-científicos e fragilidade profissional (manifestas por falas comuns, como *na prática a teoria é outra*).

Considerações Finais

Nesta finalização apresentam-se alguns pontos que, segundo se entende, são grandes desafios à formação na disciplina Psicologia da Educação nas diferentes licenciaturas.

Inicialmente, é preciso dizer que ao entender a formação do professor como letramento docente será fundamental conhecer como se dá a mobilização dos seus saberes no processo educacional, sempre considerando conteúdos ligados às necessidades humanas e sociais e às condições em que a atividade docente efetivamente acontece na realidade das escolas do nosso país. Se não for assim, corre-se o risco de cometer a falta de oferecer aos futuros professores uma Psicologia abstrata, naturalizante, prescritiva e patologizante, de modo a idealizar o sujeito e o processo educativo, além de culpabilizá-lo pelas mazelas sociais e ignorar as imensas desigualdades da sociedade de classes em que vivemos. É importante, ainda, considerar que é este o modelo que vigora nas representações de muitos alunos e também de professores, daí porque demandará do formador um vigoroso e lento processo de desconstrução de modelos que, até então, são hegemônicos na Psicologia.

A prática social e a atividade docente nela inseridas são, pois, os pontos de partida e de chegada das interpretações, compreensões e reflexões possibilitadas pelos aportes teóricos que a Psicologia dispõe. A atividade docente, assim pensada, se encarrega de atuar como o elo que fará a conexão entre a formação na licenciatura e a escola, entre a psicologia e a educação, entre os saberes veiculados na academia e a prática social. A investigação da atividade docente nas escolas, nesse sentido, figurará como uma das principais estratégias metodológicas da formação de professores. Nesse espírito são importantes o estudo e a pesquisa de temáticas que representem problemas e/ou demandas da educação, considerando a vida em sociedade, a relação entre escola e famílias, temas relacionados ao processo ensino-aprendizagem, que devem ser contextualizados na compreensão dos sujeitos concretos, temas relacionados ao cotidiano do trabalho educativo, investigando e discutindo questões, como, por exemplo: os alunos, crianças e adolescentes das escolas públicas, a disciplina, o *bullying*, as drogas, a violência, a sexualidade, o abuso e a exploração de menores, o trabalho e as relações sociais na escola e na comunidade, os processos grupais e a gestão da escola, a identidade, a alienação, entre outros.

Como consequência dos pressupostos colocados, é necessário dirigir esforços para superar a metáfora de fundamento (BZUNECK, 1999), representação mais frequente de como a Psicologia da Educação é concebida nas licenciaturas, passando a considerá-la não mais como uma disciplina essencialmente teórica e sim, como uma disciplina teórico-prática na formação dos professores. Esta superação é essencial para possibilitar a relação entre motivos e fins da atividade docente, numa perspectiva de produção do sentido pessoal da atividade pelo professor e, por consequência, da atividade de seus alunos que com ele aprenderão. Esta seria uma postura de enfrentamento à alienação presente nos processos de ensino-aprendizagem e uma contribuição que a disciplina Psicologia da Educação pode dar a uma formação mais crítica e consistente.

Como disciplina integrante de diferentes cursos de licenciatura, destaca-se a urgência em superar o isolamento que tem caracterizado a Psicologia dentro deles, levando-a a aproximar-se das demais disciplinas que compõem cada curso, instaurando diálogos com elas, de modo a conhecer necessidades, motivos e finalidades próprias de cada curso de licenciatura, em consonância com a realidade escolar e com as finalidades educativas que se têm em vista na educação básica. Desse modo, é preciso levar em conta as características de orientação e de execução das atividades (ASBABR; MORETTI; RIGON, 2010), as quais impõem aos formadores de professores traçarem ligações com os conteúdos específicos da licenciatura, a fim de se conhecerem melhor os objetivos do ensino em cada área – Língua Portuguesa, Matemática, etc. – para compreender os motivos da atividade de ensinar e os fins das ações que a compõem, assim como o papel da Psicologia da Educação como mediação para que isto se concretize.

Enfim, a nova Psicologia que se pensa não é autossuficiente e se coloca como uma das mediações na formação dos professores, requerendo, por isso, ser instaurada dentro de um processo mais amplo que exige o diálogo interdisciplinar entre os formadores que comungam da mesma tarefa – formar professores. Esta nova psicologia se coloca numa perspectiva crítico-social, não culpabiliza os indivíduos, nem os isola do contexto social mais amplo, mas busca, nas multideterminações das relações pedagógicas, motivos e possibilidades de transformação das realidades individuais, institucionais e sociais.

Referências

ALMEIDA, P. **Os saberes necessários à docência no contexto das reformas para a formação de professores: o caso da Psicologia da Educação.** Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2005.

BERGAMO, R. B. **Concepções de professores sobre a disciplina de psicologia da educação na formação docente.** Dissertação (Mestrado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2004.

BOCK, A. M. B. As influências do Barão de Münchhausen na Psicologia da Educação. In: TANAMACHI, E.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. L. (Org.). **Psicologia e educação: desafios teóricos-práticos.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 11-34.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: DOU, 4 mar. 2002. Seção 1, p.8. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/cp012002.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2011.

BZUNECK, A. A. A psicologia educacional e a formação de professores: tendências contemporâneas. **Psicologia escolar e educacional**, ABRAPEE, Campinas, v. 3 n. 1, p. 41-52, 1999.

DI NUCCI, E. P. Alfabetizar letrando... Um desafio para o professor! In: LEITE S. A. S. (Org.). **Alfabetização e letramento: contribuições para a prática pedagógica.** Campinas: Komedi, 2008. p. 47-74.

ELER, D.; VENTURA, P. C. S. Alfabetização e Letramento em Ciência e Tecnologia - Reflexões para a Educação. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, ENPEC, 6., 2007, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2007.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 maio 2013.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, J. C. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 843-876, out. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 26 maio 2013.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano.** Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção Formação de Professores).

_____. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Tese (Livre-Docência)- Departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, UNESP, Bauru, 2011.

MESQUITA, A. M. **A motivação do aprendiz para a aprendizagem escolar:** a perspectiva histórico-cultural. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, 2010.

PASQUALINI, J. C. **Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos:** desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, UNESP, Araraquara, 2006.

PEREIRA, M. L. A. **A construção do letramento na educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica: FCH-FUMEC, 2005.

RIBEIRO, Vera Masagão. Questões em torno da construção de indicadores de analfabetismo e letramento. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, jul/dez. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v27n2/a07v27n2.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2013.

RIBEIRO, Vera Masagão; VÓVIO, Claudia Lemos; MOURA, Patrícia. Letramento no Brasil: alguns resultados do indicador nacional de alfabetismo funcional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 49-70, dez. 2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 maio 2013.

RIGON, A. J.; ASBABR, F. S. F.; MORETTI, V. D. Sobre o processo de humanização. In: MOURA, M. O. (Org.). **A atividade pedagógica na teoria Histórico-Cultural.** Brasília, DF: Liber Livro, 2010.

ROSSO et al. Letramento docente: leitura e escrita do mundo e da escola. **Interacções**, Lisboa, n. 17, p. 114-134, 2011. Disponível em:<<http://www.eses.pt/interaccoes>>. Acesso em: 20 maio 2013.

_____. Novas diretrizes curriculares para a formação de professores e algumas novas ficções na leitura da escola. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Fundação CESGRANRIO, Rio de Janeiro, v.18, n. 69, p. 821-842, out./dez., 2010.

SHUARE, M. **La psicología soviética tal como yolaveo**. Moscou: Editorial Progreso, 1990.

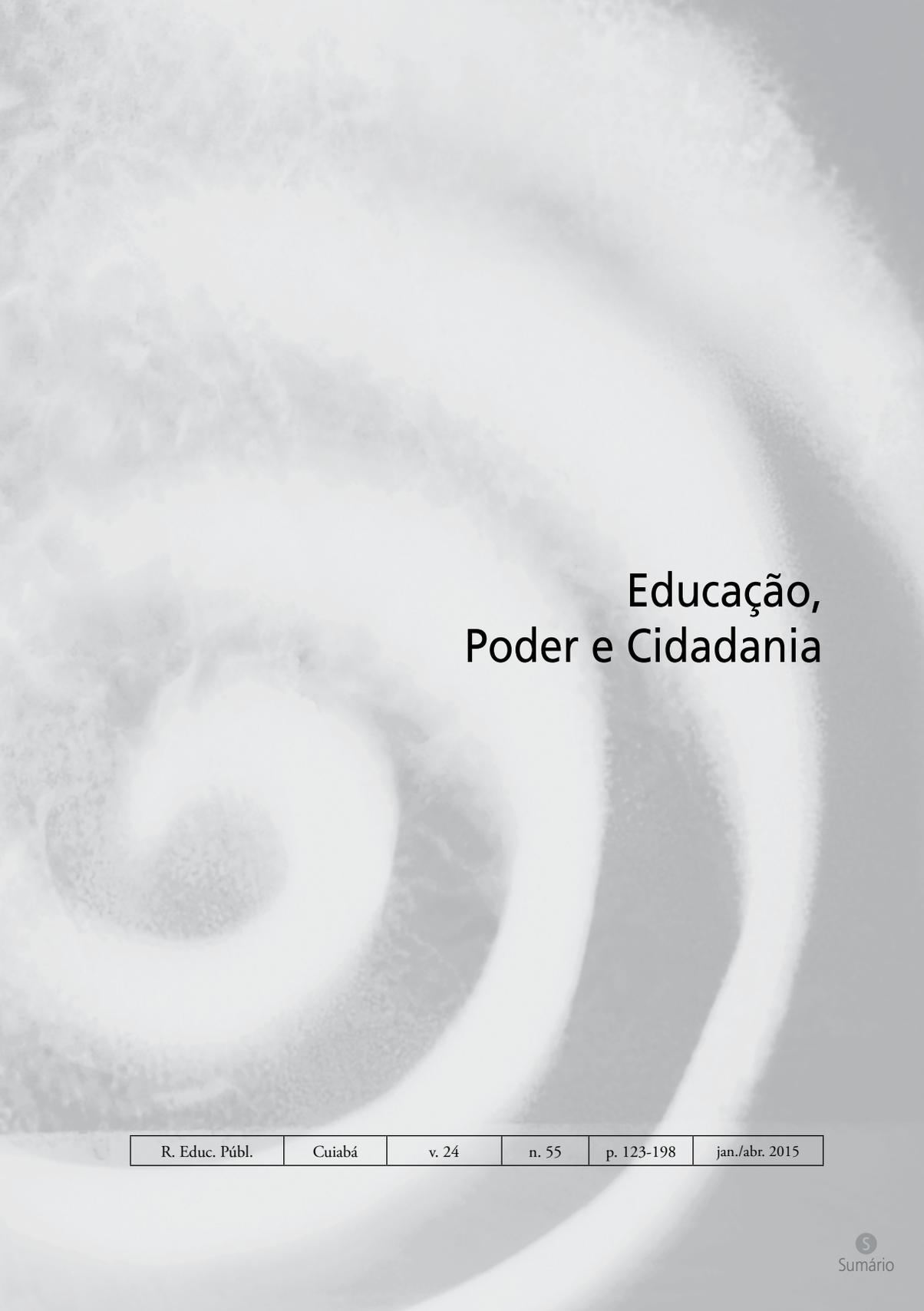
SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, jan./fev. /mar. /abr.2004.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Recebido em: 06/08/2013.

Aceite em: 29/07/2014.



Educação, Poder e Cidadania

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 24

n. 55

p. 123-198

jan./abr. 2015

La enseñanza de la Política Educativa y la formación de investigadores en el campo. Entre las matrices históricas y la episteme de época

Teaching Educational Policy and the training of researchers in the field.
Among the historical matrices and episteme of epoch

César G.TELLO¹

Resumen

En este artículo se presentan algunas reflexiones analíticas sobre los procesos de enseñanza y la formación de investigadores en política educativa. Entendiendo que las matrices históricas conjuntamente con las epistemes de época generan modos transmisión lineal que se legitiman solo históricamente: *porque siempre fue así, me enseñaron a investigar así*. Y estas afirmaciones se transmiten de generación en generación produciendo una mirada lineal y descriptivista en el análisis en investigación en política educativa, empleando las perspectivas teóricas y metodológicas de los formadores sin ningún tipo de reflexión epistemológica en los procesos de formación e investigación en el campo. Esto conduce a que en la actualidad existe cierta superficialidad teórica, epistemológica y metodológica en la investigación en el campo.

Palabras-clave: Enseñanza en política educativa. Formación de investigadores en política educativa. Investigación. Campo teórico.

Abstract

In this article is presented some analytical reflections on the teaching processes and training of researchers in educational policy. Understanding that the historical matrices together with epistemic vintage generate linear transmission modes which legitimize historically only: *because was always, so well taught me to researcher* and these claims are transmitted from generation to generation producing a linear descriptivista look at the analysis in educational policy research using theoretical perspectives and methodologies trainers without any epistemological reflection on the processes of training and research in the field. This leads to that currently exists some theoretical, epistemological and methodological superficiality in research in the field.

Keywords: Teaching in educational policy. Training of researchers in educational policy. Researchers. Theoretical field.

1 Profesor en Ciencias de la Educación (UNLP). Diplomado Superior en Gestión Educativa (FLACSO-Argentina). Magíster en Políticas y Administración de la Educación (UTREF). Cursó sus estudios de Doctorado en educación (UNLP). Director de la Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa (ReLePe).

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 24	n. 55	p. 125-151	jan./abr. 2015
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Presentación

En este artículo presentamos algunas consideraciones que intentan contribuir a la reflexión analítica de la enseñanza de la política educacional y la formación de investigadores del campo.

Debemos aclarar que no se trata de un texto con contribuciones del campo de la teoría y el desarrollo curricular de la política educacional -aunque los aportes curriculares siguen siendo necesarios para el campo- sino de un artículo que analiza, desde la mirada y posición de un investigador en política educacional la situación de la enseñanza en términos metodológicos y epistemológicos de este proceso.

De modo analítico esgrimimos que las epistemes de época del propio campo fueron estableciendo blindajes que no nos permiten tener nuevas y sólidas miradas para comprender la realidad en política educacional. Esto es: el fuerte impulso de la perspectiva jurídico-institucionalista, los enfoques de la planificación en los orígenes del campo en Latinoamérica y las perspectivas unicasales permanecen presentes en la formación de los jóvenes investigadores, con matrices de un alto nivel descriptivo que se convierte en *descripcionismo* en los resultados de investigación.

Por lo tanto en este artículo argumentamos que las matrices históricas y las epistemes de época se presentan como modos que se instalan en la formación y que terminan por volverse como únicas miradas en términos de perspectivas teóricas y epistemológicas para la formación en política educacional.

Además, debemos considerar que el campo de la política educacional desde sus inicios surge como un campo eminentemente profesional, y así, el profesional en política educacional debía intervenir de un modo constante sobre la realidad. Esto llevó a priorizar el escenario de intervención del profesional en política educacional en detrimento de la profundización teórica, analítica y epistemológica de los instrumentos para pensar la realidad.

A sesenta años de la creación del campo en Latinoamérica ni los profesionales en política educacional ni los investigadores del campo han podido dar respuesta a la complejas problemáticas socio-político-educativas que se viven en Latinoamérica. Quizá porque el campo profesional de la política educacional se encuentra demasiado alejado del estudio teórico para comprender la realidad, y, por otro lado, los investigadores se encuentran en un estado de dogmatismo teórico que solo permite *describir* los escenarios de la política educacional de la realidad latinoamericana sin llegar a comprenderla (TELLO; MAINARDES, 2014).

En este marco, junto a otros investigadores de la región, hemos creado la Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en política educativa, ReLePe²,

2 <www.relepe.org>.

para tratar de profundizar sobre estas cuestiones, que en ocasiones son dejadas a un lado por la urgencia de la realidad. Realidad que no debemos dejar de atender, pero mientras atendemos la realidad es un compromiso ético y político comprenderla. Diríamos: *entender* la realidad para *atender* la realidad.

Así presentamos en este artículo algunas consideraciones del campo de la política educacional como un campo que pertenece principalmente a las ciencias políticas y sociales y que de modo reticular convergen en ella la pedagogía, la sociología de la educación, la administración de la educación, en algunos casos toma componentes de la antropología de la educación y la economía de la educación. Para atravesar los tópicos de la enseñanza y la formación de investigadores en política educacional desde la matriz histórica y las epistemes de época, considerando que el continente de la política educacional: las ciencias sociales y políticas atraviesan una crisis teórica para la comprensión de la realidad.

También presentamos en relación a la temática de la enseñanza y la formación en política educacional la compleja relación que, en su definición anglosajona, tienen los términos de *polity*, *politics* y *policy*, y que consideramos que de algún modo, en sus propias nominaciones, establecen un campo teórico congestionado y confuso, contribuyendo a la debilidad teórica del campo en Latinoamérica. De este modo, en nuestro planteo final, proponemos un pasaje de la enseñanza de las metodologías a las epistemometodologías de la política educacional, como un modo de abandonar los componentes técnicos que en general se presenta como instrumentos *neutrales* de la investigación en política educacional.

El campo de la política educacional: entre las ciencias políticas y sociales

Es necesario comprender que las ciencias sociales -o el pensamiento en ciencias sociales y ciencias políticas- se podría ubicar en Latinoamérica con el surgimiento de los Estados-Nación en la región.³ Por su parte las ciencias políticas deben entenderse en el marco del desarrollo de las ciencias sociales; el nacimiento

3 En este sentido Santiago Castro-Gómez (2000, p. 149) explica que el surgimiento de las ciencias sociales no es un fenómeno posterior a los modos de organización política de los surgentes Estados-Nación en Latinoamérica “[...] sino constitutivo de los mismos”. Se requería de “[...] lineamientos científicos [...]” sobre la realidad para fundamentar los modos de gobernar. Es decir, “Sin el concurso de las ciencias sociales, el Estado moderno no se hallaría en la capacidad de ejercer control sobre la vida de las personas, definir metas colectivas a largo y a corto plazo, ni de construir y asignar a los ciudadanos una ‘identidad’ cultural.” (CASTRO-GÓMEZ, 2000, p. 147).

de la ciencia política moderna se produce a través de la separación de los estudios políticos respecto de la matriz tradicional del derecho. Es en el año 1948 que se marca el hito fundacional del campo en la ciencia política: a pedido de la UNESCO (1949), se reúnen en París expertos y estudiosos con la finalidad de tratar de redefinir y acotar su objeto de estudio. Las deliberaciones concluyen con la confección de la célebre *Lista Tipo*⁴, elaborada bajo una fuerte influencia del pensamiento anglosajón. Si bien ella constituye tan sólo una mera enumeración pragmática de temas, entre los que se encuentra la política educacional, sigue siendo a pesar de los sesenta años de su origen un eje de referencia para la elaboración de marcos teóricos y la confección de currículas universitarias en relación a las ciencias políticas, incluyendo el área curricular de la política educacional actual en las carreras de pedagogía y ciencias de la educación.

Es a partir de 1950 que se comienzan a desarrollar en distintas universidades latinoamericanas las ciencias políticas como campo de estudio con *pretensión científica*, y casi exclusivamente desde el enfoque jurídico-institucionalista, esta particularidad hace que la formación en política educacional se centrara durante un largo período de tiempo sobre la enseñanza de la legislación.

En primer término debemos señalar nuestro posicionamiento respecto al territorio del cual proviene el campo de la política educacional, dado que allí se da uno de los puntos iniciales en el que se produce la enseñanza de la política educacional y la formación de investigadores en el campo. Debemos considerar que en Latinoamérica se tuvo un alto impacto de la corriente francesa de las ciencias de la educación como campo multidisciplinar pero fuertemente centrado en la pedagogía, a esta matriz debemos considerar que se le suma la corriente anglosajona con anclaje en la psicología experimental y la sociología funcionalista (SOUTHWELL, 2003) que da como resultado un campo de la política educacional con un fuerte esquema intervencionista, pragmático y positivista.

4 Los distintos temas propuestos quedan agrupados en cuatro secciones:
 I. Teoría política: a) Teoría política. b) Historia de las ideas políticas.
 II. Instituciones políticas: a) Constitución. b) Gobierno central. c) Gobierno regional y local. d) Administración pública. e) Funciones económicas y sociales del gobierno. f) políticas educacionales g) Instituciones políticas comparadas.
 III. Partidos, grupos y opinión pública: a) Partido político. b) Grupos y asociaciones. c) Participación del ciudadano en el Gobierno y la Administración. d) Opinión pública.
 IV. Relaciones internacionales: a) Política internacional. b) Organización y administración internacional. (UNESCO, 1948).

Los defensores de la corriente francesa –en ocasiones sin saberlo– definen los campos de estudio de las ciencias de la educación como dependientes de la pedagogía. Nuestra perspectiva es otra respecto a la política educacional, dado que las matrices teóricas de la política educacional devienen de las ciencias políticas y se incorporan a las ciencias de la educación donde abreva de la pedagogía. Sin embargo sino se analiza su surgimiento histórico se concluye rápidamente que la política educacional debe centrarse y abreviar de la pedagogía, generando, así, una pedagogización de la política educacional. También existe otra posición, por ejemplo Jiménez Eguizábal et al. (2006, p. 255) plantea que,

Como forma de conocimiento pedagógico, la política educativa se nos brinda como una nueva atalaya desde la que acceder al conocimiento y a la comprensión del fenómeno pedagógico.

Así se establece el debate de la pertenencia del campo de la política educacional, asumida como campo de la pedagogía y por tanto en la corriente francesa de la filosofía, como campo de las ciencias políticas o como espacio autónomo que contribuye a la reflexión de las ciencias políticas y la pedagogía.

De todos modos no consideramos que aquí se encuentre el eje de la cuestión que planteamos en este artículo. Pero, nos permitimos pensar que en esta debilidad de pertenencias se encuentra una debilidad del campo que genera caminos diversos y en ocasiones opuestos para la enseñanza y formación en política educacional. Con esto argüimos que existen diferencias en la cotidianeidad de las aulas si partimos de una concepción pedagógica de la política educacional, o una concepción politológica de la política educacional, o finalmente, una concepción autónoma del campo.

Estas disquisiciones no son menores al momento de la enseñanza y menos aún inocuas para quienes poseen ese rol en las universidades. Una cuestión problemática que podemos traer al análisis, tiene que ver con que, aquellos docentes, que asumen este rol, no se han planteado a sí mismos, desde cuál de estas posiciones enseñan y forman en la política educacional.

La matriz histórica de la institucionalización del campo de la política educacional y las epistemes de época

La institucionalización del campo de las políticas educacionales, con el surgimiento de cátedras de Política Educativa, se debe comprender en el marco del surgimiento de las *nuevas* carreras de ciencias de la educación en

Latinoamérica⁵ con cierta sistematización para la enseñanza y la investigación, en sus diversas versiones: Política Educacional, Política y Legislación Escolar, Política y Educación Comparada, Política y Organización escolar y Política y Administración de la educación. Considerando el intercambio de nombres para las diversas cátedras entre 1950 y 1970.

Es necesario señalar que las políticas públicas de la década de 1950 se plantea un nuevo modo de desarrollo en Latinoamérica (GOROSTIAGA; TELLO; ÍSOLA, 2012). Con el despliegue de las políticas de bienestar, los organismos de gobierno apelaron a los investigadores en ciencias sociales en busca de soluciones a los problemas que suponía la planificación de las actividades estatales, incluyendo las relacionadas con el crecimiento y reforma de los sistemas educativos. Generando cambios que impactan sobre las *nuevas* carreras de ciencias de la educación y que fortalecieron la presencia y continuidad de las cátedras en las currículas universitarias. En este devenir de las políticas públicas se observa el surgimiento de la corriente del desarrollismo latinoamericano, y así los perfiles y desarrollo profesional de los graduados en ciencias de la educación se mueven al ritmo del desarrollismo latinoamericano. Considerando que en esta corriente se requería, desde una perspectiva técnica, ejecutores de políticas educacional, analistas de la legislación escolar, planificadores educativos, técnicos, y analistas estadísticos en educación, entra otras funciones y, desde una perspectiva teórica: la vinculación con los *países desarrollados*, la formación de recursos humanos y la formación profesional que permitiera identificar -en términos de ese período- *las dificultades del subdesarrollo latinoamericano*. Según Rama estas nuevas orientaciones tuvieron su principal origen “[...] en los centros especializados en problemas de planificación económica, con una rápida difusión al contar con el apoyo de la planificación educativa.” (RAMA, 1984, p. 11).

En el marco de esta re-orientación técnica, teórica y epistemológica, desde fines de los 50 y hasta comienzo de 1970, las cátedras de política educacional comienzan a surgir con una preocupación del *valor de lo que está en juego*: el análisis teórico y desarrollo de competencias de los graduados en pedagogía o ciencias de la educación para la planificación, la comprensión de la legislación escolar, políticas de universalización de la educación primaria y secundaria. En fin, la investigación educativa, y así el campo de las políticas educacionales,

5 Sobre el giro que tomaron las carreras de Pedagogía hacia Ciencias de la Educación o las nuevas perspectivas que se desarrollaron al interior de las mismas Cfr. Para Argentina: Suásnabar (2009); Southwell (2003); Carlino (1993). Para México: Marín Marín (1997); Pontón Ramos (2002). Para Brasil: Saviani (2007). Para Chile: Nuñez (2002); Cox; Gysling (1990); Avalos (2002). Para Colombia: Restrepo (1983); Jimenez Becerra; Figueroa (2002).

recibieron en la región un fuerte impulso como consecuencia del establecimiento de carreras universitarias en educación. Los estudios conducidos en esa época “[...] consistieron fundamentalmente en análisis descriptivos o estadísticos, para determinar sectores de población donde había que desarrollar la educación primaria o secundaria” (NAZIF; ROJAS, 1998, p. 3). Y para eso se formaba investigadores en políticas educacionales con un fuerte talante desarrollista.

Desde su surgimiento, el campo de la política educacional atravesó vaivenes de corrientes teóricas, filosóficas e interrupciones de política democrática en Latinoamérica, de ideas y conceptos que la estructuran y que se han transformado con los cambios científicos y sociales de la propia realidad educativa, experimentando de este modo, transformaciones que presentan tanto rupturas como continuidades. Es por esto que creemos que los escenarios y desafíos de formación en el campo se comprenderán de forma más acabada si se la contempla desde su proceso histórico. Con esto queremos decir, las epistemologías de la política educacional que en la actualidad se pueden crear, serán distintas a la del surgimiento del campo y en consonancia, a las que se puedan plantear en los próximos veinte años, porque las epistemologías se conforman en los contextos culturales, en una fuente de ideas, en un determinado tipo de relaciones teóricas. De este modo nos encontramos ante el desafío, como plantea Giroux (1990), de formar para la incertidumbre de los futuros escenarios.

De este modo, podemos conjeturar que las epistemologías de la política educativa que se nos presentan no serán las de antaño ni las venideras, es allí donde debemos estar atentos a que la formación en política educacional cumplan con su condición ontológica: captar, nombrar, comprender y/o describir la realidad socio-político-educativa. Por tanto preguntas que se suponían *contestadas* acabadamente en determinado período es necesario volver a estudiarlas a luz de los nuevos interrogantes que se redimensionan ante la realidad y el despliegue teórico que se va desarrollando en el campo.

Por eso es necesario, al menos mencionar, lo que consideramos algunas notas históricas del campo que denominaremos etapas, sólo de un modo provisorio, no intentaremos realizar una estructuración cronológica rigurosa. Dado que toda cronología que intente desplegar la historia del campo de la política educativa puede adolecer de imprecisión, por el sólo hecho de entender la historia como un proceso dinámico, superpuesto e hilvanado.

La primer etapa que denominamos como *la política educativa y el enfoque jurídico-institucionalista* se caracterizó porque su objeto de estudio se centraba principalmente en el análisis de la normativa legal, en este sentido y tomando la perspectiva de Barrientos del Monte (2009) llevó a que los abogados y especialistas en jurisprudencia fueran durante un largo período, hasta 1960 en Latinoamérica,

los responsables autorizados de reflexionar sobre el Estado y las políticas públicas. Esto se observa claramente en las cátedras de política y legislación escolar que se incluyen en los planes de estudios universitarios. La segunda etapa, que ubicamos en los inicios de la década de 1960 y que denominamos como la *política educativa en la perspectiva de la planificación desarrollista* tuvo su base en cuanto a perspectiva teórica en conjunto con el proceso de institucionalización y fortalecimiento de las ciencias en la región a través de la creación de oficinas estatales, institutos de investigación y organismos regionales de planificación (CALDERÓN; PROVOSTE, 1992; DE SIERRA et al., 2006). Es en estas décadas que podríamos hablar del período de protagonismo de la economía, la sociología y la ciencia política en los ámbitos académicos dado que se presenta la demanda por parte del Estado de estos campos, como hemos mencionado anteriormente. Es así que en la década de 1960 podemos observar que el campo de la política educativa está, fuertemente vinculada a la teoría de la planificación y el planeamiento educativo, con el auge del desarrollismo y la teoría del capital humano en Latinoamérica (SUÁSNABAR, 2009). Es el período de la política educativa que se desarrolla desde el enfoque de la planificación que dirigía la mirada “[...] a la eficiencia interna (rendimiento cuantitativo) y cuál es su eficacia (adecuación en número y tipo de egresados a las necesidades de mano de obra) (PAVIGLIANITTI, 1996, p. 8). Desarrollándose la Sociología de la Educación bajo el paradigma funcionalista y el surgimiento de la Economía de la Educación que se situaría en el análisis del desarrollismo y el capital humano.

La tercera etapa, hacia fines de la década de 1960 y durante la década de 1970 que denominamos *la política educativa y la perspectiva crítica*, es la del surgimiento de las miradas y enfoques críticos-reproductivistas que comenzaban a cuestionar el funcionamiento de los sistemas educativos nacionales, dando lugar a los estudios de etnografía educativa dentro de las políticas educativas, al desarrollo de la sociología política crítica, y a perspectivas neo-marxistas y pos-estructuralistas entre otras.

Su contribución principal consistió en quebrar la mirada optimista, de orden lineal y progresivo de crecimiento, construida por las clases dominantes en las décadas del cincuenta y del sesenta. Además, pusieron de relieve las formas y los mecanismos de la desigualdad social que están incorporados en los sistemas educativos, sacaron a la luz sus conexiones con las diferencias culturales, con la reproducción de la mano de obra y con la consolidación de las relaciones sociales y políticas. (PAVIGLIANITTI, 1996, p. 4).

La década de 1970 encuentra a los países de Latinoamérica cruzados por dictaduras feroces que paralizaron el desarrollo del campo, particularmente de las últimas concepciones neo-marxistas. Comienzan a desenvolverse enfoques de política educativa como la *educación como restauradora del orden*, del *orden natural*, del *personalismo* y del *estudio de los agentes de la educación* (PUIGGRÓS, 1986).

A medida que fueron finalizando los gobiernos dictatoriales en Latinoamérica comenzó a emerger el optimismo pedagógico abriendo los caminos de investigación hacia el paradigma de educación y democracia (SUASNÁBAR, 2009), expresado generalmente en la perspectiva de educación y sociedad. Así, la cuarta etapa se da con la instauración de las democracias latinoamericanas, pasando por los enfoques de *Política y administración de la educación* y luego influenciada por el neoliberalismo a *política y gestión de la educación* en sus dos vertientes, la vinculada al management y la que lo hace desde una perspectiva humanista o antihegémica (MIÑANA BLASCO, 2003).

Cuando se introdujo la temática de gestión educativa en Latinoamérica se la asociaba, desde las perspectivas críticas, a una visión liberal-capitalista que intentaba evaluar el fenómeno educativo en términos de costo-beneficio de recursos humanos, en fin como una vuelta, aunque más pronunciada y sofisticada, al desarrollismo de la década de 1960. Ahora bien, de modo simultáneo emerge la categoría temática de gestión educativa, como campo disciplinar,⁶ que data de los años sesenta en Estados Unidos, de los años setenta en el Reino Unido y de los años ochenta en América Latina (CASASSUS, 2000).

Como hemos visto existen epistemes de época para cada período histórico, éstas son múltiples y diversas. Esto nos indica que no existe un objeto de estudio de la política educacional y en consecuencia una perspectiva epistemológica a seguir para formar a los jóvenes investigadores porque la episteme de época exigirá del joven investigador en unos 30 años, y ante un nuevo escenario, responder con diversas categorías analíticas, quizá desconocidas hasta hoy.

6 Desde nuestra perspectiva la categoría de campo disciplinar no es equivalente a *disciplina*, sino a campo teórico.

La crisis de las ciencias sociales y políticas: crisis de la política educacional

En 1958, Braudel escribía *Hay una crisis de las ciencias del hombre*, esta aseveración se mantuvo y expresó de diversos modos en los últimos años. Existen múltiples razones por las cuales podríamos elucubrar que las ciencias sociales ingresaron en un período de crisis, pero principalmente podemos considerar que el mundo social -para denominarlo desde un lugar amplio- se ha desplegado con vertiginosos cambios y transformaciones aceleradas, y así las diversas categorías de las ciencias sociales fueron quedando al margen de la potencialidad de miradas que le permitan comprender la realidad social.

Estamos atravesando una etapa de profundos cambios sociales, con realidades cada vez más complejas de ser abordadas por las estructuras conceptuales convencionales, lo cual conlleva a que la realidad de los fenómenos que se nos presentan a los investigadores en ciencias sociales, carezcan de referentes conceptuales y viceversa. Las estructuras y categorías conceptuales con las que nombrábamos de algún modo lo que acontecía socialmente carecen de potencialidad explicativa. En fin, estamos viviendo la revolución contemporánea del saber y la complejidad social (véase SOTOLONGO CODINA; DELGADO DÍAZ, 2006). Ante esta situación Wallerstein (1999) plantea que las ciencias sociales tiene grandes limitaciones en el estudio de las realidades sociales por lo cual habría que pensar nuevos fundamentos epistemológicos, para esto propone un desafío: *impensar las ciencias sociales* que se opone a la categoría de *re pensarla*, dado que re pensarlas se convertiría en una barrera epistémica para la creación de nuevas epistemologías. Así comienzan a emerger -a nivel internacional y latinoamericano- algunas perspectivas analíticas de la realidad social como *pensamiento alternativo* (VERGARA ESTÉVEZ, 1991).

En el mismo sentido, las ciencias políticas se enfrentan a interrogantes similares, por ejemplo siguiendo los postulados de Giovanni Sartori (2004) en un reconocido artículo denominado *¿Dónde está la ciencia Política?*; César Cansino en el año 2006 (y luego en el 2008) anuncia *el adiós a la ciencia como la crónica de una muerte anunciada* con muchos debates a su alrededor⁷. Explicando que “[...] terminó alejándose del pensamiento y la reflexión, hasta hacer de esta ciencia un

7 La fuerte crítica a la ciencia política, que tiene pretensiones hegemónicas, provocó la discusión, la controversia y la polémica. Prueba de ello son los trabajos de Negretto (2004); Colomer (2004); Laitin (2004); Oxhorn (2006); Covarrubias (2006) y Lucca (2008) que, de una u otra forma, presentan posiciones en el marco de la polémica.

elefante blanco gigantesco, repleto de datos, pero sin ideas, ni sustancia, atrapada en saberes inútiles para aproximarse a la complejidad del mundo.” (CANSINO, 2006, p. 13). En el mismo eje de reflexión De Sierra et al. (2006, p. 51) señalan que en América Latina en los últimos años se debilita en las ciencias sociales la dimensión critico-utópica afirmando que “[...] hay menos reflexión sobre la disciplina y más sobre el uso que la sociedad hace del conocimiento de las ciencias sociales”. Por su parte, Atilio Borón advierte que es necesario darse “[...] una minuciosa discusión sobre algunos de los principales problemas que plantea la necesaria reconstrucción de las ciencias sociales sobre nuevas bases epistemológicas.” (BORÓN, 2006, p. 16).

La realidad de las ciencias sociales y políticas y en particular de la política educacional requiere una transformación epistemológica que permita construir y desplegar nuevas epistemologías para repensarla, a partir del atrevimiento científico que, de algún modo, resquebraje y sacuda las perspectivas epistemológicas actuales, lo cual permitirá –a partir de esa deconstrucción– un espacio para iniciar un nuevo camino epistemológico en Latinoamérica. Abandonando los caparazones procedimentales y asumiendo miradas complejas capaces de abordar y analizar las nuevas realidades socio-educativas.

La enseñanza de la política educacional y la formación de investigadores en el campo.

Suele existir una dificultad que es la ausencia del posicionamiento epistemológico del formador, es decir, en ocasiones se presentan libros o artículos para la explicación de un concepto o categoría y si no se plantea desde dónde, desde que posicionamiento se está intentando comprender la categoría o concepto se presenta como *verdadero*. Así, argüimos que las categorías y conceptos en la formación de la política educacional es clave, me arriesgo a decir, es el primer paso: comprender las perspectivas y posicionamientos epistemológicos de desarrollo para el análisis y comprensión de las políticas educativas. Esto implica comprender desde dónde se observa, se hace el análisis y por lo tanto qué se incluye y qué se excluye en el análisis en términos de perspectiva epistemológica. Dado que en términos teóricos no existirá la *definición*, sino definiciones desde diversas miradas.

Esto es clave, porque el politólogo de la educación analiza conceptos siempre nuevos en las complejas relaciones sociales que se establecen. Por tanto, explicar y comprender la reforma educativa, leyes, etc. que está aconteciendo en un determinado país y momento histórico se hace necesario en el proceso de formación pero en ocasiones no se explican modelo analíticos para comprender

reformas o tratando de ser más claro en nuestro posicionamiento: no se despliegan diversos modelos analíticos para comprender las políticas educativas. Al menos lo modelos analíticos conocidos hasta ese momento en el cual se produce el proceso de la formación. Por caso: los modelos de análisis de políticas públicas de Lasswell (1951); de la interacción política (LINDBLOM, 1959); de la teoría sistémica (EASTON, 1976); *policy cycle* (JONES, 1970); de las redes y de las comunidades políticas (KRIESI, 1994; SABATIER; JENKINS-SMITH, 1999, 1988); el modelo de *advocacy coalitions* (SABATIER; JENKINS-SMITH, 1999, 1988); abordaje cognitivo de políticas públicas (MULLER, 1990, 2000; MULLER; SUREL, 1998, 2002); y así podríamos seguir con varios modelos de análisis, por ejemplo el *top down y bottom up*, enfoque institucionalista y neo-institucionalista, entre otros. La pregunta: ¿estos modelos se desarrollan y explican en los procesos de formación de los investigadores en política educacional?

La dificultad radica en que si estos u otros modelos no se estudian, analizan y reflexionan aquel joven que se está formando como investigador queda atrapado entre la lógica de las matrices históricas, el posicionamiento epistemológico del investigador, la episteme de época o alguna metodología de moda.

Esto es, el eje de la formación es la lógica y la epistemología del conocimiento en política educativa. Alguna vez una colega me dijo que preocuparse de esas cuestiones tan teóricas no era política educativa, sino *perder el tiempo*, y que el desafío consistía en que desde las aulas y en la formación de investigadores *meterse en la realidad*. Claro que estoy absolutamente de acuerdo con mi colega, pero al desarrollar un proceso de formación basado en la coyuntura, en la realidad actual, en las disquisiciones de los debates de los medios de comunicación sucedían dos cosas:

- a. En primer lugar se perdía capacidad analítica como politólogo de la educación. Llegando por momento a que sus estudiantes opinen desde un mero sentido común⁸.
- b. Imposibilitaba a sus estudiantes formarse como futuros investigadores en política educacional. Claramente ellos no poseían capacidad analítica. Y aquellos que lograban otro tipo de mirada se debían solamente al esfuerzo del propio alumno o al encuentro con otro formador que lo orientara en cuestiones de análisis de política educacional.

8 Entendemos la categoría de sentido común como aquella que es fuertemente influenciada por las representaciones sociales, creencias y juicios que no permiten un análisis riguroso de un escenario o situación social. Considerando que la rigurosidad no la entendemos como neutralidad, sino como capacidad analítica para comprender.

El modelo que el investigador posee sobre las políticas educacionales surge de un posicionamiento epistemológico (TELLO, 2012). Dependiendo de la concepción que tiene el investigador se inclinará por determinada construcción de su objeto de estudio para la investigación en política educacional. En ocasiones por no haber estudiado y reflexionado sobre esos modelos los jóvenes investigadores creen que existe *la* política educacional, sin descubrir *las* políticas educacionales. Las concepciones que posee el investigador en forma de modelizaciones teóricas devienen de la propia formación del investigador, de su construcción subjetiva y de las producciones teóricas con las que se ha vinculado. En este sentido es clave, para quienes nos desempeñamos como formadores de investigadores en política educacional, *mostrar* la mayor cantidad posible de modelos teóricos analíticos para la reflexión y análisis profundo de los estudiantes. En ocasiones puede suceder que los investigadores formados no estemos de acuerdo con algunos modelos, pero es necesario que los estudiantes los conozcan, estudien y reflexionen sobre ellos.

Aquí también se debe considerar cuál es el objetivo de la formación en política educacional y que puede ser legítimos cualesquiera de ellos, pero se debe ser consciente que eso implica diversos niveles de abstracción y desarrollo teórico: a) formar para el interés y la preocupación por los asuntos de política educativa (en términos de ROIZ, 1982, sujetos con consciencia política) b) Formar para la investigación analítica en política educacional.

En sentido, Nohlen al referirse a la formación en ciencias políticas plantea que existe un área clave en la formación:

[...] la constituye la teoría política, que incluye tres campos: a) la historia de las ideas o la filosofía política, b) la teoría política moderna, o sea las grandes corrientes teóricas, las de gran alcance y las metateorías o los paradigmas científicos y, finalmente, c) la metodología en ciencias sociales. La importancia de esta área tan heterogénea en la enseñanza, en su contribución al desarrollo del conocimiento de los fundamentos de la política en cuanto a lo normativo y lo teórico, por un lado, y lo metodológico en el estudio de la política, por el otro. (2003, p. 5).

Ahora bien, en cualquiera de los dos casos, el interés y la investigación, se requieren de aparatos conceptuales, modelos analíticos y esquemas teóricos para su comprensión. Como dijimos, quizá, con distintos niveles de complejidad.

Esto se puede observar en las tesis de maestría y doctorado, y en ocasiones en algunas investigaciones de investigadores formados cuando se observa análisis

monocausales y lineales en los procesos de análisis. En este sentido Anderson y Scott (2013, p. 528) al referirse a la investigación en políticas educacionales en EE. UU plantea que “[...] muchas investigaciones cualitativas -por lo menos en USA- poseen un fuerte sesgo a favor de interpretaciones y atribuciones de ‘causalidad’ sin desplegar ningún análisis”

O por otro lado trabajos e investigaciones con un fuerte sentido de descripción. En este sentido es necesario considerar, siguiendo el planteo de Mainardes (2014) que la descripción es parte de la investigación y no la rechazamos per se. Ahora, la dificultad radica cuando no se profundiza en los niveles de investigación y la descripción se convierte en *descripcionismo* como único paso del proceso de investigación. Y esto puede suceder porque fue el componente central de su proceso formativo como estudiante de grado y posgrado. Los formadores contaron, narraron, describieron las políticas educacionales. Como hemos observado en una investigación reciente (TELLO; MAINARDES, 2012) sobre posicionamiento y perspectivas epistemológicas en política educacional:

Otra de las carencias apreciadas en el relevamiento realizado residió en la ausencia del posicionamiento epistemológico del investigador de la investigación y, en algunos casos, la inclusión de matrices epistemológicas que generaban investigaciones con poca consistencia teórica en su análisis y resultados. (TELLO; MAINARDES, 2012, p. 5).

