

A close-up, high-angle photograph of a white ceramic bowl. The bowl's rim features a prominent spiral pattern, with the lines curving inward and then outward, creating a sense of depth and movement. The lighting is soft, highlighting the texture of the ceramic and the smooth curves of the bowl. The background is a dark, solid color, which makes the white bowl stand out. The overall composition is minimalist and focuses on the geometric and organic forms of the object.

Revista de Educação Pública



Ministério da Educação
Ministry of Education

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

Reitora • Chancellor

Maria Lúcia Cavalli Neder

Vice-Reitor • Vice-Chancellor

Francisco José Dutra Souto

Coordenador da EdUFMT • EdUFMT's Coordinator

Marinaldo Divino Ribeiro

Conselho Editorial • Publisher's Council

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

Bernd Fichtner - Universität Siegen, Fachbereich 2 – Alemanha

Célio da Cunha - UnB, Brasília/DF, Brasil

Denise Jodelet – EHESS – École des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris, França

Elizabeth Fernandes de Macedo – UERJ, Rio de Janeiro, Brasil

Florestan Fernandes – *in Memoriam*

Francisco Fernández Buey – Universitat Pompeu Fabra, Espanha

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

Márcia Santos Ferreira – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Michel-Louis Rouquette – Université Paris Descartes, Boulogne, França

Nicanor Palhares Sá – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Ozerina Victor de Oliveira – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Paulo Speller – Unilab, Fortaleza/CE, Brasil

Conselho Consultivo • Consulting Council

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

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

Bernardete Angelina Gatti – FCC, São Paulo/SP, Brasil

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

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

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

Elizabeth Madureira Siqueira – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

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

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

Luiz Augusto Passos – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Mariluce Bittar – UCDB, Campo Grande/MS, Brasil

Margarida Louro Felgueiras – Universidade do Porto, Portugal

Pedro Ganzelli – UNICAMP, Campinas/SP, Brasil

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

Conselho Científico • Scientific Council

Maria das Graças Martins da Silva – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Educação, Poder e Cidadania
Education, Power and Citizenship

Michèle Tomoko Sato – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Educação Ambiental
Environmental Education

Daniela Barros da 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

Revista de Educação Pública

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

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

Homepage: <<http://ie.ufmt.br/revista/>>

E-mail: rep@ufmt.br

ISSN 0104-5962

Revista de Educação Pública

Ed ^{UFMT} 
2011

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 20

n. 44

p. 401-608

set./dez. 2011

Copyright: © 2011 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://ic.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.

A exatidão das informações e os conceitos e opiniões emitidos são de exclusiva responsabilidade dos 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@cpd.ufmt.br

Fone: (65) 3615-8322 / Fax: (65) 3615-8325.

FAPEMAT

Coordenador da EdUFMT: Marinaldo Divino Ribeiro

Editora da Revista de Educação Pública: Ozerina Victor de Oliveira

Editora Adjunta da Revista de Educação Pública: Márcia Santos Ferreira

Secretária Executiva: Dionéia da Silva Trindade

Consultora técnica: Léa Lima Saul

Revisão de texto: Margot Gaebler

Diagramação: Téo de Miranda

Periodicidade: Quadrimestral

Indexada em:

BBE – Bibliografia Brasileira de Educação (Brasília, INEP).

<<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbeonline/>>

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

PERIÓDICOS.CAPES

<http://acessolivre.capes.gov.br/pesquisa.do?palavra=REVISTADEEDUCAÇÃOOPÚBLICA>

WebQualis: classificação de periódicos **Qualis B1**

<http://qualis.capes.gov.br/webqualis/ConsultaListaCompletaPeriodicos.faces>

IRESE – Índice de Revistas de Educación Superior y investigación Educativa

UNAM – Universidad Autónoma del México

http://132.248.192.241/~iisue/www/seccion/bd_iresie/

CITAS Latinoamericana en Ciencias Sociales y Humanidades

CLASE <http://www.latindex.unam.mx/buscador/resBus.html?opcion=2&exacta=&palabra=RevistadeEducaçaoPublica>

Latindex: <<http://www.latindex.unam.mx>>

Catálogo na Fonte

R454

Revista de Educação Pública - v. 20, n. 44 (set./dez. 2011) Cuiabá,
EdUFMT, 2011, 208 p.

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

ISSN 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: <http://ic.ufmt.br/revista/>

Sistema Eletrônico de Editoração de Revista (SEER): Open Journal Systems (OJS): <http://200.129.241.94/index.php/educacaopublica>

Correspondência para envio de artigos, assinaturas e permutas:

Revista de Educação Pública, sala 49, Instituto de Educação/UFMT
Avenida Fernando Corrêa da Costa, n. 2.367. Boa Esperança,
Cuiabá/MT – CEP: 78.060-900. E-mail: <rep@ufmt.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: Bartira Gráfica e Editora S/A.

Comercialização:

Fundação Uniselva / EdUFMT
Caixa Econômica Federal / Agência: 0686
Operação: 003 / Conta Corrente 550-4
E-mail: edufmt@cpd.ufmt.br
Assinatura: R\$55,00 / Avulso: R\$20,00

Projeto Gráfico original:

Carrión & Carracedo Editores Associados
www.carrionecarracedo.com.br
editoresassociados@carrionecarracedo.com.br

Sumário

Carta da editora	409
Cultura Escolar e Formação de Professores.....	411
A documentação pedagógica na Educação Infantil: traçando caminhos, construindo possibilidades	413
Amanda Cristina Teagno Lopes MARQUES Maria Isabel de ALMEIDA	
Pesquisar com narrativas docentes: experiência, epistemologia e ética	429
Rosane Kreuzburg MOLINA	
Educação e Psicologia	443
A identidade humana e o <i>alter vivo</i>: concepções de alguns alunos de Ciências Biológicas	445
Acácio Alexandre PAGAN Charbel EL-HANI Nelio BIZZO	
Educação, Poder e Cidadania	463
A “utopia” do Estado Ético em Gramsci e nos movimentos populares	465
Giovanni SEMERARO	
Uma prática de pesquisa participante: análise da dimensão social, política e pedagógica	481
Danilo R. STRECK Telmo ADAMS	
Educação Ambiental	499
Algumas contribuições marxistas à Educação Ambiental (EA) crítico-transformadora	501
Jéssica do Nascimento RODRIGUES Mauro GUIMARÃES	

História da Educação.....	519
O tema da escola pública no manifesto dos pioneiros da Educação Nova.....	521
João Carlos da SILVA	
O ensino de Geografia nos pareceres educacionais de Rui Barbosa.....	541
Najla Mehanna MORMUL	
Educação em Ciências e Matemática.....	553
Perspectivas teórico-metodológicas de formação continuada de professores de Ciências e Biologia em periódicos nacionais (1999-2009)	555
Edinaldo Medeiros CARMO	
Sandra Escovedo SELLES	
Notas de leituras, resumos e resenhas	579
RODRIGUES, José. Os empresários e a Educação Superior.	
Campinas: Autores Associados, 2007. 95 p.....	581
Daniele CRUZ	
Informes da pós-graduação e da pesquisa.....	587
Internacionalização: novos caminhos do PPGE	589
Tânia Maria Lima BERALDO	
Luis Augusto PASSOS	
Relação de defesas de Mestrado realizadas no PPGE no período letivo 2011/1	592
Relação de Pareceristas em 2011.....	600
Normas para publicação de originais.....	602
Ficha para assinatura da Revista de Educação Pública	607

Contents

Editor letter	409
School Culture and Teacher Education	411
The pedagogical documentation in early childhood education: ... drawing paths, building possibilities	413
Amanda Cristina Teagno Lopes MARQUES	
Maria Isabel de ALMEIDA	
Researching with teachers' narratives: experience, epistemology and ethics	429
Rosane Kreuzburg MOLINA	
Education and Psychology.....	443
The human identity and the live <i>alter</i>: conceptions of some biological science students	445
Acácio Alexandre PAGAN	
Charbel EL-HANI	
Nelio BIZZO	
Education, Power and Citizenship	463
The “utopia” of the Ethic State in Gramsci and the popular movements	465
Giovanni SEMERARO	
A participatory research practice: an analysis of the social, political and pedagogical dimensions	
Danilo R. STRECK	
Telmo ADAMS	
Environmental Education	
Some marxist contributions to critique transformer environmental education	
Jéssica do Nascimento RODRIGUES	
Mauro GUIMARÃES	

History of Education.....	519
The issue of public schools in the manifest of the pioneers of new education	521
João Carlos da SILVA	
The teaching of Geography in the Educational Opinions of Rui Barbosa	541
Najla Mehanna MORMUL	
Education in Science and Mathematic	553
Theoretical and methodological perspectives on professional development of Science and Biology teachers in brazilian journals (1999-2009)	555
Edinaldo Medeiros CARMO	
Sandra Escovedo SELLES	
Reading's Notes, Summary and Review	579
RODRIGUES, José. The Entrepreneurs and the Higher Education.	
Campinas: associated authors, 2007. 95 p.	581
Daniele CRUZ	
Post graduation information and Researche development	
Internacionalization: new ways for PPGE	589
Tânia Maria Lima BERALDO	
Luis Augusto PASSOS	
Relation of master defenses in the PPGE of learning in 2011/1	592
List of referees in 2011	600
Directions for originals publication	602
Subscription form	607

Carta da editora

Em seu número 44, a Revista de Educação Pública tem a satisfação de oferecer aos seus leitores resultados de pesquisa sobre relações entre escolarização, Estado e sociedade; educação infantil; formação de professores; história da escolarização no Brasil; crise socioambiental; e ser humano. As pesquisas abordam questões caras ao campo da educação, tais como as contribuições teóricas do materialismo histórico e dialético para a teoria crítica da escolarização; o conceito de Estado no pensamento de Gramsci; as contribuições de Moscovici para a compreensão do humano, todas voltadas para pensar o contemporâneo e o desafio de se construir uma educação escolar democrática. Em termos metodológicos, as pesquisas chamam pelo compromisso social de quem faz pesquisa em educação e dão testemunho de rigorosidade, de ética e de diversos caminhos possíveis, tais como narrativas, história de vida, pesquisa colaborativa e pesquisa de caráter participativo. A leitura dos artigos publicados neste número proporciona um encontro com a grandiosidade de sentir-se humano, com professores em processos de formação de si e dos demais em instituições escolares, com o ensino de geografia no final do século XIX, com o potencial sempre atual do Manifesto dos Pioneiros da Educação no Brasil, com o desencontro entre a sociedade e o ambiente natural, com as práticas sociais, políticas e pedagógicas dos movimentos sociais, enfim, com a compreensão de que a pesquisa em educação é uma prática social, política e pedagógica. Bom encontro a tod@s!

Profa. Dra. Ozerina Victor de Oliveira
Editora da Revista de Educação Pública



Cultura Escolar e Formação de Professores

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 20

n. 44

p. 411-441

set./dez. 2011

A documentação pedagógica na Educação Infantil: traçando caminhos, construindo possibilidades

The pedagogical documentation in early childhood education:
drawing paths, building possibilities

Amanda Cristina Teagno Lopes MARQUES¹
Maria Isabel de ALMEIDA²

Resumo

Este artigo, elaborado a partir de pesquisa bibliográfica realizada em doutorado-sanduíche junto à Universidade de Bolonha, Itália, tem por objetivos: a) Explicitar o conceito de *documentação* pedagógica, estabelecendo aproximações e distanciamentos em relação à ideia de *registro de práticas*; b) Indicar a contribuição do registro e da documentação na construção de práticas pedagógicas de *boa* qualidade no contexto da Educação Infantil. A documentação pode representar elemento de qualificação da proposta pedagógica ao relacionar-se à reflexão sobre a prática e à formação contínua, à construção de memória e identidade, à compreensão do pensamento infantil, ao planejamento e à avaliação.

Palavras-chave: Documentação pedagógica. Registro de práticas. Educação Infantil. Práticas pedagógicas.

Abstract

This article, drawn from literature search carried out in sandwich-doctorate at the University of Bologna, Italy, aims to: a) Explain the concept of pedagogical documentation, establishing similarities and differences in relation to the register of practices; b) Indicate the contribution of the register and the documentation of educational practices in the construction of *good* quality in the context of early childhood education. Documentation may represent an element of the pedagogical skills to relate to the reflection on practice and training, the construction of memory and identity, understanding of children's thinking, planning and the general evaluation.

Key words: Pedagogical documentation. Register of practices. Child education. Pedagogical practices.

-
- 1 Doutoranda pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, bolsista CAPES e participante do GEPEFE – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação de Educadores (FE-USP). Autora do livro *Educação Infantil e registro de práticas*. São Paulo: Cortez, 2009. Rua Dias Leme, 123, aptº 72-A. CEP 03118-040. São Paulo-SP, Brasil. Tel: (11) 3476-4292. E-mail: <ctlamand@gmail.com>.
 - 2 Doutora pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, professora da mesma instituição, e uma das coordenadoras do GEPEFE – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação de Educadores (FE-USP). Av. da Universidade, 308, Butantã. CEP 05508-040. São Paulo-SP, Brasil. Tel: (11) 3091-3099.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 20	n. 44	p. 413-428	set./dez. 2011
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Introdução

Este artigo tem por objetivos: a) Explicitar o conceito de *documentação* pedagógica, estabelecendo aproximações e distanciamentos em relação à ideia de *registro de práticas*; b) Indicar a contribuição do registro e da documentação na construção de práticas pedagógicas de *boa* qualidade no contexto da Educação Infantil. Trata-se da apresentação de resultados construídos a partir de pesquisa bibliográfica levada a cabo no contexto de um doutorado-sanduíche junto à Universidade de Bolonha, Itália, com financiamento CAPES.

Procuraremos destacar que a documentação, enquanto *atividade de elaboração, comunicação, pesquisa e difusão de documentos* (BISOGLIO, 1980), pode representar elemento de qualificação da proposta pedagógica da educação infantil, ao relacionar-se à reflexão sobre a prática e à formação contínua (SACCHETTO, 2002; BALSAMO, 2006), à construção de memória e identidade (PASQUALE, 2002), à visibilidade do projeto educativo da escola (SPECCHIA, 2001), à compreensão do pensamento infantil (MALAGUZZI, 1999), ao planejamento e à avaliação (MANFERRARI, 1998). A documentação pode assumir diversas modalidades e linguagens, a depender de objetivos e interlocutores (PARODI, 2001): portfólio, vídeo, relato de turma e de escola, pasta pessoal da criança, álbum fotográfico, álbum de desenhos, murais e paredes são algumas possibilidades.

Em síntese, a documentação, enquanto *postura pedagógica*, se relaciona a uma concepção de educação que considera crianças e professores produtores de cultura (FREINET, 1969), elemento constitutivo da *profissionalidade docente* em uma Pedagogia da Infância concretizada em uma escola que *faz bem* a crianças, educadores e famílias.

1 Sobre o Conceito de Documentação Pedagógica

A documentação sistemática permite que cada professor se torne um produtor de pesquisas, isto é, alguém que gera novas ideias sobre o currículo e sobre a aprendizagem, em vez de ser meramente um consumidor da certeza e da tradição.
(GANDINI; GOLDBERGER)

Na década de 90 começa ser difundida, em âmbito internacional, a experiência desenvolvida pela cidade italiana de Reggio Emilia para a educação de crianças pequenas. A abordagem passa a ser reconhecida pela excelência na qualidade das experiências educativas proporcionadas à criança, desenvolvidas com base

na denominada “teoria das cem linguagens” elaborada por Loris Malaguzzi – pedagogo que esteve à frente da direção das pré-escolas municipais da cidade – em parceria com educadores, crianças e famílias. Parece-nos ser nesse contexto que o conceito e a prática da documentação pedagógica na educação infantil ganham força, e ela passa a ser entendida enquanto *elemento intrínseco* ao fazer pedagógico cotidiano: a documentação permite ao educador observar a criança em seu processo de construção do conhecimento, fornecendo pistas ao *planejamento*, entendido como processo construído com base na observação que se faz dos interesses e das necessidades das crianças, em uma *pedagogia da escuta*. A documentação emerge como instrumento de *pesquisa* para o professor, favorecendo o conhecimento dos percursos de aprendizagem da criança, permitindo ao adulto aproximar-se de sua lógica e, por fim, evidenciando a imagem de uma criança “competente”, nas palavras de Malaguzzi (1999).

Documentar as experiências tornava-se, ainda, elemento essencial ao pensar sobre a prática em um contexto de *construção de uma proposta pedagógica para a criança pequena*. Imprescindível, pois, observar as crianças em atividade, produzir relatos sobre o cotidiano, repensar posturas, espaços, materiais e propostas, discutindo com os pares. Documentar as experiências significava apropriar-se do fazer em sua relação com a teoria, em um processo de *formação contínua*.

Malaguzzi refere-se também à importância de a escola de educação infantil se mostrar à comunidade, aproximando-se dela por meio da criação de espaços para o diálogo e a valorização da criança enquanto produtora de saberes; realizar atividades ao ar livre, como em praças e ruas, e organizar mostras das experiências desenvolvidas no espaço da escola tornam-se maneiras de levar a pré-escola à cidade e de elucidar o valor do trabalho pedagógico desenvolvido nas instituições. Documentar as experiências representa instrumento de *comunicação e divulgação* de uma proposta pedagógica que reconhece a criança como ser pensante e produtor de cultura.

Giacopini (2008)³, coordenadora pedagógica naquela cidade, sintetiza a perspectiva da documentação pedagógica na abordagem de Reggio Emilia:

Primeiramente, a documentação que apresenta a escola fica logo na entrada: o projeto, os profissionais, a planta, etc. Na entrada já é possível ter uma idéia de quem habita aquele espaço e que espaço é aquele. É chamado de carta de identidade.

Sobre a documentação do cotidiano, as situações que

3 “Todo trabalho educacional deve ser otimista”, UOL/Aprendiz.

Disponível em: <http://www.colegiouvivendoaprendendo.com.br>. Acesso em: 26 set. 2008.

acontecem no dia-a-dia, as idéias que as crianças apresentam sobre o que acham que aprenderam, o que sentem quando vêem algo, tudo é fotografado e gravado pela professora. A intenção é registrar o processo de conhecimento da criança. Ajudar a criança a aprender a aprender.

Por trás disso está uma concepção de que a criança conhece alguma coisa. Que essa criança tem potencial, cultura e conhecimento. Partindo desse ponto, você já tem uma relação diferente com a criança.

A documentação serve muito mais para conhecer esse processo, do que como registro formal. Esse processo de escutar, observar e acompanhar um gesto da criança acontece porque acreditamos que a criança tem muito a dizer. É a pedagogia da escuta, da relação e da aprendizagem.

Nas breves considerações tecidas acima já nos é possível identificar a relevância da documentação pedagógica nos processos de *reflexão sobre a prática, consolidação de uma proposta pedagógica, avaliação das aprendizagens, comunicação e socialização*; a documentação mostra-se elemento inerente a uma *profissionalidade docente* e a uma *práxis pedagógica* que se concretiza em um constante movimento de repensar, e certamente contribuiu e ainda contribui para a manutenção do processo de construção de um trabalho de boa qualidade. Ela possibilita observar percursos de aprendizagem de aluno e professor, avaliar as práticas, construir memória sobre as experiências e comunicá-las a outrem – dentre os quais às famílias, interlocutores privilegiados.

A ideia de documentação ganha força no campo da educação infantil, especialmente a partir do ingresso, em nosso meio, de publicações referentes a essa experiência italiana. Concepções que, por vezes, foram tomadas de maneira descontextualizada, ignorando-se as condições subjacentes à produção da referida documentação, que certamente chama a atenção ao divulgar a riqueza de espaços, materiais e experiências construídas junto às crianças. Ao ser tomada como *a* experiência – em lugar de ser reconhecida como *mais um* referencial ao lado de outros, mas que pode contribuir para repensar nossa realidade educacional, bastante diversa daquela –, correr-se o risco de procurar simplesmente copiá-la – quando existem condições materiais e humanas para tanto –, ou simplesmente de ignorá-la, devido à distância que separa os dois contextos, o que conduz ao imobilismo e à desistência.

Importa, portanto, clarificar o conceito de *documentação pedagógica* de maneira crítica, evidenciando a multiplicidade de modalidades de documentação e desconstruindo concepções que dificultam a percepção de caminhos e possibilidades. Em linhas gerais, podemos conceituar *documentação* como

sistematização do trabalho pedagógico, produção de memória sobre uma experiência, ação que implica a seleção e a organização de diferentes registros coletados durante o processo. Segundo Bisogno (1980, p. 17), a documentação é uma atividade de “elaboração, comunicação, pesquisa e difusão de documentos”.

A documentação pode ser considerada *práxis reflexiva* sobre o projeto e sobre a vivência, processo ligado à programação e à avaliação, à experiência, mas dotado de especificidades: a documentação como *elaboração da experiência* que faz emergir o *sentido* do vivido, o conhecimento do processo e a identificação do referencial teórico-metodológico da ação.

A documentação enquanto processo implica a produção de *registros* ao longo do percurso pedagógico: fotografias, produções das crianças, relatos do professor são algumas possibilidades. É preciso, portanto, *planejar* a documentação, selecionando um foco que oriente *o que se quer documentar, por que se quer documentar, e para quem se documenta*, pois não é possível nem produtivo documentar tudo. Documentar implica a coleta de registros, a seleção desses materiais, e sua reelaboração, de modo a construir o fio condutor da experiência narrada e, desse modo, a reflexão sobre ela.

Documentação pedagógica e *registro de práticas* constituem, a nosso ver, conceitos complementares; na concepção de Madalena Freire (1996), o registro é entendido como ação de escrever sobre a prática e pensar sobre ela, apropriando-se da ação, e representa instrumento metodológico do professor, ao lado do *planejamento*, da *observação* e da *reflexão*. Os *diários de aula* de Zabalza (1994) se aproximam dessa concepção. O autor considera o *diário* recurso para o desenvolvimento profissional permanente, instrumento de revisão e análise da própria prática através de um processo de: a) Tomada de consciência dos atos (percepção); b) Aproximação analítica das práticas (análise); c) Compreensão do significado das ações; d) Introdução de mudanças; e) Novo ciclo de atuação profissional. *Registro de práticas* e *diários de aula* podem ser considerados produções do professor para ele mesmo, como forma de reflexão sobre seu fazer, e se inserem em um processo mais amplo de documentação. Tomando esta em sentido amplo, podemos concordar com Maviglia (2000) e conceituar os *diários de bordo*, como ele denomina esses materiais, como modalidade de documentação pedagógica ao lado de outras, como: vídeo, pasta pessoal da criança, álbum fotográfico, álbum de desenhos, registro de turma e de escola (planos e projetos didáticos realizados).

Outra modalidade de documentação é o *portfólio*, instrumento que tem como foco a narração dos percursos de aprendizagem de crianças e adultos (OLIVEIRA-FORMOSINHO; AZEVEDO, 2002). As autoras fazem referência à *documentação pedagógica* enquanto *conteúdo*, pois integra o material que

registra o que a criança diz e faz, e enquanto *processo*, meio para refletir, de forma sistemática e rigorosa, sobre o trabalho pedagógico. Os portfólios representam a documentação do real a partir de narrativas, fotografias, vídeos, episódios que permitem revistar e pesquisar a situação. A documentação possibilita dar visibilidade ao trabalho da criança, conferindo a ele legitimidade; possibilita ainda compreender as hipóteses e teorias por ela formuladas, problematizando e articulando suas aprendizagens. Oliveira-Formosinho e Azevedo (2002) fazem referência a diversas modalidades de documentação, a saber: *portfólios individuais* (relacionados a áreas específicas e coletados de maneira sistemática, em intervalos específicos de tempo); *produtos* (individuais ou de grupo, tais como: falas das crianças, desenhos, escritas, fotos, construções, etc.); *observações* (feitas pelo educador e registradas); *auto-reflexão da criança* (falas das crianças, que indicam preferências e interesses); *narrativas de experiências de aprendizagem* (diário do professor, livros ou explicações para os pais, histórias das crianças). As diferentes formas de documentar o processo, ao serem revisitadas, possibilitam a reconstrução de memória e a reflexão sobre o trabalho pedagógico.

Sá-Chaves (2004), por sua vez, indica o *portfólio* como estratégia para aprofundar o conhecimento sobre a relação ensino-aprendizagem, facilitando a compreensão dos processos. Analisa o emprego dos portfólios no processo de formação inicial acadêmica de professores, elucidando a *reflexão* como elemento imprescindível ao desenvolvimento em suas dimensões *profissional* (acesso aos conhecimentos específicos) e *pessoal* (conhecimento de si próprio e autodistanciamento). O portfólio reflexivo favorece a percepção do pensamento do estudante à medida que ele vai (ou não) analisando criticamente suas práticas, e permite também o diálogo entre formador e formando. Constitui oportunidade para “documentar, registrar e estruturar os procedimentos e a própria aprendizagem” (SÁ-CHAVES, 2004, p. 15), favorecendo os processos de desenvolvimento pessoal e profissional. O portfólio possibilita, portanto, a reflexão, o enriquecimento conceitual, o estímulo à originalidade e à criatividade, a construção personalizada do conhecimento, a regulação de conflitos, a auto e a heteroavaliação, podendo constituir estratégia de formação, investigação e avaliação.

As nomenclaturas empregadas – registro (FREIRE, 1996), diário de aula (ZABALZA, 1994) e portfólio (SÁ-CHAVES, 2004; OLIVEIRA-FORMOSINHO ; AZEVEDO, 2002) – indicam concepções e formas de organização diferentes, mas não contraditórias. A ideia de *registro* se vincula à ação de escrever, narrar e refletir sobre a prática pedagógica; tem como foco o educador e sua prática, aproximando-se à autoavaliação. O *portfólio*, por sua vez, implica a seleção de registros que, organizados, representam uma forma de

conferir visibilidade a um percurso de aprendizagem. O termo *documentação* diz respeito ao ato de produzir memória sobre o processo de desenvolvimento das crianças, dos educadores e das escolas em seus projetos; desenvolve-se durante a ação – quando o educador procura registrar em imagens, produções e anotações, o que a criança diz e faz – e tem continuidade após a ação – quando da seleção e organização dos diferentes registros que foram sendo coletados.

Existem, portanto, diferentes modalidades de documentação pedagógica que se relacionam e que podem contribuir para a construção de práticas cada vez mais intencionais e adequadas a objetivos e necessidades de crianças, educadores e pais; documentar as experiências significa apropriar-se analiticamente do fazer, abrir espaço ao diálogo e à reflexão junto aos pares, e produzir conhecimento. São diferentes as possibilidades, que responderão também a diferentes necessidades manifestadas pelo coletivo da escola; é nesses espaços que será possível avaliar e construir formas mais adequadas de documentar as experiências a depender da intencionalidade e das condições materiais e humanas disponíveis.

2 Documentar, para quê?

As crianças são sujeitos sociais. A escola é um lugar de cultura, não somente onde se traduz a cultura, mas também onde se elabora a cultura da criança, a cultura da infância e a cultura da creche.
(CARLINA RINALDI)

Pode-se documentar de diversas formas, a depender de *objetivos* e *destinatários* da documentação (PARODI, 2001); a breve narrativa acerca da experiência da cidade de Reggio Emilia, que abre o artigo, nos dá mostra dessa diversidade. Documenta-se para as crianças, para as famílias, para os educadores; documenta-se para *avaliar* a experiência, para *produzir memória*, ou para *comunicar*. Em relação às *intenções/motivações* para documentar, Benzoni (2001) as organiza a partir das seguintes categorias:

- a. *Documentar para descobrir e conhecer*: a documentação como ocasião para refletir e identificar o imaginário pedagógico latente, possibilitando questionar a filosofia educativa quanto ao papel da criança, ao estilo educativo do adulto, à relação entre os educadores, às características do contexto; a documentação como itinerário de auto-análise permanente, que favorece a reflexão sobre o estilo educativo e de ensino, a qualidade da mediação didática, a relação entre intencionalidade pedagógica e prática concreta, uma *documentação como sustento de processos de pesquisa*.