Un error común que se comete en la formación de investigadores en políticas educacionales es creer que la mera incorporación a un equipo de investigación será de utilidad para el estudiante. Sin embargo, en ocasiones, no se tiene en cuenta que allí se aprende el *oficio de investigador* es decir, aprender del profesor con más años de experiencia, sin embargo suele suceder que en la expertise del profesor e investigador formado no se hacen explícitos los procedimientos o los modelos teóricos empleados para investigar, dejando a un lado los posicionamientos epistemológicos, las perspectivas epistemológica y enfoques epistemológicos con los que se desarrolla la investigación.

En este sentido el investigador formado ya ha construido estas categorías y posiblemente las ha trabajado durante largo tiempo, sin embargo el estudiante las tomará. Solo eso *las tomará*, y en realidad debe hacer su propio proceso de construcción mientras participa de un equipo de investigación. En este sentido el responsable de la formación tendrá el desafío de pensar en estas cuestiones respecto a sus estudiantes.

El sentido de la formación en política educacional y las *polity*, *politics* y *policy*

La primera aclaración conceptual la planteamos a fines de distinguir los estudios sobre la Política Educativa (lo que denominamos campo teórico o epistemologías de la política educacional), y las Políticas Educativas (aquellas que hacen referencia específica a la gestión, toma de decisiones y acción política). Max Weber (1991, p. 83 [1918]) en *El político y el científico*, sostuvo con énfasis la clara diferenciación que distingue a “[...] las tomas de posición política” (Políticas educacionales en plural) del “análisis científico de los fenómenos políticos” (Política Educativa en singular).

En ocasiones se comete el error de definir el campo de la política educacional vinculada a adjetivaciones o a la realidad política. Y esta dificultad es una carga que tenemos los investigadores latinoamericanos de la escuela americana con una definición muy empleada en nuestras investigaciones. Nos referimos aquí a las *politics* y a las *policy*, que para los no anglo-parlantes son categorías difusas y en ocasiones con alguno de estos términos se intenta nombrar el campo teórico. Yehezkel Dror (1982, p. 33) afirma que “[...] la falta de una diferencia entre ‘politics’ y ‘policy’ en un gran número de idiomas, crea un gran problema en el desarrollo del análisis de políticas en muchos países. Al mismo tiempo, la falta de esta diferencia señala ‘realidades y percepciones descuidadas en el análisis de políticas’ [...]” (el énfasis es mío).

Siguiendo los postulados de Nohlen (2003, p. 4) “[...] las tres dimensiones de la política que, debido a limitaciones idiomáticas, ni en alemán ni en castellano podemos diferenciar conceptualmente bien: *polity*, *politics* y *policy* (en inglés), o sea la forma, el proceso y el contenido de la política”. En este sentido el autor plantea un ejemplo refiriéndose a la cuestión de la democracia y explica que para que el investigador, para nosotros investigador en política educacional, conozca la categoría de democracia se deben atravesar tres momentos: como forma (*polity*) y proceso (*politics*), las condiciones internas que llevan a que las democracias en cuanto a resultado (*policy*). Aquí debemos comprender inicialmente que ninguna de las tres designa el campo teórico y epistemológico de la política educativa. A diferencia de lo que podría suceder si mencionamos las *ciencias políticas*, en su propia categorización de ciencias pareciera encontrarse el trasfondo teórico y epistemológico de las ciencias políticas y de la cual abreva la política educacional.

Siguiendo a Ana Vitar (2006, p. 26) “No debemos confundir los procesos políticos y sociales con las herramientas para pensarlos”. Así podemos afirmar que en términos de la academia americana nos estaríamos refiriendo a la *policy educational science*. Más allá de que la consideremos una ciencia o no.

En tiempos de no demarcacionismo epistemológico⁹ no considero necesario tener que demostrar que la política educacional es una ciencia o una disciplina. Más bien prefiero denominarla con un campo de estudios. Y, esto nos lleva a comprender como campo teórico, y ahora sí, si se quiere, también como: *polity*, *politics* y *policy*. El desarrollo que estamos planteando aquí nos centra en el campo teórico de la formación para poder comprender la forma, el proceso y los resultados de las políticas educacionales. Pero sin formación en el campo teórico y epistemológico, esto es, lo que hemos denominado en otro lado “[...] las epistemologías de la política educativa” (TELLO, 2012, p. 57) sería casi imposible abordar ese análisis.

Por otro lado existe una concepción del sentido común de la política o las políticas. Refiriéndonos ya, a las acciones de gobierno. Y es allí donde encontramos múltiples opiniones sobre esas acciones. Sin embargo aquellos que se forman en la investigación en políticas educacionales requieren desnaturalizar-se del sentido común, para lograr abordajes analíticos de la realidad. O como plantean Muller y Surel (1998) es preciso señalar que la política pública no existe *naturalmente* en la realidad, sino que se trata a la vez de una construcción social y de una construcción de un objeto de estudio. Esto implica dificultades para la identificación de sus contornos exactos, en este sentido las modelizaciones nos permiten llevar a cabo ejercicios heurísticos para comprender la hechura de la política educacional.

En este sentido es clave asumir el posicionamiento de Ball, cuando afirma:

[...] El significado de la política se da por sentado teórica y epistemológicamente integrándose en las estructuras analíticas que ellos construyen. No es difícil encontrar que el término política se utiliza para describir muy diferentes ‘cosas’ en diferentes puntos en el mismo estudio. Para mi mucho se apoya en el significado o posibles significados que damos a la política; esto afecta ‘cómo’ investigamos y cómo interpretamos lo que encontramos. (BALL, 1994, p. 15).

9 No podríamos considerar que es posible definir la *teoría de la política educacional*, ya que no haríamos otra cosa que una reducción epistemológica, dado que los planteos epistemológicos actuales no requieren de la *demarcación* disciplinar, lo cual responde más bien a estudios y concepciones clásicas desde la epistemología que distinguía por ejemplo: Ciencia-Pseudociencia-Disciplinas, entrando en el falso camino del cientificismo; por el contrario, asumimos en el sentido de Wallerstein (1999), una postura a favor de la ciencia y el conocimiento y en contra del cientificismo.

Ahora bien, es necesario considerar que las múltiples significaciones vienen de los trabajos que han planteado en su desarrollo epistemológico e histórico las ciencias políticas, a través de diversos referentes teóricos y que ninguna de ella posee un carácter neutral o totalmente explicativo y menos aún *verdadero*. Sin embargo, esas significaciones que en ocasiones se convierten en modelizaciones impactan sobre la construcción subjetiva en la formación del investigador en política educacional.

Estas modelizaciones se proponen explicar el surgimiento, el cambio o el desarrollo de las políticas públicas, comprendiendo que el trabajo científico consiste, en gran parte, en proponer teorías para explicar fenómenos, en nuestro caso específico de las políticas educacionales.

Así nos preguntamos: ¿tenemos claridad sobre la diferencia entre *polity*, *politics* y *policy*? O las empleamos como sinónimos de políticas educacionales. Cómo transmitimos estas ideas a los jóvenes investigadores? ¿Cuándo hablamos de política educacional todos los docentes y formadores de investigadores comprendemos lo mismo?

De las metodologías a las epistemometodologías para la enseñanza y formación de investigadores en política educacional

Existe aún en la enseñanza de las metodologías de la investigación en política educacional -tanto en la enseñanza como en la formación de investigadores- una concepción instrumentalista y positivista de los métodos empleados en política educacional. Donde se observa una ausencia de reflexión epistemológica sobre las metodologías que se enseñan o se emplean en la investigación en política educacional. Como si la presencia del método ofreciera rigurosidad científica por sí sola. Y como hemos planteado en otro lado (TELLO; MAINARDES, 2012) donde se realizó una metainvestigación sobre un grupo de producciones publicadas en revista latinoamericanas observamos que:

[...] en el conjunto de las investigaciones se detectó que el uso de los referenciales teóricos se planteaba en términos metodológicos, aislados de los fundamentos epistemológicos con los que fueron elaborados. (TELLO; MAINARDES, 2012, p. 2).

Como dijimos la metodología en sí misma no se identifica con la perspectiva epistemológica. En todo caso lo hace una epistemometodología (TELLO, 2011, p. 7) que es “[...] la conjugación de la metodología con el posicionamiento epistemológico del investigador en el desarrollo de proceso de producción de conocimiento.”

Con epistemología nos referimos al momento metodológico donde el investigador opta por una u otra metodología. No consideramos a los *enfoques metodológicos* como meros instrumentos sea de recopilación sea de análisis de la información sino como el *método del logos*, esto es el modo de pensar el logos. Por tal razón preferimos hablar de epistemología, categoría en la que confluyen la presentación de método y la posición epistemológica del investigador. Consideramos que un enfoque metodológico posee una epistemología, pero a los efectos de la distinción de uso común, preferimos este último término: epistemología. Pero no por una cuestión de mera sofisticación en los conceptos, sino más bien de precisión. Es decir, debemos tener en cuenta que la metodología se convierte en una epistemología en la medida que posee un sustento teórico y epistemológico. Por sí sola y, por ejemplo a los efectos de la enseñanza son sólo metodologías, sin embargo son metodologías que muchas veces se enseñan como epistemologías, Bourdieu es agudamente irónico respecto de esta predominancia de una idea instrumental de metodología que la concibe como “[...] serie de recetas o de preceptos que hay que respetar no para conocer el objeto sino para ser reconocido como conocedor del objeto.” (BOURDIEU, 1997, p. 62). Esto es, para dar un *maquillaje* de cientificidad.

En síntesis, la cuestión que presentamos no es si la investigación y la proyección social que realizan las ciencias humanas y sociales contienen o no valores e ideología, sino la necesidad de indagar qué valores concretos concurren en cada proceso y situación, cuál es su papel y cómo se podrán, y deberán —desde las diferentes visiones de realidad—, manejar e integrar en la práctica. Un principio para tener en cuenta es que no se puede eliminar la subjetividad y los valores de la ciencia y de sus usos técnicos; habría, en cambio, que esforzarse en hacerlos explícitos para observar su aportación al resultado final de la actividad de investigación en política educacional.

Con esta orientación, el investigador asume mayor libertad de elección de un curso de acción o de un método determinado pero, paralelamente, mayor es la responsabilidad (personal y profesional) por las consecuencias de su proceder y por el valor social de los resultados de sus investigaciones, en tanto posición política: “¿hasta qué punto ese conocimiento contribuye o no a la posibilidad de construir una sociedad más democrática y más equitativa?” (LANDER, 2000, p. 54).

El pasaje de enseñar y formar en metodologías a las epistemologías en política educacional se convierte en un desafío para los espacios académicos invadidos de positivismo e instrumentalismo cientificista más preocupado por las formas que por la producción del conocimiento.

Hemos podido observar como la cuestión metodológica se simplificó a los efectos de la enseñanza, escindiéndola de su sustento: la epistemología. Así, en los talleres de metodología de la carreras de grado y posgrado en Latinoamérica se reafirman técnicas metodológicas que prescinden de perspectivas epistemológicas extendiéndose a posteriori en las investigaciones políticas educacionales (Cfr. TELLO, 2011; BARRIGA; HENRÍQUEZ, 2003).

Ahora bien, debemos observar lo que acontece en niveles básicos de la investigación en política educacional -a veces dejados de lado-, es necesario volver a plantear un principio fundamental: la investigación no es neutra, no está posicionada en *ningún lado*, por el contrario el investigador construye, particularmente en política educacional, conocimientos desde una posición epistemológica. Aquí debemos considerar el planteo de Ball (2006) cuando se refiere a la investigación en políticas educacionales señalando por un lado la estructura de una investigación a la que él denomina *epistemología de superficie* como la relación que se establece entre conceptualizaciones, conducción, diseño y desarrollo de una investigación. Es decir, allí se encuentra un modo de hacer epistemología, pero no puede dejar de tenerse en cuenta para la solidez y consistencia de la misma lo que el autor denomina *epistemología profunda*, esto es las formas de interconexión teórica, lógica y epistemológica entre los componentes de una investigación en política educacional.

Teniendo en cuenta estas consideraciones podríamos pensar que existen una epistemología de Nivel I y otra de Nivel II, es decir a modo de pasos que se presentan en una investigación. Pasos inherentes que se retroalimentan a medida que se avanza en cada uno de los niveles, por ejemplo, el diseño de la investigación no es una tarea meramente técnica ni ausente de posicionamiento epistemológico. Y como dijimos una investigación se sustenta desde sus inicios (el diseño, los objetivos, la construcción del objeto, entre otros) desde una determinada visión del mundo. Sería ingenuo considerar a alguno de estos niveles, principalmente al nivel I como ausente de posicionamiento epistemológico. La dificultad se encontraría siguiendo los postulados de Ball (2006) en cuanto que muchas investigaciones se llevan a cabo desde lo que nosotros llamamos nivel I, es decir ,muchas investigaciones en política educacional son investigaciones que sólo desarrollan y explicitan una *epistemología de la superficie*: la presentación de un tema, un objeto de estudio, marco referencial, metodología, etc. Pero sin conexiones. Lo que da como resultados de investigaciones, en general, descripciones a modo de *descripcionismo* de la realidad político educacional.

Con esto planteamos –nuevamente- que la presencia de marco teórico y metodología en una investigación, por si mismos, no expresan la epistemología de la política educativa de una investigación, allí estaríamos en el Nivel I de análisis epistemológico. Se podrá contra-argumentar que estos se pueden encontrar en forma subyacente, pero allí estamos ante una dificultad epistemológica en términos de Bourdieu, dado que lo no explícito refiere a lo no-consciente, explicará el autor. Y sobre lo inconsciente dirá Bourdieu en el *oficio del sociólogo* es muy difícil reflexionar. Porque el investigador despliega la posición de un modo *naturalizado*, podríamos decir: sólo para sí mismo.

El nivel II daría cuenta de la presencia de una epistemología de la política educacional. Con esto argüimos, el marco teórico de una investigación es el insumo para hacer análisis o epistemología de la política educativa, ahora bien, llevar a cabo el ejercicio de las epistemologías de la política educativa, es en el sentido de Gewirtz (2007, p. 7), llevar a cabo una “[...] reflexividad ética sobre el trabajo de investigación [...]”; reflexionar sobre las posibles consecuencias éticas de la investigación, de qué forma ese trabajo legitima ciertos posicionamientos y no otros. En fin, la reflexividad ética es el modo que el investigador asume la realidad, en términos de Souza Santos:

Eso es muy importante, ya que nosotros aprendemos con nuestra epistemología positivista que la ciencia es independiente de la cultura; sin embargo, los presupuestos culturales de la ciencia son muy claros. Por tanto, vamos a discutir cómo podemos, en lo que respecta a la ciencia, ser objetivos pero no neutros; cómo debemos distinguir entre objetividad y neutralidad. Objetividad, porque poseemos metodologías propias de las ciencias sociales para tener un conocimiento que queremos que sea riguroso y que nos defienda de dogmatismos; y al mismo tiempo, vivimos en sociedades muy injustas en relación a las cuales no podemos ser neutrales. Debemos ser capaces de efectuar esta distinción, que es muy importante. (SOUZA SANTOS, 2006, p. 18).

Como señala Galindo Cáceres (1999, p. 17), “[...] para muchos [investigadores] este punto, es decir, la dimensión epistemológica es irrelevante, como si se encontrara fuera del oficio del investigador. McLuhan (1965, p. 18) dice: “No sé quién descubrió el agua por primera vez, pero estoy seguro de que no fueron los peces”. En efecto, las personas insertas en un proceso naturalizan sus propios posicionamientos sin observar la necesidad de hacerlos explícitos. Y es aquí donde es necesario volver sobre la categoría de Gewirtz (2007), dado que, considera que la *reflexividad ética* de la producción de conocimiento en política educacional tiene efectos sobre el propio mundo social que el investigador analiza y allí existe la responsabilidad ética de la investigación en tanto la exigencia de explicitar con claridad la posición epistemológica del investigador, es decir llegar a una epistemología de la investigación en política educacional.

Aquí existe un gran desafío en la enseñanza y formación de investigadores en política educacional.

Consideraciones finales

Sin dudas que los formadores de investigadores en política educacional debemos hacer un viraje en nuestros modos de acompañar los procesos formativos de los futuros investigadores. Un proceso formativo que no quede desprendido de las matrices históricas, de la episteme de época y de la realidad actual y sus coyunturas, pero que simultáneamente les permita a los jóvenes investigadores, a partir del conocimiento, generar nuevos esquema analíticos para una realidad política cada vez más compleja y difusa. En términos de Tiramonti (2003, p. 74):

Existe un fenómeno que es importante señalar que emerge de los '90: es el agotamiento de nuestros marcos conceptuales. El instrumental teórico y las metodologías de análisis para analizar el campo de la educación se muestran insuficientes o no aptos para dar cuenta de la complejidad de fenómenos y situaciones que se dan en la realidad [...].

Algunos plantean que la realidad se ha distorsionado. Será que los modelos analíticos han quedado superados por la realidad como plantea la autora? De lo que estamos seguros es que se requiere conocer esos modelos y sentidos de las políticas educacionales para generar nuevos modelos de la compleja realidad.

Es decir, el vacío teórico implica mayor profundización teórica, conceptual y epistemológica porque en la formación de investigadores no se trata de innovaciones radicales que surgen del simplismo ateorico, sino de una formación que le permita desarrollar nuevos modelos que surjan de los procesos históricos del conocimiento.

Como planteábamos anteriormente, nos preocupa la realidad, y para atenderla debemos tratar de entenderla. Y porque queremos entenderla debemos consolidar los procesos de enseñanza y formación con solidez.

Referencias

ANDERSON, G. L. Cambios macropolíticos e institucionales, nuevos paradigmas e impacto en el trabajo docente. In: POGGI, M. (coord.). **Políticas docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional**. Buenos Aires: IPE-UNESCO, 2013.

AVALOS, B. **Profesores para Chile: historia de un Proyecto**. Santiago: Ministerio de Educación, 2002.

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006.

_____. **Education reform: a critical post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BARRIENTOS DEL MONTE, F. “La ciencia política en América Latina. Apuntes para una historia (estructural e intelectual) de la disciplina en la región.”, Texto preparado para el Seminario de Investigación del Área de Ciencia Política y de la Administración de la Universidad de Salamanca. Instituto Italiano di Scienze Umane, Florencia, Italia. 5 nov. 2009. Disponible em: <<http://campus.usal.es/~dpublico/areacp/Posgrado2009-2010/Barrientos.pdf>>. Acceso em: 24 jul. de 2011.

BARRIGA, O.; HENRÍQUEZ, G. La presentación del objeto de estudio. **Revista Cinta de Moebio**, Santiago, n. 17, p. 1-20, 2003. Disponible en: <<http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/17/barriga.htm>>. Acceso: 24 jul. 2009.

BORÓN, A. Las ciencias sociales en la era neoliberal: entre la academia y el pensamiento crítico, **Tareas**, Panamá (CELA - Centro de Estudios Latinoamericanos “Justo Arosemena”), n. 122, enero- abril, 2006.

BOURDIEU, P. **Capital cultural, escuela y espacio social**. México: Siglo XXI, 1997.

BRAUDEL, F. La longue durée, **Réseaux**, v. 5, n. 27, p. 7- 37, [1958].

CALDERÓN, F.; PROVOSTE, P. **Autonomía, estabilidad y renovación. Los desafíos de las ciencias sociales en América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 1992.

CANSINO, C. Adiós a la ciencia política – Crónica de una muerte anunciada, **Metapolítica**, n. 49, p. 26-37, septiembre–octubre, 2006.

_____. **La muerte de la ciencia política**. Buenos Aires: Sudamericana-La Nación. 2008.

CARLINO, F. Transformaciones en la carrera de ciencias de la educación de la UBA. Un recorrido histórico de algunos problemas actuales, **Revista del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación**, Buenos Aires, Argentina, año II, n. 3, p. 48-58, 1993.

CASASSUS, J. **Problemas de la gestión educativa en América Latina**. Santiago: UNESCO, 2000.

CASTRO-GÓMEZ, S. (ed.). **La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina**, Bogotá, Instituto PENSAR, p. 49-70, 2000.

COLOMER, J. La ciencia política va hacia adelante (por meandros tortuosos): un comentario a Giovanni Sartori, **Revista Política y Gobierno**, México, CIDE, v. 9, n. 2, p. 355-359, 2004.

COVARRUBIAS, I. La ciencia política frente al espejo, **Metapolítica**, n. 49, septiembre-octubre, 2006.

COX, C.; GYSLING, J. **La Formación del Profesorado en Chile 1842-1987**. Santiago de Chile: CIDE, 1990.

DE SIERRA, G., et al. Las ciencias sociales en América Latina en una mirada comparativa. In: TRINDADE, H. (Org.). **Las ciencias sociales en América Latina en perspectiva comparada**. México, DF: Siglo XXI, 2006. p.17-53.

DROR Y. **Public Policy Making Reexamined**. New Brunswick: NJ, 1982.

EASTON, D. **Esquema para el análisis político**. A Buenos Aires: Morrortu Editores, tercera edición, 1976.

GALINDO CÁCERES, J. Del objeto construido al objeto percibido, Estudios sobre las culturas contemporáneas. **Época**, Colima, México, v. 5, n. 9, p. 9-24, 1999.

GEWIRTZ, S. A. reflexividade ética na análise de políticas: conceituação e importância. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 2, n. 1, p. 7-12, jan./jun. 2007.

GIROUX, H. **Los profesores como intelectuales**. Barcelona: Paidós, 1990.

GOROSTIAGA, J.; TELLO, C.; ISOLA, N. Investigación educativa en América Latina: Notas históricas y tendencias recientes. In: PALAMIDESSI, M.; SUASNÁBAR, C.; GOROSTIAGA, J. (Comp.). **Investigación educativa y política en América Latina**. Buenos Aires: NOVEDUC, 2012.

JIMÉNEZ BECERRA, A.; FIGUEROA, H. **Historia de la Universidad Pedagógica Nacional**. Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 2002.

JIMÉNEZ EGUIZÁBAL et al. La política educativa y la naturaleza compleja de la educación. Nuevos enfoques epistemológicos, **Revista española de pedagogía**, Madrid, v. 64, n. 234, mayo-agosto, p. 249-272, 2006.

JONES, C. O. **An Introduction to the Study of Public Policy**. Belmont: Wadsworth. 1970.

KRIESI, H. **Les démocraties occidentales. Une approche comparée.** Paris: Economica. 1994.

LAITIN, D. ¿A dónde va la ciencia política? Reflexiones sobre la afirmación del profesor Sartori de que ‘la ciencia política estadounidense no va a ninguna parte’, **Política y Gobierno**, Ciudad de México, v. XI, n. 2, p. 361- 367, 2004.

LANDER, E. (Comp.). **La colonialidad del saber, eurocentrismo y ciencias sociales.** Buenos Aires: CLACSO, 2000.

LASSWELL, H. “The Policy Orientation.” In: LERNER, D; LASSWELL, H. **The policy sciences: recent developments in scope and method.** Stanford: Stanford University Press, 1951.

LINDBLOM, E. The Science of Muddling Through, **Public Administration Review**, v. 19, n. 2, p. 79-88, 1959.

LUCCA, J. Debates y embates de la politología, **Iconos, Revista de Ciencia Sociales**, Quito, Ecuador, FLACSO, n. 30, p. 13-26, 2008.

MAINARDES, J. Reflexiones sobre el objeto de estudio de la política educacional. In: TELLO, C.; ALMEIDA, M. L. P. (Org.). **Los objetos de estudio en política educativa.** Hacia una caracterización del campo teórico. Buenos Aires: Editorial Autores Argentinos, 2014.

MARÍN MARÍN, Á. Historia de la pedagogía en México, **Correo del Maestro**, Ciudad de México, v. 1, n. 11, p. 22-40, abril, 1997.

MIÑANA BLASCO, C. **Producción y circulación el conocimiento en el campo de la política educativa y la gestión en América Latina.** Universidad Nacional de Colombia, 2003. Inédito.

MCLUHAN, M. **Understanding media: The extensions of man.** Nueva York: McGraw-Hill, 1965.

MULLER, P. **Les politiques publiques.** Paris: PUF, 1990.

_____. L'analyse cognitive des politiques publiques: vers une sociologie politique de l'action publique. **Revue Française de Science Politique**, Paris, v. 50, n. 2, p. 189-208, 2000.

MULLER, P.; SUREL, Y. **L'analyse des politiques publiques.** Paris: Editions Montchrestien, 1998.

NAZIF, M.; ROJAS FIGUEROA, A. La investigación educativa latinoamericana en los últimos diez años, **Revista de Educación**, Madrid, p. 21-41, Julio, 1997.

NEGRETTO, G. Nota del editor. El rumbo de la ciencia política, **Revista Política y Gobierno**, México, CIDE v. 9, n. 2, p. 347- 348, 2004.

NOHLEN, D. ¿Cómo enseñar ciencia política? **Revista Republicana: política y sociedad**, Guadalajara, v. 2, n. 2, p. 3-7, 2003.

NÚÑEZ, I. La formación de docentes. Notas históricas. In: AVALOS, B. **Profesores para Chile: Historia de un Proyecto**. Santiago: Ministerio de Educación, 2002.

OXHRON, P. El arte de la ciencia política, **Metapolítica**, n. 49, septiembre-octubre, 2006.

PAVIGLIANITTI, N. Aproximaciones al desarrollo histórico de la política educacional, **Revista Praxis educativa**, Año II, n. 2, diciembre, p. 3-8, 1996.

PONTÓN RAMOS, C. Constitución conceptual de la educación como objeto de estudio y su impacto en la formación de profesionales de la educación, **Perfiles Educativos**, Mexico, Año XXIV, n. 97-98, p. 117- 126, 2002.

PUIGGRÓS, A. **Democracia y autoritarismo en la pedagogía Argentina y latinoamericana**. Buenos Aires: Galerna, 1986.

RAMA, G. **Educación, participación y estilos de desarrollo en América Latina**. Buenos Aires: Kapelusz – CEPAL, 1984.

RESTREPO, B. Las Facultades de educación: evolución, situación actual y tendencias hacia el futuro, **Revista Educación y pedagogía**, Colombia, n. 10-11, I Semestre, p. 298-317, 1983.

ROIZ, J. **Ciencia política hoy**. Barcelona: Editorial Teide, 1982.

SABATIER, P. A.; JENKINS-SMITH, H. Special Issue: Policy Change and Policy-Oriented Learning: Exploring an Advocacy Coalition Framework, **Policy Sciences** v. 21, p. 123-278, 1988.

SABATIER, P. A.; JENKINS-SMITH, H. The Advocacy coalition framework: an assessment. In: SABATIER, P. A. (Ed). **Theories of the policy process**. Boulder: Westview Press, p. 117-166, 1999.

SARTORI, G. ¿Hacia a dónde va la ciencia política?, **Revista Política y Gobierno**, México: CIDE , v. 9, n. 2, p. 349- 354., 2004.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SOTOLONGOCODINA, P.; DELGADODÍAZ, C. **La revolución contemporánea del saber y la complejidad social**. Buenos Aires: CLACSO, 2006.

SOUTHWELL, M. **Psicología Experimental y Ciencias de la Educación**. Notas de Historias y Fundaciones. La Plata: EDULP, 2003.

SOUSA SANTOS, B. **Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social** (encuentros en Buenos Aires). Buenos Aires: CLACSO, 2006.

SUASNABAR, C. Pedagogos críticos, expertos en educación, tecno-políticos, o qué? A propósito de la relación entre intelectuales de la educación y política en los últimos 50 años. Ponencia presentada en el Seminario “Elites intelectuales y formación del Estado” realizado por el IDES, IDAES y UdeSA realizado del 28-30 de abril de 2009 en Buenos Aires.

TELLO, C. Las epistemologías de la política educativa como enfoque y la vigilancia y el posicionamiento epistemológico del investigador. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 53-68, jan./jul. 2012.

_____. El objeto de estudio en ciencias sociales: entre la pregunta y la hipótesis debates sobre las decisiones epistemológicas en un proyecto de investigación. **Revista Cinta de Moebio**, Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Chile, n. 42, p. 225-242, 2011. Disponible en: <<http://www.revistas.uchile.cl/index.php/CDM/article/viewArticle/18162/19020>>. Acceso: 12 fev. 2012.

TELLO, C.; MAINARDES, J. La posición epistemológica de los investigadores en Política Educativa: debates teóricos en torno a las perspectivas neomarxista, pluralista y pos-estructuralista. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 20, n. 9, p. 1 -33, 2012. Disponible en: <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/988>>. Acceso: 24 mar. 2012.

_____. **El pluralismo como perspectiva epistemológica en la investigación en política educativa**. Reflexiones desde el enfoque de las Epistemologías de la política educativa, 2014. Inédito.

TIRAMONTI, G. Después de los 90: agenda de cuestiones educativas, **Cadernos de Pesquisa**, Argentina- Flacso, 119, p. 71-83, julho, 2003.

UNESCO, **International Conference on: Methods in Political Science**, 13 September 1948–16 September 1948. Statement issued by the members of the Conference, 16 September 1948. Paris, UNESCO, 28 April 1949.

VERGARA ESTEVEZ, J. Las ciencias sociales latinoamericanas: desarrollo, crisis y perspectivas. SEMINARIO INTERNACIONAL DE LA COMISIÓN DE EPISTEMOLOGÍA Y POLÍTICA DE CLACSO, Santiago de Chile, 1991.

VITAR, A. **Políticas de educación. Razones de una pasión.** Buenos Aires: Miño y Dávila, 2006.

WALLERSTEIN, I. **Impensar las ciencias sociales,** México: Siglo XXI, 1999.

WEBER, M. **El Político y el científico.** Madrid: Alianza editorial, 1991 [1918].

Recebimento em: 10/11/2014.

Aceite em: 30/11/2014.

A fiscalização das contas da educação pelos Tribunais de Contas do Ceará

The inspection of education accounts by the Audit Offices of the Brazilian State of Ceará

Nicholas DAVIES¹

Resumo

O artigo examinou procedimentos do Tribunal de Contas dos Municípios (TCM) e do Tribunal de Contas do Estado do Ceará (TCE) para contabilizar a receita e despesa vinculada à educação, constatando equívocos e inconsistências. As instruções do TCM, por exemplo, não acrescentaram, aos 25% dos impostos, o ganho e o rendimento financeiro com o FUNDEF ou o FUNDEB e aceitaram que inativos da educação pudessem ser pagos com recursos da educação. O exame dos relatórios do TCE revelou a inconsistência e pouca confiabilidade dos seus dados e a não-contabilização e não-acrécimo de receitas vinculadas integralmente à educação. O resultado destas falhas foi e provavelmente continua sendo a perda de recursos legalmente devidos.

Palavras-chave: Financiamento da Educação. Tribunais de Contas do Ceará. Legislação Educacional.

Abstract

The article has examined procedures by the Audit Offices of the Municipalities (TCM) and the State of Ceará (TCE) to check revenue and expenses on education and found a number of mistakes and inconsistencies. For example, the TCM's instructions did not add the extra revenue with FUNDEF or FUNDEB to the constitutional minimum percentage of 25% of taxes earmarked to education and accepted that expenses with retired education personnel be paid with education funds. The examination of the TCE reports has shown that their data are inconsistent and not much reliable and that revenue fully earmarked to education have not been recorded and added to the minimum percentage of taxes. The result of these flaws was and probably continues to be the loss of funds legally due to education.

Keywords: Education Funding. Audit Offices of the State of Ceará. Educational Legislation.

1 Doutor em Sociologia. Professor associado IV da Universidade Federal Fluminense. Experiência na área da Educação com ênfase em Política Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: financiamento da educação, Fundef, Fundeb, orçamento da educação, público/privado, legislação educacional, livro didático e ensino de história. End. Rua Prof. Waldemar Freitas Reis, s/nº, Gragoatá, Niterói, RJ. CEP 24210-201. Tel.: (21) 27179908. E-mail: <nidavies1@hotmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 24	n. 55	p. 153-175	jan./abr. 2015
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

1. Introdução

Este artigo examina as instruções normativas adotadas pelo Tribunal de Contas dos Municípios (TCM) e pelo Tribunal de Contas do Estado (TCE) do Ceará na verificação da aplicação dos recursos vinculados à educação, sendo parte de uma pesquisa sobre o papel dos TCs do Brasil nesta verificação. Isso é importante porque os governos procuram seguir (quando o fazem, é claro!) as orientações dos TCs na sua prestação de contas, não necessariamente as disposições da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96) ou de pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE). Daí a importância do estudo dessas interpretações para a avaliação menos imprecisa dos recursos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE), conforme definido pelos artigos 70 e 71 da LDB.

Esta pesquisa procurou obter as normas editadas pelos TCs desde a Lei Federal nº 7.348 (BRASIL, 1985), que regulamentou a Emenda Constitucional (EC) Calmon (BRASIL, EC nº 24, 1983), restabelecendo a vinculação de recursos para a educação, eliminada pela Constituição imposta pela ditadura militar em 1967. A Lei nº 7.348 foi tomada como marco inicial porque desde 1967 não havia vinculação constitucional de recursos (restabelecida apenas para os municípios pela EC nº 1 (BRASIL, 1969) e porque ela vigorou integralmente até dezembro de 1996 (quando foi promulgada a LDB) e, parcialmente, a partir de janeiro de 1997, segundo a interpretação dada pelo Parecer nº 26/97 (BRASIL, MEC, CNE, 1997) do CNE. Basicamente, esta Lei nº 7.348 foi importante porque definiu as receitas e despesas vinculadas à MDE, conceito que mereceu uma definição menos elástica do que a permitida pela função orçamentária de *Educação e Cultura*, prevista na Lei Federal nº 4.320 (BRASIL, 1964), que normatiza a elaboração e execução de orçamentos públicos. Desde 2001 esta função foi dividida em duas, uma para a educação (designada pelo número 12) e outra para a cultura.

Outras referências legislativas adotadas foram as EC nº 14 (BRASIL, 1996a), que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), em setembro de 1996, e nº 53 (BRASIL, 2006), que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em dezembro de 2006, e as Leis nº 9.394 (BRASIL, 1996b), nº 9.424 (BRASIL, 1996c), que regulamentou o FUNDEF, ambas de dezembro de 1996, e a nº 11.494 (BRASIL, 2007a), que regulamentou o FUNDEB.

Basicamente, as informações e documentos que se procurou obter junto aos TCs foram as seguintes:

- a. Legislação federal, estadual ou municipal adotada pelo TC para a averiguação das receitas e despesas vinculadas à educação ou, mais precisamente, à MDE, conforme definido na Lei nº 7.348/85 e nos artigos 70 e 71 da LDB. O objetivo era, por exemplo, saber o percentual mínimo que o TC considerava correto, no caso de o percentual das Constituições estaduais, do Distrito Federal e leis orgânicas ser superior aos 25% previstos na Constituição Federal (CF) de 1988.
- b. Instruções e normas internas elaboradas pelo TC para o cálculo das receitas e despesas vinculadas à MDE desde a Lei nº 7.348/85. Tais instruções (documentos internos do TC que definem as receitas e despesas de MDE) são fundamentais porque os governos procuram seguir (quando lhes interessam, é claro) os procedimentos nelas contidos, não necessariamente a CF, a Estadual, a do DF, a Lei Orgânica municipal ou a legislação educacional.
- c. Definição dos impostos que compõem a base de cálculo do percentual mínimo. A intenção era saber, sobretudo, se eram computadas as multas e juros de mora dos impostos, a receita da dívida ativa de impostos (DAI), sua atualização monetária e as multas e juros de mora sobre a DAI (impostos atrasados já inscritos como dívida ativa).
- d. Contabilização das receitas adicionais ao percentual mínimo, ou seja, os ganhos, a complementação federal e rendimentos financeiros com o FUNDEF/FUNDEB, as transferências federais legais para Estados e municípios (por exemplo, a do salário-educação) ou voluntárias (por exemplo, merenda escolar, programa dinheiro direto na escola, transporte escolar), receitas de serviços prestados por instituições educacionais e operações de crédito para a educação. Este cálculo é importante porque muitas vezes os governos omitem tais receitas ou as incluem na base de cálculo do percentual mínimo, quando o correto é acrescentá-las integralmente ao mínimo.
- e. Critérios de cálculo do valor devido em educação: valores nominais ou valores reais, ou, em outras palavras, os valores devidos são corrigidos monetariamente? Estes critérios são fundamentais numa época de inflação alta e mesmo após a decretação do Plano Real, em julho de 1994, porque a inflação persistiu, embora relativamente baixa.
- f. Definição de despesas consideradas como MDE. É fundamental a clareza sobre essa definição porque, não raro, os governos confundem tais despesas com as realizadas na função orçamentária *Educação e Cultura*, modificada para *Educação* a partir de 2001, mais ampla do que o conceito de MDE, ou com o órgão responsável pela educação.

- g. Critérios de cálculo das despesas em MDE - valores empenhados, liquidados ou pagos no ano. Essa diferenciação é fundamental porque não é incomum os governos considerarem os valores empenhados como os aplicados no ensino, mas cancelarem parte de tais empenhos no exercício seguinte, fraudando, assim, os valores supostamente aplicados no ensino.
- h. Procedimentos adotados pelos TCs, tendo em vista a implantação obrigatória do FUNDEF, em 1998, e do FUNDEB, em 2007.

2. O Tribunal de Contas dos Municípios do Ceará

O TCM analisa as contas dos municípios e o estudo se baseou nas Instruções Normativas (IN) nº 2, 4 e 7, de 1997, um de 2001, um de 2003, e três de 2007, das respostas do TCM ao nosso pedido de informações, esclarecimentos e documento, através do Processo nº 17.850, de 10/11/2000, das respostas do TCM enviadas por internet em 27/2/2008 e 26/2/2010 às nossas indagações, e também da tabela de cálculo das receitas e despesas em educação, disponível no portal do TCM em março de 2013. Ao contrário de portais de muitos TCs, o do TCM contém muitas informações, todas as instruções normativas de 1994 a 2012 e dados sobre receitas e despesas fornecidos pelas prefeituras, o que facilitou o estudo.

A IN nº 2 (CEARÁ, TCM, 1997a) contém duas tabelas relativas a receitas e gastos em educação. A do modelo 03 da IN nº 2 (Ilustração 1) cometeu vários erros. Um foi designar a complementação FUNDEF como parte das transferências estaduais. Ora, a única complementação foi federal. É possível que o TCM quisesse designar com isso o possível ganho da prefeitura com o FUNDEF, ou seja, a diferença positiva entre a contribuição e a receita. Outro equívoco foi lançar a receita financeira com o FUNDEF como transferências federais. O equívoco maior, no entanto, foi contabilizar este ganho e/ou complementação e a receita na base de cálculo dos 25% dos impostos. Ora, tal ganho e/ou complementação e receita são vinculadas integralmente (100%) à MDE, e não percentualmente (25%), da mesma forma que as receitas de convênios ou transferências para programas específicos (merenda escolar, por exemplo), que a tabela não contabiliza como valor a aplicar. Se a tabela fosse cumprida, a educação municipal perderia 75% do ganho e do rendimento financeiro do FUNDEF, sem falar na complementação federal, nos convênios e em tais transferências. Por fim, a tabela se equivocou ao registrar a dívida ativa de impostos e as multas e juros de impostos não inscritos na dívida ativa como transferências federais, quando são receitas próprias da prefeitura. Em resposta ao nosso questionamento, o TCM (CEARÁ, TCM, 2010) afirmou que tais equívocos não foram cometidos, porém não comentou sobre os erros das tabelas.

Outro equívoco da tabela é considerar apenas os programas 41 (educação de 0 a seis anos), 42 (ensino fundamental), 45 (ensino fundamental supletivo), 49 (educação compensatória) como financiáveis pelos 25% de impostos. Ora, as despesas com o transporte escolar, abarcadas pelo programa 47, segundo a Lei nº 4.320 (BRASIL, 1964), são de MDE e, portanto, deveriam ser financiadas pelos 25%.

Ilustração 1 - Tabela do Modelo 03 da Instrução Normativa nº 2, de 1997 - Aplicação dos impostos arrecadados e das transferências na MDE - mês/ano

Base de cálculo	Despesas
- Impostos próprios	
IPTU	Programa 41
ISS	
ITBI "inter vivos"	
- Transferências estaduais	Programa 42
ICMS - 100%	
IPI/Ext [sic] - 100%	Programa 45 - Parte do Ensino Fundamental
IPVA	
Complementação FUNDEF [equívoco]	
- Transferências federais	
FPM - 100%	Programa 49
ITR	
Lei comp. nº 87/96 - 100%	
IRRF	
Receita financeira/FUNDEF [equívoco]	
Dívida ativa de impostos	
Multas e juros pelo atraso de impostos não inscritos na dívida ativa	
Total para base de cálculo	
Art. 212 da CF - 25%	
Valor a aplicar	Valor aplicado
Superávit	Déficit
Total	Total

Fonte: CEARÁ. TCM. Modelo 3 da Instrução Normativa nº 2/1997.

Outros equívocos podem ser encontrados na tabela do modelo 04 da IN nº 2/97 (Ilustração 2), que relaciona receitas e despesas do FUNDEF. Um foi considerar os 15% do Imposto sobre a Circulação de Mercadorias e Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), Imposto sobre Produtos Industrializados Exportados (IPI/Exp.), Fundo de Participação dos Municípios (FPM) e compensação financeira prevista na Lei Complementar LC nº 87/96 como receitas, quando eles foram a contribuição municipal para o FUNDEF. Outro foi incluir uma receita não prevista na legislação, a *complementação do Fundo Estadual*, que pode significar ou o possível ganho municipal na redistribuição do FUNDEF em âmbito estadual, ou seja, na redistribuição da receita entre o governo estadual e as prefeituras, ou a complementação federal. Tal menção à *complementação do Fundo Estadual* só veio a ser retificada, posteriormente, nas Instruções Normativas nº 1 (CEARÁ, TCM, 2001) e nº 3 (CEARÁ, TCM, 2003b), que se referem à complementação federal. A tabela errou, também, ao não incluir o Fundo de Participação dos Estados (FPE), que entrou na composição do FUNDEF e era redistribuído às prefeituras de acordo com o número de suas matrículas no ensino fundamental regular. Assim, o correto seria a tabela lançar todas as receitas do FUNDEF, sem especificar percentuais. A tabela se equivocou, ainda, ao utilizar valorização como sinônimo de remuneração do magistério, quando 60% ou no mínimo 60% do FUNDEF não garantem melhoria salarial, se entendermos valorização como tal.