- b. *Documentar para analisar e reconstruir/ reprojeter*: documentação como possibilidade de analisar o próprio percurso didático-educativo, com a finalidade de ampliar a consciência profissional, tendo em vista a avaliação da ação e o replanejamento.
- c. *Documentar para “manter memória”*: documentação como possibilidade de conservar memória das experiências. A documentação visa à tessitura de uma narração única e coerente de um projeto colocado em ação com consistência e profundidade, permitindo a construção de sentido.
- d. *Documentar para “estar em relação” com os alunos*: documentação como ocasião para elaborar, junto às crianças, formas de “memória histórica pessoal” (BENZONI, 2001, p. 57) que lhes permitam reconstruir por si sós a experiência, adquirindo consciência das próprias mudanças. A intervenção do adulto se dá no sentido de estimular a criança a produzir marcas que representem as experiências vivenciadas, e a organizá-las de modo da possibilitar a percepção do sentido dos percursos, o que favorece os processos de reconstrução de sua própria história e de construção de identidade (BENZONI, 2001, p. 58).
- e. *Documentar para informar e comunicar*: documentação produzida com o intuito de promover a comunicação e a relação com as famílias, fornecendo informações que lhes possibilitem conhecer os itinerários e as escolhas pedagógicas e didáticas, e permitam criar ocasiões de debate, confronto entre pontos de vista.

Nesse sentido, não apenas os educadores produzem documentação, mas também as crianças o fazem, como forma de construir memória de suas experiências e se apropriar do próprio processo de aprendizagem. A documentação produzida pelo corpo docente, por sua vez, pode ser endereçada às famílias, como forma de conferir publicidade e visibilidade ao trabalho pedagógico, a outros educadores, ou à própria equipe, enquanto instrumento de planejamento e avaliação da ação.

Edwards et al. (1999) assim sintetizam essas funções da documentação: a) Oferecer às crianças uma memória do que disseram e do que fizeram, como ponto de partida para os próximos passos na aprendizagem; b) Oferecer aos educadores uma ferramenta para pesquisas e para melhoria da ação; c) Oferecer aos pais e ao público informações sobre o trabalho da escola.

A documentação implica *fazer-se entender* (SACCHETTO, 1998), estabelecer comunicação considerando os diferentes interlocutores – o

próprio autor, os outros educadores, a família, as crianças. Existem, portanto, diferentes modalidades de documentação: a) Documentação para si – possibilidade de refletir sobre sua própria ação; b) Documentação para o outro – dar transparência e divulgar o trabalho; c) Documentação para a criança – construir com ela testemunho da experiência vivida; d) Documentação da criança por si mesma – possibilitando reunir traços de memória e conferir visibilidade ao processo de aprendizagem e desenvolvimento, percebendo avanços (BALSAMO, 1998). A documentação permite a construção de memória, a reflexão, a socialização de experiências e conhecimentos. Possibilita ainda aos coordenadores pedagógicos⁴, que acompanham territorialmente as escolas, analisar os processos experimentais e promover o desenvolvimento dos serviços.

Documentar pressupõe a construção de um *projeto* de documentação, e implica uma *seleção*: o que documentar, para que documentar, para quem, como (quais os suportes: papel, vídeo etc.), quem documenta, qual o contexto de utilização da documentação (interno ou externo à escola), como organizar o trabalho, quais os materiais necessários (PASQUALE, 2002). As *etapas* do processo de documentação podem ser assim enumeradas: a) Coleta de materiais; b) Sistematização dos materiais (seleção e tratamento); c) Conservação dos produtos (arquivo, catalogação); d) Difusão (SPECCHIA, 2002). Como salientam Balsamo et al. (2006), a documentação não significa apenas coleta de dados, mas sua *elaboração* tendo em vista a *compreensão* e a *análise crítica* da experiência.

Portanto, do ponto de vista *metodológico*, é preciso selecionar o *foco* da documentação; é preciso coletar materiais e *elaborá-los*, o que implica a construção de um *fio condutor* que perpassa a narração e permite o aprofundamento da compreensão da experiência e a comunicação de uma mensagem.

Considerando a documentação como um “particular objeto informativo” (BALSAMO et al. 2006), como comunicação (PASQUALE, 2002), faz-se necessário atentar para a *legibilidade* do produto, avaliar estrutura, presença de foco temático, estruturação da mensagem e linguagem (palavras, imagens e sons) utilizada na documentação. “A documentação deve ser agradável, ágil, não deve ser exageradamente pesada” (SACCHETTO, 2008, entrevista), a fim de possibilitar a comunicação da mensagem que se quer transmitir. Pensar sobre forma, suporte, estrutura é parte da ação de planejamento da documentação. Nas palavras de uma professora: “A documentação para os pais tem uma

4 Na Itália, o coordenador pedagógico não pertence ao quadro da escola, mas atua como consultor, auxiliar e coordenador de diversas creches e pré-escolas (EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 1999).

linguagem, que é diferente de uma documentação que é feita às colegas, por exemplo. [...] Às vezes você tem o mesmo material, mas...” (Monica, Scuola dell’Infanzia Don Milani, Bologna⁵).

A documentação pode se tornar um momento importante de crescimento cultural e profissional, e ainda possibilitar o aprimoramento da capacidade organizativa e projetual da escola (PARODI, 2001). Para tanto, a elaboração e a coleta dos materiais deve ocorrer de forma a possibilitar a análise, a avaliação, o replanejamento e a socialização de atividades e experiências.

Refletir colegialmente [...] significa adquirir uma maior consciência do próprio fazer escola, para uma maior integração, contra práticas de isolamento e de auto-suficiência do trabalho docente, promovendo a cultura do ‘dar-se conta’, do “responder” do próprio agente e dos resultados alcançados (PARODI, 2001, p. 5).

Para Parodi (2001), a documentação confere visibilidade ao projeto educativo, e possibilita a produção de memória, a elaboração da *cultura* da instituição, a definição da identidade institucional, e a organização do presente para projetar o futuro por meio do conhecimento crítico do real, da avaliação e do replanejamento.

3 Documentação e boa qualidade do trabalho pedagógico da Educação Infantil

Pensamos em uma escola para crianças pequenas como um organismo vivo integral, como um local de vidas e relacionamentos compartilhados entre muitos adultos e muitas crianças. Pensamos na escola como uma espécie de construção em contínuo ajuste.

(LORIS MALAGUZZI)

Se a documentação pode possibilitar a reflexão sobre a prática e a formação contínua (SACCHETTO, 2002; BALSAMO, 2006), a construção de memória e identidade (PASQUALE, 2002), a visibilidade do projeto educativo da escola (SPECCHIA, 2001), a compreensão do pensamento infantil (MALAGUZZI,

5 Estudo de caso realizado em uma pré-escola municipal de Bolonha, Itália, em 2008, com financiamento CAPES.

1999), o planejamento e a avaliação (MANFERRARI, 1998; FREIRE, 1996), certamente estará relacionada à melhoria da qualidade do trabalho pedagógico. Aproxima-se de uma concepção de educação e de profissionalidade docente que se percebe na incompletude intrínseca ao ato pedagógico e educativo e ao ser humano, na concepção freireana (FREIRE, 2001), e que por si só exprime a importância e a necessidade de documentar as experiências, como forma de se apropriar do vivido, identificar as teorias ou concepções que fundamentam as práticas, elucidar distanciamentos e aproximações entre discurso e ação, elaborar encaminhamentos.

A documentação se relaciona de maneira direta ao processo de *progettazione*, ou *planejamento flexível* (GANDINI, GOLDBERGER, 2002), que é alimentado pela documentação, e também a alimenta. Isso implica um modo não linear de compreensão do trabalho educativo, que se desenvolve de forma circular, na qual observação, estudo, programação, verificação e documentação estão presentes e compõem os diferentes momentos do processo (MANFERRARI, 1998). É o que nos diz Madalena Freire (1996) acerca dos percursos de *observação, registro, reflexão e planejamento* intrínsecos à ação docente.

A documentação [...] é um projeto dentro de um projeto, porque a documentação do ano passado é aquela da qual partimos este ano para o acolhimento. O acolhimento, por sua vez, vai sendo documentado. Torna-se muito estreita a relação entre observar, programar/projetar e documentar. [...] A documentação dá sustento ao projeto e à observação. Eu observo, projeto, documento, verifico em ação, re-observo, projeto. (Rina, professora, Scuola dell'Infanzia Don Milani, Bologna, 2008).

A documentação ajuda os educadores a escutar e observar as crianças, possibilitando entender como exploram e constroem sua leitura do mundo e como acontecem seus processos de aprendizagem, além de favorecer o processo de reflexão sobre o modo como enxergamos a criança, as construções de infância que perpassam nosso olhar e nossas intervenções como educadores.

Um aspecto importante a ser destacado diz respeito às condições objetivas de trabalho. Documentar demanda a existência de tempo e espaço, já que as ações de observar, coletar dados, analisar, organizar o pensamento, torná-lo público, não são tarefas simples. Além disso, a documentação deve ser assumida como *atividade sistemática* (BERGONZINI, 1998), o que depende da forma de organização dos serviços e das condições de trabalho dos profissionais. *Priorizar a documentação* parece ser um caminho possível (DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2003).

Consideramos a *documentação* elemento inerente a uma educação infantil de *boa* qualidade, uma educação infantil que *faz bem* a crianças, professores e famílias. Trata-se de uma educação pautada no profundo *respeito* a crianças, professores e famílias, o que implica a valorização de seus saberes, a promoção de experiências de aprendizagem significativa (tanto para a criança quanto para o adulto que com ela atua, em momentos de formação contínua), a abertura ao diálogo e à cooperação. Em suma, uma escola que cumpre sua *função social* de promoção: a) Do acesso ao conhecimento e da produção de cultura; b) Da aprendizagem e do desenvolvimento integral; c) Em última instância, da *humanização*. E que faz isso não de qualquer forma, mas em uma *pedagogia da participação* (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007), que considera crianças e professores produtores de saberes através de processos compartilhados de aprendizagem em interação com conhecimentos, situações e pessoas.

Ao afirmarmos a documentação enquanto elemento inerente a uma pedagogia da infância, assinalamos não se tratar de mais uma *inovação* no campo pedagógico; lembramos que já em Freinet (1969) encontramos o que talvez possamos chamar de pioneirismo em relação à documentação: a proposta da imprensa escolar, através da qual era possível às crianças imprimirem os textos por elas produzidos, e a construção do *Livro da Vida*, que recolhia os textos impressos, de forma a narrar a vida da criança na escola, seus pensamentos e experiências – podem ser considerados formas de documentar o trabalho pedagógico e construir memória sobre as experiências. Freinet (1969) foi além, elaborando, em parceria com outros professores, Boletins de circulação periódica, nos quais eram publicados artigos relatando experiências pedagógicas em um processo de construção de uma *pedagogia popular*. Busca-se estabelecer no trabalho diário uma *escola viva* (e não apenas *ativa*, como propunha o movimento Escola Nova), na qual a experiência escolar se aproxima das necessidades das crianças e de sua vida cotidiana, uma escola construída em contextos marcados pela precariedade – ou mesmo falta – de espaços e materiais, e por exigências externas, como programas e exames oficiais a serem cumpridos pelo professor. A imprensa, o Livro da Vida, a correspondência interescolar, o fichero escolar são alguns dos instrumentos elaborados e vivenciados pelo grupo de educadores da Cooperativa do Ensino Leigo, como forma de possibilitar à criança a livre expressão e uma aprendizagem contextualizada e significativa, e não deixam de ser formas de documentar as experiências (FREINET, 1969). Com Malaguzzi (1999) temos o aprofundamento do conceito e a consolidação dessa prática, enquanto elemento de uma pedagogia da infância atenta à criança em seu processo de desenvolvimento e produção de cultura.

Retomando Paulo Freire (2001), para finalizar, também a documentação precisa ser entendida como espaço em construção contínua e constante; ainda que pesem os condicionantes do contexto – assim como na experiência de Freinet (1969), não são eles determinantes; enquanto *sujeitos da história*, cabe a nós construir possibilidades e lutar por melhores condições.

Considerando a educação infantil no Brasil campo recente – apenas em 1988 a Constituição Federal reconhece a oferta de Educação Infantil enquanto direito da criança, dever do Estado e opção da família, e em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais para a Educação considera a modalidade como primeira etapa da educação básica, também em construção é a proposta pedagógica para esse nível, bem como a profissionalidade das educadoras de infância. Nesse contexto, acreditamos que a documentação pedagógica pode colaborar no processo de afirmação de uma identidade profissional e de um currículo pautado no reconhecimento: a) Das especificidades da criança pequena; b) Dos espaços da creche e da pré-escola como ambientes *educacionais*, carregados de uma intencionalidade pedagógica que considera: a) o lúdico enquanto forma de aprendizagem e expressão da criança, b) o vínculo afetivo com o aluno e o diálogo com as famílias como elementos essenciais, c) a necessidade da oferta de múltiplas experiências de aprendizagem à criança, envolvendo as diversas linguagens, d) a centralidade da manutenção de espaços de estudo e reflexão partilhada a partir dos problemas e desafios indicados pela prática cotidiana, em um processo de formação contínua em serviço, que considere o professor de educação infantil enquanto produtor de saberes.

Faz-se necessário também buscar o equilíbrio necessário entre cuidado e educação, atentando para que a instituição de educação infantil não seja apenas local de guarda das crianças, mas que também não se transforme em antessala do ensino fundamental; não “escolarizar” a educação infantil não significa ignorar o trabalho com o conhecimento, mas fazê-lo de modo a considerar a criança como protagonista ativa, sujeito; significa, sobretudo, não reduzir a experiência da criança na instituição de educação infantil à aprendizagem mecânica dos chamados conteúdos *formais*.

É nesse cenário, portanto, que contextualizamos a documentação pedagógica, elemento do projeto pedagógico para a educação infantil; a documentação, entendida enquanto teoria e prática, processo e produto, manifesta-se em uma multiplicidade de formas, linguagens e materiais, construídos pelos coletivos em relação a objetivos, interlocutores e condições materiais. É essencial que a documentação seja carregada de *intencionalidade*, para que, de fato, possa contribuir para o processo pedagógico institucional, e não sendo apenas mais uma prática burocrática desprovida de sentido para aqueles que a vivenciam.

Referências

BALSAMO, C. **Dai fatti alle parole** – riflessione a più voci sulla documentazione educativa. Comune di Bologna: Edizioni Junior, 1998.

_____. et al. Tracce, percorsi, processi – Per una documentazione di qualità. In: HP - Hacca Parlante, n. 4/2006, p. 7-53. Trento: Erickson, 2006.