Ilustração 2 – Tabela do Modelo 04 da Instrução Normativa nº 2/97 - Aplicação do FUNDEF - Município/Ano

- Receitas
ICMS (15%) [equivoco]
IPI/Exp (15%) [equivoco]
FPM (15%) [equivoco]
Lei comp. 87/96 [equivoco]
Complementação do Fundo Estadual [equivoco]
Rendimento de aplicações financeiras
Total a aplicar
Mínimo de 60% - Valorização [equivoco] do magistério
Máximo de 40% - Manutenção e desenvolvimento

- Despesas
Programa de Valorização [equívoco] do Magistério
Remuneração dos Profissionais do Magistério
Encargos
Capacitação de professor leigo
Subtotal: (_____%)
Manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental
Subtotal: (_____%)
Saldo financeiro

Fonte: CEARÁ. TCM. Modelo 4 da Instrução Normativa nº 2/1997.

A Instrução Normativa nº 4, de 30/12/97 (CEARÁ, TCM, 1997b), por sua vez, continha uma tabela (modelo 14, Ilustração 3, reproduzida a seguir), que pretendia ser um demonstrativo das receitas e despesas mensais do FUNDEF e apresentava um grau de detalhamento de despesas pouco comum em instruções de TCs. Aliás, este grau de detalhamento também esteve presente na tabela do modelo 5, que relacionava as notas de empenho, os valores empenhados, os valores pagos e a descrição da despesa mês a mês. Se cumprida essa exigência pelas prefeituras, o acompanhamento social das despesas contábeis teria sido bastante facilitado. Entretanto, a tabela do modelo 14 omitiu três receitas com o FUNDEF. Uma é o FPE, que entrava com 15% na constituição do FUNDEF e era distribuído entre as prefeituras e o governo estadual de acordo com o número de matrículas que possuísem no ensino fundamental regular. As outras duas receitas eram a complementação federal (no caso de o valor por matrícula no FUNDEF estadual não alcançar o mínimo nacional) e o rendimento financeiro com o FUNDEF. Outro equívoco da tabela estava na referência a uma *complementação do Fundo estadual*, já mencionada acima. Ora, a legislação não fazia referência a nenhuma complementação de Fundo estadual, mas apenas a uma federal e, portanto, essa rubrica não fazia sentido.

Ilustração 3 – Tabela da Instrução Normativa nº 4/97 - Modelo 14 - Demonstrativo do FUNDEF - Mês/ano

Receitas [faltou FPE, complementação federal e rendimento financeiro com a receita]	Despesas
Fpm/FUNDEF	Despesas correntes Despesas de custeio
IPI-exp/FUNDEF	Pessoal e encargos sociais Magistério
ICMS/FUNDEF	Vencimentos e Vantagens Fixas Encargos Sociais
Compensação Lei 87/96/FUNDEF	Outras Vantagens Variáveis Administrativo
Subtotal:	Vencimentos e Vantagens Fixas Encargos Sociais
Complementação do Fundo Estadual <i>[equivoco]</i>	Outras Vantagens Variáveis Diárias
	Habilitação dos Professores Leigos Outras despesas de custeio
	Despesas de capital Investimentos
	Obras e Instalações equipamentos e Materiais Permanentes
Saldo do mês anterior Disponível	Saldo para o próximo mês Disponível
Total:	Total:

Fonte: Ceará. TCM. Tabela da Instrução Normativa nº 4/97 - Modelo 14

A Instrução Normativa nº 07, de 22/5/97 (CEARÁ, TCM, 1997c) contém três disposições que merecem comentários. Uma revela uma atenção especial com os restos a pagar. Enquanto o § 2º do art. 6º explicita que os restos a pagar cancelados e não processados até 90 dias do exercício subsequente não serão considerados como despesas realizadas, o § 3º do mesmo artigo estabelece que os

[...] restos a pagar, processados dentro do período supracitado, deverão ser comprovados junto a este Tribunal, através de certidão da autoridade competente ou documento hábil, que ateste a liquidação das correspondentes despesas. (CEARÁ, TCM, 1997c).

Se essas disposições tiverem sido cumpridas pelas autoridades e os comprovantes não forem maquiados, as chances de manobra contábil com os restos a pagar terão diminuído enormemente.

Uma outra disposição prevê, no Art. 10, que 60% dos 25% (15%) dos impostos não destinados ao FUNDEF - o Imposto sobre a Propriedade Territorial Urbana (IPTU), o Imposto sobre Serviços (ISS), o Imposto sobre a Transmissão de Bens Imóveis (ITBI), o Imposto sobre Veículos Automotores (IPVA), o Imposto Territorial Rural (ITR), e o Imposto de Renda recolhido pelas prefeituras - sejam aplicados no ensino fundamental e na *valorização do magistério* (grifo nosso), um equívoco, pois a EC nº 14 (BRASIL, 1996a) só reservou este percentual para o ensino fundamental, e isso até 31 de dezembro de 2006. Neste caso, o TCM confundiu o percentual mínimo de 60% do FUNDEF para a remuneração do magistério com os 60% dos 25% para o ensino fundamental.

Por fim, a IN nº 7/97, no *caput* do art. 6º, parece demonstrar a preocupação do TCM de acompanhar a aplicação trimestral das verbas da educação. Entretanto, segundo o Processo nº 17.850 (CEARÁ, TCM, 2000), elaborado pelo Departamento do TCM de Assistência Técnica aos Municípios, em resposta ao nosso pedido de informações, a prefeitura não tem a obrigação de aplicar 25% mês a mês, pois a obrigação prevista é de aplicação anual. A justificativa é de que a arrecadação é oscilante e as despesas se distribuem irregularmente no tempo. Embora a justificativa seja procedente, o TCM não parece ter criado um mecanismo de correção monetária dos valores devidos porém não aplicados num trimestre.

Os equívocos da Instrução Normativa nº 2/97 continuaram no modelo 4 das IN nº 1/01 e 1/03, ou seja, a tabela registrou a contribuição (os 15% dos impostos) para o FUNDEF, quando deveria informar a receita, que dependia do número de matrículas municipais no ensino fundamental regular (EFR) e dos pesos diferentes de cada segmento ou modalidade do EFR. A única diferença, correta, em relação ao modelo 4 da IN nº 2/97, é que a complementação do Fundo Estadual foi substituída por *complementação federal* nas tabelas das IN nº 1/01 e 1/03.

Também a IN nº 3/07, do FUNDEB (CEARÁ, TCM, 2007), manteve os mesmos equívocos, registrando como receitas as contribuições de impostos da prefeitura para o FUNDEB, quando o certo seria lançar, não as contribuições, mas sim todas as receitas com origem no FUNDEB, que incluíam o FPE e o Imposto de Transmissão Causa Mortis e Doações (ITCD) também, que não foram contabilizados. O segundo equívoco foi registrar despesas municipais na educação básica, quando o certo era na educação infantil e no ensino fundamental, destino exclusivo da receita municipal do FUNDEB.

Alguns erros das tabelas da IN nº 2/97 foram corrigidos pela tabela da IN nº 1 (CEARÁ, TCM, 2001), repetida pela IN nº 1/03 (CEARÁ, TCM, 2003b) e pela IN nº 3 (CEARÁ, TCM, 2007). A tabela da IN nº 3/07 (relativa ao FUNDEB) é idêntica à IN nº 1/01 e IN nº 1/03, com a diferença de se referir ao FUNDEB e a rubrica *restos a pagar processados no exercício relativos à educação sem lastro financeiro* (da tabela do FUNDEF) ser substituída por *restos a pagar inscritos em exercícios anteriores e liquidados no atual exercício*.

Ilustração 4 - Tabela dos Modelos 3 e 2 das Instruções Normativas nº 1 de 2001 e 2003

EXERCÍCIO:
APLICAÇÃO NA MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO - Art. 212, da Constituição Federal -
Impostos e Transferências Considerados para o Cálculo
IPTU
ISS
ITBI
IRRF
DÍVIDA ATIVA DE IMPOSTOS
JUROS, MULTAS E ATUALIZAÇÃO MONETÁRIA DE IMPOSTOS E DÍVIDA ATIVA
QUOTA PARTE DO FPM (FPM + FPM FUNDEF)
QUOTA PARTE DO ITR
QUOTA PARTE DO IPVA
QUOTA PARTE DO ICMS (ICMS + ICMS FUNDEF)
QUOTA PARTE DO IPI (IPI + IPI FUNDEF)
LEI COMPLEMENTAR Nº 87/96 (LC 87/96 + LC 87/96 FUNDEF)
TOTAL DOS IMPOSTOS E TRANSFERÊNCIAS:
VALOR A APLICAR (Art. 212, CF/88)
COMPLEMENTAÇÃO DO FUNDEF

Despesas Consideradas como Aplicação em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino	
(+) GASTOS COM EDUCAÇÃO (FUNÇÃO 12)	
(+) RESTOS A PAGAR PROCESSADOS NO EXERCÍCIO RELATIVOS À EDUCAÇÃO SEM LASTRO FINANCEIRO	
(-) RESTOS A PAGAR NÃO PROCESSADOS INSCRITOS NO EXERCÍCIO, RELATIVOS À EDUCAÇÃO	
(-) ENSINO MÉDIO (SUBFUNÇÃO 362)	
(-) ENSINO PROFISSIONAL (SUBFUNÇÃO 363)	
(-) ENSINO SUPERIOR (SUBFUNÇÃO 364)	
(-) DESPESAS REALIZADAS COM RECURSOS DE TRANSFERÊNCIAS VOLUNTÁRIAS	
(-) DESPESAS REALIZADAS COM COMPLEMENTAÇÃO DO FUNDEF	
(=) VALOR APLICADO	
	PERCENTUAL DE APLICAÇÃO %
SUPERÁVIT/ DÉFICIT DE APLICAÇÃO	

Fontes: Tabela da IN 1/01 e da IN 1/03.

Entretanto, continuaram com as seguintes impropriedades ou falhas:

- a. No caso dos impostos vinculados ao FUNDEF (ICMS, FPM, IPI-exportação e LC 87/96), não esclareceram o significado de (ICMS + ICMS FUNDEF). Se significar a receita líquida arrecadada diretamente pela prefeitura (ICMS) mais a sua contribuição para o FUNDEF (+ ICMS FUNDEF), o cálculo dos 25% não sofrerá distorção. Porém, se for a receita líquida arrecadada diretamente, mais o ICMS arrecadado via FUNDEF, o cálculo sofrerá distorção, pois a receita dos impostos arrecadada através do FUNDEF (esta dependeu do número de matrículas) não é igual à sua contribuição (esta é calculada à base de 15% de alguns impostos) para o fundo. Esta falha (a) não se aplica à IN nº 3/07;
- b. Não acrescentou aos 25% o ganho (que não deve ser confundido com a complementação federal) e rendimento financeiro com o FUNDEF ou o FUNDEB;
- c. Não previu as receitas adicionais ao mínimo (salário-educação, por exemplo), que, embora não integrantes da base de cálculo dos 25%, são vinculadas integralmente à educação;
- d. Considerou gastos na função orçamentária educação (definida pela Lei nº 4.320, de 1964) como sinônimo de MDE (definida pelos artigos 70 e 71 da LDB);

- e. Excluiu dos gastos apenas as transferências voluntárias e omitiu as legais (salário-educação, por exemplo), que, tal como as voluntárias, não entram no cálculo dos 25%;
- f. Não excluiu as despesas pagas com o ganho e rendimento financeiro com o FUNDEF ou o FUNDEB;
- g. Previu que despesas com inativos e pensionistas da educação, embora não sejam de MDE, podem ser pagas com recursos da educação, se se enquadrarem nas condições estabelecidas pelo art. 9º da Instrução Normativa nº 1/2001, que alterou a IN nº 7/97 (ver comentário mais adiante);
- h. Não previu, conforme a orientação dos manuais do SIOPE (Sistema de Informação sobre Orçamento Público em Educação), disponível no sítio do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), a contabilização dos rendimentos financeiros oriundos de receitas vinculadas integralmente à educação (por exemplo, o salário-educação) ou de 25% dos impostos, geralmente contabilizados na rubrica de receita patrimonial e não considerados na base de cálculo dos 25%.

Cabe ressaltar um ponto positivo que é excluir, no cálculo do percentual mínimo, as despesas com o ensino médio, ensino profissional, ensino superior, complementação federal, transferências voluntárias, já previsto na IN nº 1/01.

Os equívocos (b) a (h) das tabelas das IN nº 1/01, 01/03 e 03/07 se repetem na tabela e notas explicativas relativas ao procedimento dos cálculos da aplicação em educação, disponível no portal do TCM em março de 2013 e reproduzida abaixo. A tabela e notas abaixo acrescentam outra falha, que é considerar os valores empenhados no cálculo dos gastos, quando a IN nº 1 (CEARÁ, TCM, 2001) já estipulava que seriam consideradas despesas liquidadas, não apenas empenhadas, contradizendo a orientação dos manuais da Secretaria do Tesouro Nacional para a elaboração dos relatórios resumidos da execução orçamentária, cujas edições mais recentes não contêm as falhas apontadas aqui e não são consideradas pelo TCM.

Ilustração 5 - Procedimento dos Cálculos da Aplicação em Educação - MARÇO 2013 - APLICAÇÃO NA MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO - Art. 212, da Constituição Federal

Impostos e Transferências Considerados para o Cálculo	Valor R\$
IPTU	
ISS	
ITBI	
IRRF	
DÍVIDA ATIVA DE IMPOSTOS	(1)
JUROS, MULTAS E ATUALIZAÇÃO MONETÁRIA DE IMPOSTOS E DÍVIDA ATIVA	
QUOTA PARTE DO FPM	
QUOTA PARTE DO ITR	
QUOTA PARTE DO IPVA	
QUOTA PARTE DO ICMS	
QUOTA PARTE DO IPI	
LEI COMPLEMENTAR Nº 87/96	(2)
TOTAL DOS IMPOSTOS E TRANSFERÊNCIAS:	
VALOR A APLICAR (Art. 212, CF/88)	
COMPLEMENTAÇÃO DO FUNDEB	(3)
Despesas Consideradas como Aplicação em	Valor R\$
(+) GASTOS COM EDUCAÇÃO (FUNÇÃO 12)	(4)
(+) RESTOS A PAGAR INSCRITOS EM EXERCÍCIOS ANTERIORES E LIQUIDADOS NO ATUAL EXERCÍCIO	(5)
(-) RESTOS A PAGAR NÃO PROCESSADOS INSCRITOS NO EXERCÍCIO, RELATIVOS À EDUCAÇÃO	(6)
(-) ENSINO MÉDIO (SUBFUNÇÃO 362)	(7)
(-) ENSINO PROFISSIONAL (SUBFUNÇÃO 363)	(8)
(-) ENSINO SUPERIOR (SUBFUNÇÃO 364)	(9)
(-) DESPESAS REALIZADAS COM RECURSOS DE TRANSFERÊNCIAS VOLUNTÁRIAS	(10)
(-) DESPESAS REALIZADAS COM COMPLEMENTAÇÃO DO FUNDEB	(11)
(=) VALOR APLICADO	
PERCENTUAL DE APLICAÇÃO	%
SUPERÁVIT/DÉFICIT DE APLICAÇÃO	

Fonte: CEARÁ. Tribunal de Contas dos Municípios do Ceará – Disponível em: <www.tcm.ce.gov.br>. Acesso em: 25 mar. 2013.

Além dos aspectos mencionados acima, os seguintes pontos merecem ser comentados. As Instruções Normativas são vagas ou contraditórias. Por exemplo, oscilaram na contabilização dos inativos. Em resposta ao nosso pedido de esclarecimentos, o TCM informou, através do Processo nº 17.850 (CEARÁ, TCM, 2000), que as despesas com eles não sejam

‘conceitualmente de MDE’, porém não adotou uma posição formal na época. No entanto, a IN 1/01 avaliou que ‘em seus julgamentos, o TCM poderá, excepcionalmente, vir a considerar como inclusas nos percentuais legais, quando devidamente comprovados, gastos com aposentadorias e pensões de pessoal da educação que se faça necessário para cobertura de diferenças atuariais ou que, por sua natureza, inviabilizem a situação financeira do município’. (Art. 6, § 6º da IN 1/01).

Contraditoriamente, a mesma IN prevê que os inativos e pensionistas da saúde não sejam contabilizados como gastos da saúde, porém não fez o mesmo com os da educação. Ou seja, adotou dois pesos e duas medidas. A IN nº 1/03 e a IN nº 3/07, por sua vez, embora não tenham previsto tal excepcionalidade, parecem tê-la aceito, pois não revogaram a IN nº 1/01, e a tabela para o cálculo da receita e despesa vinculada à MDE prevê que “[...] não serão consideradas as despesas com inativos e pensionistas empenhadas na função Educação que não se enquadrem nas condições estabelecidas no art. 6º, da Instrução Normativa no. 7/1997 [na verdade, se refere ao art. 6, parágrafo 6º da IN nº 1/01, que modificou a IN nº 7/97]”. Em outras palavras, a excepcionalidade continuou pelo menos até março de 2013, assim como a duplicidade de critérios adotada desde a IN nº 1/01, com os inativos da educação podendo ser pagos com o percentual mínimo, porém não os da saúde.

A justificativa apresentada pelo TCM em sua mensagem pela internet em 26/2/2010 (CEARÁ, TCM, 2010) foi que a legislação educacional não havia excluído os inativos da MDE, ao contrário dos inativos da saúde, que teriam sido excluídos por resolução do Conselho Nacional de Saúde. Acontece que o Parecer nº 26/97 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, MEC, CNE, 1997), a propósito não citado pelo TCM, define que, embora a letra da LDB silencie sobre a questão dos inativos, o seu espírito determinou que todos os que se encontrassem em desvio de função ou em atividade alheia à MDE não pudessem ser contabilizados para a satisfação dos mínimos constitucionais. Ora, inativos não contribuem nem para manter nem para desenvolver o ensino e, portanto, não poderiam ser pagos com receitas vinculadas à educação. Enquadram-se na função previdenciária, não na da educação. Além disso, conforme lembra o manual da Secretaria do Tesouro Nacional para a elaboração do relatório resumido da execução orçamentária de 2007 (BRASIL, STN, 2007), o inciso I do art. 70 da LDB destina os recursos da educação à *remuneração* de docentes e demais profissionais da educação, não a *proventos*, reservados a inativos.

3. O Tribunal de Contas do Estado do Ceará

O estudo sobre o Tribunal de Contas do Estado (TCE) se baseou nos seus relatórios sobre as contas estaduais de 2000 a 2010, pois não conseguimos encontrar no sítio do TCE (www.tce.ce.gov.br) instrução ou resolução normativa sobre receitas e despesas em educação ou sobre o FUNDEF ou FUNDEB até março de 2013, nem recebemos resposta do TC aos nossos pedidos de informações e documentos. Também consultamos os dados fornecidos pelo governo estadual ao Sistema de Informação sobre Orçamento Público em Educação (SIOPE), localizado no sítio do FNDE (www.fnde.gov.br).

Os relatórios revelam a pouca confiabilidade dos seus dados. Por exemplo, em 2000 as despesas do ensino médio (EM) teriam sido de R\$ 234 milhões, porém caíram para R\$ 33 milhões em 2001, sem queda do número de matrículas no EM. Durante muitos anos os gastos na *Administração Geral* foram muitas vezes superiores aos realizados no ensino fundamental (EF) e no EM. Em 2001, por exemplo, foram de R\$ 802 milhões, enquanto os dispêndios no EF e no EM foram de R\$ 55 milhões e de R\$ 33 milhões, respectivamente. A mesma desproporção ocorreu em 2002: R\$ 940 milhões foram declarados como gastos na Administração, cabendo ao EF e ao EM apenas R\$ 55 milhões e R\$ 50 milhões, respectivamente. A situação mudou bastante em 2005, quando os gastos da Administração caíram para R\$ 578 milhões, e os do EF e do EM subiram para R\$ 592 milhões e R\$ 302 milhões, respectivamente. A fragilidade dos gastos declarados fica evidente quando se observa a evolução dos supostamente realizados no EM de 2002 a 2005. Teriam subido de R\$ 50,8 milhões, em 2002, para R\$ 302 milhões, em 2005, segundo o relatório das contas estaduais de 2005.

Muitos outros erros ou inconsistências podem ser encontrados nos relatórios. Por exemplo, o de 2007 errou, no cálculo do ganho ou perda com o FUNDEB, ao somar a contribuição, a receita, a complementação e o rendimento financeiro, quando o certo seria subtrair a contribuição da receita, deixando de fora a complementação e o rendimento financeiro. Para o TCE, o resultado líquido das transferências do FUNDEB teria sido de R\$ 1.319.539.475, quando o certo seria R\$ 690 milhões, segundo o SIOPE preenchido pelo governo estadual. O relatório sobre as contas de 2009 registra gastos de R\$ 2,995 bilhões na função educação (p. 148), porém na p. 246 afirma que o Estado aplicou R\$ 2,259 bilhões. A perda do governo estadual com o FUNDEB (R\$ 628 milhões) registrada no relatório do TCE sobre as contas de 2009, por sua vez, é bem menor do que a perda lançada pelo governo estadual no SIOPE (R\$ 855 milhões).

Também os dados lançados pelo governo estadual nos relatórios do SIOPE apresentam inconsistências, para as quais o TCE não parece estar atento. As receitas

adicionais aos 25% (exceto a complementação federal e o rendimento financeiro com o FUNDEB) teriam sido de R\$ 106 milhões em 2010, porém as despesas teriam sido de R\$ 249 milhões. A mesma inconsistência está presente no relatório de 2009, quando as despesas, de R\$ 129 milhões, foram muito superiores às receitas (R\$ 48 milhões). O mesmo ocorreu em 2008, quando as despesas (R\$ 100 milhões) foram quase cinco vezes maiores do que as receitas (R\$ 21 milhões).

Outras fragilidades se encontram na contabilização das receitas. Uma é que durante muitos anos os relatórios não especificaram as receitas que serviram de base para o cálculo do percentual mínimo, como as multas e juros de mora de impostos, a dívida ativa de impostos e as multas de juros de mora e encargos sobre esta dívida. Tal receita não é desprezível. Em 2010, por exemplo, foi de R\$ 80 milhões, segundo o relatório de 2010 do SIOPE, preenchido pelo governo estadual. O primeiro relatório a mencionar tal dívida é de 2005 e, portanto, é possível que os anteriores não incluíssem tal receita na base de cálculo.

Outra fragilidade foi não computar as receitas integrais que deveriam ser acrescentadas ao montante correspondente ao percentual mínimo, como o salário-educação, a complementação federal para o FUNDEF e o FUNDEB, o rendimento financeiro com tais fundos e transferências federais para programas como merenda e transporte escolar etc. O primeiro relatório que menciona algumas receitas adicionais (não todas) é o de 2005, que registra as seguintes receitas: R\$ 12,8 milhões (que se refere presumivelmente ao salário-educação), R\$ 37 milhões (operações de crédito externas) e cerca de R\$ 70 milhões de convênios federais. Dos relatórios posteriores a 2005, apenas o de 2007 informa as receitas adicionais com a complementação federal para o FUNDEB e o rendimento financeiro com a receita do FUNDEB, porém tais receitas não foram informadas nos relatórios de 2008, 2009 e 2010, contrariando a orientação dos manuais da STN. Tal contabilização é necessária porque: a) os recursos vinculados à educação não se limitam aos 25% dos impostos; b) se não forem identificadas e controladas, tais receitas extras podem ser utilizadas para financiar despesas financiáveis apenas com os 25% dos impostos; c) os manuais e tabelas da Secretaria do Tesouro Nacional (STN) para a elaboração do relatório resumido da execução orçamentária e do SIOPE exigem tal identificação e controle. A propósito, o TCE de modo geral não segue as orientações e tabelas contidas em tais manuais e tabelas da STN.

Em 2004, no entanto, o TC, seguindo orientação dos manuais da STN para a elaboração dos relatórios resumidos da execução orçamentária, menciona uma receita adicional raramente incluída por governos e mesmo TCs, que é a receita com o Fundo Estadual de Combate de Pobreza (FECOP), formado por 2% do ICMS de apenas alguns produtos. Tal receita totalizou R\$ 107 milhões em 2004 e foi pouco utilizada em educação, embora a Emenda Constitucional

Federal (BRASIL, EC nº 31, 2000) que criou tal fundo previsse a destinação (não totalmente) de tais recursos também para a educação. Em 2005, por exemplo, a receita com o FECOP foi de R\$ 158 milhões, porém só R\$ 650 mil dele foram empregados ou pelo menos empenhados na educação, segundo o TCE. Tal receita, porém, não é mencionada nos relatórios de 2007 em diante.

Também a contabilização das despesas apresenta fragilidades. Uma é tomar como referência o conceito orçamentário de função Educação e suas subfunções, segundo a Lei nº 4.320, que normatiza o orçamento público, e não o de MDE, conforme definido pelos artigos 70 e 71 da LDB. A importância disso pode ser observada no fato de durante vários anos o governo estadual ter contabilizado gastos significativos na Secretaria de Ciência e Tecnologia como se fossem gastos em MDE, o que é ilegal, pois muitos destes gastos ou todos eles não se enquadram no conceito de MDE e a Secretaria não faz parte do sistema de ensino, tanto que constitui uma secretaria independente da de Educação.

Outra falha é que as despesas não são detalhadas e, portanto, não há como saber se correspondem realmente à MDE. Outra é quase nunca esclarecer se as despesas são empenhadas, liquidadas ou pagas. O primeiro relatório a afirmar ter se baseado em despesas liquidadas (conforme orientação dos manuais da Secretaria do Tesouro Nacional) foi o das contas de 2007. No entanto, os relatórios posteriores se referem apenas a despesas realizadas, que podem significar apenas as empenhadas. Outro erro foi aceitar, pelo menos em 2001 e 2002, que os inativos da educação fossem considerados no cálculo das despesas mínimas vinculadas à MDE. Para se ter ideia da importância de tal gasto, em 2001 e 2002 foram contabilizados, respectivamente, R\$ 98 milhões e R\$ 82 milhões com os inativos. Tal equívoco só foi corrigido pela Resolução nº 1991/2002, mencionada no Relatório do TCE sobre as contas estaduais de 2002 (CEARÁ, TCE. 2003, p. 106), com vigência a partir de 2003. Mesmo assim, o governo estadual continuou computando o pagamento dos inativos dentro do cálculo do percentual mínimo, embora o TC excluísse o pagamento dos inativos deste cálculo. Nos anos seguintes a 2003, o TC afirma ter excluído as despesas com inativos do cálculo do montante aplicado em educação.

Outra falha dos relatórios foi não registrar se 15% dos impostos foram aplicados no ensino fundamental e se pelo menos 60% do FUNDEF foram utilizados na remuneração dos professores ou profissionais do magistério em exercício no ensino fundamental até 2006 (conforme exigido pela Lei nº 9.424, que regulamentou o FUNDEF) ou se pelo menos 60% do FUNDEB foram utilizados na remuneração dos profissionais do magistério em exercício no ensino fundamental e no ensino médio desde 2007, conforme estipulado pela Lei nº 11.494, que regulamentou o FUNDEB. No caso do FUNDEB, esta omissão aconteceu nas tabelas dos relatórios de 2008 a 2010.

4. Considerações finais

Este estudo demonstrou equívocos e inconsistências nos procedimentos adotados pelo TCM e pelo TCE do Ceará que prejudicaram e provavelmente estão ainda prejudicando o financiamento da educação pública.

OTCM oscilou em suas várias instruções normativas desde 1997, com equívocos, alguns retificados em instruções posteriores. Foram detectadas, entre outras, as seguintes impropriedades ou falhas em tais instruções: a) não acrescentaram, aos 25% dos impostos, o ganho (que não deve ser confundido com a complementação federal) e o rendimento financeiro com o FUNDEF ou o FUNDEB; b) não previram as receitas adicionais ao mínimo (salário-educação, por exemplo), que, embora não integrantes da base de cálculo dos 25%, são vinculadas integralmente à educação; c) consideraram gastos na função orçamentária *educação* como sinônimo de MDE; d) excluíram dos gastos apenas as transferências voluntárias e omitiram as legais (salário-educação, por exemplo), que, tal como as voluntárias, não entram no cálculo dos 25%; e) não excluíram as despesas pagas com o ganho e rendimento financeiro com o FUNDEF ou o FUNDEB; f) aceitaram que despesas com inativos e pensionistas da educação, embora não sejam de MDE, pudessem/possam ser pagas com recursos da educação; g) não previram, conforme a orientação dos manuais do SIOPE, a contabilização dos rendimentos financeiros oriundos de receitas vinculadas integralmente à educação (por exemplo, o salário-educação) ou de 25% dos impostos, geralmente contabilizados na rubrica de *receita patrimonial* e não considerados na base de cálculo dos 25%. Um ponto positivo foi excluir, no cálculo do percentual mínimo, as despesas com o ensino médio, ensino profissional, ensino superior, complementação federal, transferências voluntárias.

No caso do TCE, os seus relatórios revelam a inconsistência e pouca confiabilidade dos seus dados e a não-contabilização e acréscimo ao mínimo de receitas vinculadas integralmente à educação, como o salário-educação, a complementação federal para o FUNDEF e o FUNDEB, o rendimento financeiro com tais fundos e transferências federais para programas como merenda e transporte escolar etc. A contabilização das despesas em seus relatórios também registra fragilidades, pois toma como referência o conceito orçamentário de função Educação e suas subfunções, segundo a Lei nº 4.320, e não o de MDE. Outra falha foi não registrar se 15% dos impostos foram aplicados no ensino fundamental e se pelo menos 60% do FUNDEF foram utilizados na remuneração dos professores ou profissionais do magistério em exercício no ensino fundamental até 2006, ou se pelo menos 60% do FUNDEB foram utilizados na remuneração dos profissionais do magistério em exercício no ensino fundamental e no ensino médio desde 2007.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação. **Relatórios estaduais do Ceará em 2007, 2008, 2009, 2010**. Brasília, DF: MEC/FNDE/SIOPE, 2007. Disponível em: <www.fnde.gov.br>. Acesso em: 30 jan. 2013.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº CP 26/97**, de 2 de dezembro de 1997. Interpreta o financiamento da educação na LDB. Brasília, DF: DOU, 18.12.1997. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PNCP2697.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 1998.

_____. Ministério da Fazenda. Secretaria do Tesouro Nacional. Coordenação geral de Contabilidade. **Relatório resumido da execução orçamentária** – Manual de elaboração aplicado à União e aos Estados, Distrito Federal e Municípios, no. 7. Brasília, DF: MF/STN, 2007b. Disponível em <<http://www.stn.fazenda.gov.br>>. Acesso em: 20 dez. 2008.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 5 out. 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 10 fev. 2013.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Emenda Constitucional nº 1**, de 17 de outubro de 1969. Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. Brasília, DF: DOU, 20.10.1969. Republicado com retificações em 30.10.1969. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc01-69.htm>. Acesso em: 10 dez. 2010.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Emenda Constitucional nº 14**, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF: DOU, 13.9.1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm>. Acesso em: 10 out. 2005.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Emenda Constitucional nº 24**, de 1 de dezembro de 1983. Estabelece a obrigatoriedade de aplicação anual, pela União, de nunca menos de treze por cento, e pelos Estados, Distrito Federal e Municípios, de, no mínimo, vinte e cinco por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino. Brasília, DF: DOU, 5.12.1983. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/1980-1987/emendaconstitucional-24-1-dezembro-1983-364949-norma-pl.html>>. Acesso em: 10 fev. 2013.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Emenda Constitucional nº 31**, de 14 de dezembro de 2000. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, introduzindo artigos que criam o Fundo de Combate e Erradicação da Pobreza. Brasília, DF: DOU, 18.12. 2000.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Emenda Constitucional nº 53**, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF: DOU, 20.12.2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm>. Acesso em: 10 dez. 2010.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Complementar nº 87**, de 13 de setembro de 1996. Dispõe sobre o imposto dos Estados e do Distrito Federal sobre operações relativas à circulação de mercadorias e sobre prestações de serviços de transporte interestadual e intermunicipal e de comunicação, e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 16.9.1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp87.htm>. Acesso em: 10 out. 2010.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 4.320**, de 17 de março de 1964. Estatui Normas Gerais de Direito Financeiro para elaboração e controle dos orçamentos e balanços da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal. Brasília, DF: DOU, 23.3.1964. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4320.htm>. Acesso em: 25 fev. 2010.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 7.348**, de 24 de julho de 1985. Dispõe sobre a execução do § 4º do art. 176 da Constituição Federal, e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 25.7.1985. Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br/emendacalmon.htm>>; <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1980-1988/L7348.htm>. Acesso em: 10 dez. 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: DOU, 23.12.1996b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10 fev. 2013.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.424**, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 26.12.1996c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm>. Acesso em: 10 dez. 2010.

_____. 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, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 21.6.2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>. Acesso em: 10 dez. 2010.

CEARÁ. Tribunal de Contas do Estado. **Coletânea da legislação básica**. Fortaleza: TCE, 2003a.

_____. Tribunal de Contas do Estado. **Instrução Normativa nº 1**, de 27 de dezembro de 2001. Altera as instruções normativas que indica e dá outras providências. Fortaleza: TCE, 2001. Disponível em: <www.tcm.ce.gov.br>. Acesso em: 10 maio 2007.

_____. Tribunal de Contas do Estado. **Instrução Normativa nº 1**, de 22 de dezembro de 2003. Dispõe sobre a prestação de contas de governo e dá outras providências. Fortaleza: TCE, 2003b. Disponível em: <www.tcm.ce.gov.br>. Acesso em: 10 mar. 09.

_____. Tribunal de Contas do Estado. **Instrução Normativa nº 2**, de 22 de maio de 1997. Estabelece metodologias e procedimentos das contas de governo. Fortaleza: TCE, 1997a.

_____. Tribunal de Contas do Estado. **Instrução Normativa nº 3**, de 20 de dezembro de 2007. Altera dispositivos das Instruções Normativas nº 07/1997, de 22/5/97, e 01, de 22/12/03, adequando-as às disposições legais relativas ao FUNDEB. Fortaleza: TCE, 2007. Disponível em: <www.tcm.gov.br>. Acesso em: 10 mar. 09.

_____. Tribunal de Contas do Estado. **Instrução Normativa nº 4**, de 30 de dezembro de 1997. Dispõe sobre a remessa de documentos e relatórios mensais ao TCM. Fortaleza: TCE, 1997b. Disponível em: <www.tcm.ce.gov.br>. Acesso em: 10 maio 2007.

_____. Tribunal de Contas do Estado. **Instrução Normativa nº 7**, de 22 de maio de 1997. Estabelece normas para fiscalização da aplicação dos recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino e ao FUNDEF, no âmbito dos municípios. Fortaleza: TCE, 1997c. Disponível em: <www.tcm.ce.gov.br>. Acesso em: 10 maio 2007.

_____. Tribunal de Contas do Estado. Departamento de Assistência Técnica aos Municípios. **Processo nº 17.850**, de 10/11/2000. Fortaleza: TCE, 2000. (Resposta ao nosso pedido de informações). 7 p.

_____. Tribunal de Contas do Estado. **Relatório anual das contas do governo do Estado**. Exercício 2000. Fortaleza: TCE, 2001. Disponível em: <www.tce.gov.br>. Acesso em: 10 abr. 2008.

_____. Tribunal de Contas do Estado. **Relatório anual das contas do governo do Estado**. Exercício 2001. Fortaleza: TCE, 2002. Disponível em: <www.tce.gov.br>. Acesso em: 10 abr. 2008.

_____. Tribunal de Contas do Estado. **Relatório anual das contas do governo do Estado**. Exercício 2002. Fortaleza: TCE, 2003. Disponível em: <www.tce.gov.br>. Acesso em: 10 abr. 2008.

_____. Tribunal de Contas do Estado. **Relatório anual das contas do governo do Estado**. Exercício 2003. Fortaleza: TCE, 2004. Disponível em: <www.tce.gov.br>. Acesso em: 10 abr. 2008.

_____. Tribunal de Contas do Estado. **Relatório anual das contas do governo do Estado**. Exercício 2004. Fortaleza: TCE, 2005. Disponível em: <www.tce.gov.br>. Acesso em: 10 abr. 2008.

_____. Tribunal de Contas do Estado. **Relatório anual das contas do governo do Estado**. Exercício 2005. Fortaleza: TCE, 2006. Disponível em: <www.tce.gov.br>. Acesso em: 10 abr. 2008.

_____. Tribunal de Contas do Estado. **Relatório anual das contas do governo do Estado**. Exercício 2006. Fortaleza: TCE, 2007. Disponível em: <www.tce.gov.br>. Acesso em: 10 abr. 2008.

_____. Tribunal de Contas do Estado. **Relatório anual das contas do governo do Estado**. Exercício 2007. Fortaleza: TCE, 2008. Disponível em: <www.tce.gov.br>. Acesso em: 10 abr. 2009.

_____. Tribunal de Contas do Estado. **Relatório anual das contas do governo do Estado**. Exercício 2008. Fortaleza: TCE, 2009. Disponível em: <www.tce.gov.br>. Acesso em: 10 abr. 2012.

_____. Tribunal de Contas do Estado. **Relatório anual das contas do governo do Estado**. Exercício 2009. Fortaleza: TCE, 2010. Disponível em: <www.tce.gov.br>. Acesso em: 10 abr. 2012.

_____. Tribunal de Contas do Estado. **Relatório anual das contas do governo**

do Estado. Exercício 2010. Fortaleza: TCE, 2011. Disponível em: <www.tce.gov.br>. Acesso em: 10 abr. 2012.

_____. Tribunal de Contas do Estado. **Resposta por internet da Presidência ao nosso pedido de informações.** Fortaleza: TCE, 27/2/2008.

_____. Tribunal de Contas do Estado. **Resposta por internet da Presidência ao nosso pedido de informações.** Fortaleza: TCE, 2010.

_____. Tribunal de Contas do Estado. **Tabela para cálculo na manutenção e desenvolvimento do ensino.** Fortaleza: TCE, 2013. Disponível em: <www.tcm.ce.gov.br>. Acesso em: 25 mar. 2013.

Recebimento em: 19/04/2014.

Aceite em: 19/09/2014.

O ECA e a concretização do direito à educação básica

The CAS and the realization of the right to basic education

Adriano MOREIRA¹

Leila Maria Ferreira SALLES²

Resumo

Objetivamos, nesta pesquisa, refletir sobre a efetividade dos mecanismos dispostos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) para a concretização do direito à educação básica. Trata-se de pesquisa documental e bibliográfica em que recorremos aos procedimentos da análise de conteúdo. Concluímos que a referida lei assegura garantias em relação ao acesso às instituições educacionais, aos insumos e condições para a permanência dos estudantes na escola, e dispositivos para concretizar esses direitos. Contudo, os dados coletados apontam que: o ingresso aos estabelecimentos escolares e a qualidade do ensino têm sido negados a milhões de crianças e adolescentes; a eficiência e o alcance da lei são questionáveis.

Palavras-chave: Conselho Tutelar. ECA. Direito à Educação Básica.

Abstract

We aimed in this study to reflect on the effectiveness of the mechanisms arranged by the CAS for the realization of the right to basic education. This is a documental and bibliographic research, in which we used the procedures of content analysis. We conclude that the CAS provides assurances regarding access to educational institutions, the inputs and conditions for students stay in school, and devices to realize these rights. Still, the data collected indicate that: admission to schools and quality of education has been denied to millions of students; so the efficiency and reach of this law are questionable.

Keywords: Tutelary. CAS. Right to Basic Education.

1 Doutorando no Programa de Pós-graduação em Educação na Unesp/Rio Claro. Mestre em Educação Escolar pela Unesp Araraquara/SP (2009) e Graduado em Pedagogia pela Unesp Rio Claro-SP (2003). Endereço profissional: Avenida 80, 116, Jardim Village, Rio Claro/SP. Tel. Profissional: (19) 30235108. Email:<noadria1977@yahoo.com.br>.

2 Psicóloga pela USP, mestrado em Educação pela UFCar e doutorado em Educação: Psicologia da Educação pela PUC/SP, com pós-doutorado na Universidad Complutense de Madrid. Atualmente é professora livre docente da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Tem experiência na área de Educação e Psicologia, com ênfase em Psicologia Social. Suas investigações examinam a adolescência e a juventude na sociedade contemporânea, os processos de inserção social de jovens na comunidade, violência e educação. Bolsista Produtividade CNPq. Endereço profissional: Avenida 24 A, 1515, Bela Vista, Rio Claro/SP. Tel. Profissional: (19) 35264245. Email:<leila@rc.unesp.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 24	n. 55	p. 177-198	jan./abr. 2015
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Introdução

Em 1988, após praticamente duas décadas de regime ditatorial imposto pelas Forças Armadas, é promulgada no Brasil a nova Constituição Federal (CF88). Ulysses Guimarães, presidente da Assembléia Nacional Constituinte 1987-1988, a qualifica de *cidadã*, adjetivo doravante repetido por inúmeros juristas e profissionais do direito, devido ao fato de a Carta Magna estabelecer princípios democráticos, garantir direitos fundamentais e normas voltadas para a área social (SUPERIOR TRIBUNAL DE JUSTIÇA, 2013).

A grosso modo, a Constituição de 1988 assegura ao povo brasileiro onze direitos sociais: educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, e a assistência aos desamparados, além de cinco direitos individuais e coletivos: à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (artigos 5º e 6º). Particularmente à criança e ao adolescente são acrescentados outros seis direitos aos descritos anteriormente: à cultura, à profissionalização, à dignidade, ao respeito, à convivência familiar e à convivência comunitária (artigo 227).

O dever de efetivar este conjunto de direitos foi atribuído pela CF88, de forma compartilhada, à família, à sociedade e ao Estado. Para tanto, esses três segmentos devem empenhar esforços com *absoluta prioridade*, como prevê o artigo 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988, p. 112, grifo nosso)³.

Entretanto, para Florestan Fernandes (1989), que também integrou a Assembléia Nacional Constituinte 1987-1988, a redação final da Carta Magna não contemplou suficientemente as expectativas e reivindicações da sociedade civil pela democratização do país e pela efetivação dos direitos sociais. Esta compreensão levou o parlamentar a denominar a CF88 de *Constituição inacabada*:

3 Esta redação é alterada em 2010, por meio da Emenda Constitucional nº 65, que estende os direitos descritos aos jovens.

A Constituição, em sua forma atual, é desigual. Contém disposições avançadas e modernas, ao lado de outras disposições que consagram privilégios preexistentes e a ordem estabelecida. (FERNANDES, 1989, p. 291, grifo nosso).

Acrescenta ainda:

[...] o fim último da Constituição consiste em legitimar o ilegítimo, forjando um mundo de aparências que consagra uma ordem social democrática e um Estado democrático imaginário e inexistente. (FERNANDES, 1989, p. 248, grifo nosso).

O tratamento dispensado pela CF/88 a crianças e adolescentes constitui um avanço ou integra um simulacro, contribuindo, nas palavras de Florestan Fernandes, para a reprodução de uma realidade imaginária e inexistente, na qual esses indivíduos teriam garantidos, no seu cotidiano, direitos sociais, individuais e coletivos? O fato de tornar crianças e adolescentes titulares de diversos direitos se revela inovador, se comparado aos textos constitucionais que precederam o de 1988?