BENZONI, I. **Documentare? Sì, grazie.** Maggioni Lino: Edizione Junior, 2001.

BERGONZINI, Anna. Gli spazi e i tempi per la documentazione al nido e alla scuola dell'infanzia. In: BALSAMO, C. **Dai fatti alle parole** – riflessione a più voci sulla documentazione educativa. Comune di Bologna: Edizioni Junior, 1998.

BISOGNO, P. **Teoria della documentazione.** Milano: Franco Angeli Editore, 1980.

DAHLBERG, G., MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na Educação da Primeira Infância:** perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

EDWARDS, C. et al. **As Cem Linguagens da Criança** – A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FREINET, E. **Nascimento de uma Pedagogia Popular** – Métodos Freinet. Lisboa: Editorial Estampa, 1969.

FREIRE, M. **Observação, registro e reflexão** - Instrumentos Metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia** – Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GANDINI, L.; GOLDHABER, J. Duas reflexões sobre a Documentação. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. (Org.). **Bambini:** a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GIACOPINI, B. Todo trabalho educacional deve ser otimista. **UOL/Aprendiz.** Disponível em: <<http://www.colegiovivendoeaprendendo.com.br>>. Acesso em: 26 set. 2008.

LOPES, Amanda Cristina Teagno. **Educação Infantil e registro de práticas.** São Paulo: Cortez, 2009.

MALAGUZZI, L. História, idéias e filosofia básica. In: EDWARDS, C. et al. **As Cem Linguagens da Criança** – A abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

MANFERRARI, M. Tra progettazione e documentazione. In: BALSAMO, C. **Dai fatti alle parole** – riflessione a più voci sulla documentazione educativa. Comune di Bologna: Edizioni Junior, 1998.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; AZEVEDO, A.. O Projeto dos Clautros: no Colégio D. Pedro V – Uma pesquisa cooperada sobre o processo de construção da qualidade. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Formação em Contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.). **Pedagogia(s) da Infância** – Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MAVIGLIA, M. **Progettualità e didattica nella scuola dell'infanzia**. Bergamo: Edizioni Junior, 2000.

PARODI, M. Prefazione. In: BENZONI, Isabella (Org.). **Documentare? Sì, grazie**. Ranica: Edizioni Junior, 2001.

PASQUALE, M. **L'arte di documentare**: perchè e come fare documentazione. Milano: Marius, 2002.

RINALDI, Carlina. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (Org.). **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SÁ-CHAVES, Idália. **Portfolios Reflexivos**: estratégias de formação e de supervisão. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2004.

SACCHETTO, P. Memoria, documentazione, formazione. In: **Bambini**, settembre/2002.

_____. Prefazione. In: BALSAMO, C. **Dai fatti alle parole** – riflessione a più voci sulla documentazione educativa. Comune di Bologna: Edizioni Junior, 1998.

SPECCHIA, Aldo. Documentare a scuola: perchè e come. In: **L'educatore**, n. 15, aprile/ 2002.

_____. **La documentazione scolastica:** la scuola tra memoria e futuro. Roma: Anicia, 2001.

ZABALZA, M. A. **Diários de Aula - Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores.** Porto: Porto Editora, 1994.

Recebimento em: 11/01/2011.

Aceite em: 30/08/2011.

Pesquisar com narrativas docentes: experiência, epistemologia e ética

Researching with teachers' narratives:
experience, epistemology and ethics

Rosane Kreuzburg MOLINA¹

Resumo

Este texto objetiva refletir sobre a produção de conhecimento com narrativas no campo da educação e as implicações éticas presentes neste tipo de pesquisa. Aborda a necessidade de incluir, na formação dos pesquisadores, o debate sobre as questões éticas acerca da pesquisa colaborativa com e sobre narrativas e histórias de vida. A partir do pensamento de Ricoeur e Habermas, identifica o retorno do debate sobre a ética na contemporaneidade, como necessidade que se impõe para superar o pensamento estritamente técnico de analisar os fenômenos sociais. O texto destaca o compromisso social do pesquisador e a ética como fundamento dessa experiência epistemológica no contexto do trabalho profissional.

Palavras chave: Pesquisa colaborativa. Narrativas docentes. Ética.

Abstract

This study presents reflections on knowledge production with narratives in the field of education and the ethical implications that are present in this type of research. It approaches the need to include in the researchers' education the debate on the ethical questions concerning the collaborative research with and on narratives and life stories. From Ricoeur's and Habermas's thinking, this text identifies the return of the debate on ethics in contemporaneity as a need that imposes itself to overcome the strictly technical thinking of analyzing social phenomena. The text emphasizes the social commitment of the research worker, as well as the ethics as the basis of this epistemological experience in his professional work context.

Key words: Collaborative research. Teachers' narratives. Ethics

1 Professora no PPGEduc/UNISINOS. Av. Unisinos, 950. CEP 93022-000 São Leopoldo, RS. Fone (51) 3591-1100. E-mail: <rmolina@unisinos.br>. Doutora em Educação, Professora Titular, Linha de Pesquisa Educação, História e Políticas. Grupo de Pesquisa Micropolítica das Instituições Educativas.

Introdução

Examinar as histórias de vida, as memórias, as narrativas dos sujeitos como possibilidade de produção de conhecimento não é exatamente novidade no campo do fazer científico, especialmente quando se trata de estudar os docentes e seu trabalho. Nóvoa (2000) afirma que a utilização de abordagens (auto) biográficas indica certa insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação nos modos de produzir conhecimento científico. Afirma, também, que a própria Nova História emerge dessa insatisfação e dessa necessidade, trazendo à tona estratégias metodológicas que vislumbram as histórias a partir de diversos prismas e de diversas fontes. As narrativas docentes, estratégia metodológica que venho utilizando para compreender, por meio de pesquisas colaborativas, a recontextualização das políticas educacionais no contexto da escola e seu impacto no cotidiano escolar, representam, portanto, uma possibilidade dessa perspectiva de produzir outro tipo de conhecimento, mais próximo dos processos educativos concretos e da vida da escola. Entretanto, pesquisar com histórias de vida e narrativas docentes exige o aprender a trabalhar nos limites do tensionamento da relação dialética entre os interesses individuais, do pesquisador e do pesquisado, e entre os interesses desses sujeitos e os das comunidades a que um e outro pertencem ou representam: comunidades escolares, comunidades locais e comunidades científicas. Refiro-me à dimensão ética do trabalho do pesquisador que utiliza as narrativas e as histórias de vida, na perspectiva colaborativa, para a produção de conhecimentos. Sobre as outras três dimensões da pesquisa com narrativas docentes, a epistemológica, a metodológica e a de formação, há muitas publicações disponíveis, mas sobre a dimensão ética ou sobre as questões éticas inerentes a pesquisas de desenho qualitativo em educação, ainda há pouca produção disponível. Aliás, afirmam Veiga, Araujo e Kapuziniak (2005), que no campo da formação docente também se tem, até o momento, prestado pouca atenção à formação ética dos professores.

Nesse texto revelo, sobretudo em forma de perguntas, as principais dúvidas teórico-metodológicas que construí na experiência com pesquisas colaborativas a partir de narrativas docentes, com ênfase nos desafios éticos. Resumidamente, por não ser esse o objetivo desse texto, defino por pesquisa colaborativa aquela que inclui, no seu desenho teórico-metodológico, compromissos com a investigação, a formação e a produção de conhecimento. Desse modo, concordando com Ibiapina (2008), Hernández (2011), entre outros, nessa perspectiva de investigação grande parte das responsabilidades do pesquisador é compartilhada com os atores colaboradores com o estudo. Observar o contexto empírico, eleger

cenar e temas, coletar narrativas, colocá-las em relação com o conjunto dos colaboradores, considerando os temas e os eixos que as relacionam, são algumas das ações compartilhadas, nas quais o pesquisador está incluído. O compromisso epistemológico, o de produzir conhecimento, nesse sentido, é prioritariamente o de desvelar, colaborativamente ao pesquisador e colaboradores as conexões e as redes que circunscrevem o objeto de pesquisa em cena. Nesse sentido, as narrativas dos colaboradores e a do pesquisador constituem-se, igualmente, em instrumentos de registro dessas experiências.

A intenção, com esse ensaio, não é a de protagonizar uma inovação metodológica, mas, sobretudo, registrar e divulgar minhas experiências com a narrativa como instrumento de produção de conhecimento e de formação, incentivar novas pesquisas nessa perspectiva e socializar reflexões que tenho construído em torno das questões éticas experienciadas no tensionamento da relação dialética entre os interesses individuais (pesquisador e pesquisado) e coletivos (comunidades locais e comunidades escolares). O texto também tem o propósito de dialogar com a comunidade científica, que tem acumulado questões semelhantes na experiência em pesquisa com narrativas e histórias de vida.

Experiência, epistemologia e ética

Entendo experiência na acepção hermenêutico-qualitativa do tema ³/₄ um conjunto de ações no mundo da vida que, ao ganhar sentido, passa a fazer parte da consciência e, daí, a integrar as pautas cotidianas de ação, incorporando-se como conhecimento. Assim, meu maior objetivo ao trabalhar com a perspectiva narrativa tem sido o de aprender desde e com a experiência narrativa (HUBERMANN; THOMPSON; WEILAND, 2000). Aprendizagens que se concretizam à medida que os docentes, que colaboram com minhas pesquisas, narram suas experiências em primeira pessoa e eu, ao construir relatórios de pesquisa ou produzir publicações de resultados de pesquisas, estou, de certo modo, também narrando em primeira pessoa o processo que coordenei. Ao narrar recria-se a experiência vivida (CLANDININ; CONNELLY, 2000), sem esquecer que a experiência em si e a narração da experiência são elementos distintos.

Reconheço que investigar impactos das políticas educacionais no contexto da escola, na perspectiva docente, por meio de narrativas, é escolher uma perspectiva metodológica bastante diferente das já tradicionais entrevistas. Por um lado, produz uma aproximação interessante, à medida que devolve aos professores colaboradores o protagonismo de sua trajetória, por outro, apresenta novas dificuldades, por duas razões. A primeira passa pelas questões já sabidas

e experimentadas de construção de vínculo de confiança com os colaboradores que, no caso de se solicitar narrativas e não concessão de entrevistas, potencializa as dificuldades de negociação na busca do entendimento e da explicitação dos compromissos assumidos. A segunda grande dificuldade está centrada na escassa bibliografia disponível sobre os desafios dos pesquisadores, que utilizam as narrativas e as histórias de vida, ante a experiência do tensionamento dialético entre as dimensões epistemológicas e éticas.

No trabalho cotidiano de pesquisa, nessa perspectiva e com esses instrumentos, há uma aproximação constante dos problemas éticos e sobre eles tem-se a responsabilidade de exercer permanente vigilância reflexiva. Ao se iniciar um projeto de pesquisa elabora-se, com rigor epistemológico, o problema de pesquisa. Se a narrativa ou a história de vida é a melhor estratégia metodológica para produzir o conhecimento desejado, faz-se todos os caminhos necessários para se chegar aos colaboradores que, inicialmente, são conhecidos somente pelos nomes e, no processo, ganham vida: têm rostos, biografias, sentimentos, relações, contextos, histórias, identidades. Na longa travessia que se percorre entre a elaboração do projeto até o relatório final da pesquisa e a publicação dos resultados, ao se incluir os atores colaboradores em todo o processo investigativo, eles e, obviamente suas histórias, passam a habitar o processo quase que em sua plenitude. Nesse ponto, portanto, minhas experiências, e as dos que pesquisam desta forma, tornam-se testemunhas, o problema inicial de pesquisa se complexifica. O objeto inicial de estudo se transforma à medida que se identifica com as biografias dos colaboradores e os pesquisadores já não são ao mesmos que eram antes, no planejamento inicial da pesquisa. Por isso, creio que não seja difícil entender que pesquisar em educação com narrativas docentes é um trabalho cuja experiência se situa em uma fronteira na qual ética e epistemologia se tocam permanentemente.

Na experiência de pesquisar com narrativas docentes, o pesquisador constrói um processo de produção de conhecimento (epistemológico) com a colaboração de colegas professores. Essa experiência acarreta vivenciar, no próprio processo epistemológico, a experiência de questionar seus próprios conhecimentos e sua posição no mundo. E, com certa frequência, os resultados ou o conhecimento produzido o colocam em dilemas que são, ao mesmo tempo, epistemológicos (novas perguntas) e éticos (o poder e a consequência dos resultados). Os problemas de conhecimento, portanto, epistemológicos, demandados pelas comunidades acadêmicas em geral e, individualmente, pelos investigadores qualitativos, têm a pretensão de conhecer e, em certa medida, responder aos problemas produzidos por esses mesmos grupos humanos. Com isso, as experiências epistemológicas de produção de conhecimento por meio de projetos colaborativos de pesquisa,

de desenho qualitativo, têm originado movimentos de dupla reflexividade: a do pesquisador e seus colaboradores, sobre as consequências dos resultados, e a da comunidade científica, sobre si mesma, denominada por Callejo (1998, 2002) de reflexividade social. Isto, porque os colaboradores com o processo investigativo não serão, necessariamente, os beneficiários diretos (CERRILLO, 2009) dos resultados dos estudos dos quais participam. Os benefícios, majoritariamente, são dos que se apropriam do conhecimento produzido no processo e, com este poder, se beneficiam dele. Assim, o pesquisador qualitativo experimenta mais um dilema ético-epistemológico: precisa se aproximar em profundidade, com a permissão dos colaboradores, dos contextos e das peculiares experiências narradas, sabendo-se incapaz de poder assumir responsabilidade sobre os usos dos resultados. Ao me identificar como pesquisadora de indagações qualitativas estou dizendo que me dedico a estudar e compreender os fenômenos sociais a partir do que os atores sociais podem me facilitar, em termos de informações e evidências.