Para responder estas indagações, analisamos as constituições nacionais brasileiras de 1824, de 1891, de 1934, de 1937, de 1946 e de 1967. O procedimento consistiu em identificar passagens semelhantes ao artigo 227 da CF88, ou seja, frases com os termos *crianças*, *adolescentes* (ou vocábulos correlatos, como *menores*) e *direitos*. Nesse processo, recorreremos à análise de conteúdo que, segundo Laurence Bardin (2009), almeja produzir inferências, isto é, conhecimentos a partir de deduções lógicas e justificadas acerca das origens das mensagens analisadas e de suas condições de produção, em outras palavras, descortinar uma realidade distinta daquela que é o próprio documento.

Na primeira Constituição brasileira, publicada ainda no período imperial, em 1824, não encontramos nenhum fragmento análogo ao artigo 227 da CF88. As expressões criança e adolescente, ou termos congêneres, sequer são citadas. Quanto aos (atualmente denominados) direitos sociais, há apenas consignações genéricas: “A Constituição também garante os socorros públicos [...]”; “[...] Instrução primária e gratuita a todos os cidadãos [...]”(artigo 179). (BRASIL, 1824, não paginado). Destaca-se que essa declaração de gratuidade do ensino, segundo Romualdo Portela de Oliveira (2001), coloca o Brasil, do ponto de vista da legislação, entre os primeiros países a fazê-lo, porém, como lembra o autor, grande parte da população, na época, era constituída por escravos e não por cidadãos.

O mesmo ocorre com a Constituição de 1891: não são consagrados direitos específicos a crianças e adolescentes. Não há menção a nenhum direito social, tendo sido suprimido, inclusive, as considerações sobre a instrução primária e os socorros públicos da Constituição de 1824 (BRASIL, 1891).

A Constituição de 1934, inspirada na Carta Magna alemã de 1919, seguindo a tendência das anteriores, não apresenta passagem similar ao artigo 227, no entanto, como assinala Oliveira (2001), observam-se avanços: a educação é declarada como *direito de todos*, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos; e são expressas disposições visando a assistência e proteção aos *menores* de dezoito anos de idade:

[...] proibição de trabalho a menores de 14 anos; de trabalho noturno a menores de 16 e em indústrias insalubres, a menores de 18 anos [...] (artigo 121, § 1º, 'd'); [...] *os serviços de amparo à maternidade e à infância* [...] serão incumbidos de preferência a mulheres habilitadas (artigo, 121, 'j', § 3º); [...] Incumbe à União, aos Estados e aos Municípios [...] c) *amparar a maternidade e a infância*; d) *socorrer as famílias de prole numerosa*; e) *proteger a juventude contra toda exploração*, bem como contra o *abandono físico, moral e intelectual*; f) adotar medidas legislativas e administrativas tendentes a *restringir a moralidade e a morbidade infantis*; e de higiene social, que impeçam a propagação das doenças transmissíveis (artigo 138). (BRASIL, 1934, não paginado, grifo nosso).

No texto constitucional de 1937, promulgado após o golpe de Estado de Getúlio Dornelles Vargas (OLIVEIRA, 2001), crianças e adolescentes permanecem desprovidos de direitos; a educação, inclusive, deixa de ser considerada direito de todos, sendo entregue à família a responsabilidade primária por oferecê-la.

[...] A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular. [...] É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. [...] À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições

públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais (artigos 125-129). (BRASIL, 1937, não paginado).

Algumas disposições sobre proteção dos menores – entendidos como *objetos de cuidados e garantias* – são mantidas, como a proibição de trabalho insalubre e noturno, e as concernentes à saúde e assistência social:

[...] compete privativamente à União o poder de legislar sobre as seguintes matérias: [...] normas fundamentais da defesa e proteção da saúde, especialmente da saúde da criança (ARTIGO 16, XXVII); aos pais miseráveis assiste o direito de invocar o auxílio e proteção do Estado para a subsistência e educação da sua prole (artigo 127). (BRASIL, 1937, não paginado).

Merece destaque, também, a preocupação com o *abandono moral* dos menores, que passa a ser definido como *falta grave* dos pais ou responsável:

Art. 127. [...] A infância e a juventude devem *ser objeto de cuidados e garantias* especiais por parte do Estado, que tomará todas as medidas destinadas a assegurar-lhes condições físicas e morais de vida sã e de harmonioso desenvolvimento das suas faculdades. [...] O abandono moral, intelectual ou físico da infância e da juventude *importará falta grave dos responsáveis por sua guarda e educação*, e cria ao Estado o dever de provê-las do conforto e dos cuidados indispensáveis à preservação física e moral. (BRASIL, 1937, não paginado, grifo nosso).

Na Constituição de 1946, “[...] promulgada sob os ventos democráticos do segundo pós-guerra” (OLIVEIRA, 2001, p. 22), é prevista a obrigatoriedade da assistência à maternidade, à infância e à juventude em todo o território nacional, bem como o amparo a famílias de prole numerosa (artigo 165); a educação volta a ser declarada como direito de todos. Essas considerações são praticamente repetidas pela Constituição de 1967 – decorrente do golpe de Estado de 1964 e, como afirma Oliveira (2001, p.22), votada “[...] num ambiente de evidente constrangimento do Poder Legislativo”:

Art. 167. [...] a lei instituirá a assistência à maternidade, à infância e à adolescência;

Art. 168. [...] a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. (BRASIL, 1967, não paginado).

Isto posto, nota-se que nenhuma Constituição Federal brasileira anterior à CF88 previa direitos específicos a crianças e adolescentes. De todo modo, identificamos, em algumas delas (1934, 1937, 1946 e 1967), disposições visando a proteção e assistência a *menores*. Portanto, a Constituição de 1988 é a primeira a atribuir a condição de sujeitos detentores de direitos a crianças e adolescentes, revelando-se, nesse aspecto, avançada e inovadora.

No entanto, declarar direitos, ainda que por meio da lei maior de um país, é o suficiente para garantir que seus titulares o exerçam de fato? A CF88 prevê mecanismos capazes de retirar os direitos do plano legal e efetivá-los?

Com base no artigo 227, parece-nos possível apontar algumas fragilidades da Constituição de 1988, no que concerne à concretização dos direitos relativos à infância e à adolescência: a) diversos direitos são outorgados a crianças e adolescentes, porém, não são estipuladas as condições materiais necessárias ao efetivo oferecimento de cada um deles; b) o dever de assegurar os direitos previstos é atribuído a três instâncias distintas (família, sociedade e Estado), que deverão fazê-lo com *prioridade absoluta*, contudo, não há um detalhamento sobre a responsabilidade de cada uma delas, tampouco uma definição precisa do termo *prioridade absoluta*. Consequentemente, retomando a expressão de Florestan Fernandes, o artigo em tela se mostra inacabado: é avançado, à primeira vista, enquanto declaração formal, mas carece de uma pormenorização que facilite a transposição dos direitos *do papel* para a realidade. Este problema começaria a ser resolvido, com a regulamentação do supramencionado artigo, pelo Congresso Nacional em 1989, que proporcionou, cerca de um ano depois, a publicação da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, denominada Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

1. A concretização dos direitos da criança e do adolescente e o ECA

Três códigos de menores antecederam o Estatuto da Criança e do Adolescente: o Decreto nº 5.083, de 1 de dezembro de 1926; o Decreto nº 17.943-A de 12 de outubro de 1927, conhecido como Código Mello Mattos; e a Lei nº 6.697, de 10 de outubro 1979.

Em linhas gerais, podemos atribuir a estes códigos duas características: a) eles não tratavam de todas as crianças e adolescentes, mas apenas dos considerados abandonados, delinquentes, libertinos e em situação irregular (art. 1º do Decreto nº 5.083/26, art. 1º do Decreto nº 17.943-A/27 e art. 2º da Lei nº 6.697/79); b) crianças e adolescentes eram considerados *objetos* passíveis de medidas judiciais (como o afastamento familiar e a colocação em instituição) e não pessoas detentoras de direitos (artigos 38, 39 e 46 do Decreto nº 5.083/26, art. 55 do Decreto nº 17.943-A/27 e art. 14 da Lei nº 6.697/79).

O Estatuto da Criança e do Adolescente, ao contrário, dispõe sobre todos os indivíduos de 0 a 18 anos de idade incompletos, distinguindo-os entre crianças (0 a 12 anos incompletos) e adolescentes (12 a 18 anos incompletos). Além dessa, há outras diferenças evidentes introduzidas pelo ECA: a) crianças e adolescentes deixam de ser entendidos como *objetos* de medidas judiciais, passando a ser tratados como sujeitos que possuem “[...] todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana [...] a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade” (BRASIL, 1990, p.1); b) o artigo 6º da lei considera a “[...] condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento [...]” (BRASIL, 1990, p. 2), o que sugere que eles não podem ser submetidos às mesmas atividades e situações próprias do mundo adulto, necessitando de condições especiais para crescer e se desenvolver; c) o Estatuto, em seu artigo 4º, define o termo *absoluta prioridade*, relacionando-o a condições objetivas para a efetivação dos direitos previstos:

[...] a garantia de prioridade compreende: a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias; b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública; c) *preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas*; d) *destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude*. (BRASIL, 1990, p. 1, grifo nosso).

Nessa perspectiva, ou seja, de reconhecer crianças e adolescentes como pessoas em formação que possuem diferentes direitos, e que estes devem ser oferecidos pelo Estado de forma prioritária, por meio da formulação de serviços e políticas públicas, às quais devem ser destinados recursos públicos de forma privilegiada, o ECA regulamenta os direitos à vida e à saúde (artigos 7º ao 14); à liberdade, ao respeito e à dignidade (artigo 18); à convivência familiar e à comunitária (artigos 19 ao 24); à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer (artigos 53 ao 59); à profissionalização e à proteção ao trabalho (artigo 60 ao 69); e direitos individuais (artigos 106 ao 109).

Portanto, conclui-se que, se estes preceitos legais fossem cumpridos à risca, a elaboração dos planos de governo da União, dos Estados e dos municípios contemplaria a criação e/ou o aperfeiçoamento de serviços públicos capazes de oferecer satisfatoriamente os direitos consagrados em lei para a infância e adolescência. Para tanto, a definição dos orçamentos anuais de cada ente federativo reservaria, de antemão, os recursos necessários.

De qualquer forma, estas determinações têm sido suficientes para concretizar os direitos de crianças e adolescentes no país? Além desses, há outros dispositivos previstos na lei com esse propósito? Considerando os limites próprios de um artigo

científico, quanto à extensão do texto, para discutir essas questões centramos nossa análise em relação ao direito à educação básica. Nesse movimento, atuamos no sentido de identificar, em primeiro lugar, se há avanços sobre o direito à educação no ECA, ou seja, se há direitos além dos previstos pela CF88 e se há apontamentos sobre os responsáveis por oferecê-los; em seguida, buscamos passagens que remetam à garantia de vaga e de frequência escolar e dos insumos que muitos estudantes podem necessitar para frequentar a escola, tais como transporte, material didático etc.

2. O direito à educação básica na perspectiva da proteção integral à infância e à adolescência

Dentre os seis direitos relativos à educação, estipulados pelo artigo 53 do ECA, cinco representam novidades face à Constituição Federal de 1988: a) o direito de ser respeitado por seus educadores; b) o direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; c) o direito de organização e participação em entidades estudantis; d) o direito ao acesso à escola pública e gratuita próxima à residência; e) o direito a ter ciência do processo pedagógico e participar da definição das propostas educacionais.

O item *a* é complementado pelo artigo 17 do próprio Estatuto, que define que o direito ao respeito consiste na “[...] inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais”. (BRASIL, 1990, p. 4). Importante mencionar que o artigo 232 da lei apresenta uma sanção para casos de ameaça ou violação a este direito: “[...] submeter criança ou adolescente *sob sua autoridade*, guarda ou vigilância *a vexame ou constrangimento*. Pena – detenção de seis meses a dois anos” (BRASIL, 1990, p. 56, grifo nosso).

Os itens *b*, *c* e *e*, como aponta Bianca Cristina Corrêa (2002), tratam diretamente da gestão democrática do ensino, elemento negligenciado pela Constituição Federal que o prevê apenas como um princípio genérico: “[...] gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988, p. 104). Já o Estatuto confere a crianças, adolescentes e suas famílias a possibilidade de questionar decisões escolares e de participar da definição das práticas educacionais. Por fim, o item *d* tem por objetivo facilitar o acesso à escola.

Quatro novos deveres educacionais são instituídos pelo ECA: um para o Estado, um para a família e dois para a escola. Ao Estado foi incumbido o dever de estimular “[...] pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório” (BRASIL, 1990, p. 16).

Para a família foi atribuída a obrigação de matricular os filhos ou pupilos na rede regular de ensino (artigo 55). Salienta-se que o artigo 249 do Estatuto prevê uma sanção pecuniária de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência, para as hipóteses de descumprimento desse dever. A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, intitulada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), incorporou essa determinação, entretanto, com um texto mais brando: “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental” (BRASIL, 1996, p. 12). Essa redação é alterada em 2005 e em 2013, permanecendo atualmente com o seguinte texto: “Art. 6º. É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade” (BRASIL, 1996, p. 12).

Dois deveres são designados às unidades de ensino. O primeiro (artigo 56) consiste na obrigação de comunicar ao Conselho Tutelar os casos de: a) maus-tratos envolvendo seus alunos; b) reiteração de faltas injustificadas; c) evasão escolar; d) elevados níveis de repetência. (BRASIL, 1990). Por conseguinte, as escolas terão responsabilidades, não apenas com a frequência e o aproveitamento escolar dos estudantes, mas também com seu bem estar. Esta medida se mostra, na nossa avaliação, coerente e oportuna, afinal, seria possível garantir o direito à escolarização a uma criança que é constantemente submetida a tratamento desumano? Ressalta-se que o Estatuto estabelece uma penalidade para os profissionais de instituição de ensino que deixarem de encaminhar ao Conselho Tutelar casos de maus tratos envolvendo seus alunos:

Art. 245. Deixar o médico, *professor ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde e de ensino fundamental, pré-escola ou creche*, de comunicar à autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente: *Pena - multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência.* (BRASIL, 1990, p. 60, grifo nosso).

Destaca-se que este dever foi inserido, em parte, na LDB, apenas em 2001, por meio da Lei nº 10.287. Dissemos em parte, porque esta lei se refere apenas à quantidade de faltas, e não à evasão escolar, aos elevados índices de repetência e aos casos de maus tratos. Por outro lado, ela determina que a comunicação das faltas escolares deve ser feita ao Conselho Tutelar, ao representante do Ministério Público e ao Poder Judiciário:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: [...] VIII – notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei. (BRASIL, 1996, p. 15).

O segundo dever imposto pelo ECA às escolas (artigo 58) diz respeito à necessidade de respeitar os “[...] valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura”. (BRASIL, 1990, p. 16).

2.1 Mecanismos para concretizar o direito à educação básica

Talvez seja consenso que a previsão legal de alguma coisa ou necessidade constitua condição essencial para que ela seja reconhecida como um direito, porém, há inúmeros exemplos de que apenas isso, por si só, não basta para garantir que algo expresso em uma lei seja realmente usufruído pelas pessoas. Como indica a pesquisa de Adriana Dragone Silveira (2012), a concretização de direitos sociais envolve prestações de serviços públicos que, por sua vez, demandam recursos orçamentários, isto é, do erário estatal. Assim, pode-se argumentar que a materialização de direitos passa pelo imperativo de dispor de mecanismos que forcem o Estado a cumprir seus deveres.

A esse respeito, Silveira (2012, p.354) aponta uma possibilidade: a “existência de algum poder jurídico que permita ao titular do direito, em caso de descumprimento da obrigação devida”, exigir a atuação do Estado. A autora se refere a bases legais para que os indivíduos requisitem, por meio do Poder Judiciário, aquilo que lhes é devido.

Todavia, em que pesem a pertinência e a correção desse apontamento, é impossível não ponderar sobre o fato de que para acessar o Poder Judiciário é necessário um conjunto de informações (sobre os próprios direitos e como proceder para garanti-los) e, não raro, de condições financeiras (advogados, custas de processos etc.), que justamente os indivíduos mais afetados pela negligência do Estado não dispõem. Some-se a isso a flagrante morosidade do Poder Judiciário no Brasil, relatado pelo próprio Conselho Nacional de Justiça:

A morosidade continua sendo o principal motivo para o cidadão buscar o Conselho Nacional de Justiça (CNJ). [...] o número de demandas recebidas pelo CNJ nos três

primeiros meses [...] registrou 5.020 manifestações. Desse total, 3.342 (66,38%) foram reclamações, sendo 1.816 (54,34%) sobre a demora nos julgamentos das ações judiciais. (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2013, não paginado, grifo nosso).

Assim, por meio do Poder Judiciário, as pessoas podem ser impelidas a esperar demasiadamente pela restituição de um direito violado, o que pode acarretar prejuízos dramáticos em suas vidas. Deste modo, resta-nos indagar: haveria no ECA algo mais acessível do que o Poder Judiciário e que seja capaz de efetivar direitos? Aparentemente sim: o Conselho Tutelar, órgão com funções administrativas para requisitar serviços educacionais públicos e fiscalizá-los.

Instituído no país pelo próprio Estatuto, o Conselho Tutelar é definido pelo artigo 131, como um órgão “[...] permanente, autônomo e não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente” (BRASIL, 1990, p. 34). Sobre esta caracterização, Roberto João Elias (1994) explica que o Conselho Tutelar: a) representa a sociedade na luta cotidiana pela efetivação dos direitos da infância e adolescência; b) não é subordinado a outra autoridade, órgão ou Poder, e desse modo, está “[...] apto a cumprir com independência a sua função” (ELIAS, 1994, p.112).

O Conselho Tutelar atenderá crianças e adolescentes em duas hipóteses: a) sempre que os direitos reconhecidos em lei forem ameaçados ou violados (seja pela ação ou omissão da sociedade ou do Estado; pela falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável; ou mesmo em virtude da conduta da própria criança ou adolescente); b) em casos de ato infracional praticados por criança. O órgão atuará ainda, especificamente na área educacional, em casos de maus-tratos envolvendo estudantes, de reiteração de faltas injustificadas, de evasão escolar e de elevados níveis de repetência (BRASIL, 1990).

Para efetivar o direito à educação, o ECA confere ao Conselho Tutelar o poder de:

- Requisitar serviços públicos na área de educação (artigo 136, III, “a”). Considerando os direitos assegurados aos estudantes, as requisições podem ter como objeto a vaga escolar e todos os insumos previstos em lei (transporte, alimentação, materiais didáticos etc.). Caso o Conselho Tutelar não seja atendido, compete-lhe representar junto à autoridade judiciária (artigo 136, III, “b”) por descumprimento injustificado de suas deliberações. Isto caracteriza infração administrativa, cuja pena é de multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência (artigo 249);
- Advertir formalmente os pais ou responsável em casos de faltas escolares injustificadas, evasão e elevados níveis de repetência (artigo 136, II e 129, VII);

- Determinar aos pais ou responsável que matriculem os filhos/pupilos e acompanhem sua frequência e aproveitamento escolar, podendo representar junto à autoridade judiciária no caso de descumprimento injustificado da deliberação (artigo 136, II, 129, V, 136, III, “b”);
- Encaminhar ao Ministério Público notícia de fato que constitua infração administrativa ou penal contra os direitos da criança ou adolescente, como por exemplo, nos casos de desrespeito dos profissionais da escola com os estudantes e/ou de não comunicação de maus tratos etc. (artigo 136, IV, 232 e 245).

Nestes termos, o Conselho Tutelar, atuando administrativamente, sem a necessidade de intervenção do aparato judicial, dispõe de competência legal para garantir o direito à educação, no que tange ao acesso e permanência na escola. Por se tratar de um órgão que representa a própria sociedade, que inclusive escolhe os conselheiros que irão atuar pelo período de quatro anos (artigo 132), supõe-se que se trate de instituição muito mais acessível do que o Poder Judiciário e mesmo o Ministério Público.

Todavia, caso o direito à educação não se materialize no âmbito administrativo das medidas adotadas pelo Conselho Tutelar, o ECA oferta à sociedade outro instrumento: o Capítulo VII da lei, intitulado *Da Proteção Judicial dos Interesses Individuais, Difusos e Coletivos*, que possibilita a requisição do direito judicialmente e implica em “[...] ações de responsabilidade por ofensa aos direitos assegurados à criança e ao adolescente, referentes ao não oferecimento ou oferta irregular” (BRASIL, 1990, p. 44): a) do ensino obrigatório (que hoje abrange, segundo o artigo 208, I da CF88, a pré-escola, o ensino fundamental e o ensino médio); b) do atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência; c) do atendimento em creche; d) do ensino noturno regular, adequado às condições do educando; e) de material didático-escolar, transporte e assistência à saúde do educando do ensino fundamental; f) de escolarização e profissionalização dos adolescentes privados de liberdade.

Interessante notar que, originalmente, a Constituição Federal previa ações de responsabilidade contra a autoridade competente apenas nos casos de não oferecimento ou oferta irregular do ensino fundamental (artigo 208, § 2º), o único nível de ensino definido como obrigatório na época. Atualmente esta redação é mantida pela Constituição, no entanto, com as alterações promovidas pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009, que tornou obrigatório o ensino entre os quatro e os 17 anos de idade, conclui-se que as ações de responsabilidade podem ser impetradas também nas hipóteses de não oferecimento ou oferta irregular da pré-escola e do ensino médio.

De qualquer forma, a CF88 não prevê ações de responsabilidade para as hipóteses de não oferecimento ou oferta irregular de creche, de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, de ensino noturno regular (adequado às condições do educando), de material didático-escolar, transporte e assistência à saúde do educando do ensino fundamental e de escolarização e profissionalização dos adolescentes privados de liberdade. O fundamento legal para a busca judicial desses direitos se encontra no ECA.

Em resumo, o ECA parece concluir a *obra inacabada* da Constituição de 1988, de garantir proteção integral à infância e adolescência. Juntos eles oferecem um arcabouço legal que proporciona condições privilegiadas para que crianças e adolescentes acessem as instituições escolares e se desenvolvam plenamente nessa área: diversos direitos são garantidos, bem como a possibilidade de requisitá-los administrativamente pelo Conselho Tutelar ou judicialmente; são previstas sanções para a família (penas pecuniárias por infração administrativa) e para o Estado (ação de responsabilidade, multas pecuniárias) nos casos de violação de direitos por ação ou omissão.

Nesse contexto, estaria o direito à educação básica universalizado no país? O serviço oferecido seria de qualidade? Dados da realidade colocam pontos de interrogação sobre a universalização do ensino básico e sobre a qualidade do serviço oferecido, denotando que ambos os aspectos estão distantes do pretendido no plano legal.

Quanto à qualidade do ensino na educação básica, os resultados das avaliações externas⁴ realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apontam para uma situação preocupante: nos últimos anos, entre 2007 e 2011, as médias alcançadas pelas instituições de ensino no país têm ficado abaixo do patamar mínimo exigido para que o ensino tenha qualidade⁵.

4 Adotamos como indicador os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), instituído pelo Governo Federal em 2007, que é calculado a partir de dois dados: o fluxo escolar e os resultados dos estudantes nos testes aplicados pelo INEP: o “Saeb, para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil, para os municípios” (INEP, 2013, não paginado).

5 Segundo o INEP (2013, não paginado), o Ideb é mensurado numa escala de 0 a 10, considerando-se de qualidade o sistema ou a escola que obtém média igual ou superior a 6, que “corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável a dos países desenvolvidos”.

Tabela 1 – Resultados do Brasil no IDEB entre os anos de 2007 e 2011 – Ensino Fundamental e Médio

	2007	2009	2011
Ensino Fundamental anos iniciais	4.2	4.6	5.0
Ensino Fundamental anos finais	3.8	4.0	4.1
Ensino Médio	3.5	3.6	3.7

Fonte: Adaptado de INEP (2013).

Em relação ao acesso à escola, realizamos uma estimativa, a partir de dados compilados pelo Inep (2012) e pelo instituto Todos pela Educação (2010), segundo a qual, há aproximadamente 19 milhões de crianças e adolescentes que não frequentam a educação básica no país e, deste total, cerca de nove milhões que não frequentam o ensino obrigatório. Digamos que esses dados, ou os nossos cálculos, estejam equivocados e que apenas a metade ou um terço dessas crianças e adolescentes estejam fora da escola; ainda assim, a situação seria preocupante; aliás, a privação de direitos de apenas uma criança ou adolescente já seria (ou deveria ser) um fato inquietante.

Tabela 2 – Total de crianças e adolescentes em idade de frequentar a educação básica e a quantidade de estudantes matriculados neste nível de ensino no Brasil

	População na faixa etária*	População atendida**	Total de alunos não atendidos
Creche	10.925.893	1.602.780	9.323.113
Pré-escola	8.696.672	3.552.628	5.144.044
Ensino Fundamental	26.309.730	24.944.975	1.364.755
Ensino Médio	10.357.874	7.145.086	3.212.788
Total	56.290.169	37.245.469	19.044.700
Total e % de alunos não atendidos	19.044.700 = 33,8%		

* Fonte: Adaptado de Todos pela Educação (2010).

**Fonte: Adaptado de Inep (2012).

Como explicar, com todo o arcabouço legal que protege o direito à educação de crianças e adolescentes, a não universalização do ensino básico no país ou sua qualidade questionável? Os mecanismos que descrevemos como meios de concretizar o direito à escola cumprem, na prática, com esse propósito?

Em pesquisa intitulada *Atuação do Tribunal de Justiça de São Paulo com relação ao direito de crianças e adolescentes*, Silveira (2012) analisa 483 decisões, entre os anos de 1991 e 2008, envolvendo litígios sobre a educação. Deste montante, 284 tratavam do acesso à educação básica; 36, sobre permanência na escola; 35, sobre responsabilidades estatais; e 11, sobre deveres dos pais ou responsáveis.

Segundo a autora, as ações relativas ao acesso ao ensino fundamental foram acolhidas:

[...] em primeira instância e confirmadas pelo TJ-SP em virtude da existência de vagas. Já a educação infantil teve seu reconhecimento como direito líquido e certo para as ações que requisitavam vagas individualmente ou para um número definido de crianças. (SILVEIRA, 2012, p. 362).

Sobre a qualidade do ensino, Silveira (2012, p. 364) aponta que a legislação ainda carece de uma “[...] definição de regras [...] contendo determinações e competências entre os entes responsáveis para que possa ser juridicamente exequível”. Acrescenta, ainda, que “[...] as demandas que de certa maneira reivindicavam esse aspecto do direito foram escassas [...]”, sendo que as ações que buscavam construção de instalações educacionais adequadas e definição do número de alunos por sala de aula “[...] não tiveram solução favorável no âmbito do Judiciário” (SILVEIRA, 2012, p. 364).

A pesquisa de Silveira (2012, p.363) apresenta uma indagação muito relevante: “[...] o Judiciário, quando demandado, reconheceu que a administração pública tem se omitido na concretização dos direitos educacionais?”. A esta questão adicionaríamos outra: alguém foi punido por violar os direitos assegurados à criança e ao adolescente, considerando que o ECA prevê ações de responsabilidade nos casos de não oferecimento ou oferta irregular de alguns serviços educacionais e penas pecuniárias por infração administrativa? Não há menção a punições nos dados apresentados pela autora, nem aos mandatários governamentais, nem a pais ou responsáveis, no entanto, ela afirma que:

Das decisões proferidas pelo TJ-SP, envolvendo direitos educacionais, pode-se inferir que em algumas demandas consolidou-se *que o Executivo cumpriu com suas atribuições. Em contrapartida, persiste uma jurisprudência favorável à exigibilidade por meio do Judiciário, determinando uma*

tendência, ainda que minoritária no TJ-SP, de recorrer ao argumento central da impossibilidade de o Judiciário intervir em atos que sejam da esfera exclusiva do Executivo, tendência essa prevalente em demandas concentradas na deliberação política. (SILVEIRA, 2012, p. 363, grifo nosso).

É oportuno registrar que o Decreto-Lei nº 201, de 27 de fevereiro de 1967, que dispõe sobre a responsabilidade dos Prefeitos e Vereadores, não coloca o não oferecimento ou oferta irregular dos serviços previstos pelo artigo 208 do ECA como crimes sujeitos a perda de mandato.

Outro aspecto que chama a atenção, nos dados coletados por Silveira (2012), diz respeito às tentativas dos chefes do Poder Executivo de justificar sua omissão e negligência, com o cumprimento dos direitos de crianças e adolescentes, com a alegação de falta de recursos, tendo em vista as determinações previstas na CF88 (art.212) e no ECA(art. 4º, “d”), sobre aplicação orçamentária em educação e na área da infância e adolescência:

[...] os municípios, como réus ou recorrentes das ações judiciais, alegaram que são obrigados a oferecer somente o ensino fundamental, que não possuem estrutura, pois operam no limite da capacidade, e que a ampliação do atendimento na educação infantil é inviabilizada pelo problema orçamentário, não sendo possível ao Poder Judiciário interferir em atos do Poder Executivo. (SILVEIRA, 2012, p. 363, grifo nosso).

Por fim, Silveira (2012, p. 363) observa um impacto positivo do ECA em “[...] relação aos instrumentos jurídicos para a exigibilidade do direito à educação [...]”, sobretudo por ter ampliado a atuação do Ministério Público “[...] para a garantia dos direitos individuais indisponíveis, difusos e coletivos referentes à criança e ao adolescente, e os diferentes instrumentos processuais existentes (ação civil pública, mandado de segurança, ação coletiva)” (SILVEIRA, 2012, p. 363). Na pesquisa não há alusão ao Conselho Tutelar.

Contudo, apenas no período entre os anos de 2009 e 2013, o Sistema de Informações para a Infância e Adolescência (SIPIA, 2013), desenvolvido pelo Governo Federal, indica a ocorrência de 175.877 denúncias de violações de direitos contra crianças e adolescentes, das quais, 46.400 (27%) abarcam o direito à educação, ao esporte e ao lazer, ou seja, um número provavelmente muito superior aos casos que chegam aos Tribunais de Justiça.

A propósito, porque é tão baixa a quantidade de casos envolvendo a educação que chegam aos Tribunais de Justiça, considerando o número de denúncias de violações de direitos? Eles teriam sido resolvidos administrativamente no âmbito do

Conselho Tutelar ou de outra forma? De todo modo, esse montante de denúncias de violações ainda é bem inferior aos milhões de crianças e adolescentes que não frequentam escola. Será que milhares de pessoas não possuem informações sobre a possibilidade de procurar o Conselho Tutelar para a restituição de seus direitos? É possível que inúmeras pessoas, deliberadamente, não procurem o órgão por não concebê-lo como um instrumento de proteção de direitos?

Tabela 3 – Dados do SIPIA sobre violações de direito no Brasil

Direito violado	Quantidade	%
Convivência familiar e comunitária	85.167	48%
Vida, saúde	10.357	6%
Educação, esporte, lazer	46.400	27%
Liberdade, respeito, dignidade	32.332	18%
Profissionalização, proteção ao trabalho	1.601	1%
Total	175.857	100%

Fonte: Adaptado do SIPIA (2013).

Priscila Valverde Fernandes e Elizabeth Maria Andrade Aragão (2011), apresentam elementos sobre a atuação do Conselho Tutelar para a garantia do direito à educação. Trata-se de pesquisa sobre “[...] as peculiaridades da relação entre o Conselho Tutelar e as crianças que foram encaminhadas a este órgão pela escola no município de Cariacica-ES [...]”, na qual “[...] priorizou-se o estudo com conselheiras tutelares tentando apreender, por meio de suas experiências, como descrevem o atendimento dado às crianças que lhes são encaminhadas” (FERNANDES; ARAGÃO, 2001, p. 119).

Ao contrário do que preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente sobre como deveria ser a atuação do Conselho Tutelar, ou seja, um órgão que assegura os direitos previstos à criança e ao adolescente por meio de requisições de serviços públicos e de ações contra os violadores de direitos, a representação que emerge dos depoimentos das conselheiras tutelares de Cariacica é de um órgão destinado a disciplinar e moralizar *menores*, uma espécie de polícia de crianças problemáticas:

Os pais não estão acompanhando os filhos na escola. Se a criança está com dificuldade, é agressiva, não respeita professor, não faz as tarefas. Os pais são chamados na escola, porém muitos não comparecem e isso se torna caso de Conselho Tutelar. *Quando a família não atende ao chamado do Conselho Tutelar, o caso é encaminhado para o Ministério Público. [...] quando eles precisam da gente [a escola], chamam na mesma hora, quando eles tinham alunos com problema, nós íamos na mesma hora com os policiais da SEDU. E eu trabalhava com o cabo Silva, aí eu o chamava para intimidar, porque adolescente a gente tem que estar intimidando de alguma forma, ele tem que ter medo de alguma coisa. Eu aprendi isso: se não tiver medo de nada, você não consegue barrá-lo.* (FERNANDES; ARAGÃO, 2011, p. 223-225, grifo nosso).

Diante destas e de outras declarações, Fernandes e Aragão (2011, p. 226) concluem que “[...] muito semelhante às práticas vigentes na sociedade disciplinar, o Conselho Tutelar, assim como esses poderes laterais, também tem se colocado como um espaço de controle dos indivíduos que determina normas para o ajustamento social”. Portanto, parece-nos legítimo pensar que muitas pessoas não associam o Conselho Tutelar a um órgão que vai garantir direitos, mas sim como um aparato que vai punir determinadas condutas.

3 Considerações finais

Em conclusão, parece-nos que a proteção à infância e à adolescência no Brasil é marcada por dicotomias. A CF88, de forma avançada e inovadora, é a primeira Constituição Federal brasileira a outorgar a condição de sujeitos detentores de direitos a crianças e adolescentes, entretanto, concomitantemente, observam-se lacunas na Carta Magna quanto às condições objetivas necessárias para concretizar os direitos consagrados.

Este descompasso entre a previsão legal do direito e sua efetivação seria superado pela promulgação do ECA, lei que amplia os direitos assegurados pela CF88 a crianças e adolescentes, que oferece instrumentos para a materialização dos direitos previstos e que impõe sanções à família e ao Estado por ação, omissão, abuso, negligência ou ofensa aos direitos relativos à infância e à adolescência. Especialmente no que tange ao ensino básico, Estatuto e Constituição proporcionam condições privilegiadas para que crianças e adolescentes acessem as instituições escolares e nelas permaneçam.

Ainda assim, segundo dados apontados nesta pesquisa, a universalização do acesso à educação básica está distante de ser uma realidade e a qualidade do ensino oferecido é, no mínimo, questionável. Não por acaso, verificamos indícios de que a atuação dos órgãos de proteção da infância e adolescência, seja por sua morosidade ou equívocos, muitas vezes se mostram mais comprometidos com argumentos evasivos (falta de recursos orçamentários para atender direitos, não intervenção do Poder Judiciário no âmbito do Poder Executivo, estrutura familiar inexistente etc.) e práticas autoritárias, do que com a proteção integral dos direitos assegurados à criança e ao adolescente. Isto provoca a perpetuação de um enorme abismo entre as intenções contidas na legislação e a realidade.

Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009. 281p.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição Política do Império do Brasil**, de 25 de março de 1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em: 26 set. 2013.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 24 de fevereiro de 1891. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao91.htm>. Acesso em: 26 set. 2013.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 16 de julho de 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 26 set. 2013.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 10 de novembro de 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 26 set. 2013.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 18 de setembro de 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 26 set. 2013.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 24 de janeiro de 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm>. Acesso em: 26 set. 2013.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, de 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 26 set. 2013.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto-Lei nº 201**, de 27 de fevereiro de 1967. Dispõe sobre a responsabilidade dos Prefeitos e Vereadores, e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 27.2.1967, ret. 14.3.1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del0201.htm>. Acesso em: 16 nov. 2013.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 17.943-A**, de 12 de outubro de 1927. Consolida as leis de assistência e proteção a menores. Rio de Janeiro: 31.12.1927. Revogado pela Lei nº 6.697, de 1979. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm>. Acesso em: 16 nov. 2013.

_____. 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 para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 16 nov. 2013.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Emenda Constitucional nº 65**, de 13 de julho de 2010. Altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal e modifica o seu art. 227, para cuidar dos interesses da juventude. Brasília, DF: DOU, 14.7.2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc65.htm>. Acesso em: 16 nov. 2013.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 6.697**, de 10 de outubro de 1979. Institui o Código de Menores. Brasília, DF: DOU, 11.10.1979. Revogada pela Lei nº 8.069, de 1990. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/l6697.htm>. Acesso em: 16 nov. 2013.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 16.7.1990. Retificado em 27.9.1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 16 nov. 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: DOU, 23.12.1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 26 set. 2013.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 10.287**, de 20 de setembro de 2001. Altera dispositivo da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: DOU, 21.09.2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10287.htm>. Acesso em: 26 set. 2013.

_____. Senado Federal. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 5.083**, de 1º de dezembro de 1926. Institue o Código de Menores. Rio de Janeiro: DOU, 4.12.1926 Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-5083-1-dezembro-1926-503230-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 16 nov. 2013.

CNJ. Conselho Nacional de Justiça. **Morosidade ainda é o principal motivo de reclamação**. Brasília, DF: CNJ (online), 17.10.2013. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/26651-morosidade-ainda-e-o-principal-motivo-de-reclamacao>>. Acesso em: 4 dez. 2013.

CORRÊA, B. C. A educação infantil. In: OLIVEIRA, R. P. de; ADRIÃO, T. (Org.). **Organização do Ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo: Xamã, 2002.p. 13-22.

ELIAS, R. J. **Comentários ao Estatuto da criança e do Adolescente**. São Paulo: Saraiva, 1994. 238p.

FERNANDES, Florestan. **Constituição Inacabada**. São Paulo: Estação Liberdade, 1989. 381p.

FERNANDES, Priscila Valverde; ARAGÃO, Elizabeth Maria Andrade. Peculiaridades entre conselho tutelar e crianças encaminhadas pela escola. **Fractal, Revista de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 23, n.1, p.219-232, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1984-02922011000100015&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 nov. 2013.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Ideb**. Brasília, DF: INEP (online), 2013?Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/portal-ideb>>. Acesso em: 15 nov. 2013.

_____. **Censo Escolar**. Brasília, DF, DF: INEP (online), 2013?Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 15 nov. 2013.

OLIVEIRA, R. P. de. O direito à educação. In: OLIVEIRA, R. P. de; ADRIÃO, T. (Org.). **Gestão, Financiamento e Direito à Educação**: análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2001. p.15-43.

SILVEIRA, Adriana Dragone. A atuação do tribunal de justiça de São Paulo com relação ao direito de crianças e adolescentes. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a06.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2013.

Sistema de Informações para Infância e Adolescência (SIPIA). **Estatística de violações por direito violado**. Brasília, DF, DF: SIPIA (online), 2013?Disponível em: <<http://www.sipia.gov.br/CT/?x=GdzkLWQt9sviWTNVWPEHGQ>>. Acesso em: 20 nov. 2013

Superior Tribunal de Justiça (STJ). **Especial 25 Anos do STJ**: a Constituição Cidadã. Brasília, DF: STJ (online), 14.10.2013. Disponível em: <http://stj.jus.br/portal_stj/publicacao/engine.wsp?tmp.area=398&tmp.area=398&tmp.texto=111709>. Acesso em: 4 nov. 2013.

TODOS PELA EDUCAÇÃO (TPE). **Indicadores da Educação**. STJ. Brasília, DF: TPE [on line], 2013?Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/indicadores-da-educacao/5-metas?task=indicador_educacao&id_indicador=9#filtros>. Acesso em: 4 nov. 2013.

Recebimento em: 15/01/2014.

Aceite em: 15/06/2014.

Educação Ambiental

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 24

n. 55

p. 199-221

jan./abr. 2015

O mapa social e a educação ambiental, diálogos de um mapeamento participativo no Pantanal, Mato Grosso, Brasil

Social Mapping and Environmental Education, dialogues from participatory mapping in the Pantanal, Mato Grosso, Brazil

Regina SILVA¹

Michelle JABER-SILVA²

Resumo

Este artigo apresenta os caminhos percorridos para construção de uma metodologia de mapeamento participativo elaborada pelo Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte (GPEA)³ da UFMT. O Mapa Social busca registrar identidades, territórios e conflitos socioambientais vivenciados pelos grupos sociais por meio das autodenominações e autonarrativas. Torna-se um percurso dialógico importante para a educação ambiental, por evidenciar a relação intrínseca entre cultura-natureza, corroborando com entendimento que a perda de um implica no desaparecimento do outro. Entrelaçados ao percurso metodológico os resultados apresentam o mapeamento realizado no Pantanal Mato-grossense, especificamente, um exemplo de mapa social construído em/por uma comunidade Pantaneira.

Palavras-chave: Educação ambiental. Mapa Social. Pantanal/Brasil.

Abstract

This article presents the paths taken to create a methodology for participatory social mapping carried out by the Research Group on Environmental Education, Communications and the Arts (GPEA) of the Federal University of Mato Grosso (UFMT). The Social Mapping aims to record identities, territories and socio-environmental conflicts experienced by the social groups living there based on self-denominations and self-narratives. It works as an important dialogical pathway for environmental education by highlighting the intrinsic relationship between culture and nature, reinforcing the understanding that the loss of one implies the disappearance of the other. Interwoven with the methodological path taken, the results present the mapping of social groups carried out in Mato Grosso's Pantanal, in addition to an example of social mapping by a Pantanal community.

Keywords: Environmental education. Social mapping. Pantanal/Brazil.

- 1 Doutora em Ciências. 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. Email: <rasbio@gmail.com>.
- 2 Doutora em Ciências. Professora da Universidade Federal de Mato Grosso. Pesquisadora 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. Email: <michellejaber@gmail.com>.
- 3 Esta pesquisa e este artigo contaram com a elaboração e orientação da Profa. Dra. Michèle Sato. Seu nome não consta na autoria para atender as normas editoriais. Sua realização se deu no âmbito do projeto *Mapeamento das identidades e territórios do Estado de Mato Grosso – Brasil*, sob sua coordenação. Email: <michelesato@gmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 24	n. 55	p. 201-221	jan./abr. 2015
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Os mapeamentos participativos no contexto brasileiro

Nos últimos anos, constatamos a consolidação das pesquisas com os grupos sociais como uma nova forma de mobilização expressa nas identidades coletivas e cartografias sociais, e tais iniciativas vêm ampliando os trabalhos de mapeamentos participativos e se configurando em uma importante aliança entre as pesquisas acadêmicas, a educação ambiental e os movimentos sociais.

No Brasil, uma grande variedade de metodologias cartográficas tem sido utilizada, desde abordagens mais simples, como o uso do lápis e papel para traçar rotas e linhas numa representação artesanal de um pequeno território, até abordagens mais amplas e tecnológicas, como a utilização do Sistema Geográfico de Informação (SIG), com Sistema de Posicionamento Global (GPS), imagens de satélite, fotografias, entre outras formas de expressar e representar a comunidade local investigada.

São amplas e diversificadas as metodologias de mapeamentos participativos e várias terminologias estão sendo adotadas nesse campo, cada qual com suas especificidades e objetivos, como os mapeamentos etnoecológicos e etnoambientais (OPAN, 2011), os mapeamentos comunitários participativos (FARIA, 2006), os etnomapeamentos e etnozoneamentos (CORREIA, 2007), dentre outras iniciativas. Um amplo projeto é a *Nova Cartografia Social da Amazônia*, que tem como objetivo mapear os movimentos sociais, descrevendo-os e georreferenciando-os com base no que é considerado relevante pelas próprias comunidades estudadas. O projeto foi ampliado para uma proposta nacional intitulada de *Nova cartografia social dos povos e comunidades tradicionais do Brasil* (MESQUITA et al., 2009).

Na elaboração de mapeamento de conflitos socioambientais podemos citar algumas experiências, uma delas o *Mapa de conflitos envolvendo injustiça ambiental e saúde no Brasil*, um estudo desenvolvido pela Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ) e pela Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (FASE). Outra experiência apresenta o *Mapeamento dos conflitos ambientais de Minas Gerais*, um projeto realizado pelo Grupo de Estudos em Temáticas Ambientais (GESTA) da Universidade Federal de Minas Gerais. Podemos ainda citar o trabalho de Girardi (2008) intitulado *Atlas da questão agrária brasileira*. Um último exemplo, entre outros, é o *Observatório dos Conflitos Urbanos e Socioambientais do Extremo Sul do Brasil*, vinculado à Universidade Federal de Rio Grande e que tem a educação ambiental como uma dimensão importante de estudos (MACHADO et al., 2013).

Diante dessas perspectivas de pesquisa, o Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte (GPEA), da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), tem trabalhado com uma proposta metodológica denominada *Mapa Social*. A proposição central dessa metodologia é mapear

as identidades dos grupos sociais vulneráveis e grupos em processos de resistências, e suas relações com o ambiente que os cerca, as vulnerabilidades, os conflitos e os processos de injustiças ambientais existentes em seus territórios. O mapa social busca o reconhecimento dos muitos grupos sociais que vêm enfrentando inúmeros conflitos socioambientais e não vêm sendo contemplados pelas políticas públicas. Iniciamos essa pesquisa no ano de 2008, por meio do projeto *Mapeamento das identidades e territórios do Estado de Mato Grosso – Brasil*⁴, este projeto foi proposto e concretizado pelo GPEA/UFMT com a importante contribuição de diversos parceiros.

O presente artigo é uma composição que transita na educação ambiental popular, no fortalecimento das identidades que entoam os tons e semitons do território mato-grossense, com especial afinação em São Pedro de Joselândia, região do Pantanal do Norte. Assim, os princípios da educação ambiental vêm entrelaçados aos mapeamentos propostos, no reconhecimento das diferentes culturas, na ousadia da reconstrução de sociedades sustentáveis, ressignificando valores como justiça ambiental, pertencimento e democracia; nós acreditamos em educação ambiental engajada e mobilizadora diante dos problemas, fomentando a necessária transformação social. “Essas pesquisas aplicam-se na valorização de contextos fenomenológicos de identidades que atuam conjuntamente para favorecer a proteção ambiental e a inclusão social” (SATO et al., 2004, p. 47). A educação ambiental revestida destas políticas se despede de uma tendência ingênua de ações pontuais e ingressa ao campo da promoção da cidadania participativa. É, sobremaneira, buscar a construção de sociedades sustentáveis, tendo a educação ambiental como inspiração filosófica em três dimensões intrinsecamente conectadas: a) uma dimensão teórica e conceitual que movimenta o campo epistemológico da educação ambiental; b) um fazer, agir e atuar na prática reflexiva e metodológica das vivências e com-vivências; c) um alicerce que se torna o substrato de nossos valores, crenças, fé e um corpo ético que torna o substrato deontológico com perfil político.

4 A realização desse mapeamento contou com apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso (FAPEMAT).

A Educação Ambiental e a metodologia mapa social

Partimos do pressuposto que os mapeamentos participativos não devem se configurar em um objetivo por si só; devem ser elaborados com e pelos grupos envolvidos, e conduzidos como um percurso dialógico importante para a educação ambiental, peculiarmente, por trabalhar temas do cotidiano da comunidade, suscitando um pensamento e um fazer que busque uma reflexão das tramas territoriais, dos significados comuns e dos grandes desafios da sustentabilidade socioambiental daquele território.

Há várias maneiras de se pensar, fazer ou sentir a educação ambiental. Desde uma perspectiva mais naturalista ou espiritualizada, por meio de mandalas ou plantio de árvores; uma tendência de alimentação saudável, agroecologia ou permacultura; uma dimensão muito fortalecida no Brasil e no mundo que abarca o contexto das escolas e também das universidades; uma abordagem mais técnica em termos de licenciamento, fiscalização ou leis; e, entre várias outras educações ambientais, aquela política, que transita entre os movimentos sociais e a educação popular. Certamente não há que se definir a educação ambiental nesta ou naquela abordagem estruturante, nem a mais correta ou a verdadeira. Como na orquestra de vários instrumentos, o maestro tem a sua batuta para ritmar cada instrumento ao som da composição. A plateia varia, e nem sempre a partitura pode ser a desejada, contudo, a beleza da diversidade ainda rege o canto da educação ambiental.

A metodologia *mapa social* (SATO; SILVA; JABER-SILVA, 2014) busca mapear as identidades e os conflitos socioambientais vivenciados nos territórios por meio das autodenominações e das autonarrativas dos grupos sociais em condições de vulnerabilidade. Nas narrativas nos aproximamos da essência dessas identidades que constroem diferentes significados de *ser-em-grupo* (GUATTARI, 1990). Para Buber (2001), as identidades são delineadas nesse encontro com o Outro e a alteridade essencial se instaura somente na relação Eu-Tu, para além da relação Eu-Isso. Em algumas vezes, a emergência, o fortalecimento ou aniquilamento das identidades dos grupos pesquisados, se fazem neste encontro com o Outro. Por vezes, consentido e prazeroso. Em outros momentos, imposto e conflituoso. Se autodeclaram identidades de resistência que sempre estiveram à mercê de um descaso histórico reforçado pela economia hegemônica do agronegócio no estado de Mato Grosso, que impera e avança sobre os ditos *espaços vazios*. No entanto, o mapa social vem reforçar que, nesses ambientes diversos, sempre coexistiu um rico mosaico cultural de identidades que, muitas vezes, pela força hegemônica foi invisibilizado e/ou pouco conhecido. São muitos grupos sociais que não estão sendo contemplados na elaboração de políticas públicas e ficam expostos aos muitos impactos e conflitos socioambientais que marcam o território e os biomas deste estado brasileiro.

A escolha por mapear esses grupos sociais e suas condições de vulnerabilidade não foi uma opção ao acaso e, sim, uma escolha identitária das pesquisadoras que, inspiradas em Homi Bhabha (2003), optaram por pensar o território a partir de suas margens, nas vivências de suas minorias e em seus conflitos socioambientais (SATO; SILVA; JABER-SILVA, 2014). É, também, tentar identificar o legado, latente e vivo, dos processos de colonização que demarcam o território mato-grossense, em sua face econômica intitulada *agronegócio* e, recentemente, denunciada no número especial da *Environmental Education Research*, ao propor uma pedagogia da terra que torne a educação ambiental capaz de contribuir com a descolonização das perspectivas brutais dos conflitos socioambientais (TUCK; McKENZIE; McCOY, 2014).

Para alcançar os objetivos propostos pelo mapa social, caminhos diferenciados foram sendo traçados. Em um primeiro momento a pesquisa apresentou uma paisagem global, possibilitando o mapeamento dos grupos sociais e conflitos socioambientais de todo o Estado de Mato Grosso (SATO; SILVA; JABER-SILVA, 2014). Nesta etapa foram realizados dois seminários de mapeamento social, nos anos de 2008 e 2010, na cidade de Cuiabá, capital do Estado. Os Seminários tiveram ampla parceria com os movimentos sociais e com as Secretarias de Estado de Meio Ambiente (SEMA) e de Planejamento e Coordenação Geral (SEPLAN). Na realização destes dois seminários reunimos, aproximadamente, 500 participantes. Estes vieram de 54 municípios. Ao todo foram mais de 70 representantes indígenas de diferentes Terras Indígenas e de diversas regiões do Estado; além de grupos e movimentos sociais diversos, como os representantes das comunidades *quilombola*¹, das comunidades pantaneiras, dos seringueiros, dos atingidos por barragens, dos *retireiros do Araguaia*², dos artesãos, dos povos ciganos, dos ecologistas, dos pescadores profissionais/artesanais, dos *morroquiano*³, dos articuladores da economia solidária, dos camponeses e agricultores familiares, dentre outros importantes grupos.

Conforme narram Sato, Silva e Jaber-Silva (2014), nos dois seminários foram formados Grupos de Trabalhos (GT) divididos em: Povos Pantaneiros, Povos do Cerrado, Povos Indígenas, Povos Quilombolas, Retireiros do Araguaia e Agricultores Familiares. O processo de condução de cada um dos GT contou com um/a facilitador/a e um/a relator/a, sendo que essas pessoas fazem parte do GPEA/UFMT e dos movimentos sociais envolvidos no projeto. O facilitador conduzia as discussões nestes grupos aportados por um roteiro de entrevista semiestruturado, dirigia as atividades e suscitava o debate das questões geradoras. O relator acompanhava as discussões, anotando os principais pontos narrados e elaborando um relatório final do grupo. As questões geradoras indagavam a cada participante se: pertencem a algum grupo social? Qual? Como se autodenominam?

Há algum outro grupo que você conheça? Qual? As mudanças no local onde você mora causam problemas (conflitos socioambientais)? Quais conflitos? Quais os grupos sociais que estão envolvidos no conflito? Há violência declarada? Quais tipos de violência? Há ameaças de morte?

Durante os seminários, o registro dos dados se deu pelas respostas anotadas nos roteiros de entrevistas, pelos relatórios de cada um dos GT, como também, por registro em vídeos e fotografias das diversas atividades realizadas durante os seminários. Além disso, alguns sujeitos da pesquisa, que representavam os diferentes grupos sociais, foram entrevistados individualmente; estas entrevistas foram registradas em vídeos. Outra atividade consistia em assinalar a identificação da localização dos grupos mapeados e seus conflitos em mapas impressos do Estado de Mato Grosso. O mapa disponibilizado foi o Mapa da divisão político-administrativa e territorial do Estado de Mato Grosso - ano 2010 - em escala 1:1.500.000.

Após esse primeiro momento, que nos possibilitou compreender a *paisagem global* de Mato Grosso, continuamos a caminhada em busca de uma compreensão mais localizada; desse modo, investigamos de maneira mais aprofundada alguns grupos sociais e seus conflitos no contexto do Pantanal Micro. Um dos grupos que fizeram parte dessa etapa foi a Comunidade de São Pedro de Joselândia (localizada no município de Barão de Melgaço, bioma Pantanal); os resultados desse mapeamento local estão sendo discutidos no tópico a seguir.

As identidades e conflitos socioambientais do Pantanal Mato-grossense

Focando nossa atenção ao Pantanal, mas mantendo a mesma metodologia utilizada no mapa social de todo o estado de Mato Grosso, as identidades foram mapeadas e, concomitante, este estudo também evidencia as consequências do modelo de ocupação empreendido no Pantanal, que atinge diretamente os grupos sociais, que tem suas bases de vida e de resistência fortemente conectadas ao ambiente em que vivem e convivem de maneira peculiar, lutando pela sobrevivência do ambiente local e de suas culturas.

Estamos cientes que o universo mapeado neste trabalho não esgota as inúmeras situações-limites existentes e ainda não visíveis no Pantanal mato-grossense, mas denuncia uma parte dos problemas desta imposição dos grandes projetos e reflete uma parcela importante dos casos de conflitos socioambientais. Estes são consequências do modelo de desenvolvimento adotado, que leva à destruição dos ecossistemas e ao aniquilamento de formas singulares de modos de vidas. Em outras palavras, territórios, identidades e temporalidades que se emaranham em teias e mosaicos, tecidos intrinsecamente na relação cultura e natureza, onde a perda de um implica no desaparecimento do outro.

Os grupos sociais vulneráveis

Seguindo o fluxo das águas, o Pantanal é um espaço em constante movimento, com sua paisagem alterada entre épocas de seca e inundações. Entrelaçada com a beleza da diversidade biológica, a região é habitada por povos que têm características peculiares, que se autodenominam de *Povos Pantaneiros*. Esses povos trazem denso conhecimento do local onde vivem e revelam as mais variadas contribuições culturais, alimentos, danças, histórias, lendas, práticas ecológicas e tantas outras expressões que não poderíamos citar todas. As celebrações festivas estão relacionadas com as religiões e há santuários em quase todas as casas, às vezes em sincretismo religioso (SATO et al., 2001).

O encontro dos colonizadores com as nações indígenas que habitavam as planícies pantaneiras se deu de forma muito conflituosa. Siqueira (2002) nos ressalta que neste habitat estavam os povos Bororo, Guarani, Xarayés, Guaná, Guató, Guaykuru, Payaguá e Kadivéu. Os povos Xarayés, Guaykuru (conhecidos como exímios cavaleiros) e Payaguá (conhecidos como índios canoeiros) foram completamente extintos neste choque entre o arco e flecha e as armas de fogo dos colonizadores. Do povo Guaná sobreviveu apenas um de seus remanescentes: o povo Terena. Dos povos Bororo, Guarani, Guató e Kadivéu restaram poucos, foram vencidos e escravizados pelos bandeirantes, passaram por enormes mudanças culturais e, atualmente, estão confinados a territórios reduzidos em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, 2002).

Atualmente, em todo o estado registramos a presença de 47 etnias que vivem em 78 terras indígenas; os *Povos Indígenas* que habitam a região do Pantanal Norte estão localizados nos municípios de Barão de Melgaço e Santo Antônio do Leverger, são: os povos indígenas Guató que habitam a Terras Indígenas da Baía dos Guató; os povos indígenas Bororo que têm seu território atual na Terra Indígena Perigara e na Terra Indígena Tereza Cristina.

Os *Povos Quilombolas* estão localizados nos cinco municípios pesquisados, sendo: cinco comunidades em Cáceres, sete em Nossa Senhora do Livramento, 26 comunidades no município de Poconé e uma em Santo Antônio do Leverger. Temos trabalhado no mapeamento da Comunidade Quilombola de Mata Cavallo, localizada no município de Nossa Senhora do Livramento.

Os *Artesãos* são homens e mulheres que estão presentes em todo o território. Seus artesanatos, muitas vezes, são importantes referências culturais locais. Produzem artefatos de forma artesanal, tendo como base as 4 (quatro) mais variadas matérias-primas. Os artesãos de entalhes em madeira produzem gamelas, colheres de pau, pilões, canoas e cochos. A produção de teares, prensas, engenhos, carretas, carros de

boi e violas de cocho são montados sem pregos, utilizando encaixes. Os artesãos de trançados utilizam taquaras, cipós, palhas, fibras, etc. Várias etnias indígenas produzem seus trançados com folhas, palmas, cipós, talas e fibras, resultando em redes, cestos, abanos, baquités e máscaras que são utilizadas em suas atividades cotidianas. Os desmatamentos vêm tornando rara a matéria-prima destes trançados e comprometendo a continuidade dessas atividades. Os artesãos de couro e chifres utilizam o couro na confecção de arreios, laços e trançados. Os artesãos de tecelagem fazem as redes para dormir, os *cochonilhos* para colocar como forros de arreios, faixas para cintura, etc. - em geral são atividades femininas e são produzidas com o algodão.

Os *Povos Ribeirinhos* são uma forte expressão de identidade nas margens de rios e córregos das áreas úmidas. Eles vivem nas beiras dos rios, com atividades predominantemente de pesca; alguns grupos praticam agricultura de várzea e terras firmes. Com uma identidade ligada mais à água do que com a terra, podemos citar as suas principais atividades, como: pescadores profissionais/artesanais; isqueiros; piloteiros; barqueiros e canoieiros. Os isqueiros são assim denominados, pois vendem as iscas para a pesca turística (minhocas e pequenos peixes), e estão presentes em quase todo trecho pantaneiro, incentivados pelo turismo de pesca de finais de semana; os piloteiros são residentes em comunidades ribeirinhas do Pantanal, que buscam reconstruir suas identidades nas transformações socioambientais, articulando a sobrevivência junto com as pousadas e servindo-se como guias turísticos nos passeios de barco; já os canoieiros vivem às margens dos rios, baías e corixos do Pantanal, fabricam canoas e têm profundo conhecimento etnomatemático para esta construção. Os *Pescadores profissionais/artesanais* se organizam em colônias de pescadores.

Os *Grupos de Siriri e Cururu* são expressões fortes da cultura popular, com danças e músicas, tradições seculares que ocorrem nas comunidades rurais das áreas úmidas. Essas danças têm a viola de cocho como um elemento essencial.

Os *Camponeses e Agricultores Familiares* estão presentes em diversos pontos do Pantanal; alguns estão inseridos em projetos de assentamentos e também se identificam como assentados. Nos municípios do Pantanal estão localizados 36 projetos de assentamento; as atividades destes grupos estão associadas às atividades de agricultura, em sua maioria; estes povos são também extrativistas. Alguns desenvolvem pequenas atividades, como: produção de farinha de mandioca, de rapadura, de mel, etc.

Os *Povos Extrativistas* estão espalhados por todo o território. Os produtos coletados são: frutos, raízes, plantas medicinais, madeiras, resinas, óleos, látex, tinturas, dentre outros. Se autodenominam também como apicultores, raízeiros, fruteiros, etc.

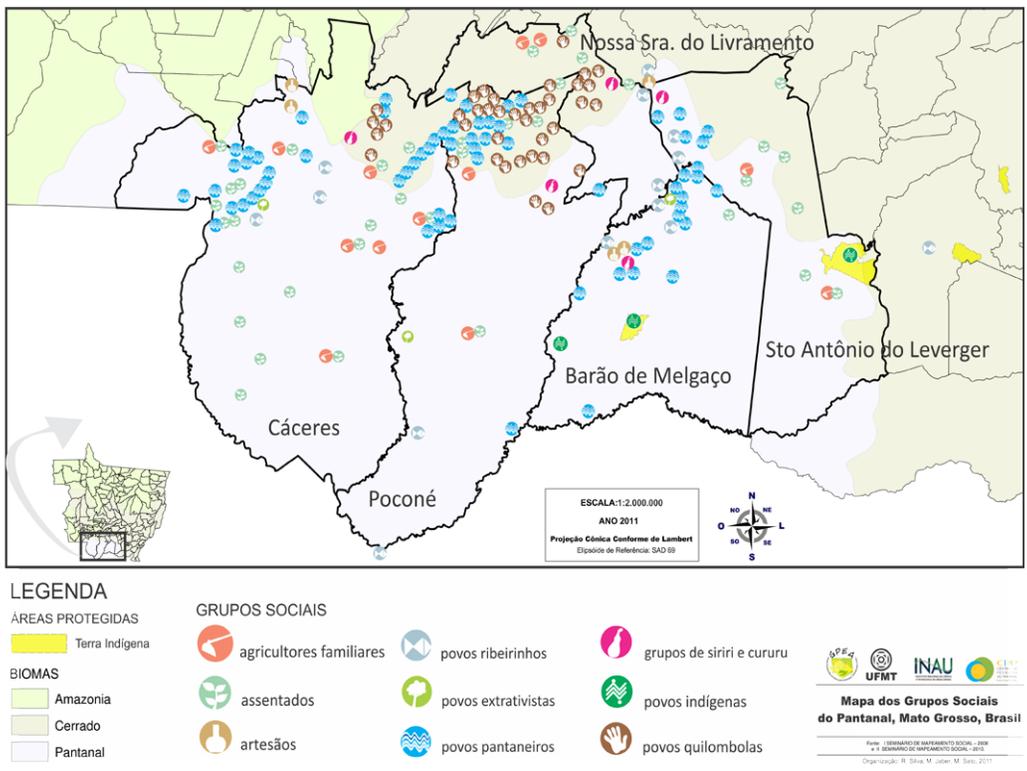
Há grupos que trazem expressões identitárias ligadas a espiritualidades, como os *Benzedeiros* que são pessoas com dom de eliminar o mal estar pela fé religiosa cristã; alguns utilizam ervas, raízes e plantas medicinais para a cura. As *Rezadeiras* são grupos de mulheres que rezam durante os velórios, algumas vezes ligadas

à *pastoral dos enfermos*, das dioceses das igrejas católicas, que zelam e oferecem acompanhamento aos doentes em fases terminais. E os praticantes das religiões de matriz africana se autoidentificaram como *Candomblecistas* e *Umbandistas*.

Destacamos, também, a atuação dos *Ecologistas* e *Movimentos de articulação e apoio* aos povos pantaneiros.

Subsidiados pelo uso de tecnologias de processamento de dados georeferenciados, na Figura 1 apresentamos uma espacialização dos grupos sociais aqui apresentados. É relevante frisar que a maioria dos pontos do mapa foram georeferenciados de acordo com suas coordenadas geográficas; contudo, alguns pontos trazem uma localização aproximada, segundo as narrativas dos grupos pesquisados. Mesmo os pontos apontados durante as oficinas e entrevistas, quando haviam informações disponibilizadas, foram confirmados por meio de consultas a dados secundários, como artigos científicos, relatórios técnicos e acadêmicos, entre outros documentos.

Figura 1 - Mapa dos Grupos Sociais do Pantanal, Mato Grosso, Brasil



Organização: R. SILVA; M. JABER-SILVA; M. SATO (2011).

Os conflitos socioambientais

Mato Grosso possui três biomas distintos: a Amazônia é o mais abrangente, com 480.215 km² (53,6%); o Cerrado ocupa 354.823 km² (39,6%) da cobertura original do Estado; e a menor área é a do Pantanal, com 60.885 km² (6,8%), que compreende uma área inundável de planície de um mosaico formado por um grande ecótono de áreas de florestas Amazônicas e Atlânticas, Cerrados, Chacos e algumas características da região de Caatinga (SILVA, 2011; SEMA, 2010). Embora o Pantanal apresente a menor porção territorial, isso não torna a área menos importante, até porque o Pantanal tem sido considerado uma área bastante protegida, do ponto de vista da ecologia da conservação. Em termos econômicos, a região é a mais pobre e, talvez por isso, desvela a forte presença dos movimentos sociais, principalmente pelo município de Cáceres, que participaram ativamente como coautores do mapeamento social. Isso contribuiu para que as informações da região fossem mais diversas, registrando alto índice de conflitos socioambientais.

Destacam-se como as maiores atividades impactantes no Pantanal: a disputa por terra; o desmatamento; a queimada; a poluição hídrica (vinda do planalto); o aumento da erosão e carga sedimentar (assoreamento dos rios); o turismo desordenado; somados às atividades de pesca e caça predatória; as ameaças de instalações de Pequenas Centrais Elétricas e hidrovias, dentre outras ações. Ademais, outras atividades impactantes foram relatadas, como a mudança nas práticas de pecuária, que antes alimentava o gado com capim nativo e, hoje, aumenta o uso de capim exótico.

Das causas dos conflitos, citadas pelos grupos sociais, a disputa pela terra é a mais preponderante, justificada pelo contexto histórico em que está inserida. O Pantanal sempre se caracterizou pela forte concentração de terras. Em todos os ciclos econômicos a forte exploração dessa região sempre se fez presente, iniciando com as atividades garimpeiras de minérios (principalmente ouro), a subjugação dos povos indígenas para o trabalho escravo, a extração de produtos extrativistas vegetais e, mais recentemente, a conversão da terra para atividades de agricultura e pecuária.

Outra grave questão, destacada nessa região, é o desmatamento que possui razões diversas, dentre elas a pecuária é a questão mais acentuada. Percebe-se que tem ocorrido uma conversão de vegetação nativa, principalmente cerradão e capim nativo, em pastagens implantadas para o gado, com espécies exóticas, como a *brachiaria* (*Brachiaria humidicola*). De acordo com os estudos realizados pela Embrapa Pantanal (MORAES et al., 2000), a conversão da vegetação nativa nos planaltos, para implementação de lavouras e de pastagens, sem considerar a vocação dos ambientes, além da destruição de habitats, acelerou os processos erosivos nas

bordas do Pantanal. A consequência imediata tem sido o assoreamento dos rios na planície, o qual tem intensificado as inundações, com sérios prejuízos à fauna, à flora, à economia e, fortemente, aos grupos sociais da região que apresentaram essa questão como a terceira causa propulsora dos conflitos no bioma.

Como resultado das alterações decorrentes da ocupação humana, há um aumento no volume de sedimentos transportados pelos rios dos planaltos para o Pantanal. O Pantanal está intensamente suscetível aos impactos provocados em outros biomas, como o Cerrado (região do planalto), pois, com sua dinâmica de inundação e em função do declive, coleta uma grande parte dos sedimentos que são produzidos na região de planalto, principalmente pela urbanização e industrialização, no lançamento de esgotos, de metais e minerais; o processamento de produtos agroindustriais, como álcool, produtos lácteos e carne; e a ocupação de áreas residenciais sem adequado tratamento das águas e dos resíduos sólidos (ANA/GEF/PNUMA/OEA, 2003). Além desses empreendimentos, as usinas de açúcar e destilarias de álcool foram mencionadas como geradoras de impactos socioambientais.

A instalação das Pequenas Centrais Elétricas e a ameaça da hidrovía Paraguai-Paraná são constantes causas de conflitos. Somente a Bacia do Paraguai, formadora do Pantanal, tem 24 pequenas hidrelétricas em operação (ROSSI, 2011). A hidrovía ainda é uma ameaça para os pantaneiros. Uma experiência de controle social relevante foi vivida no município de Cáceres, contra a instalação desse empreendimento que compromete o rio Paraguai. O projeto é considerado polêmico, pois falta uma avaliação mais detalhada dos impactos socioambientais.

Embora os discursos políticos enfatizem que os projetos desenvolvimentistas trazem riquezas, essas atividades não têm oferecido melhor qualidade de vida aos moradores da região. Isso é possível de observar pelo mapa de pobreza e desigualdade dos municípios brasileiros (IBGE, 2008), em que os locais mais pobres de Mato Grosso se concentram na região do Pantanal.

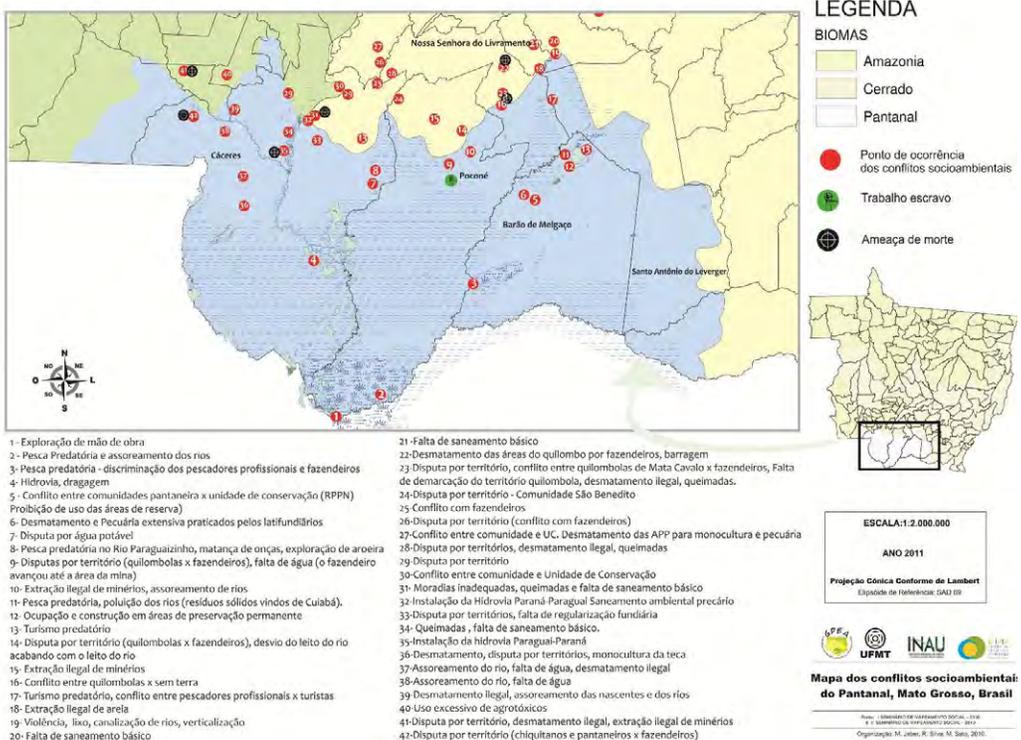
No Pantanal mato-grossense, assim como nos demais biomas, quando a rica diversidade dos ambientes naturais, somada à expressiva sociodiversidade, se chocam com interesses unicamente econômicos, fazem emergir embates e resistências na luta pela manutenção dos modos de vida singulares dos habitantes que são totalmente dependentes dos habitats. Como afirma Zhouri (2008, p. 105), “[...] o conflito eclode quando o sentido e a utilização de um espaço ambiental por um determinado grupo ocorrem em detrimento dos significados e dos usos que outros segmentos sociais possam fazer de seu território”.

O GPEA/UFMT reconhece que todo desequilíbrio ambiental acarreta dilemas sociais às camadas economicamente desfavorecidas, e o Pantanal é o exemplo da injustiça ambiental desvelada por interesses econômicos com negligência da cultura local. São pessoas que possuem um santuário católico no labirinto

cotidiano de suas casas, de uma gente sofrida que carece de políticas públicas mais fortalecidas, mas que jamais perdem sua fé na vida. Entre os seres encantados, que habitam as águas, e os sonhos da educação ambiental, há muito para se dialogar saberes, ensinando e aprendendo conjuntamente com as comunidades na travessia da educação popular. É inútil insistir somente nas ciências. A poesia emanada daquele lugar é um convite para se pensar, fazer e, sobremaneira, sentir a vida transbordante do Pantanal.

Muitos desses conflitos estão registrados no *Mapa dos conflitos socioambientais do Pantanal mato-grossense* (Figura 2), em que foi possível registrar 42 locais que estão vivenciando embates e resistências na defesa do ambiente e das culturas locais. Vale destacar que reconhecemos a existência de muitos outros conflitos na região, que não estão registrados no mapa, porém acreditamos que este mapa revela parte da dura realidade desses grupos sociais. Assim, *per se* já significa uma situação de denúncia e de evidência das fragilidades nas políticas públicas.

Figura 2 - Mapa dos principais conflitos socioambientais do Pantanal



Organização: M. JABER; R. SILVA; M. SATO (2011).

São Pedro de Joselândia, um mapeamento local de uma comunidade do Pantanal

Após os seminários de mapeamento social, as pesquisadoras do GPEA/UFMT realizaram uma etapa investigativa da paisagem local, aliado à abordagem etnográfica, já que nos interessavam os modos de vida e as expressões identitárias destes grupos. Foram realizadas pesquisas de campo com observações participativas, realização de entrevistas semiestruturadas e não estruturadas, oficinas e reuniões em lócus com alguns grupos pesquisados. Algumas entrevistas mais longas foram possíveis, guiadas por um roteiro que se associava aos objetivos do mapa social. Tivemos também a oportunidade de realizar as entrevistas sob a abordagem totalmente livre, como se velhos amigos pudessem evocar a memória na busca de significados da infância, dos locais de brincadeira, da comida preferida ou da hora do lazer. Enfim, buscamos identificar nas autonarrativas as experiências que tivessem contribuído para a construção identitária dos grupos sociais, além de conhecer os conflitos e as injustiças que os vêm envolvendo.

Um dos grupos pesquisados no mapeamento local foi a Comunidade Pantaneira de São Pedro de Joselândia; as oficinas de mapeamento com a comunidade foram realizadas na escola local e se deram por um percurso da arte-educação-ambiental envolvendo diversos pesquisadores do GPEA/UFMT; construímos, conjuntamente com os participantes, alguns cadernos pedagógicos e mapas temáticos. Os dados obtidos nessas oficinas serão apresentados a seguir.

O povoado de São Pedro de Joselândia é um distrito do município de Barão de Melgaço, situado entre dois dos maiores rios formadores do Pantanal Norte, o Cuiabá e o São Lourenço. De acordo com o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2000, o complexo de Joselândia apresenta 2.483 habitantes, residentes em 592 domicílios e conta com as seguintes comunidades: a sede São Pedro, Mocambo, Pimenteira, Retiro São Bento, Colônia Santa Isabel, Capoeirinha e Lagoa do Algodão (PIGNATTI; CASTRO, 2010). São Pedro está localizado no entorno da Reserva Particular do Patrimônio da Natureza (RPPN) SESC Pantanal que tem uma área aproximada de 106 mil hectares (SESC, 2011), um dos sítios da Convenção Ramsar de áreas úmidas protegidas internacionalmente.

São Pedro é uma comunidade do complexo de Joselândia, um ambiente que revela em suas belas paisagens um povo pantaneiro (habitante) cuja identidade se faz nesta dinâmica cíclica das águas do Pantanal (*habitat*) que lhe confere um modo peculiar de vida e de convivência com este ecossistema (hábitos).

Seus moradores se autodenominam Pantaneiros e Pantaneiras, aprenderam a *ler* e interpretar os sinais naturais, como por exemplo, a florada dos Cambarás; se é intensa é sinal de uma cheia abundante, se o Cambará oferta poucas flores anuncia que a próxima cheia será minguada. Alguns entrevistados(as), também se autodenominam como camponeses e camponesas, relatando que desenvolvem pequenos plantios de roças que sempre vêm associadas a pequena criação de gado. Algumas outras atividades, embora com intensa relação às atividades do campesinato, fazem com que alguns pantaneiros se narrem como extrativistas, pois exercem atividades de extração de madeira para uso local, frutos, sementes, óleos, mel, plantas medicinais, etc. Ao desenvolverem suas atividades cotidianas, alguns também se fazem artesãos(ãs) na confecção da canoa, pilão, gamelas, colheres de pau, cochos; nos trançados com couros, para confecção de arreios e laços; na tecelagem da lã, quando produzem os *cochonilhos* para colocar como forros de arreios, faixas para cintura, etc.

Inicialmente, em Joselândia, existiam muitos campos de uso comunitário que começaram a ser cercados a partir da década de 1950 (SESC, 2011). Os relatos apontam que as cercas diminuíram as áreas de uso comum dentro da comunidade, há áreas que antes eram de uso comum e hoje são de propriedade de alguns fazendeiros; os campos que alagam nessas fazendas não adianta cercar, *pois as cercas não resistem às águas, essas áreas são campos abertos, então o gado dos moradores de Joselândia continua pastando por lá*. A mudança nas áreas comuns vem alterando muitas das práticas comunitárias, como exemplo, “[...] as práticas costumeiras como o longo ‘pousio’ para a recuperação do solo passaram a ficar cada vez mais limitadas” (PIGNATTI; CASTRO, 2010, p. 3226).

Os(as) entrevistados(as) ressaltaram que ainda existem algumas áreas de uso comum onde o gado é criado solto, é uma região denominada por eles como Baía da Fartura, ou Pantanal, ou *Pantanar*, está localizada entre a Comunidade de São Pedro e o rio Cuiabá, incluindo áreas da RPPN Sesc Pantanal. Essa área, em época de cheia, fica totalmente inundada, ofertando uma baía que é muito frequentada pelos moradores da comunidade como área de pesca; na seca a mesma área é usada como áreas de pastagens para o gado. “A maioria das famílias de São Pedro tem seus *arrodeio* ou *reses* de gado e soltam nessa área comum da Baía da Fartura, assim quando uma pessoa da comunidade se desloca para ver o seu gado, já aproveita e também vê o gado de seus vizinhos, quando a água sobe o gado vem vindo e é levado para a parte mais alta e seca, chamada de firme” (relato de pesqueira).

Em São Pedro, essas relações comunitárias são reforçadas por uma organização social estruturada por laços de parentesco, compadrio e vizinhança. A solidariedade é um dos pontos de destaque durante as entrevistas, são narrativas revisitadas de lembranças nas práticas de mutirões e nas áreas de uso comum. São atividades comunitárias de partilha, que se contrapõem ao pensamento neoliberal, que estimula a competitividade e nega a solidariedade.

Além da solidariedade descrita nas práticas cotidianas, outro fio condutor destas identidades está no contato direto, interdependente e intrínseco destes grupos com o ecossistema pantaneiro. Em comunidades, como São Pedro, “[...] boa parte do que se obtém para o sustento familiar e a reprodução da vida coletiva é obtido da natureza, por coleta, caça e pesca, os espaços da vida e do trabalho ainda são, em uma larga medida, os da própria natureza” (BRANDÃO, 2007, p. 51). Este sistema de interdependência se configura como um sistema de conhecimento gerado por estes grupos por meio de uma longa convivência com os ecossistemas e suas diferentes formas de manejá-los. Os relatos nos apontam a forte ligação deste povo com o *habitat* em que vivem. Há um sentimento de pertencimento e uma forma peculiar de convivência com o ambiente, fator que contribui para a boa preservação do *habitat* local.

Contudo, os entrevistados apontam mudanças importantes nesse ecossistema, a própria Baía da Fartura, que recebeu esse nome pela quantidade de piranhas que eram pescadas nessas áreas, segundo relatos, teve o volume e o tamanho dos pescados diminuídos, as “águas também diminuíram”, “isso tudo porque mexeram muito na natureza”, “os Cambarás diminuíram muito e com isso as chuvas também diminuíram”.

Os relatos nos apontam que as mudanças nas paisagens mudam também a identidade desta gente pantaneira, cujos modos de vida e temporalidades se fazem na peculiaridade deste *habitat*, movido pelos ritmos das águas do Pantanal.

Acreditamos que essas mudanças nos *habitats* em Joselândia são impulsionadas por fatores externos à comunidade, descritos pelo *Millennium Ecosystem Assessment* (ONU, 2005; NELSON, 2005) como *driving forces* (forças motrizes) indiretas e diretas procedentes do desenvolvimento econômico. As causas (diretas e indiretas) estabelecem uma intrínseca correspondência com os conflitos socioambientais, pois podemos considerar que os conflitos são forjados por essas causas que geram significativas mudanças nas paisagens e, conseqüentemente, no modo de vida dos grupos sociais.

No Pantanal são diversas forças motrizes que impulsionam sua degradação; iniciou-se a fragmentação de grandes áreas de vegetação nativa, convertidas principalmente para uso da pecuária e produção agrícola, acarretando na degradação das áreas de preservação permanente (APP), assoreamentos, desmatamentos, queimadas, dentre outras ações impactantes. Recorrendo aos resultados das pesquisas de diversos cientistas, publicados no documento - *Definição e classificação das áreas úmidas brasileiras: base científica para uma nova política de proteção e manejo sustentável* (JUNK et al., 2012), as principais forças motrizes que provocam degradações socioambientais no Pantanal são:

(1) Drenagem pela agricultura e pecuária; (2) Construção de áreas habitacionais, de infraestrutura urbana e de uso industrial; (3) Poluição por esgotos e resíduos domésticos, industriais e de mineração; (4) Construção de hidrelétricas, que inundam Áreas Úmidas rio acima da barragem, interrompem a conectividade longitudinal, e mudam o pulso de inundação rio abaixo; (5) Construção de hidrovias; (6) Construção de diques que interferem na conectividade lateral separando as áreas úmidas dos rios; (7) Exploração indevida dos recursos naturais (recursos pesqueiros, madeireiros e não madeireiros, e da biodiversidade). (JUNK et al., 2012, p. 5).

O povoado de São Pedro de Joselândia, um microcosmo dentro da magnitude pantaneira, reflete o cenário provocado por essas *driving forces*. As narrativas dos moradores afirmam que o cercamento das terras comunais, que se intensificou ultimamente, vem acarretando na expansão das grandes fazendas, convertendo-se o Pantanal em propriedades privadas, o que vem enfraquecendo de forma decisiva a organização familiar das comunidades pantaneiras.

Os registros evidenciam que a falta de planejamento e gerenciamento integrado dos territórios mato-grossenses pode significar um alerta sobre a fragilidade em que se encontram expostos os ecossistemas e as dificuldades vividas pelos grupos que os habitam. A sustentabilidade dos territórios e a melhoria da qualidade de vida dos povos habitantes do Pantanal devem compreender a complexidade que envolve este ecossistema e reconhecer a interdependência direta da planície com as áreas que estão no planalto, neste caso, em toda a Bacia do Alto Paraguai (BAP), pois é impossível garantir a sustentabilidade do Pantanal e a melhoria da qualidade de vida do povo pantaneiro, sem a compreensão dos impactos socioambientais que estão em seu entorno.

O Mapa Social e as políticas públicas, alguns frutos colhidos ao caminhar

Consideramos que os mapeamentos aqui registrados são um importante instrumento para a reflexão e para a ação dos sujeitos envolvidos com o processo de democratização do meio ambiente, indicando condições ambientais e sociais concretas em que se deveriam desenrolar as medidas propositivas à justiça ambiental em Mato Grosso. Quiçá, esses estudos possam ser referências aos governos e à sociedade civil; que, ao elaborarem as políticas públicas, consigam considerar as diferentes identidades e os conflitos socioambientais, buscando a participação social como uma das molas propulsoras na mudança conceitual, política e científica.

Contudo, ressaltamos que os mapeamentos não têm a pretensão de fechar o conjunto dos conflitos e dos protagonistas que formam essas identidades. Em especial, por ser uma história em construção, dinâmica, tecida por continuidades e descontinuidades. Fluído e dinâmico, como é o próprio Pantanal. Desta forma, este estudo fenomenológico não se trata de um censo e nem mesmo de um levantamento exaustivo, mas de um panorama da situação atual, um retrato – sempre temporário.

Guerin (2004) recomenda que o exame dos grupos em conflitos pode ser analisado por mapas, diagnósticos ou estudos de caso, mas, em todas as situações, seja ela qual for, é necessário um conhecimento histórico do contexto socioambiental. Pondera, também, que não há necessidade de uma resolução destes conflitos, mas que os estudos devem ser amplamente divulgados à formulação de políticas públicas que protejam os segmentos marginalizados. Assim, por meio desses mapeamentos que rompem com a *cultura do silêncio*, buscamos fortalecer a formulação de políticas públicas participativas que estejam em consonância com as realidades vividas pelas identidades.

A metodologia mapa social se torna extremamente valiosa mediante o leque de informações que podem ser por ela extraídas. Contudo, ressaltamos as imensas responsabilidades que são assumidas, tornando-se, assim, uma ousada e complexa proposta que exige comprometimento e muita dedicação, não somente de um pesquisador, mas, sobremaneira, de um coletivo que esteja disposto a encarar o desafio.

Alguns frutos desta proposta já podem ser citados, pois alguns resultados já publicados deste mapeamento foram apropriados pelos grupos sociais envolvidos na pesquisa. Estamos elaborando uma plataforma *on line* com as informações do mapa social, estamos em diálogo com a defensoria pública para a construção do Observatório de Direitos Humanos e da Terra do Estado.

As informações deste mapeamento serviram de subsídios para elaboração do Relatório Estadual de Direitos Humanos e da Terra de Mato Grosso, nos anos de 2011 e 2013. Outro desdobramento é que o mapeamento social foi reconhecido pelo governo do Estado de Mato Grosso, por meio da SEPLAN; os mapas estão disponibilizados no site da secretaria e os resultados da pesquisa levaram à inclusão de um eixo na atualização do Plano de Longo Prazo do Governo de Mato Grosso (MT+20), que visa a valorização da cultura e das diversidades etnoculturais aliadas à participação social.