Desde este lugar, parece-me fácil compartilhar a ideia de que a construção de histórias de vida, relatos de vida, narrativas e biografias se nutre intensamente de todas aquelas pessoas que colaboram com os estudos que tenho realizado. De certo modo, na qualidade de pesquisadora qualitativa, na perspectiva colaborativa, me comprometo com as experiências das pessoas e as formas como estas são contadas e, de outro, condiciono o contexto e a própria experiência, que se constitui, para os colaboradores, participar de meus estudos a partir da posição de atores protagonistas. Desde esta posição, este pode ser considerado um dos maiores desafios éticos com o qual eu e os demais pesquisadores, que se utilizam de narrativas, nos encontramos em cada experiência e suas específicas travessias. Desafios que, por sua parte, materializam a autoria colaborativa dos conhecimentos que produzimos a partir de nossas curiosidades epistemológicas.

Para aprofundar o tema, talvez o correto fosse começar com uma ampla reflexão sobre o conceito de ética, para situar as distintas dimensões inerentes a essa questão, tarefa que extrapolaria as pretensões e a especificidade do presente texto. Portanto, limito-me a situar minhas reflexões acerca das questões éticas e epistemológicas presentes na produção de conhecimento por meio da pesquisa de desenho qualitativo, apoiando-me em vários autores, entre os quais Saraiva Nunes (2009), Cerrillo (2009), Ricoeur (1996, 1999) e Habermas (2002), cujas contribuições e expressões são seguidas de perto.

Privilegio enfatizar as implicações ético-epistemológicas nos processos investigativos *cara a cara* que, sabe-se, são permeadas de conflitos e contradições, extrapolam o contexto e os limites da investigação, porque colocam o pesquisador em contato direto com as condições da vida social e seus problemas. Por isso, pensar essas questões, presentes na investigação com narrativas e com histórias

de vida, significa pensar igualmente a noção de responsabilidade pessoal, conjugando a ética individual com a responsabilidade social do conhecimento produzido nesses processos.

A ética, nos termos utilizados por Ricoeur (1996), se apresenta como um exercício de pensar a ação humana que, no caso da pesquisa qualitativa, se situa na dimensão epistemológica, em várias dimensões: suas motivações, suas consequências práticas, sua finalidade e sentido, seu aporte moral, sua justiça, sua responsabilidade.

O retorno dos debates sobre a ética na contemporaneidade

A pertinência do interesse pelo tema da ética na contemporaneidade parece estar diretamente vinculada ao *projeto da modernidade*. Projeto que, sabe-se, é uma maneira de ver a complexidade do mundo e da sociedade de forma demasiadamente simplificada e reducionista. Como sublinha Habermas (2002), o pensamento moderno estritamente técnico situou os sujeitos em um modelo de relação de posse, de uso, em que o conhecimento se manifesta como conhecimento de *algo* ante a ação do pesquisador. Esse modelo de ciência ou método científico não gera o diálogo na relação com o outro. Não confere sentido ao relato do outro, reconhece a razão como o grande juiz e pretende compreender e explicar os fenômenos humanos através do método científico fundamentado na física. Entretanto, o poder da *racionalidade da ação social*, em palavras de Habermas (2002), não teve sobrevivida e assistimos à queda de suas legitimações e do sonho moderno. Bauman (1998) e Hall (2005) são bons exemplos de autores que têm publicado muito sobre os sentimentos de mal-estar contemporâneo como fruto da decepção com o sonho moderno.

Nesse contexto, a ética surge como uma espécie de freio, um aviso de que se deve voltar a questionar, antes de agir se deve perspectivar, pensar sobre as consequências dos atos de cada um. Para Ricoeur (1996, 1999), a situação inédita em que o homem se encontra, devido ao extraordinário avanço das aplicações técnicas, influi profundamente sobre inúmeros domínios da vida social. E, diz Saraiva Nunes (2009), não se pode esquecer que o conhecimento moderno surge em um panorama econômico mais amplo, caracterizado principalmente pela ideia de progresso e de acumulação do capital. Lembra, também, que os interesses econômicos têm colocado em suspensão as reflexões éticas. A atual crise econômica é consequência dessa suspensão, ao confundir *liberalismo econômico* com ausência total de normas e limites. Análise contextual que confere às pesquisas colaborativas, com narrativas e histórias de vida, a responsabilidade dos

pesquisadores de promoverem diálogos entre e com os atores colaboradores de seus estudos, tendo por objetivo articular os interesses individuais, do investigador e dos colaboradores, com as questões comunitárias locais e com as relações sociais e econômicas mais amplas, em nível global.

Assim, o cenário atual, caracterizado por esse sentimento de mal-estar e por inúmeros questionamentos decorrentes das mudanças sociais, faz um novo chamamento às reflexões éticas. O problema da fundamentação da ética se coloca, parafraseando Saraiva Nunes (2009), como um problema a mais na contemporaneidade. Uma responsabilidade a mais que, para cumpri-la, é necessário que se a inclua no conjunto das responsabilidades e ações que compõem os processos de pesquisa. Cabe aqui, então, outra pergunta: o que impõe ao homem o conceito de responsabilidade?

A responsabilidade põe a ação humana em relação direta com suas consequências - previsíveis ou imprevisíveis. A responsabilidade se apresenta, assim, como um exercício de moderação e de contenção, chegando a propor, como se refere Saraiva Nunes (2009), a abstenção da ação. É a responsabilidade ante a consequência das ações humanas que deve inspirar a reflexão ética. Aqui também faz sentido considerar as advertências de Hall (1997), ao dizer que é hora de começar a pensar em identidade, mais em termos do que se pode fazer uns pelos outros (dimensão ética), e não somente em quem se é (dimensão epistemológica). Essa relação entre identidade e ética impõe que se pense, situando o pesquisador na experiência do exercício profissional, no compromisso ético que se tem na qualidade de membros de uma sociedade civil e, portanto, na função social que se desempenha. Assim, o pesquisador se torna sujeito qualificado, na e pela sociedade, para produzir conhecimentos e a própria identidade, à medida que pesquisa, mas, sobretudo, a partir da maneira como trabalha nesses processos.

A ética, relembrando os ensinamentos de Ricoeur, se apresenta como o exercício de pensar a ação humana, suas motivações, suas consequências práticas, sua finalidade e sentido, seu aporte moral, sua justiça, sua responsabilidade. A liberdade, para Ricoeur (1996, 1999), é o fundamento da ética. Dito de outra maneira, ao meu desejo de *ser se soma*, analogicamente, o desejo de *ser do outro*. Dessa forma, somente *quando existe a liberdade do outro e eu a reconheço é quando de verdade estou reconhecendo a minha liberdade*. Nos termos deste autor, a ética dialógica está entendida como a relação intersubjetiva *eu-tu* que constitui o próprio sujeito e confere ao outro seu fundamento. Um sujeito reflexivo, que se constitui a si mesmo a partir do retorno a si promovido pelo outro. Este é, na minha perspectiva, o maior fundamento e o principal eixo que justifica pesquisar em educação com e sobre narrativas e histórias de vida

O que pensar e o que dizer sobre as questões éticas presentes na pesquisa com e sobre narrativas e histórias de vida?

O resgate feito por Saraiva Nunes (2009) sobre a ética dialógica de Ricoeur a coloca em uma situação de primazia em comparação à moral, enfatiza a necessidade de resgatar o projeto do *ser*, no sentido aristotélico do desejo da vida boa, não somente na dimensão subjetiva/individual, na ideia reflexiva do *si mesmo*, mas, também, na dimensão intersubjetiva *eu-tu*, e, por último, social e política, em uma sociedade governada com justiça. Assim, creio que, narrando suas experiências e suas histórias de vida, os docentes que colaboram com as pesquisas em educação podem interpretar e reconstruir suas condições sociais, muitas vezes opressivas, em ações políticas significativas, como as que define McLaren (1995, 1997).

A contribuição original de Ricoeur (1996, 1999), a respeito do diálogo, confere pleno sentido à preocupação em relacionar as questões éticas às pesquisas colaborativas em educação que utilizam narrativas e histórias de vida. Permite, a partir da perspectiva crítica, afirmar que ética é a responsabilidade de incluir com justiça.

As razões até aqui explicitadas nos permitem dizer que a posição ética do pesquisador que constrói conhecimentos na perspectiva do outro é uma das mais comprometidas do campo científico. De um lado, na qualidade de investigador se deve cumprir os requisitos de rigor, formalização e análise do campo. De outro, as características das estratégias teórico-metodológicas, especialmente o contato direto com os atores, dificultam o distanciamento e o cumprimento das responsabilidades e dos cuidados éticos que o trabalho exige. Por muito que se queira seguir olhando para outro lado, sabe-se, como afirma Cerrillo (2009), que na produção de conhecimento toda eleição metodológica e epistemológica é também uma eleição com implicações éticas. O autor ressalta que nenhuma das decisões que se toma em um projeto de pesquisa é alheia à rede de relações na qual se está inserido. Que a tomada de decisões em processos de investigação social, como qualquer outra decisão em todos os âmbitos da vida, significa, também, um conjunto de consequências, muitas delas provavelmente não previstas, que desencadeiam um conjunto de problemas cujas soluções não são menos complexas.

Que papel assumem as estratégias teórico-metodológicas nesses processos?

Nas pesquisas colaborativas qualitativas em geral, e nas que utilizam narrativas e histórias de vida em particular, se utiliza um arsenal de estratégias para garantir a obtenção rigorosa das informações e evidências de que se necessita, com a preciosa colaboração dos atores sociais. De que modo se costuma trabalhar?

Procura-se informações sobre onde ou como encontrar as pessoas com as quais fazer as entrevistas, as narrativas, as histórias de vida, os grupos de discussão e demais encontros. Na hora de contatar com os atores, informa-se os motivos pelos quais foram selecionados, a dinâmica do trabalho que se desenvolverá, entre outras informações. Enfim, trata-se de disponibilizar todas as informações com o objetivo de lhes causar o menor grau de problemas. São os atores que marcam as datas e locais para os encontros que se precisa ter com eles, alteram e cancelam agendamentos, entre outras iniciativas. Também se procura “adaptar-se” o máximo possível à situação contextual e sociocultural na qual se situam os colaboradores. Assim se costuma agir por saber que, sem conhecimento do contexto, da cultura e da história na qual as histórias dos atores se situam, não é possível compreender muito do que eles contam. Sabe-se, portanto, que entrevistar uma professora requer estratégias metodológicas diferentes daquelas para se entrevistar um estudante, um pai de estudante ou a diretora de uma escola.

Ao ser iniciado o processo de pesquisa, trata-se de construir um ambiente cômodo. Assim, explica-se o modo de trabalho, como funcionarão os encontros, como se organizará os registros, entre outras explicações, mesmo sabendo, como também comenta Cerrillo (2009), que a contribuição não surgirá espontaneamente pelo fato de os colaboradores estarem esclarecidos e dispostos a contribuir com a tarefa. Os esforços em esclarecer o mais profundamente os colaboradores objetivam reduzir a habitual ansiedade que provocam os gravadores, as filmadoras, os computadores, por exemplo, e também se deseja que, com os esclarecimentos, as resistências e as desconfianças dos colaboradores diminuam, e se possa tocar nos temas mais complexos, sempre com a maior delicadeza possível.

Essas são, de modo resumido, as estratégias mais frequentes que se utiliza para vencer as resistências e as desconfianças dos atores colaboradores e fazer emergir as informações e as evidências tão necessárias, ou que se deseja conhecer. Isto porque, se é possível falar de confiabilidade e validade nas pesquisas com e a partir de narrativas e histórias de vida, é neste ponto: fazer com que os atores expressem o que podem expressar, de modo não orientado ou dirigido pelo pesquisador. O resultado depende muito, concordando com Cerrillo (2009), do pesquisador, sua experiência, sua legitimidade e, também, de sua genialidade, sua sensibilidade e sua arte. É do pesquisador que depende a maior ou menor confiabilidade e validade dos registros. Exercício profissional que, assim como no campo da docência, é uma prática social intrinsecamente relacional. Portanto, é necessária a vigilância ética às estratégias que se utiliza para vencer as resistências e desconfianças que os atores apresentam ao colaborar com o estudo, de modo que a ética pode ser considerada o grande fundamento do trabalho do pesquisador em educação.

Neste ponto, a experiência em pesquisas com esse desenho teórico-metodológico tem feito emergir mais um conjunto de questões: até que ponto se justifica a prática de todas as estratégias de que se serve o pesquisador e que fazem funcionar as pesquisas que faz? Até que ponto são legítimas as resistências e as desconfianças dos atores sociais que colaboram com pesquisas com narrativas e histórias de vida? Qual é a distância que o pesquisador precisa construir e manter entre ele e os atores colaboradores com seu estudo ao longo do processo? Não se está sempre acima e adiante dos atores com os quais se pesquisa? Quem começa uma investigação, quem a coordena, quem a termina? A ocultação de dados, a eleição de dados, a criação de ambientes, etc., são, por acaso, jogos de sedução que se faz? O que se faz com as informações coletadas e que não interessam diretamente à pesquisa que naquele momento se coordena?

Ao mesmo tempo, partindo-se do pressuposto de que toda ação moral é um impulso consubstancial à convivência entre seres humanos, não é a aproximação do pesquisador com outras pessoas que o impulsiona a se preocupar com os demais? Pensando assim, as pesquisas qualitativas em educação que se faz, em seus diferentes matizes, podem então encontrar, aqui, um dos seus mais fortes e melhores pontos de referência ética: a ação de incluir, com justiça e responsabilidade social. Ao registrar as histórias dos colaboradores e divulgá-las, transmiti-las, é possível sensibilizar e colocar em contato a experiência humana dos investigados e dos investigadores, explicitando, mediante esses atos, a preocupação com os demais e, talvez, melhorar a convivência entre os seres humanos.

Estar-se-ia, então, diante de outro dilema? Elaborar-se e divulgar-se os relatos de investigação em seus distintos formatos, cumprindo exigências, normas, prazos e necessidades definidas por quem? Pelos investigadores, pelas agências de fomento, pelos comitês científicos avaliadores, incluída a CAPES e demais instâncias chanceladoras dos *rankings* de qualidade?

As narrativas, as histórias de vida, as experiências comunicadas ou publicadas, na maioria das vezes se constituem de relatos escritos em primeira pessoa, a voz do pesquisador, e estão profundamente marcados por análises do próprio investigador. As informações originais coletadas são recortadas, categorizadas, descritas, interpretadas e, portanto, reformuladas. Trata-se de algo inevitável? Não pode a perspectiva de investigação que se faz limitar-se a reproduzir literalmente o que os atores dizem? Quais formas documentais são capazes de cumprir com esta possibilidade, se é que existem? Trata-se de algo impossível, impensável? Reproduzir exatamente o que disseram os atores com os quais se trabalha, sejam histórias de vida, narrativas ou relatos de vida, é uma impossibilidade tecnológica e metodológica, ou uma redução teórica? A intervenção do pesquisador existe sempre?