Outra questão relevante tange sobre a constituição de uma comissão de povos e grupos sociais, ocorrida durante o II Seminário de Mapeamento Social; a comissão busca a articulação para a realização da I Conferência Estadual destes grupos, para a construção coletiva de uma proposta de Política Estadual dos Povos e das Comunidades Tradicionais.

O mapeamento social desenvolvido em Mato Grosso vem sendo implementado em outros estados brasileiros; experiências estão sendo elaboradas no Espírito Santo, no Paraná e, recentemente, iniciamos um diálogo para uma parceria com o estado do Pernambuco, dentre outras.

Certamente, não temos respostas e soluções imediatas aos dilemas socioambientais, mas estamos em plena caminhada juntos aos grupos sociais; ousamos, com essa pesquisa pincelar paisagens, antes invisíveis e, insistentemente, negadas pelas hegemonias econômicas, mas que agora mostram suas múltiplas e intensas cores. Aliam-se todos aqueles que lutam por uma ecologia de resistência, no poder da arma mais poderosa que ainda temos, e que ninguém nos retira: a esperança. Talvez seja esta a magia da educação ambiental: o desejo esperançoso em construir sociedades sustentáveis que possam considerar a inclusão social no âmbito da proteção ambiental. O Mapa Social é um dos meios, entre outros, para identificar as identidades pulsantes no território, que evidenciam a força da educação (e da esperança) à construção de políticas socioambientais.

Referências

ANA/GEF/PNUMA/OEA. Agência Nacional de Águas. Fundo para o Meio Ambiente Mundial. Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente. Organização dos Estados Americanos. **Diagnóstico Analítico do Pantanal e Bacia do Alto Paraguai – DAB**. Projeto GEF Pantanal/Alto Paraguai. Brasília, DF: ANA/GEF/PNUMA/OEA, 2003.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução Myriam Ávila, Eliana Reis e Gláucia Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

_____. **The location of culture**. Oxford: Routledge, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Tempos e espaços nos mundos rurais do Brasil. **Ruris**, CERES-IFCH, Unicamp, Campinas, v. 1, n. 1, p. 37-64, 2007.

BUBER, Martin. **Eu e tu**. Tradução Newton Aquiles von Zuben. São Paulo: Centauro, 2001.

BUILDING Bridges collective. **Space for Movement? Reflection on Bolivia on climate justice, social movement and state**. Leeds, UK: Footprint Workers Co-op, 2010. Disponível em: <<http://spaceformovement.wordpress.com>>. Acesso em: 05 de agosto de 2013.

CORREIA, Cloude. **Etnozoneamento, etnomapeamento e diagnóstico etnoambiental**: representações cartográficas e gestão territorial em terras indígenas no estado do Acre. 441p. Tese (Doutorado em Antropologia)-Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2007.

FARIA, Andréa Alice da Cunha. **Ferramentas do diálogo - qualificando o uso das técnicas do DRP: diagnóstico rural participativo**. Brasília, DF: MMA; IEB, 2006.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. **Tom do Pantanal**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho et al., 2002. (Livros da Série: Caderno do Professor 3).

GIRARDI, Eduardo Paulon. **Proposição teórico-metodológica de uma cartografia geográfica crítica e sua aplicação no desenvolvimento do atlas da questão agrária brasileira**. 349 p. Tese (Doutorado em Geografia)- Universidade Estadual Paulista, São Paulo, UNESP, 2008.

GUATTARI, Felix. **As Três Ecologias**. Campinas: Papirus, 1990.

GUERIN, Bernard. Structural Sources of Conflict. In: HIPEL, Keith William. **Conflict resolution**. Encyclopedia of Life Support Systems (EOLSS). Developed under the Auspices of the UNESCO. Oxford, UK: Eolss Publishers, 2004. Disponível em: <<http://www.eolss.net>. Acesso em: 16 de abril de 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Mapa da pobreza e desigualdade dos municípios brasileiros 2003**. Rio de Janeiro: IBGE, 2008.

JUNK, Wolfgang et al. **Definição e Classificação das Áreas Úmidas (AUs) Brasileiras**: Base Científica para uma Nova Política de Proteção e Manejo Sustentável. Cuiabá: CPP/INAU, 2012. Disponível em: <http://www.inau.org.br/classificacao_areas_umidas_resumido.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2013.

MACHADO, Carlos et al. (Org.). **Conflitos ambientais e urbanos: debates, lutas e desafios**. Rio Grande: Evangraf, 2013.

MESQUITA, Alvino et al. Mapeamento social da diversidade social na Pan-Amazônia. In: ENCUESTRO DE GEÓGRAFOS DE AMÉRICA LATINA, 12., 2009, Montevideo. **Anais eletrônico...** 2009. Disponível em: <http://egal2009.easyplanners.info/area02/2223_Costa_Lima_Marcos_Vinicius_da_.pdf>. Acesso em: 10 de janeiro de 2013.

MORAES, André et al. Embrapa Pantanal: 25 anos de pesquisas em prol da conservação do pantanal. In: SIMPÓSIO SOBRE RECURSOS NATURAIS E SOCIOECONÔMICOS DO PANTANAL: OS DESAFIOS DO NOVO MILÊNIO, 3., 2000, Corumbá. **Anais...** Corumbá, 2000.

NELSON, G. C. et al. Drivers of Change in Ecosystem Condition and Services. In: ONU. **Millennium Ecosystem Assessment - Ecosystems and Human Well-being: Scenarios**, v. 2, 2005. Disponível em: <<http://www.maweb.org/documents/document.771.aspx.pdf>>. Acesso em: 3 jan. 2011.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **A Geografia das Lutas no Campo**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 1996.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. ONU. **Millennium Ecosystem Assessment**. v. 1, 2005. Disponível em: <<http://www.maweb.org/documents/document.765.aspx.pdf>>. Acesso em: 15 jun. de 2010.

OPERAÇÃO AMAZONIA NATIVA - OPAN. **Plano de gestão territorial** – Terra indígena Rio Biá. Cuiabá: OPAN, 2011. Disponível em: <<http://amazonianativa.org.br/Noticias/Planos-de-gestao-dos-povos-Deni-do-rio-Xerua-e-Katukina-do-Bia-serao-apresentados-no-Amazonas,2,97.html>>. Acesso em: 09 de dezembro de 2012.

PIGNATTI, Marta Gislene; CASTRO, Sueli Pereira. A fragilidade/resistência da vida humana em comunidades rurais do Pantanal Mato-Grossense (MT, Brasil). **Ciência & Saúde Coletiva**, ABRASCO, Rio de Janeiro, v. 15, supl. 2, p. 3221-3232, 2010.

ROSSI, Roberto. Análise compreensiva da realidade mato-grossense. In: JABER, Michelle; SILVA, Regina; SATO, Michèle. **Relatório Estadual dos Direitos Humanos e da Terra - Mato Grosso**. Cuiabá: De Fanti, 2011.

SATO, Michèle et al. Jogo de luzes: sombras e cores de uma pesquisa em educação ambiental. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 13, n. 23, p. 31-55, 2004.

_____. Um mergulho na cultura pantaneira. In: SATO, Michèle et al. **Tom do Pantanal**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2001. 38 p. Inédito.

SATO, Michèle; SILVA, Regina; JABER-SILVA, Michelle. Between the remnants of colonialism and the insurgence of self-narrative in constructing participatory social maps: towards a land education methodology. **Environmental Education Research**, Taylor & Francis, UK, , v. 20, n. 1, 102-114, 2014.

SECRETARIA DE ESTADO DO MEIO AMBIENTE - SEMA. **Mapa dos Biomas Mato-Grossenses 2010**. Cuiabá: SEMA, 2010. Disponível em: <http://www.sema.mt.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=170&Itemid=107>. Acesso em: 5 dez. 2010.

SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO- SESC. **Plano de Manejo da Reserva Particular do Patrimônio Natural do SESC Pantanal**. 2 ed. Rio de Janeiro: SESC, Departamento Nacional, 2011. (Conhecendo o Pantanal, n. 3).

SILVA, Regina. **Do invisível ao visível: o mapeamento dos grupos sociais do estado de Mato Grosso – Brasil**. 221f. Tese (Doutorado em Ciências)- Programa de Pós-Graduação em Ecologia e Recursos Naturais, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. **História de Mato Grosso**: da ancestralidade aos dias atuais. Cuiabá: Entrelinhas, 2002.

TUCK, Eve; McKENZIE, Marcia; McCOY, Kate. Land education: indigenous, post-colonial, and decolonizing perspectives on place and environmental education research. **Environmental Education Research**, Taylor & Francis, UK, v. 20, n. 1, p. 1-23, 2014.

ZHOURI, Andréa. Justiça ambiental, diversidade cultural e accountability: desafios para a governança ambiental. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 23, n. 68, p. 97-107, 2008.

Recebimento em: 01/09/2014.

Aceite em: 01/11/2014.

História da Educação

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 24

n. 55

p. 223-246

jan./abr. 2015

A criação e supressão de escolas no Paraná Oitocentista: o “barulho por baixo da história”

Creation and suppression of schools in the Province of Paraná in the 19th century: the “noise underneath history”

Juarez José Tuchinski dos ANJOS¹
Gizele de SOUZA²

Resumo

O artigo tem por objetivo compreender o que a criação/supressão de cadeiras revela sobre o lugar ocupado pela escola na vida da criança e da cidade e as relações estabelecidas entre elas, no Paraná Oitocentista. Através do conceito de acontecimento, são interrogados os múltiplos sentidos do fenômeno, mediados por documentação referente à instrução pública. Após o percurso histórico percorrido, tendo por campo de análise a cidade da Lapa, conclui-se que este acontecimento indica que, já naquele período, a escola estava consolidada, naquela localidade, como o espaço adequado para a formação da criança na cidade.

Palavras-chave: Escola. Criança. Cidade. Século XIX.

Abstract

This paper aims to understand what the creation/suppression of elementary schools reveals about the place occupied by the school in the lives of children and in the city, and the relations established between them in the Province of Paraná during the 19th century. Through the concept of event, we examined the multiple meanings of the phenomenon mediated by documentation pertinent to the public instruction. After the historical path traversed having the city of Lapa as the field of analysis, we concluded that this type of event indicates, that during that period, the school was already consolidated in the place as the appropriate space for the education of children in the city.

Keywords: School.Child.City. 19th Century.

- 1 Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2011). Desenvolve pesquisas na área de História da Educação, privilegiando os seguintes temas: Instrução Pública no século XIX; História da Infância; História da Educação da Criança pela Família no século XIX. É membro do NEPIE-UFPR. Endereço profissional: Universidade Federal do Paraná, Rua General Carneiro, n. 460, Edifício D. Pedro I, Reitoria. 80060-150 – Curitiba – PR. E-mail: <juarezdosanjios@yahoo.com.br>. Pesquisa Financiada pela CAPES-REUNI.
- 2 Doutora em Educação. Professora do Setor de Educação e do Programa de Pós-Graduação em educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR) - Brasil. Coordenadora do NEPIE - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil, na mesma universidade. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, História da Infância e Educação Infantil, atuando principalmente nos seguintes temas: história da educação primária, história da infância, história da assistência à infância, história da educação infantil, cultura escolar, cultura material escolar e educação infantil. Endereço profissional: Universidade Federal do Paraná, Rua General Carneiro, n. 460, Edifício D. Pedro I, Reitoria. 80060-150 – Curitiba – PR. E-mail: <gizelesouza@uol.com.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 24	n. 55	p. 225-245	jan./abr. 2015
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Hoje já não se fala da História da Educação brasileira no século XIX como um período pouco estudado ou pouco visitado em nossas pesquisas. As análises de produção e balanços de congressos confirmam essa nova situação do período Imperial na historiografia educacional desde princípios da última década (CATANI; FARIA FILHO, 2002; XAVIER, 2000). Não se trata apenas de uma efervescência de pesquisas, mas de novos olhares que ajudam a superar o modelo historiográfico que produziu o Império Brasileiro como um “[...] tempo fraco em relação ao tempo forte republicano” (HILSDORF, 2002, p. 136). Percebe-se um movimento da parte dos pesquisadores, no sentido de compreendê-lo a partir dele próprio. Inúmeros problemas, objetos e abordagens vêm sendo propostos e investigados nos últimos anos, como os métodos de ensino, a obrigatoriedade da escolarização, a produção do tempo escolar, dentre outros. Contudo, quando se trata de investigar os sujeitos escolares – famílias, professores, inspetores e, em especial, a criança – ainda temos muito a avançar, indo da floresta às árvores, segundo a expressão de Faria Filho, para conseguir compreender a constituição do macro por meio de experiências singulares (FARIA FILHO, 2008). Urge empreender esforços no sentido de dar visibilidade às práticas dos sujeitos construtores da escola brasileira no século XIX.

Em nossa trajetória de pesquisadora/orientando temos procurado construir narrativas que enfatizem a presença da criança na produção dos processos histórico-educativos, demonstrando que, ao encarar as fontes e situações que com frequência problematizamos em nossas investigações, com essanova intenção de olhar, um olhar ao rés-do-chão, em que é possível ver outra coisa, de um ponto de vista diferente (REVEL, 2000), novos panoramas se descortinam em torno do passado da escola brasileira no século XIX. Efetuando um recorte na problemática mais ampla da qual temos nos ocupado, tomamos por objeto, neste artigo, o fenômeno histórico da criação/supressão de cadeiras, com o objetivo de compreender o que este tipo de acontecimentorevela sobre o lugar ocupado pela escola na vida da criança e da cidade, e as relações estabelecidas entre as três, no Paraná Oitocentista.

O espaço escolhido para análise é a cidade da Lapa, surgida ainda no século XVIII, como um local estratégico de pouso para os tropeiros que vinham de Viamão, na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, até Sorocaba, em São Paulo, para a grande feira de muares que anualmente ali se realizava. Em 13 de junho de 1769, o povoado se tornou Freguesia de Santo Antonio da Lapa. Por volta de 1800 foi consolidada, como principal via de acesso à São Paulo, vindo do sul, a Estrada da Mata, à beira da qual se desenvolveu, ao longo do século XIX, a Vila do Príncipe (título recebido em 1806), depois, cidade da Lapa (elevação alcançada em 1872). Essa pequena *urbe* viveu, nas três últimas décadas do Segundo Reinado, momentos significativos da definição política e social do Brasil, como a Guerra do Paraguai, a Lei do Ventre Livre, o Primeiro

Recenseamento do Império Brasileiro, a Reforma Eleitoral e a Abolição da Escravidão. Num plano mais regional, acompanhou o processo de organização da sociedade paranaense, a última província a ser criada no Império, participando de preocupações diversas, dentre as quais estava a escolarização da população. Na própria cidade, experiências históricas mais particulares também tiveram lugar: a inflexão do comércio de tropas a partir dos anos 1870, a criação de uma Associação Literária e uma Biblioteca, a construção de um teatro (existente ainda hoje), a visita do Imperador D. Pedro II, em 1880, e a rápida passagem da Princesa Isabel e do Conde D’Eu, em 1884. No tocante à instrução pública, o município sempre foi sede de inspetoria de instrução, contando com escolas públicas desde 1832 e 1848, para meninos e meninas, respectivamente (KUBO, 1986), além de várias escolas particulares de maior ou menor duração, assim como cadeiras isoladas de ensino de francês e latim. Ainda na década de 1870, teve lugar a tentativa de criação de uma escola noturna para adultos, que, interrompida, foi retomada em 1882, com o apoio da Câmara Municipal. Entre os anos de 1877 e 1878, uma experiência histórica ocorreu naquela localidade: uma das duas cadeiras (como eram chamadas as escolas primárias) de meninos, em funcionamento, foi suprimida por ordem do governo provincial.

Partindo de uma situação comum na história da educação brasileira no século XIX – o fenômeno da criação e supressão de cadeiras – a hipótese em tela é de que acontecimentos como este são reveladores da importância atribuída à escola como um espaço na cidade voltado à formação e educação da criança na sociedade oitocentista. O conceito de acontecimento, com o qual operamos, é utilizado aqui em dois sentidos: como escolha – “[...] um corte que operamos livremente na realidade” (VEYNE, 1998, p. 46) – através do qual o historiador empreende sua análise e estabelece as relações que permitem sua interpretação dos vestígios do passado; e como tentativa de destacar em situações pontuais relações mais complexas e por vezes imperceptíveis, que fazem um acontecimento “[...] iluminar e revelar culturas e conflitos de uma época” (LE ROY LADURIE, 2002, p. 385). Embora realizemos essa investigação num recorte cronológico de curta duração (1877-1878), se traçado em paralelo com a decomposição braudeliana do tempo histórico (BRAUDEL, 1995), também nos permitimos realizar alguns recuos temporais, por concordarmos com Carlo Ginzburg que na seção transversal de qualquer presente estão incrustados muitos passados (GINZBURG, 1991), sendo o movimento diacrônico o mais oportuno para compreender melhor o fenômeno e o momento que delimitamos efetivamente.

As fontes utilizadas se compõem de Relatórios dos Presidentes da Província, ofícios da Inspetoria Geral da Instrução Pública do Paraná, de professores e de vereadores da Câmara da Lapa, de mapas escolares, da

legislação escolar daquela Província e de alguns registros de ocorrências policiais em processos judiciais. Este *corpus* documental foi tomado como vestígio indireto deixado pelos adultos (BECCHI; JULIA, 1996) da presença da criança na história e das relações que ela mantinha com os demais atores sociais, na cidade da Lapa e nas escolas que ali funcionavam.

Inspirados na expressão cunhada por Arlette Farge do “[...] barulho por baixo da história” (FARGE, 1999, p. 92), consoante a qual os acontecimentos permitem escutar vozes às vezes desconhecidas, tornando-se capazes de “[...] infletir as formas retóricas e conceituais” (FARGE, 1999, p. 92) com as quais se constroem as explicações que se erigem como hegemônicas, porque se atêm às vozes que ressoam por *cima* da história, este texto se divide em duas partes. Na primeira, ao refletir sobre as causas de abertura e fechamento de escolas na Província do Paraná, intentamos compreender esse movimento *por cima* da história, mais conhecido na historiografia, lido na ótica das peculiaridades paranaenses. Na segunda, buscamos ouvir o barulho por baixo da história, o barulho das relações e inter-relações da criança com a escola e a cidade da Lapa no século XIX, em que vozes desconhecidas permitem a identificação de outros sentidos e a produção de outras interpretações sobre um mesmo fenômeno histórico.

Por cima da história: *criar escolas é traçar os caminhos do progresso*

No começo do mês de outubro de 1877, os meninos que frequentavam a 1ª Cadeira do Ensino Primário da Lapa, sob a regência do professor público Geniplo Pereira Ramos, tiveram de se transferir para a 2ª Cadeira da mesma cidade, para tomar aulas com o professor Pedro Fortunato de Souza Magalhães Jr. Essa mudança se deveu à supressão da 1ª cadeira, comunicada ao inspetor paroquial pelo Inspetor Geral da Instrução Pública, João Pereira Lagos, em ofício datado de 1º de outubro de 1877. Geniplo, por sua vez, perdera a cadeira, mas não o emprego, posto que era professor vitalício. Foi-lhe dado o prazo de “[...] dois meses para dentro dele, requerer provimento n’outra cadeira, findo o qual deixará de gozar das vantagens que lhe são concedidas pelo parágrafo 18 do artigo 1º da Lei n.º 456 de 1º de Abril de 1876” (APMCM, Caixa 13, Ofício de 01/10/1877).

Três anos antes, no Relatório apresentado à Assembléia Legislativa, assim se expressava o presidente Frederico José Abranches: “Criar escolas é traçar os caminhos do progresso; é levantar altares à justiça, à moralidade e ao trabalho, à todas as grandes virtudes que nobilitam o homem” (ABRANCHES, 1874, p. 23). A fala deste político evoca uma série de significados em torno do ato de

abrir uma escola na Província, expressos pela ideia de um progresso pautado por valores, como a justiça, a moralidade e o trabalho, com a intenção de, em se tratando de escolas primárias, enobrecer a criança para torná-la um homem novo. Mas, se criar escolas era traçar os caminhos do progresso, o que acontecia quando uma escola era fechada? Esses caminhos de progresso deixavam de ter importância? Revelavam-se ineficazes?

Um antecessor do presidente, André de Pádua Fleury, em 1866, declarava que:

A multiplicidade de escolas deve ter por limites os recursos financeiros da província e a insuficiência de seu pessoal. Exagera-la é entregar o ensino à ignorância e à inépcia, incumbindo-as de instruir o povo. Sendo admitido que só uma décima parte da população livre está nas condições de frequentar as escolas, o número destas tem de proporcionar-se á 8.749, donde resulta que para cada uma das 54 atuais correspondem 160 habitantes. Se atendermos, porém, que em França, onde a população é 36 vezes mais densa e na Holanda 50, se adota a proporção de 1.000 e 2.000 por escola, concordareis que é excessivo o número de 54 para 8749. Parece-me, pois, se deveria estabelecer como regra possuisse cada freguesia uma do sexo masculino e cada município outra do feminino; à exceção da capital e da cidade de Paranaguá, que poderão conservar 4, sendo duas para o primeiro e duas para o segundo. Fixada esta base ficarão 34 escolas, á razão de 257 habitantes, número que não é extraordinário, em vista da imensa disseminação da população pelo vasto território da Província. Sobre isto, para conservação das escolas, convém determinar o mínimo legal de frequência assídua, o qual não deve ser maior de 24 alunos[...]. (FLEURY, 1866, p. 23-24).

De acordo com esse discurso, proferido onze anos antes da supressão ocorrida na Lapa, o número de cadeiras de instrução pública devia ser proporcional à disponibilidade financeira da província. Criar uma escola era criar também uma fonte de gastos e despesas, cujos retornos, ao que parece, nem sempre eram os esperados. Ao realizar comparações com outros países, a intenção do presidente era deixar claro que as escolas precisavam ser frequentadas pela população, para que as despesas com elas fossem justificadas. O fator despesa x frequência, como elemento decisivo para a criação/supressão de escolas, também foi identificado em Goiás (ABREU, 2006) e Minas Gerais (VEIGA, 2002), dentre outras regiões brasileiras. Para estabelecer um parâmetro sobre essa questão, o presidente sugere um número mínimo de alunos para manter uma escola aberta.

A Lei n. 144, de 21 de abril de 1866, fixou para as cidades a exigência da frequência mínima de 25 alunos (um a mais do que propunha Pádua Fleury); para as vilas, de 16; freguesias, 12, e outros lugares, dez alunos (PARANÁ, 1866). A frequência de um número menor não significava, de imediato, o fechamento da escola, mas a redução dos vencimentos a serem pagos ao professor. Quando a redução passasse de dois terços do ordenado, aí sim, a escola seria fechada. O Regulamento da Instrução Pública Primária de 1º de setembro de 1874, nos artigos 147 e 149, mantém esta prescrição, embora revogue a possibilidade de fechamento da escola quando os descontos do ordenado do professor excedessem dois terços (PARANÁ, 1874). A Lei n. 440, de 11 de maio de 1875, no artigo 15 determina que nos bairros e freguesias

[...] onde houverem duas cadeiras de instrução primária de sexos diferentes, que não tiverem o número de alunos marcados no art. 147 do Regulamento da Instrução Pública de 1º de setembro de 1874, o Presidente da Província conservará uma só cadeira promíscua. (PARANÁ, 1875)

Na Lei n. 456, de 12 de abril de 1876, é atribuída ao presidente da Província, no art. 2º, a faculdade de criar cadeiras de instrução, bem como “[...] suprimir aquelas que por insignificante número de alunos forem reconhecidas desnecessárias” (PARANÁ, 1876^a). Por fim, o Regulamento Orgânico da Instrução Pública da Província do Paraná, de 16 de julho de 1876, o último do período provincial, estabelece no art. 7º que “[...] haverá em cada povoado que verificar-se a existência de quarenta meninos em condições de aprender, uma cadeira pública de ensino elementar [...]” e, conforme o art. 8º, “[...] naqueles lugares em que o número de meninos fora inferior ao de que trata o artigo anterior, poderá ser auxiliada a escola particular que existir com uma subvenção” (PARANÁ, 1876^b).

Em meio a este emaranhado de prescrições legais são identificáveis algumas continuidades na política do provimento/supressão de cadeiras do Paraná Provincial. O Regulamento de 1876 prescreveu que deveria haver uma escola em qualquer lugar que se verificasse a presença de quarenta meninos em condições de aprender, não de quarenta alunos matriculados e frequentes. Assim, é de supor-se que os números indicados pelas leis de 1866 e 1870 continuaram sendo o padrão para supressão de cadeiras, isto é, frequência mínima de 25 alunos.

Conforme o ofício do Inspetor Geral da Instrução Pública ao Inspetor Paroquial da Lapa, em 1877, a 1ª cadeira deixaria de funcionar a partir de outubro daquele ano. Como vimos na legislação, só um número de alunos frequentes inferior ao prescrito pela lei poderia ser a causa para a supressão. Isso dever ter sido constatado nos mapas trimestrais de janeiro a setembro, remetidos à inspetoria geral da instrução pública. Não foram localizados os mapas da 1ª cadeira da Lapa desse período, mas foi encontrado o referente ao último trimestre de 1876, elaborado com certo atraso, em fevereiro de 1877 (Tabela 1).

Tabela 1 - Mapa dos alunos da 1ª Cadeira desta Cidade da Lapa relativo ao Trimestre de Outubro a Dezembro de 1876

Nº	Nomes dos alunos	Faltas durante o trimestre			Aproveitamento
		Outubro	Novembro	Dezembro	
1	Jusino Teixeira Sabóia	22	19		Regular
2	João Soares de Siqueira	7	9		“
3	Joaquim Ferreira Magalhães	22	19		“
4	João Alves dos Santos	“	“		“
5	João Teixeira Sabóia	6	11		“
6	João Antonio Aguiar	2	1		Bom
7	Indalécio Lourenço de Aguiar				“
8	Gabriel da S. Gomes	3	1		Sofrível
9	João de Deus Magalhães	22	19		“
10	José Fidêncio Guimarães	7	19		“
11	Tobias Cardoso Moreira Jr.	1			Bom
12	Marciano Bonifácio Ramalho	2	1		Sofrível
13	Antonio Raimundo de Siqueira	8	8		“
14	Francisco Fidêncio Guimarães	4	19		“
15	Joaquim Ferreira Guimarães	“	4		Bom
16	Antonio Teixeira Sabóia	1	“		Sofrível
17	Manoel Pedro de Siqueira	12	15		“
18	Antonio Lourenço de Siqueira	2	1		Bom
19	Eufrásio de Siqueira Cortes F.	1	4		Sofrível
20	Teófilo Xavier da Silveira	13	6		Sofrível
21	Marcolino J. Monteiro		1		Bom
22	Vicente Del Gavio	22	19		Sofrível

23	Paulino do Brasil Monteiro		4		“
24	Marcolino Beker	9	3		“
25	Bernardo Pinto de Oliveira	3	5		“
26	Joaquim Praxedes dos Santos	14	15		“
27	Alfredo Cardoso Moreira	1			“
28	Epiphaneo Gonçalves de Lima	2	14		“
29	Joaquim d’Orneles	8	19		Bom
30	José Círculo d’Orneles	“	“		“
31	Arthur Ferreira de Andrade				Sofrível
32	Alfredo Westphalem	19	16		“
33	Adélio Paulino de Siqueira	16	“		Sofrível
34	Antonio Claudino de Souza Filho	1	1		“
35	Antonio da Silveira Ramalho	2	1		“
36	Emiliano Síríaco Ramalho		2		“
37	Onorino Fernandes dos Santos	2	9		Bom
38	Alberto Alves Guimarães		2		Sofrível

Fonte: APMCM, caixa 13, documento manuscrito.

Este mapa nos dá uma ideia do movimento de frequência e aproveitamento dos alunos e é um indicador para compreender o que pode ter se passado nos meses seguintes que antecederam a supressão da cadeira. Nos concentraremos aqui no fator que mais interessa - a frequência. Pela análise do mapa se constata matrícula de trinta e oito meninos. Chama a atenção o grande número de faltas, como por exemplo, dos alunos Jusino, Joaquim e Vicente, que, em outubro, faltaram em 22 dias e novembro, em 19, passando, por outro lado, praticamente despercebidos os alunos Alberto, Emiliano, Artur, Paulino, Marcolino e Indalécio que, no mês de outubro, não faltaram sequer um dia. Diante dessas sutilezas do que se destaca e daquilo que se oculta, as faltas avultadas que chamam nossa atenção e que, certamente, também devem ter saltado aos olhos dos inspetores, revelam outra configuração, se nos detivermos na análise do número de alunos faltosos, agrupando-os por número de faltas. É possível ter uma ideia aproximada do movimento de alunos frequentes ao longo de cada mês, começando por outubro (Tabela 2).

Tabela 2 - Proporção de faltas dos alunos da 1ª Cadeira da Lapa em Outubro de 1876

Outubro 1876	
Número de Faltas	Número de alunos faltosos
0 faltas	06 alunos
1 a 5 faltas	15 alunos
6 a 10 faltas	07 alunos
11 a 15 faltas	03 alunos
16 a 20 faltas	02 alunos
21 a 25 faltas	05 alunos

Fonte: Casa da Memória – Lapa-PR, caixa 13, documento manuscrito.

Se considerarmos que o grupo de alunos que teve entre uma a cinco faltas, possivelmente cometeu uma por semana; somado ao grupo de alunos que não faltaram em nenhum dia, temos que, no mês de outubro de 1876, a 1ª cadeira do sexo masculino registrou uma frequência média de aproximadamente vinte e um alunos em cada aula, que, somada ao grupo que teve de seis a dez faltas, poderia ter ficado acima dos 25 prescritos pela legislação de 1866, parâmetro mais provável de análise para a supressão de cadeiras. O bolso do professor, talvez, sentiria a diferença na hora de receber o ordenado, mas a escola continuaria a funcionar.

No mês de novembro, os números se modificaram um pouco (Tabela 3) mantendo, contudo, o mesmo padrão de frequência com uma notável diminuição dos alunos que faltaram mais do que vinte dias e um aumento dos que faltaram entre dezesseis e vinte dias.

Tabela 3 - Proporção de faltas dos alunos da 1ª Cadeira da Lapa em Novembro de 1876

Novembro 1876	
Número de Faltas	Número de alunos faltosos
0 faltas	04 alunos
1 a 5 faltas	15 alunos
6 a 10 faltas	04 alunos
11 a 15 faltas	04 alunos
16 a 20 faltas	11 alunos
21 a 25 faltas	00 alunos

Fonte: Casa da Memória – Lapa-PR, caixa 13, documento manuscrito.

A frequência média, calculada como para o mês anterior, resultaria em dezenove alunos, que, somada aos que tiveram entre seis e dez faltas, resulta em vinte e três, ficando abaixo dos padrões aceitáveis para o funcionamento da escola e do bolso do professor.

Como já tivemos oportunidade de ver, a última lei em vigor indicava o número de alunos necessários para criar uma escola, não para mantê-la. Partindo do princípio de que esses números ficaram fixados com o que a legislação anterior previa para as cidades, ou seja, vinte e cinco alunos frequentes, em Dezembro de 1876 a cadeira regida pelo professor Geniplo apresentava trinta e oito meninos matriculados e uma frequência média de pouco menos de dois terços. A escola, naquela época, estava na linha de limite para continuar funcionando. O que continuou a acontecer nos nove meses seguintes, não foi possível verificar pela ausência de outros mapas. O que se sabe é o que declarou o presidente da Província, Oliveira Júnior, sobre as causas que levaram à supressão de 45 cadeiras, dentre as quais a 1ª da Lapa:

Do que fica exposto, conclui-se que o Ato de 26 de Setembro, expedido em vista do art. 2º da Lei n. 456 de 12 de abril de 1876, e pelo qual foram suprimidas 45 cadeiras, quando não tivesse em seu favor *o poderoso motivo de ordem econômica*, determinado pela crise financeira por que está passando a Província e que *exige restrições em todas as verbas de despesa*, teria ainda em seu favor duas razões irrecusáveis: a falta de pessoal habilitado para reger maior número de cadeiras e a falta de frequência das existentes, falta que se torna saliente examinando-se o mapa das cadeiras suprimidas, muitas das quais eram apenas frequentadas por dois ou três alunos. (OLIVEIRA JUNIOR, 1878, p. 37, grifo nosso).

Das três causas levadas em conta pelo presidente da província para a supressão de cadeiras, a que mais pesou foi o fator econômico, a necessidade que a Província tinha, naquele momento, de economizar. Em tempo de crise, fechar escolas também era um caminho do progresso ou, ao menos, de evitar retrocessos. Se a existência de certo número de crianças em uma localidade era motivo para criação de escolas, o fator econômico, ainda que não explícito pela lei, mas expresso nos discursos oficiais, era o ponto crucial em matéria de supressão de cadeiras. Por outro lado, a baixa frequência, essa sim prevista como critério legal para essa questão, reforçava a oportunidade de realizar o fechamento de uma escola. Parece que, na Lapa, essas duas situações se aliaram: uma possível baixa de frequência que teria se mantido nos meses seguintes ao mapa que analisamos e a escassez de recursos dos cofres provinciais.

As fontes, até aqui, mostram que a escola era percebida pelos dirigentes da Província como necessária, mas ainda disputava espaço com outras dimensões da organização do serviço público, como a conservação de estradas, colonização, cadeias, dentre outros temas frequentemente elencados nos relatórios dos presidentes da Província. Mas, para outros sujeitos, o seu lugar e o seu espaço já estavam garantidos e eram necessários, devido a motivos igualmente importantes. É o que nos sugere o barulho por baixo da história, que tentaremos ouvir a seguir.

Por baixo da História: entram em cena as relações com as crianças

Em dezembro de 1877, três meses após a supressão da 1ª Cadeira de Meninos da Lapa, o professor da 2ª Cadeira, Pedro Fortunato Jr., relatava ao inspetor paroquial:

Estão matriculados até esta data 52 alunos tendo esta (ilegível) de ordem pela supressão da cadeira regida pelo meu colega o digno professor o snr. Geniplo Pereira Ramos. É com dificuldade que se pode dirigir uma escola com tão avultado número de alunos, tirando disso as vantagens necessárias para, embora fracos, se aprontarem para exames. (APMCM, Caixa 13, Relatório de 20/11/1877, p.1)

Em 21 de maio de 1878, foi a vez da Câmara de Vereadores da cidade se dirigir ao presidente da Província:

Ilmo. e Exmo. Snr. – O honrado antecessor de V. Excia., guiado talvez por falsas informações e por uma mal entendida economia, suprimiu a primeira cadeira de instrução primária desta cidade, a cargo do Professor Geniplo Pereira Ramos. Os funestos efeitos desta medida não se fizeram esperar por muito tempo. Grande parte dos alunos que em número superior a trinta frequentavam aquela aula, *abandonaram a escola, retirando-se para os sítios ou vagando pelas ruas desta cidade*, outros *matricularam-se na aula regida pelo professor da 2ª cadeira*, que assim viu sua escola frequentada por um número de alunos ao que as maiores salas desta cidade poderia acomodar. V. Excia. sabe que *é absolutamente impossível a um só professor, por mais bem intencionado que seja, lecionar convenientemente uma tão grande quantia de meninos*, sobretudo em uma sala que *higienicamente mal poderia acomodar a terça parte*.

Sabe também V. Excia. os *funestos efeitos que produz sobre a saúde o ar viciado* pelos produtos respiratórios de um grande número de indivíduos acumulados em um mesmo *espaço pequeno, úmido, mal ventilado* e que somente poucas horas durante o dia recebe a ação benéfica dos raios de sol. Convencida pois da necessidade de mais uma cadeira de instrução primária nesta cidade, vem a Câmara Municipal oferecer a V. Sa. ocasião de prestar a esta cidade mais um importante serviço restabelecendo a cadeira suprimida. – Deus Guarde a V. Excia. – Paço da Câmara Municipal da Lapa, 21 de maio de 1878. (DEAP-PR, 5º Livro Copiador, não paginado, grifos nossos).

Através destes dois testemunhos, algumas pistas das relações travadas entre as crianças e a cidade, por meio da escola, e a cidade e a escola, por meio das crianças, podem ser apreendidas e problematizadas. Entrementes, trata-se de uma análise de indícios, vestígios e sinais. Segundo Carlo Ginzburg, três elementos são imponderáveis nesse tipo de operação: faro, golpe de vista e intuição. Especialmente esta última, como sinônimo de um processo racional, Ginzburg propõe diferenciá-la em intuição alta e baixa. Partamos da intuição baixa, aquela arraigada nos sentidos (GINZBURG, 198), e que permite compreender o que está mais visível.

O relatório é de um professor preocupado com o andamento da sua escola: lotada de alunos, as coisas não iam bem e, ainda por cima, não estava sendo possível prepará-los, mesmo fracamente, para os exames finais. Já o ofício solicita que uma providência seja tomada para que tal situação, denunciada pelo professor e referida pela Câmara de Vereadores, seja solucionada. Cada qual cumpre o seu papel: o professor informar ao inspetor sobre sua escola e os vereadores em pleitear junto ao Presidente da Província a prestação de um serviço considerado importante, o restabelecimento de uma cadeira de instrução. Essa intuição baixa sugere que a escola não estava isolada do restante da cidade e, inclusive, interferia na rotina da mesma, a ponto de a Câmara de Vereadores não poder ficar alheia àquela situação. E as crianças não eram nem um pouco passivas na história, pois, reunidas em um número maior que o convencional, estavam interferindo no bom andamento do ensino e da rotina de uma escola. Vereadores e professor, cada qual a seu modo, por meio destas correspondências, deram, num primeiro momento, visibilidade às suas angústias imediatas, mas, indiretamente, por meio de um fissura no seu discurso, dão visibilidade também às influências que advinham tanto por parte da escola sobre a cidade como da criança sobre a escola. Diante dessa possibilidade identificada por uma intuição baixa, deve entrar em cena a intuição mais refinada, “[...] capaz de passar imediatamente do conhecido para o desconhecido, na base de indícios” (GINZBURG, 1989, p. 179).

Conforme relato dos vereadores, alguns dos meninos que deram com a *porta na cara* ao chegarem à 1ª Cadeira, *abandonaram a escola e voltaram para suas residências no interior*. Com base em vários relatórios, produzidos pela Câmara da Lapa em anos anteriores, nota-se que a disseminação da população era preocupante para os edis, pois significava a impossibilidade de fazê-la mudar os hábitos da vida camponesa e abraçar os dos novos tempos, em que a lavoura deveria servir para o desenvolvimento econômico mais organizado do município e não apenas para subsistência, sendo que a instrução seria um dos meios de ajudar na produção dessa mudança. Num parecer de 1873, os vereadores tiveram a oportunidade de se manifestar sobre essa última questão. Mencionando a estatística mais apurada de que dispunham naquele momento – o Recenseamento do Império de 1872 – afirmavam que “[...] o município ainda conta com maior número de pessoas analfabetas do que as que sabem ler e escrever. Este fato devido, sem dúvida, a se achar a população muito espalhada, é digno de lástima” (APMCM, Caixa 11, Parecer, 1873). Em 1877-1878, essas crianças que saindo da escola voltavam às suas residências espalhadas pelo município, embora protegidas por suas famílias, estavam em perigo aos olhos dos administradores locais: corriam o risco de quanto mais longe da sala de aula, mais distantes ficarem dos ideais de progresso que os vereadores vislumbravam para a cidade por meio da instrução primária. Para a edilidade, se a situação assim permanecesse, maiores eram as chances de que tais crianças não mais retornassem à escola e engrossassem, dessa forma, o lastimável dado que constava anos atrás. Nelas se depositava, assim, esperanças de importantes mudanças, ameaçadas, porém, pelo fechamento da escola.

Uma segunda situação ocorrida com as crianças que ficaram sem escola, mas residindo talvez nas proximidades da área urbana, segundo os vereadores, foi encontrarem, com isso, um pretexto para agora *andarem vagando pelas ruas*. Também neste caso a situação era preocupante. As vias públicas, a câmara sabia e os processos criminais arquivados na Casa da Memória da Lapa o confirmam, eram potencialmente agitadas e palco de cenas pouco apropriadas para olhos infantis. Só nesse período que estamos estudando, algum menino desavisado, que vagasse pelas ruas, poderia ficar à mercê do ladrão Augusto Sharlok, que, após pagar multa por seus furtos, fora posto em liberdade (APMCM, Caixa 25); poderia encontrar João de Campos, que estava foragido depois de ter deflorado a própria filha, ou então, os cidadãos João Henrique de Faria e Francisco Cristóvão da Cunha, que tinham por hábito insultar as pessoas de bem, sem falar no *brigão* João Stingle que, na rua das Tropas (uma das principais), ofendia e feria desafetos sem a menor cerimônia (APMCM, Caixa 26). Por mais esforços empregados, como a determinação de multas e prisões, parece que a população local era bastante dada a expor em público suas diferenças e, dessa forma, vagar pelas ruas era sinônimo de aprender justamente aqueles maus hábitos tão combatidos pelos envolvidos com a escolarização. Havia, nesse caso, a preocupação em preservar a criança de relações tidas por perniciosas e impeditivas de deixar que a escola produzisse nelas o fruto esperado.

A terceira situação, identificada pelos vereadores, nos reconduz ao argumento da carta do professor Pedro Fortunato Jr. Os alunos que não se enfiaram em casa ou estavam vagando pelas ruas, foram se matricular na 2ª Cadeira e, assim, como ele nos informou, viu sua escola frequentada por um número de discípulos maior que o que qualquer sala da cidade poderia acomodar. Segundo sabemos, em novembro de 1877, esse número chegava a 52 meninos e pode ter aumentado até maio de 1878, quando escrevem os vereadores. A descrição mais detalhada que temos da sala, onde funcionava a aula de Pedro Fortunato, remonta a seis anos antes da superlotação da escola. Naquela época, Francisco Alves Guimarães, inspetor paroquial, visitou-a e lavrou um termo de visita relatando o que viu:

A sala da escola é suficientemente espaçosa para o número de alunos que a frequentam, conserva-se limpa e seus móveis em boa ordem, sendo porém desejável que recebesse mais claridade, o que não impede de a considerar a melhor sala de escola que temos na vila. Os móveis pertencentes à escola são em mui pequeno número, funciona, porém, com algumas mesas de escrivaninha da 1ª cadeira, as quais convém que sejam consideradas definitivamente da escola. Tem alguns móveis, como o estrado, que necessitam de consertos. Está desprovida de quadro preto para exercícios e serve-se para eles de um que há emprestado um cidadão desta vila. (DEAP-PR, AP 395, 1872, p 7, grifos nossos)

Haveria, aqui, um excesso de otimismo por parte do Inspetor, em 1872, ou um excesso de pessimismo no olhar dos vereadores e professor em 1878? Tomando por testemunho a descrição do inspetor, para o número de alunos que a frequentavam, à época de sua visita, a escola, embora mal iluminada, era suficientemente espaçosa (ou seja, os meninos não ficavam apertados nem amontoados, respirando o mesmo ar viciado que temeriam os vereadores anos mais tarde). Mas, quanto à situação da mobília da escola, o próprio inspetor não consegue esconder o que, para o mais otimista, seria um desfalque significativo. Móveis, havia os que foram tomados de empréstimo da 1ª cadeira, enquanto o quadro negro fora cedido por um cidadão local. O estrado do professor precisava de consertos, assim como a escola carecia de toda a mobília minimamente necessária para o desenrolar diário das aulas. Isso tudo, podemos enxergar melhor se retrocedermos no tempo mais um pouco e lermos o primeiro pedido de móveis feito pelo professor da 2ª Cadeira, Pedro Fortunato, em 1871. Vamos compará-lo ao que vinha previsto no Regulamento de 1857, que estabeleceu a mobília para as escolas(Quadro 1).

Quadro 1 – Móveis Prescritos e Móveis Existentes na Escola da 2ª Cadeira do Sexo Masculino da Lapa

Móveis Prescritos na Legislação	Móveis Existentes na 2ª Cadeira
<ul style="list-style-type: none"> - uma mesa com gaveta e uma cadeira de braços para o professor sobre um estrado, com gavetas destinadas a guardar as coisas do uso da escola; <li style="padding-left: 20px;">- duas cadeiras para visitantes <li style="padding-left: 20px;">- bancos em anfiteatro com três ordens - mesas inclinadas nas costas dos bancos de 1ª e de 2ª ordem e sobre elas caixilhos para traslados caligráficos e tinteiros fixos, sendo um para cada três alunos - um banco ao lado do professor para castigos; - um quadro preto de madeira para exercício de leitura, escrita e contas; - um quadro com sistema geral de pesos e medidas do Império e valores de moedas na parede lateral; <li style="padding-left: 20px;">- cabides para chapéus; - talha para água e dois copos ou canecas 	<ul style="list-style-type: none"> <li style="padding-left: 40px;">- 2 bancos compridos; - 1 mesa com gaveta, muito ordinária - 1 estrado que além da gaveta necessita de outros concertos <li style="padding-left: 40px;">- 4 bancos com escrivaninha que pertencem à 1ª Cadeira

Fontes: Paraná (1857); APMCM, Caixa 13, 1871.

De tudo aquilo que deveria existir numa escola, a modesta lista de Pedro Fortunato expressa melhor a situação concreta e diária da cadeira que ele regia, no começo da década de 1870: ao invés de uma *mesa com gaveta e uma cadeira de braços para o professor* havia *uma mesa com gaveta muito ordinária sobre um estrado que além da gaveta necessita de outros reparos*; no lugar dos *bancos em anfiteatro em três ordens* (para as classes do ensino simultâneo, o que equivaleria a cinco bancos, quatro para a 1ª e 2ª classes e um fechando o anfiteatro para a 3ª classe), os alunos sentavam-se em *4 bancos com escrivaninha*, emprestados da escola da 1ª cadeira, regida pelo professor Geniplo Ramos, o mesmo que, anos mais tarde, veria sua escola ser fechada. O quadro negro, ainda que cedido por um morador local, como afirmaria o Inspetor Francisco Alves, em 1872, talvez já fosse considerado propriedade da escola (ou teria o professor esquecido de mencionar o pedido de um em 1871?). É bem possível que, quando Francisco Alves lá esteve, em visita, não tenha podido se sentar (afinal, também não existiam na escola as cadeiras para visitantes e, talvez,

os dois bancos compridos já estivessem ocupados pelos meninos) e tenha tido que deixar seu chapéu em algum canto da sala, na evidente ausência do cabide a ser utilizado para este fim. Caso tenha sentido sede, precisou esperar chegar em casa, pois não havia talhas com água nem canecas, tanto para os alunos como para o professor e o inspetor. Se ainda restam dúvidas entre quem era o otimista ou o pessimista nesta história (o inspetor de um lado e os vereadores e professor do outro), acresçamos o dado de que, nos anos seguintes, a escola não foi provida com nenhuma mobília por parte da Inspetoria Geral da Instrução Pública, o que sugere que, em 1878, no período da superlotação da escola, a situação, que já era precária, pode sim, ter chegado de grave a gravíssima. Não haveria, de fato, espaço físico suficiente para todos os alunos – entenda-se por espaço físico a existência de bancos e móveis suficientes para acomodar todos os meninos –; a iluminação precária, numa sala repleta de gente, certamente ficava ainda mais comprometida e o que falar, então, dos efeitos à saúde vindos do “[...] ar viciado pelos produtos respiratórios de um grande número de indivíduos acumulados em um mesmo espaço pequeno, úmido e mal ventilado [...]” (DEAP-PR, 5º Livro Copiador, não paginado) que preocupava os vereadores locais? Havia, assim, clara preocupação com a saúde e conforto das crianças que ainda permaneciam na escola, ameaçada pela supressão que havia sido realizada pelo econômico presidente da Província.

O quadro pitoresco, que pintamos aqui, aponta duas ordens de tensões: de um lado, o da administração provincial (bem representada pelo olhar do inspetor paroquial) que, mesmo constatando a precariedade da escola em 1872, dentro do possível, considera o espaço escolar adequado para o *número de alunos* que a frequentavam; de outro, o da administração local, que, diante de um espaço que pouco deve ter mudado no decorrer dos anos, o considera impróprio e inadequado para a instrução de um *número avultado* de crianças. Com um olhar mais ou menos próximo ao do Inspetor Paroquial, é que o presidente da Província pode ter suprimido a 1ª cadeira da Lapa, em outubro de 1877 (afinal, por que manter duas escolas se é possível atender *bem* a todos pelo preço de uma e, quem sabe, futuramente, equipá-la melhor?). Com um olhar mais ou menos próximo ao dos vereadores da Lapa (para os quais, em assuntos de infância e escolarização, não cabia economizar) e de outras vozes discordantes, e que não conhecemos, por terem sido elevadas em outros lugares daquela Província, dos quais não nos ocupamos aqui, é que o novo Presidente, Rodrigo Otávio de Menezes, ao qual os políticos da Lapa dirigiram o ofício que nos guiou nessa segunda parte da investigação, resolveu restabelecer algumas das cadeiras suprimidas pelo seu antecessor, por meio da Lei nº 509, de 9 de junho daquele ano, portanto, dezanove dias após o ofício da câmara municipal:

Faço saber a todos os seus habitantes que a Assembléia Legislativa Provincial decretou e eu sancionei o seguinte:
 Art. 1º - são restauradas as seguintes escolas de instrução primária:
 n. 1 – a primeira cadeira do sexo masculino da cidade da Lapa [...] Palácio da Presidência do Paraná, em 9 de junho de 1878 [...] (PARANÁ, 1878)

Dessa forma, sete meses após a supressão da 2ª cadeira de instrução primária da cidade da Lapa, depois de certa movimentação ocorrida na cidade, mais tímida da parte do professor e mais declarada da parte dos vereadores, tendo a criança como argumento central da petição formal destes últimos, mais um caminho do progresso estava sendo traçado em uma cidade da Província do Paraná.

Considerações finais

A tentativa deste trabalho, de analisar um fenômeno do passado com um olhar ao rés-do-chão, ajudou a compreender um pouco mais algumas situações já conhecidas na historiografia e chamar a atenção para outras menos problematizadas.

No nível da experiência histórica vivida por professores, políticos e crianças na cidade da Lapa, em torno da supressão/restauração de uma cadeira de instrução, foi possível perceber que o critério fundamental para que uma escola funcionasse era a frequência de crianças, e que esse número, no plano da legislação e dos discursos, vinha condicionado ao aspecto financeiro: havia um Estado que investia e esperava retorno desse investimento, no tocante à escolarização das crianças. Os mapas de frequência parecem ter funcionado, efetivamente, como mecanismo de vigilância e controle sobre essa questão.

Em relação ao ponto de vista diferente, que o olhar ao rés-do-chão ajudou a proporcionar, está o da relação travada entre a criança, a escola e a cidade, no fenômeno histórico aqui analisado. O conjunto dos argumentos, mobilizados por um professor e alguns políticos na cidade da Lapa, e o desfecho a que chegaram, revela que já naquele período a escola estava consolidada, entre eles e para eles, como um espaço adequado para a formação da criança na cidade. Por essa razão, o grande argumento da petição dirigida pela câmara não foi a importância que uma escola teria para o desenvolvimento do município, ou para mostrá-la melhor inserida nos caminhos do progresso (embora tenhamos podido observar que, no plano do não dito, esse sentido também se fazia presente, conforme as relações estabelecidas entre diferentes fontes permitiram observar). No nível da exposição objetiva apresentada pelos vereadores, a causa esmiuçada e exposta por eles era a

preocupação em oferecer para as crianças da cidade espaço adequado para passarem algumas horas do dia aprendendo convenientemente as lições a serem dadas pelo professor. Não se pode descartar, é verdade, que, por trás dessa grande causa, também há muita estratégia política. É a câmara que oferece ao presidente da Província a oportunidade de prestar um bom serviço à cidade, numa bela jogada retórica, típica da política à época. Mas, no momento em que escreveram e nos argumentos dos quais se valeram, deram visibilidade à criança, demonstrando que, naquela cidade e naquele período, ela era vista, percebida, notada. Em função dela, da percepção de sua especificidade, fragilidade e de seu lugar – que não eram os sítios onde poderiam ingressar precocemente no mundo do trabalho, nem as ruas perigosas da cidade onde poderiam aprender maus hábitos – mas a escola – não superlotada de alunos e longe de suas residências, mas existindo em número conveniente para bem atendê-los, é que esses políticos se mobilizaram para pedir providências a outros políticos.

Trata-se de um movimento quase imperceptível “[...] nas vagas de fundo do conjunto da vida” (BRAUDEL, 1995, p. 25), mas que chama a atenção para outras possibilidades, através das quais se processaram os grandes movimentos na experiência histórica da escola brasileira no século XIX, como a preocupação com o acesso à escolarização para a maior parte da população, ou a produção de espaços adequados fisicamente para esse fim. A *mal entendida economia*, de que falam os vereadores, talvez não fosse tão mal entendida, se as coisas, na escola regida por Geniplo, no último trimestre de 1876, tivessem continuado nos meses seguintes do ano de 1877. Contudo, a própria lei que previa que as escolas, frequentadas por número abaixo do prescrito, deveriam fechar, parece perder a força quando um grupo de homens, que também era produtor de leis e que delas se servia com frequência, questiona, ainda que veladamente, decisões tomadas com base nela, mas que, no seu modo de ver, prejudicavam algumas das crianças da cidade. Parece que a própria legislação, tão árida e demarcadora, nos anos seguintes, também teria que ceder e negociar a partir de situações que envolviam, como no caso da Lapa, a presença da criança em suas relações com a cidade e a escola.

Referências

ABRANCHES, F. J. **Relatório do Presidente da Província**. Curitiba: Tipografia Lopes, 1874.

ABREU, S. E. A. de. **A instrução primária na Província de Goiás no século XIX**. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL CASA DA MEMÓRIA DA LAPA. (APMCM). **Mapa dos Alunos da 1ª Cadeira desta Cidade da Lapa relativo ao Trimestre de Outubro a Dezembro de 1876.** Caixa 13, documento manuscrito.

_____. **Ofício de João Pereira Lagos a Emygdio Westphalem.** Curitiba, 1º de outubro de 1877. Caixa 13, documento manuscrito.

_____. **Ofício de Pedro Fortunato à Francisco Alves Guimarães.** Caixa 13, documento manuscrito.

_____. **Parecer da Câmara Municipal relativo ao ano de 1873.** Caixa 11, documento manuscrito.

_____. **Processos Diversos do Ano de 1877.** Caixa 25, documentos manuscritos.

_____. **Processos Diversos do ano de 1878.** Caixa 26, documentos manuscritos.

_____. **Relatório do Professor Pedro Fortunato de Souza Magalhães Jr.** Lapa, 20 de novembro de 1877. Caixa 13, documento manuscrito.

BECCHI, E.; JULIA, D. StoriadellaInfanzia: Storiaseenza parole? In: _____. _____. **Storiadell’Infanzia: dall’antichità al seicento.** Roma-Bari: Laterza, 1996. p. I-XII.

BRAUDEL, F. Prefácio. In: _____. **O Mediterrâneo.** Lisboa: D. Quixote, 1995. p. 21-29.

CATANI, D. B.; FARIA FILHO, L. M. Um lugar de produção e a produção de um lugar: a história e a historiografia divulgadas no GT História da Educação da ANPED (1985-2000). **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 19, jan/abr 2002.

DEPARTAMENTO DE ARQUIVO PÚBLICO DO PARANÁ. (DEAP-PR). **5º Livro Copiador da Câmara Municipal do Príncipe (1869-1879).** Fundo Cecília Maria Westphalem. Códice manuscrito.

_____. 1872, códice manuscrito.

FARGE, A. **Lugares para a História.** Lisboa: Teorema, 1999. 170p.

FARIA FILHO, L. M. O Processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectivas de análise. In: FONSECA, T. N. L.; VEIGA, C. G. **História e Historiografia da Educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 77-97.

FLEURY, A. P. **Relatório do Presidente da Província**. Curitiba: Tipografia Lopes, 1866.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. **Mitos, Emblemas e Sinais: Morfologia e História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-179

_____. Introdução. In: _____. **História Noturna: decifrando o Sabá**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p. 9-37.

HILSDORF, M. L. S. Tempos de Escola – fontes para a presença feminina na educação escolar – São Paulo – Século XIX. In: GONDRA, J. **Dos Arquivos à Escrita da História: a Educação Brasileira entre o Império e a República**. Bragança Paulista: EDUSE, 2002. p. 133-145.

KUBO, E. M. **A legislação e a instrução pública de primeiras letras na 5ª comarca da Província de São Paulo**. Curitiba: SECE, 1986. 324 p.

LE ROY LADURIE, E. **O Carnaval de Romans**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. 544 p.

OLIVEIRA JÚNIOR, J. B. **Relatório do Presidente da Província**. Curitiba: Tipografia Lopes, 1878.

PARANÁ. Lei n. 144 de 21 de abril de 1866. In: MIGUEL, M. E. B.; MARTIN, S. D. (Org.). **Coletanea da Documentação Educacional Paranaense no Período de 1854 a 1889**. Brasília, DF: INEP, documento digital.

_____. Lei n. 440 de 11 de maio de 1875. In: MIGUEL, M. E. B.; MARTIN, S. D. (Org.). **Coletanea da Documentação Educacional Paranaense no Período de 1854 a 1889**. Brasília, DF: INEP, documento digital.

_____. Lei n. 456 de 12 de abril de 1876. 1876a. In: MIGUEL, M. E. B.; MARTIN, S. D. (Org.). **Coletanea da Documentação Educacional Paranaense no Período de 1854 a 1889**. Brasília, DF: INEP, documento digital.

_____. Lei n. 509 de 9 de junho de 1878. In: MIGUEL, M. E. B.; MARTIN, S. D. (Orgs.). **Coletanea da Documentação Educacional Paranaense no Período de 1854 a 1889**. Brasília: INEP, documento digital.

_____. Regulamento Geral da Instrução Pública de 1857. In: MIGUEL, M. E. B.; MARTIN, S. D. (Org.). **Coletanea da Documentação Educacional Paranaense no Período de 1854 a 1889**. Brasília, DF: INEP, documento digital.

_____. Regulamento Geral da Instrução Pública de 1º de setembro de 1874.

In: MIGUEL, M. E. B.; MARTIN, S. D. (Org.). **Coletanea da Documentação Educacional Paranaense no Período de 1854 a 1889**. Brasília, DF: INEP, documento digital.

_____. Regulamento Orgânico de Instrução Pública de 16 de julho de 1876. 1876b. In: MIGUEL, M. E. B.; MARTIN, S. D. (Org.). **Coletanea da Documentação Educacional Paranaense no Período de 1854 a 1889**. Brasília, DF: INEP, documento digital.

REVEL, J. A História ao Rés-do-chão. In: LEVI, G. **A Herança imaterial**. Trajetória de um Exorcista no Piemonte do século XVII. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. p. 7-38.

VEIGA, C. G. A Institucionalização das Cadeiras de Instrução Elementar em Minas Gerais no século XIX e a produção da Profissão Docente. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 2002, Natal. **Anais...** Natal: SBHE, 2002.

VEYNE, P. **Como se escreve a história**. Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília, 1998. 285 p.

XAVIER, L. N. Particularidades de um Campo Disciplinar em Consolidação: balanço do I Congresso Brasileiro de História da Educação (RJ/2000). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1., 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: SBHE, 2000.

Recebimento em: 11/03/2013.

Aceite em: 01/08/2013.

Educação em Ciências e Matemática

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 24

n. 55

p. 247-269

jan./abr. 2015

Formar-nos professores de Matemática: opção pela profissão ou *o que nos restou?*

Graduating as a mathematics teacher: professional choice or
what has been left to us?

Elizabeth D. KRAHE¹
Loriége Pessoa BITENCOURT²

Resumo

O artigo discute resultados de pesquisa cujo objetivo foi analisar os motivos que levaram 39 estudantes a optarem por cursar uma Licenciatura em Matemática na UNEMAT/Cáceres no Estado de Mato Grosso. Para tanto, adotou-se o método de pesquisa qualitativa, com base em excertos de narrativas escritas. Os dados foram sistematizados em categorias: a) Desejo de Ser Professor e b) O curso que me restou. A partir das proposições apresentadas, em diálogo com os autores que nos deram sustentação teórica, concluímos que a maioria dos estudantes não optou pela profissão de professor e sim pelo desejo ou necessidade de ter um diploma de Ensino Superior.

Palavras-chave: Formação Inicial Docente. Licenciatura em Matemática. Escolha Profissional.

Abstract

The article discusses research results that analyze the reasons why 39 students chose to attend a degree in Mathematics at UNEMAT/Caceres, Mato Grosso State. To this end, the qualitative research method was adopted, based on excerpts from written narratives. The data were organized into categories: a) Desire to be a teacher and; b) The course that has been left to me. From the propositions presented and the dialogue with the authors that gave us theoretical support, we concluded that most students did not opt for the teaching profession but were there for the desire or need of having a Higher Education degree.

Keywords: Initial Teacher Education. Degree in Mathematics. Professional Choice.

-
- 1 Doutora em Educação. Membro LASA (*Latin American Studies Association*). Membro RIES (Rede Sul Brasileira de Investigadores de Educação). Professora Associada II. Faculdade de Educação da UFRGS. End. Rua Estácio de Sá, 490, Porto Alegre-RS. CEP: 91330-430. Email: <elzkrahe@gmail.com>.
 - 2 Doutora em Educação. Pesquisadora do Grupo de Estudos em Educação Matemática (GRUPEM). Membro do Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU/UFRGS e GEU/UNEMAT). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Docência e Formação de Professores. Professora Departamento de Matemática da UNEMAT/Cáceres-MT. Endereço profissional: Av. São João, s/n°. Cáceres-MT. CEP. 78.200-000. Tel. profissional: 065. 3221.0510 - Email: <lori.pessoa@hotmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 24	n. 55	p. 249-269	jan./abr. 2015
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Problematizando o objeto de estudo

Nossa inquietação se origina no que vivenciamos como professoras formadoras: em cursos de Licenciatura na UFRGS e em um curso de Licenciatura em Matemática na Universidade do Estado de Mato Grosso – Campus de Cáceres-MT, nos quais observamos um número expressivo de estudantes que ingressam nestes sem a perspectiva de ser professor (KRAHE, 2009). Apesar de negarem, durante a formação inicial, a possibilidade da profissão, tem sido cada vez mais frequente encontrá-los, posteriormente, em salas de aula atuando na Educação Básica.

Nossa preocupação decorre, mais especificamente, da dificuldade constatada em formar professores de Matemática com qualidade para ensinar, frente à carência de conhecimentos básicos que apresentam ao ingressarem nas Licenciaturas. Sendo ainda mais difícil o processo de formar um professor quando o estudante não ingressa na Universidade em busca desta formação profissional específica para, depois de formado, exercer a profissão.

Compreendemos que a formação inicial é uma atividade de aprendizagem situada em tempos e espaços limitados e precisos, mas também, como a ação vital de construção de si próprio, na qual a relação entre vários polos de identificação é fundamental (MOITA, 2000). Essa construção de si faz parte do processo de formação, definido pela mesma autora, como “[...] função permanente e negantrópica, que dá forma e ritmo e põe em contato diferentes fontes de movimento” (MOITA, 2000, p.114). Afirma, também, que a compreensão da maneira que o indivíduo se formou permite encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida, uma vez que:

[...] ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com seus contextos. (MOITA, 2000, p.115).

Na definição, o reconhecimento de si próprio no processo de formação, as opções que os estudantes fazem no seu percurso escolar se tornam importantes para a identificação da pessoa com a própria formação profissional a qual optou em ingressar. Inspiradas em Goodson (2000, p.66), entendemos que “[...] é importante que se compreenda o desenvolvimento do professor e do currículo”, pois estes estão imbricados de forma que “[...] para se desenhar este último de modo adequado, necessitamos de saber muito sobre as prioridades dos professores” (GOODSON, 2000, p. 66), inclusive durante o processo de formação inicial.

Nesse sentido, defendemos que tão importante quanto estudar e discutir a formação de professores a partir dos currículos das Licenciaturas é compreender quem são os sujeitos dessa formação, no caso, os estudantes que a cursam, e neste artigo, mais especificamente, os estudantes da Licenciatura em Matemática. Acreditamos que compreender se estes desejam ser professores após concluir a graduação auxilia no processo formativo, visto que o mesmo sofre influência da maneira com que os estudantes se envolvem e determinam ou definem a sua própria formação. Já descrevemos, em outro artigo, que, no final da década de 1990, na UFRGS, discutia-se “[...] que os jovens com talentos para a Matemática, com poucas exceções, não sonhavam em ser professores desta matéria na Educação Básica, pelo desprestígio da profissão, sem *status* social e mal remunerada” (KRAHE, 2009, p. 83). A pesquisa realizada na Licenciatura em Matemática na UNEMAT/Cáceres-MT, quase na mesma época que a da UFRGS, chega às mesmas constatações.

Por essas razões, defendemos que conhecer quem são os sujeitos e suas aspirações, de modo que possamos influenciar pela escolha da profissão de professor de Matemática àqueles que por ela não optaram, torna-se cada vez mais importante, visto a pouca atratividade pela carreira docente, apesar das políticas públicas nacionais atuais procurarem possibilidades de mudanças frente a este fato.

O curso de Licenciatura em Matemática da UNEMAT/Cáceres-MT, caso específico que abordamos neste artigo, tem como objetivo essencial

[...] a formação do sujeito pedagógico, cultural, étnico, social e psicológico no contexto educacional, despertando-o para necessidade de uma formação que não termine na graduação, mas que vislumbre a sua continuação em outros níveis. (UNEMAT, 2008, p. 13).

Portanto, sua finalidade é formar professores de Matemática para a Educação Básica, capacitados para exercer com criticidade a profissão, sendo que a articulação dos componentes curriculares desta formação se faz por meio da interação entre professores, estudantes e esses componentes.

Entretanto, para o alcance deste objetivo, é imprescindível que o estudante esteja disposto para a formação e que busque em seu curso conhecimentos da profissão almejada. Pois, por mais que o currículo do curso esteja em conformidade com a formação proposta, o “[...] currículo na ação” (SACRISTAN, 2000, p. 66), que se define como a arquitetura da prática, depende, em grande parte, dos estudantes. Não queremos dizer que isso dependa apenas dos estudantes, mas sim, que a forma com que estes participam e se envolvem com a sua formação, ajuda

a determinar as ações desenvolvidas por seus professores, inclusive fortalecendo a natureza da graduação como Licenciatura que tem como prioridade a formação de professores para a Educação Básica, nem sempre assegurada quando se trata de uma Licenciatura em Matemática.

A partir do que afirma Goodson (2000), evidenciamos que para o desenvolvimento e efetivação do currículo da formação do professor de Matemática é importante compreender o desenvolvimento do estudante (futuro professor), suas escolhas profissionais, seus desejos e, a partir dessa formação, sua disponibilidade para os estudos, pois “[...] a formação não se constrói por acumulações (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1992, p. 25).

No interior da problemática da identidade, situa-se a questão da identidade profissional que, para Moita (2000, p.116), tem marcas nas “[...] experiências feitas, nas opções tomadas”. Assim, é preocupante quando encontramos estudantes em processo de formação inicial em uma Licenciatura, que não querem ser professores, mas apenas o título de Educação Superior. Então, durante todo o processo negam a identidade com a formação desenvolvida e, quando concluem, são diplomados como licenciados em Matemática e como tal vão trabalhar como professores; enquanto a formação propriamente dita, como espaço de construção de si próprio e de conhecimentos científicos, não ocorreu como deveria, pois se constituiu externamente ao indivíduo.

Entre as diferentes maneiras de compreender o conceito de formação apresentado por Marcelo Garcia (1999), percebemos que para ele a

[...] formação pode também ser entendida como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos. (MARCELO GARCIA, 1999, p. 19).

Portanto, o autor reforça a noção de que, querer realizar o curso como parte inicial de seu próprio desenvolvimento profissional como professor, influencia na formação desenvolvida.

A formação pode adotar diferentes aspectos, conforme se considera o ponto de vista do objeto (a que se oferece e se organiza exteriormente ao sujeito) ou do sujeito (a que se ativa como iniciativa pessoal). Segundo Marcelo Garcia (1999), o conceito de formação é suscetível de múltiplas perspectivas, a maioria das definições deste associa-se ao conceito de desenvolvimento pessoal. A Licenciatura em Matemática da UNEMAT/Cáceres tem como proposição explícita, no Projeto Político Pedagógico (PPP), a formação do professor desta área curricular

(UNEMAT, 2008). Apesar do discurso escrito, a maioria dos estudantes desse curso não quer ser professor e diz não estar ali para se formar como tal e sim, ser diplomado como graduado e, de modo algum, se disponibiliza a ser docente. Com nossas experiências como docentes universitárias e em pesquisas³ desenvolvidas na área, observamos que somente prever um excelente currículo de formação não é garantia de bons resultados, pois a formação não é algo dado, ofertado. Os sujeitos em formação necessitam buscá-la e ansiar por ela, sendo imprescindível o envolvimento dos sujeitos para colocar esse currículo em ação.

Por essa razão, justificamos a importância de compreender os motivos pelos quais os estudantes optam pelo curso de Licenciatura em Matemática, e entender o que buscam com esta formação. Supomos que, se inicialmente refletirmos sobre as razões da escolha feita pelos estudantes, poderemos direcionar ações que busquem a identificação destes com a formação oferecida e desenvolvida e, quem sabe, se tornem ótimos professores de Matemática. Assim, despertariamos a busca pela formação e não simplesmente pela diplomação, visto que, para Nóvoa (1992, p. 25): “[...] estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios, com vista à construção de uma identidade profissional”.

Metodologia da Pesquisa

Na matriz curricular do curso de Licenciatura em Matemática da UNEMAT/ Cáceres, em pauta (UNEMAT, 2008), no quinto semestre, encontra-se a disciplina de *Tendências da Educação Matemática*, como objetivo central de problematização da formação desenvolvida, aliando teoria-prática de forma dialética. Como esta disciplina acontece na segunda metade da formação, procura-se refletir o *Ser Professor de Matemática* e os seus contextos profissionais. Como parte do desenvolvimento da disciplina, utilizamos⁴ como estratégia de ensino a elaboração de *Histórias de Vida Escolar* dos estudantes matriculados⁵ durante os semestres 2008/2, 2009/1 e 2009/2. Solicitamos que elaborassem suas próprias histórias de forma livre, visando permitir que os mesmos as narrassem com critérios de significado pessoal.

3 Ver Bitencourt (2006, 2014); Bitencourt e Krahe (2011), entre outras.

4 Uma das autoras desse artigo ministrou essa disciplina por alguns semestres letivos do curso.

5 Optamos por resguardar os nomes dos estudantes participantes na pesquisa, nomeando seus excertos com a letra “E” seguida de um número subscrito de forma a diferenciá-los e, em seguida, o semestre que cursou a disciplina. Exemplo E₂₃ - 2009/1 – significa que é o Estudante 23 matriculado no semestre 2009/1.

Ao propormos essa atividade não tínhamos a intenção de pesquisa sistemática, porém, com a leitura dos documentos originados pelas Histórias de Vida Escolar dos estudantes, percebemos o quanto era rico compreender, na trajetória escolar destes, seu envolvimento com o estudo, suas frustrações, suas alegrias, os professores e disciplinas que lhes chamaram a atenção, além do motivo pelo qual escolheram o curso para realizar a sua graduação.

Assim, fomos instigadas a analisar estas Histórias de Vida Escolar, narradas por escrito, como olhar de pesquisadoras e, para isso, optamos nesta investigação pelo método de pesquisa qualitativa, com enfoque narrativo (CONNELLY; CLANDINI, 1995). Usamos, então, como base as citadas narrativas escritas, elaboradas como *História de Vida Escolar* de 39 estudantes do quinto semestre do curso de Licenciatura em Matemática da UNEMAT/Cáceres, do período citado.

Das narrativas, extraímos excertos que justificassem as razões que levaram estes estudantes a optarem pela Licenciatura em Matemática. Na análise destes, trabalhamos a sistematização em categorias que emergiram a partir dos mesmos. As *categorias emergentes* surgiram dos excertos que explicitavam os motivos pelos quais os estudantes escolheram cursar uma Licenciatura e, conseqüentemente, ser ou não professor de Matemática. São elas: (Categoria 1) - *Desejo de Ser Professor* - desencadeado pelas experiências vividas na Educação Básica: gosto pela Matemática, bom desempenho na disciplina e pelo exemplo de um professor de Matemática; (Categoria 2) - *O curso que me restou*: o aluno gostaria de fazer outro curso, mas o gosto e bom desempenho em Matemática na Educação Básica e as circunstâncias da vida o levaram a este.

Para compreender os motivos da escolha pelo curso de Licenciatura em Matemática, buscamos bibliografias que nos auxiliassem a olhar os dados e refletir sobre os excertos das narrativas, objetivando pensar como tornar a formação de professores e o ensino no curso mais atraente aos seus candidatos. Além disso, procuramos dados no Censo da Educação Superior 2009, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP, 2009) sobre as Licenciaturas, documentos internos à Universidade, como os PPP de 2006 e 2008 e o Anuário Estatístico da UNEMAT (2009), para analisar como estava a procura, o trancamento e a desistência dos estudantes no curso de Matemática, para compreender e parer o problema das Licenciaturas, quando comparado com dados publicados pelo INEP.

A procura pelas Licenciaturas: contextos, nacional e local

Uma pesquisa, realizada nacionalmente pela Fundação Victor Civita e Fundação Carlos Chagas (2009)⁶ com alunos concluintes do Ensino Médio sobre a *Atratividade da Carreira Docente no Brasil* (2009), retrata a falta de professores para o Ensino Médio em diferentes áreas e destaca que a atual situação da carreira docente contribui para que um número cada vez menor de jovens procure ingressar nos cursos de Licenciaturas. Essa constatação, quando remetida à região Centro-Oeste, mais especificamente ao Estado de Mato Grosso, é preocupante, visto que verificamos a falta de professores bem formados nos diferentes níveis de ensino, especialmente em Matemática, para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, e acrescenta-se a isso a procura cada vez menor pelas Licenciaturas na única Universidade Pública Estadual da região.

A UNEMAT possui 44 cursos de graduação presenciais, distribuídos nos seus 11 *campi* no interior do estado⁷, sendo que, destes, 20 são Licenciaturas. A cada vestibular são ofertadas 80 novas vagas semestrais para estudantes em cada curso de Licenciatura, em todos os *campi*, com predomínio das noturnas (85% do total).

Em Cáceres existem 12 cursos de graduação, quatro Bacharelados e oito Licenciaturas. Conforme dados do Anuário Estatístico 2009, desta instituição, os cursos de Bacharelados neste *campus* são mais procurados e concorridos nos concursos vestibulares do que as Licenciaturas. As Licenciaturas são ofertadas em dois turnos: Ciências Biológicas, Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia no noturno, e Ciências da Computação e Educação Física no diurno. Os quatro cursos de Bacharelados, Agronomia, Ciências Contábeis, Direito e Enfermagem, são cursos diurnos e em período integral, tendo uma procura bem maior nos concursos vestibulares e apresentam um perfil diferenciado de estudantes.

Comparando os dados da pesquisa da Fundação Victor Civita e Fundação Carlos Chagas (2009), em âmbito nacional, com os dados das UNEMAT/ Cáceres, nos concursos vestibulares as Licenciaturas são também menos procuradas do que os Bacharelados, apesar de, no caso desta universidade, ser ofertada a maioria no noturno, servindo como opção aos estudantes que

6 Fundação Victor Civita; Fundação Carlos Chagas. Pesquisa **A atratividade da Carreira Docente no Brasil** – Relatório Final, 2009.

7 Dados de 2011.

têm a necessidade de trabalhar durante o dia. Acrescentamos a este dado a preocupação com o fato de que o número de candidato/vaga nos cursos de Licenciatura, neste mesmo turno, tem diminuído a cada novo vestibular.

Em relação, especificamente, ao curso de Licenciatura em Matemática, os dados do Anuário Estatístico de 2009 mostram que este ocupa os últimos lugares em relação à disputa por vaga nos últimos cinco anos, sendo primordial evidenciar o problema, para refletir sobre as formas para tornar a Licenciatura mais atrativa para os jovens na região, visto que,

[...] a questão é importante porque o desenvolvimento social e econômico depende da qualidade da escolarização básica, mais ainda na emergência da chamada sociedade do conhecimento. Depende, portanto, dos professores no trabalho com as crianças e jovens nas escolas. (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA; FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2009, p. 9).

Pesquisas, como as de Gatti e Nunes (2008) e Gatti e Barreto (2009), discutem a necessidade de tornar a carreira do professor mais atrativa, pois tem sido divulgada não só a queda na demanda pelas Licenciaturas e no número de formandos, mas também a “[...] mudança de perfil do público que busca a docência” (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA; FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2009, p. 14).

Dessa forma, é fundamental chamar a atenção para essa profissão, visto que profissão é uma palavra de construção social (POPKEWITZ, 1995) que remete às questões socioeconômicas e culturais de um país em um dado momento, o que afeta as opções de carreiras e torna relevante analisar a representação social das mesmas. Tanto é que observamos, recentemente, o fato do governo federal brasileiro chamar a atenção para a Educação, através da grande mídia nacional com, por exemplo, propagandas nos canais de televisão, destacando a figura do Professor como profissional bem formado, com condições de desenvolver um excelente trabalho.

Nesta perspectiva, cabe a nós, como professores formadores, compreender o motivo da escolha pela Licenciatura para (re)arquitetar os cursos de formação de professores de Matemática, de tal maneira que atraíam o estudante para profissão. Assim questionamos: quais são os motivos da escolha?

Resultados e Análises

1. Motivos da escolha pelo curso de Licenciatura em Matemática

Dos excertos das histórias de vida dos 39 estudantes da Licenciatura em Matemática que participaram da pesquisa foram identificadas duas categorias que nos permitem verificar os motivos da escolha pelo curso, como segue:

Desejo de Ser Professor desencadeado pelas experiências vividas na Educação Básica

Nesta categoria concentramos as respostas que indicavam os motivos da escolha do curso de Licenciatura em Matemática; o porquê queriam ser Professores; bem como as justificativas da escolha, seja pelo gosto pela Matemática, pelo bom desempenho na disciplina na Educação Básica, ou pelo exemplo de um professor desta disciplina.

Dos trinta e nove estudantes, 16 (41%) fizeram a opção pelo curso a partir do desejo/escolha de ser efetivamente Professor de Matemática. Destes, oito optaram por ser professores de Matemática porque foram influenciados por bons professores e ingressaram na Licenciatura por inspiração dos mesmos, como podemos observar no excerto que segue:

Só no ensino médio, que apareceu uma professora de Matemática que se destacou como professora para mim. A professora [...] era diferente das outras, ela conseguia animar as salas sem perder o controle e mostrava que a aula de Matemática não precisava ser sempre do mesmo jeito, aula com matéria no quadro e tarefa para casa. Mostrava que havia um sentido em cada coisa na Matemática. [...]. Neste momento que [estava] aprendendo com essa professora, comecei a pensar em ser professor, antes pensava em ser contador [...]. (E₆ - 2009/1).

Neste excerto, há um exemplo claro da influência que uma boa gestão e didática da sala de aula trazem. Meirieu (2006) afirma que, os que optam pela carreira de professor a partir de um exemplo de um professor que lhe foi significativo,

[...] serão sempre tributários daqueles ou daquelas que, ao lado das aprendizagens mecânicas ou de rotinas, nos ajudou a distingui-las do que significa verdadeiramente aprender. Para sempre tributários e para sempre alunos. (MEIRIEU, 2006, p. 24).

Essa relação aluno-professor, destacada pelo autor e pelo exemplo anterior, também observamos no excerto de $E_6 - 2009/1$, em que o pensamento de Meirieu, de que quando nos tornamos professores: “[...] ensinamos antes de tudo para mostrar dignos daqueles ou daquelas que nos ensinou um dia” (MEIRIEU, 2006, p. 25). Na mesma perspectiva de análise do excerto acima, trazemos os estudos de Tardif (2002) quando, ao descrever os professores enquanto sujeitos de seus saberes, afirma: “Seus saberes estão enraizados em sua história de vida e em sua experiência do ofício de professor” (TARDIF, 2002, p. 232). Aqui podemos entender a experiência para este aluno, mesmo que de forma vicária, como parte constituinte do futuro professor que virá a ser.

Nas pesquisas de Moraes (1995), a influência de professores marcantes tem sido eventualmente destacada como fator importante nos cursos de graduação e para a escolha profissional. Seus estudos revelam que a presença desses mestres influentes, talvez, seja até mais importante nas fases escolares anteriores à graduação, ou seja, na Educação Básica. Essa ideia pode ser percebida também no excerto a seguir:

[...] meus professores não tinham nenhuma formação acadêmica ou tampouco tinham completado o ensino médio, mas eram excelentes e me ensinaram muita Matemática. Isso me impulsionou a pensar na possibilidade de ser um profissional da educação, um professor com o objetivo de fazer a diferença na vida de muitas pessoas, como fizeram na minha. ($E_5 - 2009/1$).

O estudante, ao idealizar o ser professor, se reporta aos mestres que fizeram parte de sua trajetória escolar, descreve-os, rememora-os como professores ideais e coloca-os como modelos aos quais procura seguir, a partir das experiências de ensino e de aprendizagem vivenciada com eles. Nesse sentido, é difícil avaliar a profundidade do significado e influência de um professor na vida escolar de uma criança/jovem e o quanto esse profissional determina as opções que serão feitas em sua vida. Os dados coletados nesta pesquisa mostram que esses significados se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar e que devem ser seriamente refletidos, pois estão intimamente relacionados com a formação do professor e podem ser positivos ou negativos, pois fazem com que os estudantes, ao optarem pela profissão docente, tomem em consideração as diferentes situações que os levaram a gostar ou não, neste caso, da Matemática.

O excerto a seguir leva a aprofundar as considerações sobre o quanto um professor pode importar para um aluno para a escolha de sua profissão:

Dos professores que tive o que mais me chamava a atenção era meu professor de Matemática [...] ele ia só com um apagador para dar aula, era estressado, mas sabia dar aula. [...]. Mas só pensei em fazer a faculdade de Matemática por causa da minha professora [...], que dava aula de Matemática. De todos os professores que tive foi a que mais me encantou, pois ela era animada, criativa e gostava de dar aula. Quanto mais ela ensinava, mais eu gostava ficava envolvida e fascinada e conseguia entender e resolver os exercícios propostos. (E₇ - 2009/1).

Exemplifica-se acima, claramente, os pontos enfatizados: a influência da docente na vida escolar desta estudante mostra o encantamento, o gosto, a fascinação dela pela Matemática, fruto da admiração por uma professora que teve, salientando que a escolha por sua profissão se deve a esta professora:

Eu só pensei em fazer a faculdade de Matemática por causa da minha professora. (E₇ - 2009/1).

Para Moraes (1995, p.146), “[...] o aluno nos estágios iniciais é mais susceptível de ser influenciado por exemplos que impressionam, por modelos que o fazem decidir-se a ser professor e que imagina poder seguir e repetir”. O mesmo autor nos mostra que a fase de educação do professor, que antecede a graduação, se caracteriza pela:

[...] susceptibilidade a influência de bons professores, dinâmicos, exigentes, entusiasmados, bem sucedidos e realizados em sua profissão, que não apenas passam a ser modelos a serem imitados, como também são decisivos na opção vocacional dos futuros professores. (MORAES, 1995, p.145).

Na pesquisa realizada, sobre o tornar-se professor de Matemática, também foi possível observar que os estudantes, que destacam a influência de um professor de Matemática na sua vida escolar da Educação Básica, relacionam esse professor ao gosto pela disciplina e o seu bom desempenho na mesma e, em consequência, este conjunto auxilia na escolha pela Licenciatura em Matemática:

Sempre me relacionei muito bem com todos os professores, mas em especial com o professor de Matemática [...] licenciado em Matemática [...] e, dessa forma, acabava lidando muito bem com a Matemática, conseguia boas notas, me dedicava muito aos meus estudos. [...] com tudo isso levo comigo a vontade de ser professor de Matemática, mas com outro desafio, de não

ser igual à maioria dos outros professores que tive. Não que eu seja mais inteligente do que eles, simplesmente por querer usar uma metodologia diferente de modo que meus alunos possam entender melhor a Matemática. (E₈ - 2009/1).

Esse excerto pode indicar a importância de formar, nas instituições de Ensino Superior, um professor com qualidade, entendido como sujeito reflexivo, com sólida fundamentação teórica e prática, para desempenhar cada vez melhor as suas atividades de ensino e, talvez, despertar em um número maior de pessoas o gosto pela Matemática e pela profissão de docente.

Por sua vez, oito de 16 participantes da pesquisa optaram por ser professor de Matemática somente pelo fato de terem gostado da disciplina na Educação Básica e pelo desempenho que tiveram nesta, como podemos ler abaixo:

A matéria que eu mais gostava era Matemática, pois tinha facilidade em aprender. Durante esta época de estudante só encontrei um professor bom para ensinar Matemática, já os outros só queriam cumprir horário. Escolhi o curso de Matemática para fazer minha graduação porque era a matéria que mais gostava. (E₁₂ - 2009/1).

Ao analisar a transcrição, percebemos que a estudante optou por fazer a Licenciatura em Matemática pelo bom desempenho na disciplina, talvez talento, focalizando em um professor de Matemática que lhe chamou a atenção durante a sua trajetória escolar. Porém, na mesma narrativa, acrescenta que

[...] queria um curso de Ensino Superior e entre as opções o melhor para mim era a Matemática. (E₁₂ - 2009/1).

Neste caso, aponta para as opções que a Universidade oferece e se reporta às Licenciaturas existentes à noite, pois necessita trabalhar durante o dia.

Evidenciamos que os estudantes que escolhem a formação a partir das opções dos cursos do noturno não explicitam se querem ou não ser professor, o que sugere a hipótese de que seja por trabalharem em outra área profissional.

Santos (2005, p.1) compreende que “[...]o processo de escolha integra atitudes de decidir e, ao mesmo tempo, abdicar de outras opções”. Neste sentido, o estudante E₂₃ – 2009/1 reflete:

Eu tinha um bom desempenho com a Matemática, não era muito de estudar em casa, estudava mais em sala de aula mesmo. [...] Tive bons professores que explicavam bem a matéria e que tinham uma boa relação com os alunos. Gostava da Matemática

porque tinha um melhor desempenho com ela, diferente das demais disciplinas. [...] Como trabalho durante o dia, tive que escolher um curso à noite e dentre os cursos que a faculdade oferece, a Matemática foi a minha escolha, pelo fato de já ter um certo gosto pela disciplina no ensino médio. (E₂₃ – 2009/1).