Considerando minha experiência com pesquisas colaborativas, creio que a intervenção do pesquisador existe sempre, de um modo mais ou menos manifesto,

mas existe. Ainda, a partir do meu ponto de vista, apresentar as histórias de vida ou as narrativas dos atores como um produto acabado, sem a pertinente interpretação dialógica do investigador, supõe deixar de lado o conhecimento das condições de produção desses relatos ou histórias e também significa situar-se na posição um tanto positivista de pensar que os dados falam por si mesmos. A experiência tem me ensinado a dar conta dessas intervenções, cumprindo exigências teórico-metodológicas e, na dimensão ética, cuidando para preservar a identidade dos atores colaboradores. Entretanto, as pesquisas em educação produzem um tipo de conhecimento caracterizado pela heterogeneidade das estratégias de produção. Estas, por sua vez, à medida que são construídas em diálogo com os colaboradores, são permeadas por compromissos éticos complexos e desafiadores que conferem responsabilidades sociais igualmente complexas aos pesquisadores.

Para seguir pensando a experiência com a pesquisa em educação

Compreendo, sobretudo a partir do pensamento de Ricoeur (1996, 1999), que a ética não pode ser resumida a algo exterior ao sujeito, como um código de conduta, uma lei ou uma moral. A ética tem que estar contida no interior do ser humano e fundamentar seus atos e suas finalidades.

Não se pode ser chamado à ética por uma imposição, uma proibição que seja externa aos próprios planos, desejos ou intenções. O compromisso ético é uma intencionalidade, uma vontade que obedece ao desejo do sujeito de *ser* consigo mesmo e com os demais. É nesse sentido que a original contribuição do pensamento ético de Ricoeur (1996) merece destaque como proposição de diálogo consigo mesmo e com o outro. Segundo o autor, essa é a forma de um sujeito se constituir reflexivo: vivenciar o retorno a si mesmo promovido pelo diálogo com o outro.

Entendo que, pensando a ética a partir desses fundamentos, se pode realizar uma crítica à contemporaneidade, em que predomina uma sedução pela performance do sujeito narcisista e consumista, praticamente incapaz de ser justo se não obtém recompensas. Enfim, pensar as questões éticas relacionadas às pesquisas colaborativas em educação, que utilizam narrativas e histórias de vida, não é uma decisão angelical entre o bem e o mal, mas necessária, à medida que se pensa na própria condição do pesquisador, de viver bem consigo mesmo, com os atores sociais que colaboram com seus estudos e com todos os demais.

Com estas palavras e nos marcos da minha experiência em pesquisa com e a partir de narrativas, histórias e relatos de vida, abro um diálogo para aprofundar o debate sobre as questões éticas com as quais os pesquisadores, que se identificam com esse modo de produzir conhecimento em educação, se defrontam em seu trabalho cotidiano.

Referências

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. 272 p.

CALLEJO, G. J. Articulación de perspectivas metodológicas: posibilidades del grupo de discusión para una sociedad reflexiva. **Papers: Revista de Sociología**, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, v. 56, p.31-55, 1998.

_____. Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación. **Revista Española de Salud Pública**, Madrid, oct. v. 76, n. 5, p. 409-422, 2002.

CERRILLO, J. El intermediário imposible. Algunas reflexiones en torno a epistemología y ética en la investigación cualitativa. **Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas**. Madrid, Universidad Complutense, v. 24, n. 4, p. 187-201, 2009.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research**. San Francisco, California: Jossey-Bass Publishers, 2000. 211 p.

HABERMAS, J. **Ciencia y técnica como ideología**. Madrid: Tecnos, 2002. 211p.

HALL, S. Old and new identities, old and new ethnicities. In: KING, A. D. (Ed.). **Culture, globalization and the world-system: contemporary conditions for the representation of identity**. Mineápolis: University of Minnesota Press, 1997. p. 41-68.

_____. **A identidade cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. 102 p.

HERNÁNDEZ, F. H. (Coord). **Aprender a ser docente de secundaria**. Barcelona: Octaedro, 2011. 167 p.

HUBERMAN, M.; THOMPSON, C. L.; WEILAND, S. Perspectivas de la carrera del profesor. In: BIDDLE, B. J.; GOOD, T. L.; GOODSON, I. F. **La enseñanza y los profesores, I: La profesión de enseñar**. Barcelona: Paidós, 2000. p. 19-98.

IBIAPINA, I. L. M. **Pesquisa Colaborativa**. Brasília, DF: Líber Editora, 2008. 136 p.

McLAREN, P. **Critical pedagogy and predatory culture: oppositional politics in a postmodern era**. Londres e New York: Routledge, 1995. 294 p.

_____. **Revolutionary multiculturalism:** pedagogies of dissent for the new millennium. Boulder, Colorado: Westview Press, 1997. 324 p.

NÓVOA, A. Os Professores e as Histórias de Vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores.** Porto: Porto Editora, 2000. p. 11- 30.

RICOEUR, P. **Sí mismo como otro.** México, D.F.: Siglo Veintiuno, 1996. 415 p.

_____. **Historia y narratividad.** Barcelona: Paidós, 1999. 230 p.

SARAIVA NUNES, F. **La ética dialogal de Paul Ricoeur** (DEA, Departamento de Filosofia Teórica I Práctica). Barcelona: Universidad de Barcelona, 2009.

VEIGA, I.; ARAUJO, J.; KAPUZINIAK, C. **Docência:** uma construção ético-profissional. Campinas: Papirus, 2005. 112 p.

Recebimento em: 06/07/2010.

Aceite em: 30/08/2011.



Educação e Psicologia

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 20

n. 44

p. 443-461

set./dez. 2011

A identidade humana e o *alter* vivo: concepções de alguns alunos de Ciências Biológicas

The human identity and the live *alter*:
conceptions of some biological science students

Acácio Alexandre PAGAN¹

Charbel EL-HANI²

Nelio BIZZO³

Resumo

Buscou-se investigar as concepções de graduandos em Ciências Biológicas da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Tangará da Serra, sobre a identidade (animal) humana. Foi aplicado um questionário baseado em escalas do tipo Likert, a todos os discentes do referido curso, totalizando 159 indivíduos. Os resultados mostraram que a extensão influenciou na construção das concepções desses alunos sobre a identidade animal-humana, bem como a proximidade com atividades de iniciação científica se relacionou com a tendência dos mesmos em associar dimensões morais a outros animais não-humanos. Esses dados podem ser importantes para se pensar em atividades didáticas que favoreçam a quebra de preconceitos raciais.

Palavras-chave: Ensino de Biologia. Ser humano. Eugenia. Racismo.

Abstract

We aimed at investigating the conceptions of biological sciences undergraduate students of the State University of Mato Grosso (UNEMAT), Tangará da Serra, about the human (animal) identity. A questionnaire, based on Likert-like scales was applied to all the students of this course, totaling 159 individuals. The results showed that the extension influenced the students' development of conceptions about the human-animal identity, and that the proximity with scientific initiation activities was related with a tendency to associate moral dimensions with other non-human animals. This information can be important to plan didactical activities that favor overcoming racial prejudice.

Keywords: Teaching Biology. Human Being. Eugenia. Racism.

-
- 1 Doutor em Educação, pesquisador, Departamento de Biociências e Núcleo de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal de Sergipe (UFS), Itabaiana, Sergipe. E-mail: <apagan.ufs@gmail.com>. Trabalho desenvolvido com bolsa do CNPq.
 - 2 Doutor em Educação, co-orientador, Instituto de Biologia e Programa de Pós-Graduação em Ensino, História e Filosofia da Ciência, Universidade Federal da Bahia (UFBA). E-mail: <charbel@ufba.br>.
 - 3 Livre-Docente, orientador, Departamento de Metodologia Comparada e Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP. E-mail: <bizzo@usp.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 20	n. 44	p. 445-461	set./dez. 2011
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Introdução

Neste trabalho argumentamos sobre concepções acerca do ser (animal) humano a partir de referenciais da psicologia social e da história do darwinismo, aplicados na análise de dados empíricos.

A ideia de continuidade entre o comportamento humano e dos demais seres vivos foi inconcebível há tempos. No entanto, com os avanços proporcionados pelo desenvolvimento da Biologia, os comportamentos humanos e os dos outros animais parecem menos distantes, embora, para muitos, ainda seja uma questão controversa (FOLEY, 2003).

Moscovici (1976) apresenta alguns apontamentos sobre essa temática. Ele pergunta: quais são os critérios utilizados para se definir um ser humano? E sugere que a oposição estabelecida pela sociedade, entre humanidade e animalidade, é uma boa pista para a resposta perseguida.

Segundo Moscovici (1976), o campo do selvagem englobaria o pecado, a desordem, o mutável e o inessencial, enquanto que o doméstico englobaria a ordem, o institucional, o codificado, o invariável e essencial. Assim, ele descreve duas ordens paradoxalmente contrárias. Uma delas regida pela ruptura com a natureza - o mundo como *ou* - *ser humano ou natureza*. E outra, que se reporta à comunhão - o mundo *e* - *ser humano e natureza*.

A primeira tem por objetivo libertar os humanos das forças da natureza. Os diversos fatos, acontecimentos e seres estariam organizados em domínios mutuamente excludentes: o do humano e o do não-humano (MOSCOVICI, 1976).

A tentativa de ampliar e manter essa distância entre cultural e natural fez com que os seres humanos organizassem suas práticas em um tipo de sociedade recoberta por símbolos quase que petrificados e arbitrariamente estabelecidos. Por outro lado, algumas experiências só podem ser absorvidas na vida comunitária através da comunhão com a natureza. Assim, o *mundo* do *ou* estaria vinculado à escola, a indústria, a política, etc., e o *mundo* do *e* aos jovens, às mulheres, aos animais e às culturas minoritárias e das margens sociais (MOSCOVICI, 1976).

O ser humano, imperfeito e atormentado pela falta, ao romper com a natureza, submetido à pressão de impulsos biológicos, se torna inferior aos outros animais, bem adaptados à satisfação de suas necessidades. Por outro lado, ele mostra sua superioridade na capacidade de mudar, de esperar pela perfeição. Ele cria os meios e as próteses sociais que lhe garantam aproximar-se de um futuro que realiza a essência humana e faz recuar, cada vez mais, o passado biológico.

As instituições, como a escola e a igreja, entre outras, providenciariam os meios necessários para a missão da sociedade e do conhecimento – aperfeiçoar o humano (MOSCOVICI, 1976).

Segundo Moscovici (1976) esse duplo que se coloca entre a essência *selvagem*, comum a todos os seres vivos, e aquela a ser realizada na criação de um tipo de ser humano *doméstico*, serve de organizador para que se estabeleçam relações de alteridade entre os humanos do *mundo ou*. Entre os pólos Selvagem-Doméstico se estabelece uma graduação, segundo a qual, culturas ocupariam diferentes graus de asselvajamento ou domesticação. Para que se desenvolva o princípio da domesticação, faz-se necessário que em cada época os selvagens sejam criados. Atualmente, o discurso sobre países desenvolvidos e subdesenvolvidos é um exemplo sobre o tom da questão.

A ideia de perfeição tomou diferentes formatos no decurso histórico: da preocupação pelos *bons modos*, na qual a *boa educação* e o conhecimento ganhavam características de valor de troca e de *status* social, ao atual contexto da cultura de massas, na qual o conceito de progresso escamoteia uma concepção de superioridade caracterizada pela capacidade de acúmulo de bens e consumo. Por outro lado, o retorno da imagem de animalidade humana, que se refletiu na própria conjuntura social, após a divulgação das teorias darwinistas, emolduram outra ambivalência.

Na época de Darwin, duas visões de mundo diferentes estavam em jogo: uma delas ligada à busca da perfeição humana, e a outra ligada ao retorno à animalidade; parece ter havido uma síntese de ambas, com lógicas organizadas em torno do *mundo ou*. Se Deus estava no grau máximo de uma escala de aperfeiçoamento, as novas propostas darwinistas, que colocavam os humanos em maior proximidade com os demais organismos, proporcionaram, também, novas justificativas para o aperfeiçoamento. Analogias entre o aperfeiçoamento animal e o humano, que embasavam posturas eugênicas, poderiam, também, ser justificadas com base nas discussões de Darwin. O que acontece nas visões dos discentes que ocupam as salas de aula de hoje? Essa questão pode ser mais bem compreendida, se remetida ao contexto histórico dos movimentos eugênicos.

A eugenia está ligada a práticas sociais que visam o controle do tipo de características biológicas transmitidas às futuras gerações. Francis Galton, em 1869, publicou o livro *Hereditary Genius*, um marco nessa discussão. Galton tentava explicar a hereditariedade do desempenho social “acertado” e, também desenvolveu um referencial matemático que delimitava categorias de classificação racial. Esses instrumentos foram amplamente utilizados ao redor do mundo, na justificação de práticas de esterilização compulsória e, nos casos mais extremos, no extermínio em massa de grupos sociais concebidos como inferiores (BIZZO, 1994, 1998).

O argumento de Galton não era inédito, mas o livro publicado por esse pesquisador contribuiu fortemente para que o debate sobre a questão ganhasse espaço no meio científico, principalmente nas discussões de Darwin. A “hipótese provisória da pangênese”, de Darwin, se colocava em um espaço central na teoria do *Hereditary Genius*. Tratava-se de uma aplicação prática para a referida hipótese darwinista. Ela prescrevia que as modificações ocorridas no corpo eram transmitidas para os órgãos reprodutores e assim, transmitidas para as gerações seguintes (BIZZO, 1994, 1998).

Se Galton buscava a “melhora” dos grupos humanos, os novos eugenistas imprimiam um caráter nacionalista aos seus trabalhos. Nos anos decorrentes de 1920, as ideias eugênicas visavam “salvar civilizações delimitadas por fronteiras nacionais, edificar exércitos, qualificar, [...] a mão-de-obra de países particulares” (BIZZO, 1998, p. 177). Instaura-se o que Bizzo (1994, 1998) denominou de o “paradoxo social-eugênico”, segundo o qual as concepções de melhoramento da espécie humana se tornam propostas políticas de organização estatal, reconhecidamente desprovidas de amparo científico.

Na contemporaneidade, Bizzo (1998) discute que muitas das possibilidades trazidas por novas técnicas de manipulação genética podem representar sérios problemas éticos no que diz respeito a decisões reprodutivas. É possível que o século XXI remeta a humanidade a um novo paradoxo social-eugênico, com as maiores possibilidades de se rastrear genes responsáveis por diversas síndromes humanas. Por outro lado, chacinas de presidiários e moradores de rua têm passado cada vez menos percebidas. As manifestações racistas dos anos presentes, no contexto europeu, constituem outro exemplo. Isso se liga ao fato de que as práticas eugênicas estão relacionadas com a imagem que a comunidade tem de si. O desvalor prestado aos grupos minoritários passa, portanto, a justificar o extermínio e a exclusão daqueles tidos como desviantes.

Na relação entre uma predeterminação genética interna e sua manifestação externa é que o argumento eugênico se coloca. Para a maioria dos eugenistas, as influências ambientais pouco importam. Os professores e os livros didáticos têm sido grandes responsáveis na divulgação de informações desse tipo. Na tentativa de mostrarem, por exemplo, conteúdos escolares de genética aos seus alunos, pouco se ressalta o papel do ambiente na expressão gênica (BIZZO, 1998). A genética mendeliana simples tem sido, inclusive, questionada como conteúdo escolar e ainda mais, o conceito de determinação genética (DOUGHERTY, 2010). Por exemplo, a informação de que um cidadão é portador de certo gene, por meio de resultados de exames cada vez mais acessíveis, não pode ser interpretada à luz da simplificação da genética clássica, na qual um gene equivale à certeza da expressão de um certo fenótipo.

Para Bizzo (1998), os professores têm uma grande responsabilidade na discussão da temática reprodutiva, no sentido de evitar que novos preconceitos eugênicos sejam difundidos. Para Cobern (1994), os professores passam por problemas parecidos com aqueles enfrentados pelos defensores do darwinismo. O público do século XIX não tinha visão de mundo muito diferente da que têm os alunos contemporâneos. Um olhar histórico para os dias de Darwin pode revelar questões importantes. Na época, as concepções se remetiam a visões de mundo:

1 Qual a essência da natureza? 2 Como Consideramos o fato da vida e, além disso, não-vida como um todo? 3 O que significa ser um ser humano? 4 Em que sentido e em que proporção os seres humanos são diferentes dos outros seres e coisas? [...] (COBERN, 1994, p. 588).

Essas questões se remontam à atual contribuição das Ciências Biológicas na construção das concepções contemporâneas sobre o ser humano e as relações étnicas, dado que o pensamento evolutivo é o eixo norteador e organizador do conhecimento biológico.

Segundo Pérez, Moscovici e Chulvi (2002), o racismo tem significado uma maior discriminação tácita no ocidente; algumas minorias são mais sensíveis a agressões intergrupais do que outras. Para compreender tal situação, os autores diferenciam a discriminação da ontologização.

A ontologização pode ser entendida como o processo de pensar a categorização social segundo critérios ancorados na ideia da gradação entre natureza e cultura, sob o paradigma do *mundo ou*. Essa gradação evoca uma hierarquia que valoriza aqueles situados mais proximamente a determinada cultura padrão. Por outro lado, algumas minorias não são sequer representadas nesse mapa social. Assim, a ontologização pode supor uma exclusão sem passar pela discriminação negativa (PÉREZ; MOSCOVICI; CHULVI, 2002).

Parece haver uma discrepância global entre manifestações de aceitação e rechaço latente de grupos minoritários, em diferentes casos de preconceito. Trabalhos sobre atitudes negativas parecem insuficientes diante dessa discrepância. Não basta tentar entender afeto negativo; é importante compreender o racismo sob um ponto de vista psicossocial, como a crença de que alguns grupos seriam inferiores com relação a outros (PÉREZ; MOSCOVICI; CHULVI, 2002).

Pérez, Moscovici e Chulvi (2002) buscaram explorar até que ponto as análises sobre processos de significação do outro resultam em referencial adequado para responderem a questões sobre o racismo e a discriminação, que os enfoques atitudinais não alcançaram.

Segundo esses autores, nem todos os estrangeiros são representados igualmente por um grupo determinado. Há diferentes tipos de grupos estrangeiros, definidos por várias dimensões. Os grupos relevantes de nível intermediário são mais facilmente integráveis no nível de ordem superior (a espécie humana), que outros. Pérez, Moscovici e Chulvi (2002) constroem a hipótese de que alguns estrangeiros parecem representados fora do mapa social que caracteriza a identidade humana.

Embora seja encontrado em todas as culturas algum exogrupo caracterizado como selvagem, não existe ser humano selvagem em si. Ele é definido por referências culturais próprias de cada civilização. Assim, todas as culturas intercalariam grupos, ou categorias sociais, que fariam uma ponte entre o universo da identidade humana e o referente do qual ela se diferencia, por exemplo, o animal. Este, entendido como prospecto daquilo que não é humano. Tal distinção estaria ligada a uma gradação que se coloca entre o pólo da cultura e o da natureza. Quanto mais distante dos produtos e costumes estabelecidos pela sociedade, maior seria a animalidade do ser (PÉREZ; MOSCOVICI; CHULVI, 2002).

Em diferentes culturas, as categorias que definem o selvagem parecem muito similares nas mais diferentes situações. O selvagem é caracterizado sempre por romper com a busca regular de uma maioria, frente ao progresso e aperfeiçoamento do ser humano. Em um pólo da gradação estaria o Ser humano-cultura (domesticado), e no outro, o Ser humano-natureza (selvagem). Dessa classificação se organizam diversos tipos de interações sociais, tanto no campo individual quanto no intergrupar, em sua maioria presentes nos fenômenos racistas.

Se há um pensamento que constrói a diferença entre ser humano e animal, o conteúdo desse pensamento pode constituir princípios organizadores de uma classificação social? De acordo com o processo da ontologização, as minorias étnicas seriam mais evocadas pelos conteúdos específicos do animal, independentemente de esses conteúdos serem negativos ou positivos (PÉREZ; MOSCOVICI; CHULVI, 2002).

Muitas das características utilizadas para qualificar o ser humano estão compartilhadas com outras, usadas para os animais. No entanto, do contínuo que refletiria grupos mais ou menos próximos da comunhão com a natureza, tem-se construído um descontínuo ou uma escala hierárquica, que confere um gradiente distorcido, que vai da hominização até a selvageria, no qual o segundo pólo é relegado a minorias étnicas, e o primeiro, a uma maioria que se reconhece em uma identidade superior (PÉREZ; MOSCOVICI; CHULVI, 2002).

Para Pérez, Moscovici e Chulvi (2002), o combate à exclusão não deveria estar ligado à inversão ou à mudança de posições dentro dessa escala, mas na tentativa de abolir a ideia de categorização. As diferenças são inevitáveis, mas se ligam a

modos de vida e culturas, e não a algum tipo de essência humana. Ao aceitar que as diferenças não são saltos qualitativos é possível que qualquer ser humano possa ser visto como exemplo para os outros. Nessa perspectiva, o combate à ontologização se coloca em um profundo repensar das relações étnicas.

Considerando a íntima relação entre o pensamento evolutivo e o conhecimento biológico, retomando-se as discussões sobre a influência histórica do pensamento darwinista, tanto na ruptura de visões etnocêntricas, quanto de confirmação das mesmas, pode-se perguntar: qual a participação do conhecimento biológico e, conseqüentemente, da formação do professor de Biologia nesse propósito? Até que ponto a Biologia, que tem participação na ponte entre os universos da natureza e da cultura humana, estaria afirmando ou infirmando essa escala? Compreende-se que o conhecimento biológico pode ser um importante aliado na compreensão da relação selvagem-doméstico, sob o ponto de vista do *mundo e*: no qual a proximidade humana com o meio natural significaria uma maior comunhão homem-natureza, em detrimento à ideia de que essa proximidade caracterizaria inferioridade de grupos sociais. No entanto, olhando-se para a história, se o conhecimento biológico, que se enraíza no pensamento evolutivo, não for adequadamente relacionado às questões sociais, pode confirmar os preconceitos do *mundo ou*.

Neste trabalho, buscaram-se indicadores sobre a contribuição do conhecimento biológico na constituição das concepções sobre o ser (animal) humano, no processo de formação de alguns professores de Biologia. Assim, investigaram-se as concepções de graduandos do curso de Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas, da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), *Campus* de Tangará da Serra, sobre a identidade (animal) humana. Também, buscaram-se apontamentos sobre possíveis influências do processo de graduação, no contexto desse curso, sobre tais concepções.

Materiais e Métodos

A quarta versão de um questionário, construída após teste-piloto e reorganização de hipóteses prévias, a partir de discussões com pesquisadores de três grupos de pesquisa do Brasil e de Portugal, foi aplicada a todos os alunos do curso de Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas da UNEMAT de Tangará da Serra – MT (PAGAN, 2009). Ela abordou possíveis *dimensões das concepções sobre o ser humano*. Essas concepções foram mensuradas a partir de uma escala do tipo Likert, que contou com 55 características dos animais e dos animais-humanos (questões H1 a H55). Tal escala foi construída a partir dos resultados

da primeira etapa desta pesquisa, cujos dados foram coletados por uma entrevista coletiva, aplicada a alguns discentes desse mesmo curso, sobre a interação entre os pensamentos evolucionista e criacionista na construção de concepções sobre o ser humano (PAGAN; EL-HANI; BIZZO, 2009). Também, com base na construção teórica apresentada na introdução deste trabalho.

Cada característica foi classificada em: 1 = totalmente humana, 2 = mais humana, 3 = tanto humana quanto animal, 4 = mais animal, 5 = totalmente animal. Caso os estudantes entendessem que a característica não se aplicava para humanos ou para animais não-humanos, eles foram orientados a deixarem o item em branco. Os valores de 1 a 5 se referem aos códigos utilizados no registro das variáveis no banco de dados. Assim, considerou-se que as menores médias de cada variável estariam mais associadas à imagem de hominização, enquanto que as maiores se ligariam à animalidade.

Todos os 159 discentes, que estavam presentes nas turmas e nas datas de coleta, responderam aos questionários. A maioria foi preenchida por discentes do sexo feminino (74,8%), o que concorda com a tendência geral do universo amostrado. A faixa etária variou dos 17 aos 53 anos, com sua maior proporção dos 19 aos 21, destacando-se que o número de menores de 18 anos se aproxima daqueles com mais de 30, o que mostra um equilíbrio nas influências dos extremos. No que diz respeito à progressão no curso, a maior parte dos discentes cursava disciplinas dos dois primeiros anos da formação (62,6%), que se processa em quatro anos.

Após interpretação das frequências absolutas (f_i) e relativas (fr_i), o conjunto de itens sobre hominização e animalidade foi organizado qualitativamente em seis categorias, inspiradas nos resultados da entrevista coletiva (PAGAN; EL-HANI; BIZZO, 2009) e, também, nos de Festozo e Campos (2005); Pérez, Moscovici e Chulvi (2002) e de Amérigo e Bernardo (2007). Ressalta-se que as revisões bibliográficas realizadas apontaram para ausência de discussão sobre esta questão no Brasil.

A coesão interna entre os itens de cada categoria foi testada pelo Alpha de Cronbach. Aquelas que apresentaram Alpha igual ou maior que 6,0 tiveram seus itens somados e recodificados em novas variáveis, que representaram indicadores sobre proximidade ou distanciamento dos discentes frente aos pólos da hominização e da animalidade humana. Assim, após a discussão das frequências obtidas em cada questão, algumas variáveis latentes foram construídas, mediante o processo de soma dos itens que mostraram consistência interna significativa. Essas variáveis latentes significam indicadores de atitudes frente aos objetos mensurados, pois comportam um componente cognitivo, a informação da sentença, e outro afetivo, a posição anotada diante da referida sentença ou item.

Os valores resultantes dessas novas variáveis foram cruzados mediante o uso do teste de correlação do ρ de Spearman, que mede a intensidade da relação entre variáveis ordinais. Também, para comparação de médias de diferentes subgrupos, foram utilizados os testes de variância não paramétricos de Mann-Whitney e Kruskal-Wallis.

Resultados e Discussões

A escala sobre a identidade animal-humana foi reorganizada em seis dimensões: *Cognitivo*, *Biológico e instintivo*, *Previsível e brando*, *Amoral*, *Espiritual* e *Moral*.

A categoria 1 foi denominada por *Cognitivo* e contemplou sete características (H 37 - É racional, H05 - Tem consciência, H23 - É inteligente, H28 - Tem linguagem, H55 - É culto, H-18 - É intelectual, H54 - É artista, H09 - É criativo. Alpha de Cronbach = 0,790). A maior parte das marcações se deu no pólo do humano, com destaque para o fato de nenhum dos itens ter sido representado como *totalmente animal*. A inteligência foi mais vezes indicada como característica comum aos dois pólos.

Contando com 12 itens, a categoria 2, *Biológico e instintivo*, representou conteúdos sobre selvageria, ausência de regras e impulso (H52 - É incontrolável, H21 - É incivilizado, H40 - Segue próprias vontades, H20 - É impulsivo, H22 - É instintivo, H26 - É irracional, H35 - É parte da natureza, H19 - É imprevisível, H15 - É feroz, H01 - Um ser agressivo, H06 - Corpo orgânico. Alpha de Cronbach = 0,809). Dentre os itens mais vezes associados aos humanos, destaca-se *selvagem impulsivo*, enquanto os animais foram caracterizados, principalmente, como *irracionalis*, *ferozes* e *incivilizados*. Em comum, humanos e animais-não humanos foram identificados como *agressivos* e *parte da natureza*, na maioria das vezes.

A característica *selvagem* não recebeu qualquer marcação no pólo totalmente animal. No estudo piloto, um dos alunos questionou o uso desse termo, por entender que ele traz uma ambiguidade, uma vez que, na terminologia biológica, *selvagem* pode ser um organismo não-modificado geneticamente.