Analisando o depoimento acima, sob a ótica de que o licenciando provavelmente queria fazer outro curso, mas as condições socioeconômicas que tinha no momento da escolha não lhe permitiram e nisso, ao encontro das opções, nota-se que nem sempre o curso idealizado inicialmente pelo indivíduo pode ser concretizado, o que indica que as decisões são assumidas, muitas vezes, dentro de um quadro de possibilidades reais, dadas por seu contexto socioeconômico e cultural concreto.

Lapo e Bueno (2003) analisam o abandono da carreira docente e mostram que no grupo de professores estudados nenhum queria realmente ser professor: “Ser professor era a escolha possível no começo da vida profissional. Tornar-se professor aparece como a alternativa possível e exequível do sonhar-se médico(a), advogado(a), veterinário(a), etc.”(LAPO; BUENO, 2003, p. 76). Este fato é corroborado pelos excertos daqueles estudantes que optam pela Licenciatura dentre as opções que ofereciam cursos noturnos.

Assim, evidenciamos a importância dos professores de Matemática da Educação Básica em despertar o gosto pela Matemática e o bom desempenho na disciplina, acarretando em uma possível escolha pela Licenciatura e, quiçá, pela carreira de professor. Para corroborar com esta afirmativa selecionamos o excerto abaixo do estudante E₁₇ – 2008/2 que diz que:

Durante o meu Ensino Fundamental e Médio tive excelentes professores de Matemática e consegui obter um aprendizado satisfatório. Acredito que por essa razão que me senti motivado para continuar estudando Matemática, principalmente, pelos meus professores que se empenhavam para mostrar o sentido de tudo que eu estudava e não só porque tinha de aprender, mais sim para conseguir um método significativo para resolvê-la. (E₁₇- 2008/2).

Ressaltamos, em nossas observações, que todos os estudantes aqui pesquisados, os quais enaltecem a figura de um professor, destacam as metodologias de ensino diferenciadas desenvolvidas por eles. Disto podemos inferir que cabe, assim, ao curso de formação de professores de Matemática em questão, trabalhar cada vez melhor as diferentes e possíveis estratégias de ensino e aprendizagem para as diversas situações em salas de aula. Exemplo disso poderia ser a aproximação

entre os conhecimentos acadêmicos desenvolvidos durante a formação inicial do professor de Matemática e o currículo escolar que este, ao se formar, irá desenvolver nas aulas. Se nas Licenciaturas os futuros professores estabelecerem relações escola-universidade, nas quais possam vivenciar de forma reflexiva o espaço escolar, com todas as suas nuances, acreditamos que tenderão a construir o gosto pela profissão e optar por ensinar após formados.

2. O curso que me restou, não quero ser professor

Nesta categoria selecionamos excertos que explicitamente descrevem que os alunos de Licenciaturas gostariam de frequentar outros cursos, todavia o gosto, o talento e o bom desempenho em Matemática na Educação Básica, acrescidos às circunstâncias da vida, lhes levaram a cursar a Licenciatura; porém, deixam claro que não foi por desejarem *ser professor*.

Observamos que os excertos selecionados para a categoria possuem argumentos semelhantes aos dos estudantes selecionados para a categoria anterior; no entanto, esses estudantes citam, mais explicitamente, que desde o início do curso desejaram fazer dele um trampolim para novas conquistas, pois almejam outras carreiras profissionais.

Neste caso, temos a maioria dos estudantes participantes, 23, representando 59% do total de respondentes que escolheram fazer o curso de Licenciatura em Matemática por ser a opção que lhes restava, em virtude de trabalharem durante o dia e terem disponibilidade para estudar somente no noturno.

Seguem dois depoimentos que corroboram a categorização:

Concluído o Ensino Médio, já tinha escolhido o curso superior, mas estava impedido de fazê-lo. Como trabalhava o dia inteiro não me era permitido assistir aulas no período matutino de Ciências da Computação. Fiquei emperrado por um ano, indeciso e angustiado. Certo dia devo ter pensado: porque não fazer Matemática no período noturno? (E₂₆ - 2009/1).

[...] pensei em prestar para computação na UNEMAT, só que por ser de manhã, teria que sair do serviço, isso tava fora de cogitação. Foi então que decidi fazer Matemática visto que era o único curso noturno no qual eu me identificava. (E₃₆ - 2009/2).

Cabe ressaltar, neste texto, que o curso de Ciências da Computação, a que os estudantes E₂₆ – 2009/1 e E₃₆ – 2009/2 se referem é igualmente uma Licenciatura, porém desenvolvida no turno matutino. Estes dois estudantes são técnicos em

informática por profissão, assim, para aprimorar os seus conhecimentos, a opção mais sensata seria por este curso. Todavia, frente à necessidade de trabalhar para seu sustento, sentiram-se impossibilitados. E₂₆ narra que pretende continuar estudando na área da Matemática Pura, em cursos de pós-graduação, mas que não objetiva ser professor na Educação Básica, talvez eventualmente no Ensino Superior. Já E₃₆ ambiciona seguir sua carreira na área da informática e utilizará o seu curso e diploma para melhorar o seu salário.

Outra perspectiva indica que a opção pelo curso e Licenciatura em Matemática também se dá pela aproximação do curso desejado, como podemos ler abaixo:

No começo eu queria o curso de Ciências Contábeis, mas como é no período matutino não dava por conta da minha necessidade de trabalhar [...] Foi quando optei em fazer Matemática. Para mim era o curso mais semelhante com Ciências Contábeis. (E₂₈ - 2009/1).

Nesta mesma perspectiva é dado destaque à escolha pela Universidade, por ser a única pública no interior do estado de Mato Grosso, mais especificamente na região de Cáceres, e pelo curso de Matemática por ter encontrado facilidade nesta disciplina na Educação Básica:

Escolhi [...] Matemática na UNEMAT, porque é a única universidade pública disponível na região e o curso de Matemática porque sempre gostei de Matemática no meu Ensino Fundamental e médio e por julgar ser o melhor disponível à noite. Gostaria mesmo de fazer Ciências Contábeis, mas pelo horário do curso não pude, tenho que trabalhar. (E₃₈, 2009/2).

O fator determinante, curso noturno, que aparece na maioria dos excertos é o destacado por E₃₇ – 2009/2:

Escolhi o curso de Matemática pelo simples fato de ser à noite e assim eu poderia trabalhar e também porque dentro da área de Licenciatura era o curso que mais me identificava, na verdade meu sonho era fazer o curso de Direito e infelizmente não deu. (E₃₇, 2009/2).

A afirmação acima corrobora os estudos de Gatti e Nunes (2008), quando descrevem o perfil socioeconômico dos jovens que procuram as Licenciaturas no Brasil contemporâneo. Podemos observar que a necessidade de trabalhar durante o dia já funciona como fator seletivo em relação aos cursos que os acadêmicos podem

escolher; por essa razão, entre os existentes no noturno, escolhem a Licenciatura em Matemática pela proximidade com o curso desejado, pelo desempenho na disciplina de Matemática na Educação Básica, etc. “Essa necessidade arrasta junto a si dificuldades econômicas e a busca por salários melhores ou uma complementação salarial” (PASSOS et al., 2005, p. 476). Ou seja, percebe-se com “[...] evidência que muitas opções por Matemática não se deram por prazer ou por uma busca desencadeada pela reflexão do aluno, mas pelas circunstâncias que o acometem” (PASSOS et al., 2005, p. 476).

Os resultados desta pesquisa possibilitaram a identificação de que os estudantes participantes da mesma, além de optarem pela Licenciatura em Matemática por ser um curso de graduação noturno, também o fazem pela proximidade de área/conteúdos com algum curso desejado.

Dados do questionário socioeconômico, preenchido no ato da inscrição do vestibular, mostram que os estudantes dos cursos noturnos da UNEMAT - Campus de Cáceres são, em sua maioria, trabalhadores da indústria ou do comércio, funcionários públicos (federais, estaduais ou municipais), que dependem de seu trabalho para se manter. Entre as opções de cursos noturnos que estes estudantes têm para desenvolver, escolhem a Licenciatura Matemática pelo desempenho nesta disciplina durante os seus estudos da Educação Básica.

Em suma, o que podemos observar é que a Licenciatura em Matemática, para uma grande parcela dos estudantes participantes dessa pesquisa, não se encontrava no rol das primeiras escolhas relativas a um curso superior, as escolhas baseadas em desejos de realização pessoal. Assim, dificultam a sua identificação e envolvimento com o próprio curso de formação inicial e a profissão para o qual este é planejado.

Considerações possíveis

Buscamos, neste artigo, descrever e compreender, abalizadas por uma situação empírica vivenciada e na teoria sobre formação docente e narrativas, os motivos que levaram 39 estudantes da Licenciatura em Matemática da UNEMAT/Cáceres a escolherem este curso de graduação para sua formação profissional.

A partir das proposições apresentadas, fundamentadas na análise dos dados da pesquisa, inferimos que a maioria dos participantes não fez a escolha profissional pela docência em Matemática, porém optaram por este curso para alcançar um diploma de Ensino Superior.

Contudo, todos os participantes que fizeram a escolha em virtude do bom desempenho, talento e gosto pela disciplina, e igualmente destacaram a figura de professores da Educação Básica que foram significativos em sua trajetória

educacional. Mesmo aqueles que não querem ser professores, escolheram esta Licenciatura em virtude de gostar dos conteúdos da matéria:

Creio que, grande parte dos meus colegas de curso não queriam estar fazendo exatamente um curso de Licenciatura Plena em Matemática. Este é exatamente o meu caso, pois não tendo o curso que eu queria aqui na UNEMAT, o jeito foi escolher aquele cuja área vinculada (Matemática) era a que eu me dava muito bem (ou pelo menos razoavelmente bem) no Ensino Médio. (E₂₁ – 2009/1).

Esta descrição nos autoriza a observação que, de forma geral, os licenciandos, no caso específico, ingressaram no curso por se considerarem *bons em Matemática*, vinculados ao desempenho apresentado durante a Educação Matemática, e acabam se frustrando porque a matéria desenvolvida no nível de Ensino Superior não é compatível com aquela que estavam acostumados na Educação Básica. Por consequência, descobrem *que não sabiam tanta Matemática assim*. Este costuma ser um momento bastante conflituoso para os estudantes. O alto índice de desistência/evasão⁸ dos estudantes do curso de Licenciatura e a nossa experiência nos autorizam afirmar que, se não acompanhados, é justamente nesse período que os estudantes desistem do curso, como podemos analisar no excerto representativo:

Depois de me informar devidamente constatei que o curso de Matemática do campus universitário de Cáceres era de Licenciatura, isto é, para formação de professores. Mas também pensei (como a maioria dos colegas de curso) que a área de atuação de um professor de Matemática só se estendia no ensino fundamental e médio, e que por consequência os conteúdos apresentados no curso só abrangessem os níveis correspondentes à Educação Básica. Pensando desta forma fiquei surpreso ao chegar aqui e saber que também poderia dar aulas em cursos de nível superior, e que por consequência disto as matérias vistas aqui eram em sua maioria de um nível totalmente diferente do ensino básico. Confesso que fiquei decepcionado no começo, mas já me acostumei. (E₂₂ – 2008/2).

8 Dados do Anuário Estatístico da UNEMAT de 2009 mostram que, neste ano, foram registradas 32 desistências/evasões.

Igualmente, nos traz preocupações o fato de que os alunos ingressam nas Licenciaturas para *aprender mais Matemática* e se frustram ao se deparar com disciplinas, tais como *Tendência da Educação Matemática*, que problematizam a *Matemática pela Matemática* e o ensino desta matéria, fazendo-os refletir que não basta ao professor saber somente Matemática, mas sim, que é necessário saber *Matemática para ensiná-la*. Para aqueles que não pretendem exercer a profissão docente, termina sendo um momento de muita angústia na formação, como podemos verificar através do próximo excerto representativo:

É uma realidade que quase todos os estudantes do curso o escolheu por um motivo diferente da vocação pedagógica. E é exatamente por esse motivo que existe um certo desconforto por parte dos alunos de Licenciatura plena em Matemática quando se fala de disciplinas em nível explicitamente pedagógico. (E₂₂- 2008/2).

Ainda, outra faceta da formação que é desvelada pelas narrativas diz respeito a que alguns alunos optaram *por Matemática por gostarem muito de cálculos e não gostarem de ler e escrever*. Como, durante o curso, em algumas disciplinas são incentivados e solicitados justamente a ler e escrever, estes terminam por explicitar uma grande aversão a essas ações, inclusive se denominando, assim, *Matemático* e não futuro *professor de Matemática*, como se ao primeiro não coubesse a leitura reflexiva. Cabe-nos não generalizar e salientar que se trata de uma amostra de estudantes que pensam assim.

Estes jovens, ao optarem por cursar uma Licenciatura, trazem a ideia preconcebida de que *ensinar qualquer um ensina, basta saber*. O que deve ser notado é que esta impressão, às vezes, passada de professor para professor, de professor para alunos, que se perpetua por, no mínimo, 12 anos de bancos escolares anteriores à graduação (TARDIF, 2002), vai se constituindo como um mito que se reproduz, e perpetua por toda sua trajetória escolar básica e trazem essa crença para o Ensino Superior.

Como descrevemos, os participantes desta pesquisa estavam na segunda metade do curso e continuavam a afirmar que não queriam ser professor, para eles bastava dominar os conteúdos da Matemática. Este fenômeno talvez aconteça pelo curso de Licenciatura de Matemática, na matriz curricular desenvolvida por estes estudantes, não ter uma identificação forte com a Licenciatura e, sim, mais marcadamente com o Bacharelado, pois há uma forte carga horária de disciplinas específicas da Matemática em detrimento às disciplinas de fundamentação educacional, didáticas, metodologia etc. Apesar de todas as demandas legais, e as diretrizes brasileiras para cursos de Licenciaturas indicarem o necessário desenvolvimento de características

docentes já a partir do início da formação dos futuros docentes, a experiência em diversas pesquisas tem evidenciado que ainda prevalece o peso maior de carga horária em disciplinas da especialidade (se confundindo então com os bacharelados) em prejuízo da formação pedagógica (KRAHE; WIELEWICKI, 2012).

Para nós é fonte de preocupação e cuidado o fato destes estudantes que não querem ser professores, que afirmam nunca ter sonhado com a possibilidade de exercer a profissão; que almejam ser profissionais em outra carreira e que, por conta disso, passam todo o curso de formação docente cumprindo o mínimo exigido a eles e, subitamente, ao se formarem como professores, vão para a sala de aula ensinar. Consequentemente, é possível afirmar a tendência destes estudantes a serem aqueles professores que ensinarão a Matemática pela Matemática e não despertarão o gosto pela disciplina em seus alunos, e deixarão de fazer a diferença na vida dos mesmos, como aqueles exemplos negativos que aparecem na História de Vida Escolar de alguns estudantes.

Um dos desafios do professor formador das Licenciaturas é persuadir os licenciandos a não abrir mão da carreira no magistério. Um dos argumentos atuais encontra-se no relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que confirma a preocupação prevalente em diferentes nações: não só em atrair, mas manter os professores na profissão docente.

Acreditamos, portanto, ser fundamental para as Instituições de Ensino Superior e, no caso exemplificado neste texto, à UNEMAT, criar programas de acompanhamento e apoio aos estudantes das Licenciaturas, visando desvelar e procurar resolver o que foi evidenciado nessa pesquisa com uma amostra de três turmas: uma inadequação dos currículos dos cursos à realidade vivida pelos estudantes.

Entendemos que esses programas devem ter como objetivo contribuir de forma eficiente com a formação do professor de Matemática, para que ele esteja qualificado a ensinar e auxiliar, também, no despertar do desejo da realização pessoal através da profissão docente.

Referências

BITENCOURT, L. P. **Pedagogia Universitária potencializada no diálogo reflexivo sobre Educação Matemática**: quando três gerações de educadores se encontram. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

_____. **Aprendizagem da docência do professor formador de educadores matemáticos**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2006.

_____; KRAHE, E. D. As percepções dos professores formadores de educadores matemáticos sobre o currículo da formação. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (ENACED), 14., 2011. Ijuí. **Anais ...** 2011, Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

CONNELLY, F.M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiência e investigación narrativa. In: LARROSA, J. E. et al. **Déjame que te cuente**: ensaios sobre narrativa y educación. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA; FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **A atratividade da Carreira Docente no Brasil**. Relatório Final. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores**: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília, DF: UNESCO, 2009. Relatório de Pesquisa.

_____; NUNES, M. M. R. (Org.). **Formação de professores para o Ensino Fundamental**: instituições formadoras e seus currículos. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Victor Civita, 2008. (2 v. Relatório de Pesquisa).

GOODSON. I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NOVOA. A. (Org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2000.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior – 2009**. Brasília, DF: INEP, 2009.

KRAHE, E. D. **Reforma Curricular de Licenciaturas**: UFRGS (Brasil) – UMCE (Chile); Década de 1990. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

_____; WIELEWICKI, H. G. Pedagogia Universitária: mudanças nos discursos sem eco nas práticas. In: KRONBAUER, S. C. G.; SIMIONATO, M. F. (Org.). **Articulando saberes na formação de professores**. São Paulo: Paulinas, 2012, p. 119-128.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 65-88, mar. 2003.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MEIRIEU, P. **Carta a um jovem Professor**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MOITA, M. da. Percursos de formação e de trans-formação. In.: NOVOA. A. (Org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. (Coleção Ciência da Educação, v. 4).

MORAES, R. **A educação de professores de ciência:** uma investigação da trajetória de profissionalização de bons professores. 398 f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PASSOS, M. M. et al. Ser Professor de Matemática: escolhas, caminhos, desejos. In **Ciência & Educação**, UNESP, Bauru, v. 11, n. 3, p. 471-482, 2005.

POPKETWITZ, T. S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Art Med, 2000.

SANTOS, L. M. M. dos. O papel da família e dos pares na escolha profissional. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 1, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 19 fev. 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso. Campus Universitário de Cáceres. **Projeto de reestruturação Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática.** Cáceres: UNEMAT, 2008.

_____. Universidade do Estado de Mato Grosso. Pró-Reitoria de Planejamento. **Anuário Estatístico 2009.** Cáceres: UNEMAT, 2009.

UFRGS -Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Coordenadoria Executiva do Programa de Avaliação. Programa de Avaliação Institucional da UFRGS. Núcleo de Avaliação da Unidade. Instituto de Matemática, curso de Licenciatura em Matemática. **Relatório de Avaliação Interna. Relatório de Avaliação externa.** Porto Alegre: UFRGS, 1995.

Recebimento em: 09/02/2013.

Aceite em: 05/08/2013.

Notas de leituras, resumos e resenhas

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 24

n. 55

p. 271-277

jan./abr. 2015

ELIAS, Norbert. **Mozart, sociologia de um gênio, do original Mozart, Zur Soziologie eines Genies.**

Organizado por Michael Schröter. Tradução de Sergio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995. 150 p.

ELIAS, Norbert. **Mozart, a genius of sociology, the original Mozart, Zur Soziologie eines Genies.** Organised by Michael Schröter. Translation Sergio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995. 150 p.

Nima I. SPIGOLON¹

Mozart sob a regência de Elias: re-interpretando discussões e configurações

Norbert Elias nasceu em Breslau, Alemanha, em junho de 1897, de família judaica. Quando Hitler é nomeado chanceler, exila-se na França, em 1933; posteriormente, segue para a Inglaterra, onde passou parte de sua vida, vindo a falecer em Amsterdã no ano de 1990.

Sociólogo do séc. XX, cuja relevância contemporânea é oriunda de reconhecimento serôdio. De fato “[...] quase ignorado quando inicialmente publicado, seu trabalho atraiu atenção crescente na Alemanha, Holanda e Grã-Bretanha desde fins da década de 1970, quando seus textos foram traduzidos para a língua inglesa” (JONHSON, 1997, p. 265). Escritos vindos ao público quase trinta anos após, há adormecimento ou difusão tardia?

No Brasil há crescente interesse pelo autor e grande receptividade do público leitor, pesquisadores ou não, em geral da área acadêmica e, em particular, da Educação, não restrito à Sociologia. Concomitantemente, devido a edições, ora esgotadas, ora com problemas nas traduções, tem se observado empenho em disponibilizar publicações menos conhecidas.

¹ Doutoranda em Educação, pela Faculdade de Educação, da UNICAMP. Mestrado em Educação pela mesma Universidade. Atualmente bolsista CAPES, integrante dos grupos de pesquisa GPPE e GEPEJA. E-mail: <professoranima@gmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 24	n. 55	p. 273-277	jan./abr. 2015
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

O tomo *Mozart, Zur Soziologie eines Genies* é publicado em 1991, organizado pelas mãos de Schröter. Coincidência ou não, após um ano da morte de Elias, com a ressalva de não haver conexão com o *Ano Mozart* e a possibilidade de entendê-lo como reconhecimento.

Textos manuscritos e datilografados, muitos não finalizados, e conferências registram o adensamento da argumentação, verificação dos fatos, citações, referências e atenção ao estilo. Consta nos rascunhos como projeto inacabado cujo viés sociológico versava sobre o artista burguês na sociedade da corte e incluía Bach e Beethoven.

O exemplar discute com maestria e profundidade a concepção de gênio em uma sociedade pré-romântica. Seu conteúdo possibilita diversas leituras e, por certo, tende, simultaneamente, para a construção histórica romanceada e a teorização sociológica entre distintas sociedades e tempos históricos. O estudo e a faceta da descrição sobrevida e gênio criativo de Mozart investem em dar conta da trilogia: indivíduo, história e sociedade, desafio complexo nas Ciências Sociais— objeto das reflexões do autor desde os primeiros ensaios da sociedade da corte. A história individual e a sociedade da corte, com costumes e regras, fazem a articulação entre esses elos constituintes da *sociologia de um gênio*.

Elias propõe, no texto, discutir o tipo de sociedade e época que configuraram a vida e música produzidas por Wolfgang Amadeus Mozart no séc. XVIII. Aborda a relação indivíduo/sociedade e aplica sua percepção no sentido de estabelecer tensa e dinâmica interação entre eles. Suscita concepções estruturantes: Igreja e clero, corte monárquica e *mécénat*, aristocracia e cortesãos, genialidade e criatividade, relações de poder e de família. Traz à tona a grande questão do livro: porque Mozart não foi reconhecido gênio?

Com o sugestivo título *Mozart, sociologia de um gênio*, desperta instigantes ideias sobre as articulações entre individual e social. O percurso de Mozart é analisado como expressão emblemática de valores de uma sociedade da corte, que acolhia de forma contraditória músicos burgueses, provocando conflitos que refletiam a *tensão entre os círculos do establishment cortesão e grupos burgueses outsiders*.

Na perspectiva do autor, o individual e o social, antes de serem dimensões da vida em polos opostos, se complementam sob a perspectiva dessa dupla história, permeada por tensões oriundas de uma sociedade capaz de produzir artistas, porém sem condições de acolhê-los. Cabe ressaltar como os indivíduos se encontram ligados por redes de interdependência (ELIAS, 2001), as quais limitam sua liberdade de ação e de escolha, e os tornam dependentes uns dos outros, como se andassem atados pelos pés por fios invisíveis.

Estudioso da cultura, Elias buscou concretizar essa proposta ao pensar a sociologia e a história nos processos de civilização, tendo por parâmetro processos complexos, típicos de uma temporalidade histórica. Incursionando por tais

vertentes, identifica-se, nesse trabalho em torno do compositor, a preocupação com especificidade de valores e costumes que se organizam em torno da criação e produção artística à época de Mozart.

Mozart o conduz ao encontro duma metodologia, de forma a não se ater à biografia do indivíduo, e sim, ao movimento que o faz acompanhar e intervir nesse processo. O material empírico merece destaque, como as cartas pessoais, que revela me contribuem para compreender a dimensão mais humana do artista. Ao discorrer sobre vários de seus conceitos básicos: as situações de interdependência, sistemas e teias de interações, espaço de pertinência, autocontrole e constrangimento, retoma a *subjetividade* como categoria importante às Ciências Sociais para entender as configurações. Defende que indivíduo e sociedade não devem ser pensados como categorias segregadas, separadas ou isoladas. E, ao enfatizar o movimento realizado não apenas pelo o que os homens são, mas, sobretudo o que são entre si, esboça uma *sociologia das emoções*, apresentando como tese central que é possível pensar mudanças e pensar estrutura social numa dimensão histórica, criticando o abandono dos estudos de longa duração.

Problematiza o tema, ao dividir o livro em duas partes, além das duas notas, posfácio e índice, cuja composição se dá numa espécie de cronologia da vida do compositor, entremeadas pela análise da sociedade e época. Tal conjunto converge com fronteiras teóricas e, ao tentar rompê-las, mostra não poder/dever separar e/ou dicotomizar o homem do músico, num discurso/lógico engendrado nas estruturas sociais e pessoais.

A primeira parte se intitula: Reflexões sociológicas sobre Mozart, subdivida em sete; nela enfatiza o processo de formação musical do artista, estabelecendo relações entre educação familiar e espaços públicos de apresentação da arte. Enquanto a segunda, sem título, se apresenta em quatro subpartes, ressalta o drama da vida de Mozart, a partir de sua tentativa em se emancipar da família e da cidade, onde residia desde a tenra idade.

O livro instaura *um mapa intelectual de leitura*, apoiando-se no fato de que a *verve* e erudição de Mozart não parecem intocadas, se mesclam aos seus arroubos de genialidade; que, no decorrer das páginas, se prestam à interpretação sociológica diante de uma abordagem que poucos igualariam. Para fundamentar o argumento, interpreto que Elias deixa marcas desse mapa a serem encontradas: a) Sociologia da Educação (pai músico e educação formal recebida se confrontavam com disputa de Mozart e a irmã); b) Sociologia da mudança social (conflito das normas da Corte, das diversas Cortes e uma sociedade em transição); c) Sociologia das estruturas sociais (aspiração do músico – arte e artesanato, tensões entre subjetividades e objetividades da criação artística); d) Sociologia da socialização (relações de poder, estrutura política, busca do reconhecimento).

Nesse cenário, escreve que somente as décadas seguintes seriam favoráveis, criando condições para que Mozart e o gênero de atividade que representava pudesse se estruturar, legitimando o conceito romântico de gênio. Algumas vezes,

evoca a sua situação peculiar de Amadeus, descobrindo temporalidades da época; outras, sugere que o talento e as extraordinárias capacidades não foram suficientes no sentido da independência almejada por ele numa sociedade que não estava preparada para tal, o que se agravava à rejeição sofrida pela Aristocracia, e raras perspectivas de contemplar desejos mais íntimos de ser amado e reconhecido, persuadido a esvaziar significados de sua vida e sentidos de viver.

Digressão que extravasa sua capacidade crítica, ainda que o contencioso passe pelos níveis de abstração e interpretação de cada autor. Seguindo a inspiração cognitiva, mostra que a sociologia pode ser micro e macro, e que isso se constitui em configurações, produzidas pelo advento dos estudos e, sob a perspectiva do micro, ao demonstrar que é possível estudar/discutir o macro. Como metáfora do tempo (configuração de longa duração/histórica) pensar a estrutura social no imbricamento das duas dimensões: micro e macro, subjetividade e objetividade, indivíduo e sociedade.

Na tentativa de unir tais dimensões: individuais, sociais e históricas, Elias desafia a perspectiva biográfica e destaca o teor metodológico das reflexões contidas na obra. Trajetória pessoal e contexto social criam fios interligados que abrem possibilidades e lições para superar a dicotomia ator/estrutura social no âmbito da análise sociológica².

Tragicamente, como ópera, a comovente descrição do findar duma breve existência de 35 anos para Mozart, transparece nas conjecturas de que sua obra seria para posteridade e o insucesso exaltado na História. Considerado fracassado, pois sua música não fora capaz de enriquecê-lo e nem criar nova configuração social de trabalho para músicos, alcançou triunfo póstumo. Campo de trabalho como músico independente, professor de música e não apenas mecenas da corte, tornou-se possível, ao se reconhecer sua obra e inventividade.

Livro a ser cotejado por pesquisadores, da Sociologia ou Educação, por quaisquer leitores, da História ou Música. Apoiar-se no empírico, traz roteiro metodológico, reflete ideias de Elias indissolavelmente atreladas ao tipo de sociedade e época em que foram produzidas, mesmo com análises no Séc.XVIII, em que viveu Mozart, é pertinente afirmar que suas contribuições não se limitam ao período ou temática, remetem à inovadora abordagem sociológica para a Educação e outros campos científicos no Brasil e mundo.

Mozart é gênio, Elias sociólogo. Escritor e compositor experimentam-se e ao fazê-los, a nós também. Ler Elias e escutar Mozart é poder entrar e adentrar os meandros dessas obras originais. A resenha traz musicalidade entre palavras

2 Em livro autobiográfico (*Norbert Elias par lui-même*, Paris/1994), lembra que um dos objetivos centrais da sociologia é inserir o homem na sucessão de gerações, colocando-o em seu tempo histórico-social.

de um e melismas do outro, faz por vezes nos sentir autor, outras expectador, experienciamos movimento de re-interpretar discussões e configurações, tendo na partitura Mozart sob a regência de Elias.

Referências

ELIAS, N. **Mozart, sociologia de um gênio.** Organizado por Michael Schröter. Tradução de Sergio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora Ltda, 1995. 150 p.

_____. **A Sociedade de Corte:** investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de Corte. Tradução Pedro Sussekind. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 2001.

JOHNSON, A. **Dicionário de sociologia:** guia prático da linguagem sociológica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

Recebimento em: 21/07/2013.

Aceite em: 16/08/2013.

Informes da pós-graduação e da pesquisa

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 24

n. 55

p. 279-289

jan./abr. 2015

Pós-Graduação em Educação em Mato Grosso: interações e perspectivas

Education Graduate Programs in Mato Grosso: interactions and perspectives

Márcia Santos FERREIRA¹

Rute Cristina Domingos da PALMA²

A mesa-redonda organizada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, campus Cuiabá, para integrar a programação do Seminário Educação 2014, do Instituto de Educação da UFMT, ensejou o encontro de diversas pessoas interessadas nas ações desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação que funcionam atualmente em Mato Grosso.

Com a coordenação e participação da Profa. Dra. Márcia Santos Ferreira, também compuseram a mesa a Profa. Dra. Elizeth Gonzaga Santos Lima, da Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT, campus Cáceres, e a Profa. Dra. Raquel Gonçalves Salgado, do campus Rondonópolis, da UFMT, que juntamente com estudantes e professores presentes tiveram a oportunidade de discutir aspectos considerados representativos da situação atualmente vivida pelos Programas de Pós-Graduação em Educação de Cuiabá, Rondonópolis e Cáceres.

As atuais coordenadoras dos três programas mato-grossenses enfatizaram em suas falas características do corpo docente e discente; potencialidade dos intercâmbios colocados em prática por professores, estudantes e seus grupos de pesquisa; esforços empreendidos para o incremento da qualificação da produção técnica e bibliográfica; e impacto social da formação de pesquisadores em Educação, tanto na perspectiva local como regional e nacional.

Consideradas as assimetrias existentes entre os programas de pós-graduação em Educação das diversas regiões do Brasil, assim como as existentes entre os programas em funcionamento em Mato Grosso, foi marcante a percepção de que

1 Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT, campus Cuiabá. Endereço institucional: Av. Fernando Corrêa da Costa, 2367, Cuiabá/MT. CEP: 78060-9100. Tel. 65 3615-8431. Email: msf@ufmt.br

2 Vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT, campus Cuiabá. Endereço institucional: Av. Fernando Corrêa da Costa, 2367, Cuiabá/MT. CEP: 78060-9100. Tel. 65 3615-8452. Email: rutecristinad@gmail.com

diversos intercâmbios já vêm se realizando entre os membros dos programas mato-grossenses, com significativas repercussões para a pesquisa em Educação e para a formação de professores no estado, sem que, no entanto, tenham encontrado condições para adquirirem maior permanência e o devido reconhecimento pela comunidade acadêmica local, regional e nacional.

Frente a esta situação vivida pelos Programas de Pós-Graduação em Educação de Mato Grosso, algumas ações coletivas foram propostas e entendidas como relevantes pelas coordenadoras que integraram a mesa. Dentre elas, figuram a necessidade de organização de demandas conjuntas por editais específicos para a área da Educação a serem encaminhadas à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso/FAPEMAT, como estímulo ao fomento às atividades de pesquisa; assim como a participação coletiva na organização de eventos regionais, nacionais e internacionais na área da Educação que venham a se realizar no estado de Mato Grosso, como estímulo ao intercâmbio de resultados de pesquisas e troca de experiências.

Estas e outras iniciativas conjuntas mostram-se expressivamente necessárias ao fortalecimento das iniciativas que vêm sendo empreendidas pelos Programas de Pós-Graduação em Educação atualmente em funcionamento de Mato Grosso, considerando a perspectiva de seu fortalecimento, tanto em âmbito individual quanto coletivo, de forma a dar continuidade e expandir o impacto social decorrente de suas atividades.

Relação das defesas de mestrado e doutorado realizadas no PPGE no período acadêmico 2014/2

Quadro 1 - Mestrado

Título	Autor	Banca	Data
“Concepções que orientam professores no ensino da matemática por meio da resolução de problemas no 3º ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental em escolas do município de Cuiabá-MT”	Neuraídes Ribeiro Silva	Profa. Dra. Gladys Denise Wielewski (Orientadora); Profa. Dra. Rute Cristina Domingos da Palma (Examinadora Interna); Profa. Dra. Fabiana Fiorezi de Marco Matos (Examinadora Externa); Prof. Dr. Sergio Antonio Wielewski (Examinador Suplente)	21/08/2014
“Da perda da consciência identitária camponesa à condição de situação de rua: uma leitura fenomenológica-ontológica merleau-pontyana”	Cristiano Apolucena Cabral	Prof. Dr. Luiz Augusto Passos (Orientador); Profa. Dra. Maria Aparecida Rezende (Examinadora Interna); Prof. Dr. José Del Carmen Marin (Examinador Externo); Prof. Dr. Telmo Adams (Examinador Externo); Prof. Dr. Celso Luiz Prudente (Examinador Suplente)	26/11/2014
“Mulher e Educação: representações da educação feminina em Mato Grosso na Era Vargas”	Linet de Sá Santos	Prof. Dr. Nicanor Palhares Sá (Orientador); Profa. Dra. Elizabeth Madureira Siqueira (Examinadora Interna); Profa. Dra. Alessandra Cristina Furtado (Examinadora Externa); Profa. Dra. Márcia dos Santos Ferreira (Examinadora Suplente)	15/12/2014

Título	Autor	Banca	Data
"Políticas de currículo organizado em ciclos: Implicações entre conhecimento escolar e relações de poder na Escola Sarã (Cuiabá-MT)"	Jucilene Oliveira de Moura	Profa. Dra. Ozerina Victor de Oliveira (Orientadora); Profa. Dra. Angelina de Melo Vieira (Examinadora Interna); Prof. Dr. Jarbas Santos Vieira (Examinador Externo); Profa. Dra. Tânia Maria Lima (Examinadora Suplente)	15/12/2014
"Política de formação continuada de professores em escolas da rede pública municipal de ensino de Sorriso-MT: implicações entre formação e trabalho docente"	Edna Coimbra da Silva	Profa. Dra. Ozerina Victor de Oliveira (Orientadora); Profa. Dra. Filomena Maria de Arruda Monteiro (Examinadora Interna); Prof. Dr. Álvaro Luiz Moreira Hypolito (Examinador Externo); Profa. Dra. Angelina de Melo Vieira (Examinadora Suplente)	16/12/2014

Fonte: Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, em novembro de 2014.

Quadro 2 - Doutorado

Título	Autor	Banca	Data
<p>“Os processos formativos no programa de iniciação à docência da UFMT: a experiência de um grupo de licenciandas em pedagogia”</p>	<p>Lilian Auxiliadora Maciel Cardoso</p>	<p>Profa. Dra. Filomena Maria de Arruda Monteiro (Orientadora); Profa. Dra. Eladyr Maria Noberto da Silva (Examinadora Interna); Profa. Dra. Ozerina Victor de Oliveira (Examinadora Interna); Profa. Dra. Dilma Maria de Mello (Examinadora Externa); Profa. Dra. Sydione Santos (Examinadora Externa); Profa. Dra. Marlene Gonçalves (Examinadora Suplente); Profa. Dra. Rosely Ribeiro Lima (Examinadora Suplente)</p>	<p>28/10/2014</p>
<p>“Uma pedra no rio Cuiabá: movimentos consolidantes do PPGE da UFMT”</p>	<p>Elizandra de Siqueira</p>	<p>Prof. Dr. Nicanor Palhares Sá (Orientador); Profa. Dra. Tânia Maria Lima (Examinadora Interna); Profa. Dra. Márcia dos Santos Ferreira (Examinadora Interna); Profa. Dra. Nilda Guimarães Alves (Examinadora Externa); Prof. Dr. Nelso Antonio Bordignon (Examinador Externo); Profa. Dra. Nilce Vieira Campos Ferreira (Examinadora Suplente); Profa. Dra. Clarilza Prado de Sousa (Examinadora Suplente)</p>	<p>03/11/2014</p>
<p>“O ensino/aprendizagem das ciências jurídicas sob o olhar da Pedagogia de Paulo Freire”</p>	<p>Cleber Affonso Angeluci</p>	<p>Prof. Dr. Luiz Augusto Passos (Orientador); Prof. Dr. Odorico Ferreira Cardoso Neto (Examinador Interno); Prof. Dr. Saulo Tarso Rodrigues (Examinador Interno); Profa. Dra. Solange Terezinha de Lima Guimarães (Examinadora Externa); Prof. Dr. Jaime José Zitkoski (Examinador Externo); Profa. Dra. Márcia dos Santos Ferreira (Examinadora Suplente); Prof. Dr. Edson Benedito Rondon Filho (Examinador Suplente)</p>	<p>24/11/2014</p>

<p>“Crianças e adolescentes em situação de rua: ocupação e domínio do espaço público urbano”</p>	<p>Fabio Santos de Andrade</p>	<p>Prof. Dr. Luiz Augusto Passos (Orientador); Profa. Dra. Maria Stela Santos Graciani (Coorientadora); Prof. Dr. Celso Luiz Prudente (Examinador Interno); Profa. Dra. Michelle Tatiane Jaber da Silva (Examinadora Interna); Prof. Dr. João Clemente de Souza Neto (Examinador Externo); Profa. Dra. Nadia Dumara Ruiz Silveira (Examinadora Externa); Profa. Dra. Regina Aparecida da Silva (Examinadora Suplente); Prof. Dr. Castor Mari Martín Bartolomé Ruiz (Examinador Suplente)</p>	<p>26/11/2014</p>
<p>“A concepção de Jacob Klein sobre a transição da aritmética na época do renascimento e suas implicações para educação matemática”</p>	<p>Evilásio José de Arruda</p>	<p>Prof. Dr. Michael Friedrich Otte (Orientador); Prof. Dr. Alexandre Silva Abido (Examinador Interno); Profa. Dra. Gladys Denise Wielewski (Examinadora Interna); Prof. Dr. Marcos Francisco Borges (Examinador Externo); Prof. Dr. Luiz Gonzaga Xavier de Barros (Examinador Externo); Prof. Dr. Sergio Antonio Wielewski (Examinador Suplente); Profa. Dra. Tânia Maria Mendonça Campos (Examinadora Suplente)</p>	<p>27/11/2014</p>
<p>“O termo axioma no tempo, considerando a relação entre a linguagem e a matemática alicerçada no pensamento sobre complementaridade otteano”</p>	<p>Jacqueline Borges de Paula</p>	<p>Prof. Dr. Michael Friedrich Otte (Orientador); Profa. Dra. Marta Maria Pontin Darsie (Examinadora Interna); Profa. Dra. Gladys Denise Wielewski (Examinadora Interna); Profa. Dra. Sandra Maria Pinto Magina (Examinadora Externa); Prof. Dr. Luiz Gonzaga Xavier de Barros (Examinador Externo); Prof. Dr. Sergio Antonio Wielewski (Examinador Suplente); Prof. Dr. Marcos Francisco Borges (Examinador Suplente)</p>	<p>28/11/2014</p>

<p>“Brincadeiras de crianças abrigadas: um estudo etnográfico em instituição de acolhimento”</p>	<p>Sonia Cristina de Oliveira</p>	<p>Prof. Dr. Cleomar Ferreira Gomes (Orientador); Prof. Dr. Evando Carlos Moreira (Examinador Interno); Profa. Dra. Jane Teresinha Domingues Cotrin (Examinadora Interna); Profa. Dra. Marynelma Camargo Garanhani (Examinadora Externa); Profa. Dra. Tânia Marta Costa Nhary (Examinadora Externa); Profa. Dra. Ana Carrilho Romero Grunennvaldt (Examinadora Suplente); Profa. Dra. Tatiane Lebre Dias (Examinadora Suplente)</p>	<p>04/12/2014</p>
--	-----------------------------------	---	-------------------

Fonte: Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, em novembro 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 (UFMT/ 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.

Cultura Escolar e Formação de Professores
O ensino da leitura no Brasil e seus fundamentos teóricos e metodológicos

Fernanda Zanetti BECALLI • Cleonara Maria SCHWARTZ

Investigação sobre a escola e seu entorno: estudo bibliográfico de produções nacionais

Luana Costa ALMEIDA • Geraldo Antonio BETINI

**Biografia educativa na educação a distância:
estratégia formativa e de construção identitária no curso de pedagogia**

Elzanir dos SANTOS • Ercília BRAGA

Educação e Psicologia

Histórias de vida de professores, formação e representações sociais: uma proposta de articulação

Alda Judith ALVES-MAZZOTTI

Psicologia da Educação e letramento docente nas licenciaturas: contribuições da Teoria da Atividade

Marcelo Ubiali FERRACIOLI • Priscila LARocca • Leandro Guimarães FERREIRA

Educação, Poder e Cidadania

**La enseñanza de la Política Educativa y la formación de investigadores
en el campo. Entre las matrices históricas y la episteme de época**

César G.TELLO

A fiscalização das contas da educação pelos Tribunais de Contas do Ceará

Nicholas DAVIES

O ECA e a concretização do direito à educação básica

Adriano MOREIRA • Leila Maria Ferreira SALLES

Educação Ambiental

**O mapa social e a educação ambiental,
diálogos de um mapeamento participativo no Pantanal, Mato Grosso, Brasil**

Regina SILVA • Michelle JABER-SILVA

História da Educação

A criação e supressão de escolas no Paraná Oitocentista: o “barulho por baixo da história”

Juarez José Tuchinski dos ANJOS • Gizele de SOUZA

Educação em Ciências e Matemática

Formar-nos professores de Matemática: opção pela profissão ou o *que nos restou?*

Elizabeth D. KRAHE • Lóriége Pessoa BITENCOURT

Notas de leituras, resumos e resenhas

Informes da pós-graduação e da pesquisa