Os termos *Previsível e brando* foram vistos como bons definidores para o conteúdo agrupado na categoria 3. Esta contou com dez itens (H29 - É livre, H16 - É fiel, H43 - É simples no comportamento, H51 - É domesticável, H13 - É estável, H17 - É humilde, H02 - Um ser amável, H11 - Passível de dominação, H03 - É bom, H14 - É feliz. Alpha de Cronbach = 0,624) de modo que o pólo humano foi representado principalmente por *humilde*, enquanto o animal pelo *comportamento simples*. Ressalta-se a *amabilidade* como característica de ambos.

Na categoria *Amoral*, as marcações refletiram desvalores sociais, em geral, ligados a transgressões, especialmente com referência à moral nas sociedades ocidentais (H42 - É superior, H53 - Costuma roubar, H30 - É mau, H10 - É cruel, H48 - É traiçoeiro, H25 - É intolerante, H36 - É preconceituoso, H31 - Move-se por coisas materiais, H32 - Move-se por interesses egoístas, H49 - É violento, H07 - É covarde, H12 - É egoísta. Alpha de Cronbach = 0,809). A maioria dos itens foi relacionada com o pólo humano. *Violento e Traiçoeiro* foram mais vezes representadas nas características comuns entre humanos e animais.

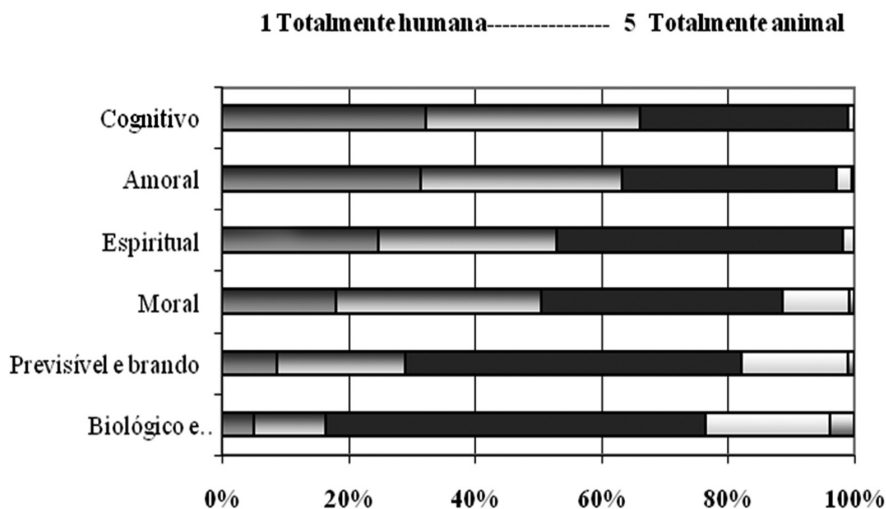
A categoria *Espiritual* contemplou três variáveis (H47 - Tem espírito/alma, H08 - É influenciado por forças sobrenaturais, H04 - Comove-se com a morte. Alpha de Cronbach = 0,353), que se organizaram principalmente no pólo humano. Destaca-se o item *Tem espírito/alma*, que nas características comuns a humanos e animais se apresentou com quase o dobro da quantidade de marcações feitas aos demais e, por contraste, também foi o que contou com o maior número de abstenções (14,47%).

A categoria *Moral* foi organizada pela soma de nove itens (H33 - É pacífico, H27 - É justo, H46 - É solidário, H44 - É sincero, H45 - É sociável, H38 - É reflexivo. Alpha de Cronbach = 0,743), correspondentes a valores sociais positivos. No pólo animal, a *sinceridade* foi anotada mais vezes, enquanto a *felicidade* e a *bondade* foram representantes significativos das categorias comuns aos dois. *Justiça* e *reflexão* se destacaram como características mais frequentes para humanos.

Em todas as categorias foi observada mais alta frequência de marcações na posição central “tanto humano quanto animal”. *Cognitivo, Amoral e Espiritual* foram relacionadas predominantemente como características humanas. Embora *Moral* tenha sido mais fortemente organizada em torno do humano, também contemplou número significativo de respostas no pólo animal, se comparada com as demais categorias. Dentre as respostas assinaladas para o campo animal, a maior parte delas foi organizada nas classes *Biológico e instintivo* e *Previsível e brando* (Gráfico01).

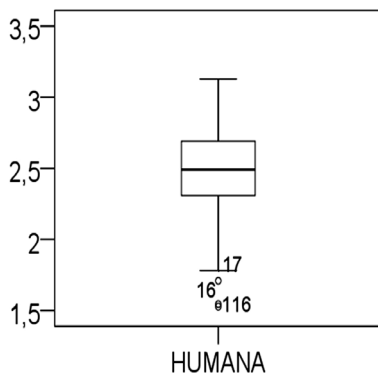
Observando-se os resultados do teste Alpha de Cronbach, apenas a categoria *Espiritual* não pôde ser transformada em uma nova variável. Para fins de teste com outras variáveis, portanto, foi utilizado apenas o item *tem/espírito alma*, que melhor representa essa dimensão, dentre as afirmações do questionário.

Ilustração 01 - Distribuição das frequências segundo as dimensões da identidade animal-humana



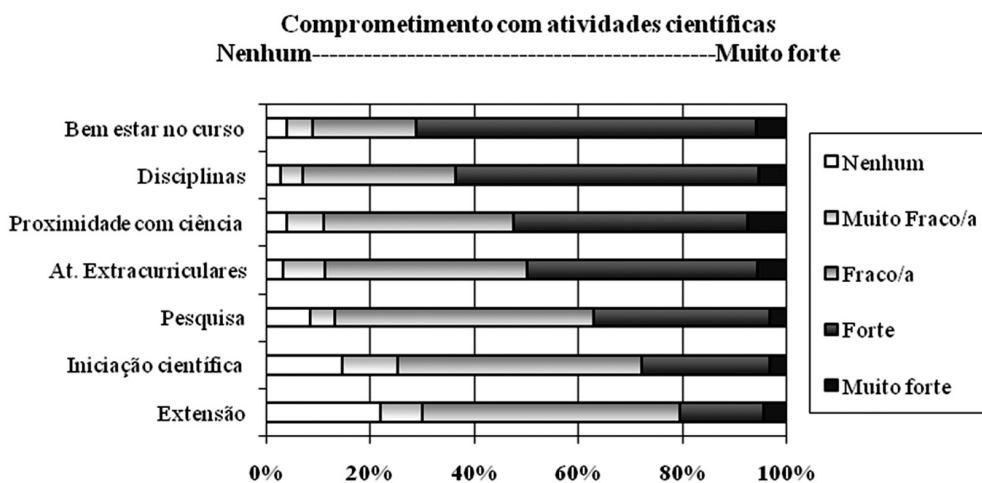
O *boxplot* apresentado na Ilustração 02 mostra a média das respostas para os 55 itens da escala, que foram reorganizados em uma nova variável, *HUMANA*, depois de somados. Essas médias apontam para marcações predominantemente nos pólos: *mais humano* e *tanto animal quanto humano*, considerando-se que o terceiro quartil apresenta valor menor que 3,5 na escala, cujo valor 5 representa o pólo *totalmente animal*. Nesta ilustração, os valores de *y* entre 1,5 e 3,5, se referem à variação das marcações dos discentes nos 55 itens.

Ilustração 02 - Boxplot sobre as tendências de marcações na variável *HUMANA* construída a partir das respostas discentes para os 55 itens da escala animal-humana (Alpha de Cronbach = 0,898)



Também, foram levantadas inferências sobre aproximação e distanciamento dos discentes frente a atividades científico-acadêmicas (Ilustração 3). Fazer graduação em um curso de Ciências Biológicas traz sensações de bem-estar para maioria dos discentes. Para mais da metade dos alunos essa profissão os aproxima do universo científico; no entanto, menos de 40% manifestaram comprometimento forte ou muito forte com atividades de pesquisa ou iniciação científica e cerca de 80% têm pouco ou nenhum contato com atividades de extensão.

Ilustração 3- Distribuição das frequências segundo intensidade e tipo de participação dos discentes em atividades acadêmicas



Testes Mann-Whitney e Kruskal-Wallis mostraram não haver relação significativa entre a variável HUMANA, ou qualquer das seis dimensões da identidade animal-humana, com o tempo de curso dos discentes ou com o sexo. No entanto, a proximidade desses discentes com atividades de extensão se associou às tendências de situarem características apresentadas no ponto intermediário, comuns aos animais e aos animais-humanos (r de Spearman = 0,180, $p \leq 0,05$), bem como a maior proximidade dos respondentes com atividades de iniciação científica esteve diretamente relacionada com a tendência em marcarem a dimensão *Moral*, como característica tanto de animais quanto de animais-humanos (r de Spearman = 0,166, $p \leq 0,05$). Considerando tais resultados, seguem algumas discussões.

No decorrer deste trabalho foi apontado que a identidade animal-humana pode ser interpretada de forma bastante ambígua, em dois sentidos principais. Primeiramente, tal gradiente pode significar visões mais ou menos antropocêntricas, de maior ou menor aproximação dos humanos com relação aos demais organismos

vivos (mundo e). Uma visão bastante compatível com o pensamento biológico, no qual uma maior aproximação de determinados grupos humanos à natureza se reflete, por exemplo, em relações mais equitativas entre os diferentes elementos que compõem este planeta. Essas relações indicam uma convivência harmônica, na qual os humanos e demais organismos vivos são tidos como um único conjunto.

Em segundo lugar, este gradiente pode significar hierarquização (mundo ou). Grupos mais proximamente relacionados ao pólo humano são tidos como “mais aperfeiçoados” do que aqueles relacionados ao campo da natureza. Aproximar determinados grupos ao pólo animal pode indicar preconceitos. Uma interpretação não exclui a outra, de modo que é possível identificar, também, conforme apontado nos tópicos sobre os movimentos eugênicos, que visões biocêntricas podem contemplar preconceitos e racismo, por exemplo, nas analogias entre “melhoramento” humano e de outros animais.

No trabalho de Pérez, Moscovici e Chulvi (2002), a identidade animal-humana, identificada a partir de adjetivos positivos e negativos, manifestos por estudantes da Universidade de Valência, na Espanha, foi identificado que os aspectos mais negativos da identidade humana se ligaram às dimensões *amoralidade* e *agressão*, seguidas pela *discriminação*. Os aspectos mais negativos do animal corresponderam à *irracionalidade*, *selvageria* e *visceralidade instintiva*. Foi assinalada pelos autores uma assimetria entre as qualificações negativas para humanos e animais. Tendências negativas para os humanos se baseavam na intensidade do mal que se pode aplicar a outro, e o negativo do animal se definiu, principalmente, por características reprováveis em si, que não se aplicam aos outros (PÉREZ; MOSCOVICI; CHULVI, 2002).

Na primeira etapa da pesquisa que originou este trabalho, buscava-se compreender se o conhecimento biológico era mobilizado pelos acadêmicos, na discussão sobre os seres humanos, a partir de três questões existenciais: quem somos, de onde viemos e para onde vamos. Os resultados da entrevista coletiva feita para esse propósito foram apresentados em Pagan, El-Hani e Bizzo (2009), e apontaram que o discurso sobre *quem somos?* foi o que demandou a maior parte das falas e se distribuiu em dois argumentos principais: o primeiro deles se referiu à relação ser humano-natureza de um ponto de vista ambiental, sob a lógica da conservação, no qual os argumentos giraram predominantemente em torno da ideia de um ser humano mau e destruidor, bem como de uma natureza boa, a ser conservada. O que concorda com os resultados do questionário, que apontou as variáveis *cognitivo* e *amoral* como referências nas características dos seres humanos. O segundo argumento tratou da busca por relações e diferenças com base morfofisiológica entre humanos e outros organismos vivos (com exceção da fala de uma aluna, que se autodenomina espírita e entende o espírito como definidor da condição humana intrauterina).

Esse primeiro argumento, sobre *quem somos?*, esteve fortemente relacionado às perspectivas acerca do futuro da humanidade (*para onde vamos?*) e as análises das relações homem-natureza no contexto contemporâneo orientaram inferências discentes sobre um futuro pessimista acerca da relação ser humano-natureza, no qual temas sobre possíveis consequências de atitudes antiecológicas serão proeminentes. Essas falas foram bastante homogêneas, o que possivelmente contribuiu para que a questão fosse ao menos debatida, se comparada com as demais (PAGAN; EL-HANI; BIZZO, 2009).

A categoria *Espiritual* não apareceu no trabalho de Pérez, Moscovici e Chulvi (2002), mas nos resultados de Pagan, El-Hani e Bizzo (2009) foi predominante nas explicações sobre *de onde viemos*. Esteve ligada à relação entre explicações das origens dos organismos vivos e dos humanos, principalmente sob o ponto de vista criacionista. Em vários momentos os discentes buscaram relacionar os conhecimentos evolutivos nessas concepções de base religiosa.

Neste trabalho, esteve centrada principalmente no pólo humano. No entanto, contou com o item H47, que teve o maior número de abstenções dentre todos. Para alguns dos discentes investigados, possivelmente as características ligadas à espiritualidade seriam menos relacionadas, tanto para configurar hominização quanto animalidade.

As concepções sobre o ser humano, a exemplo de outras sobre o mundo, a sociedade, a educação e a ciência, orientam as opções dos professores por determinadas propostas metodológicas para o ensino. Partindo dessa compreensão, Festozo e Campos (2005) buscaram identificar as concepções sobre os seres humanos no discurso de alguns alunos de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Júlio Mesquita Filho (UNESP) de Botucatu.

Os dados dessa pesquisa foram obtidos através de um questionário aplicado a 33 alunos do quarto ano. Festozo e Campos (2005) identificaram seis categorias: *Racional/Inteligência; Social/Cultural; Emocional; Biológico; Criativo; Simbólico/Espiritual; Estética*. Para essas autoras a compreensão sobre o ser humano, manifestada pelos discentes investigados, envolve mais de uma dimensão, sendo a racional, a biológica e a social as que mais vezes foram consideradas.

Além de buscarem características definidoras da identidade animal-humana, Pérez, Moscovici e Chulvi (2002) procuraram identificar se essas dimensões seriam aplicadas a grupos humanos, no processo de classificação social.

Nesse trabalho, após descreverem as características identitárias, os sujeitos eram incentivados a pensarem se elas se aplicariam a algum grupo social contemporâneo. Aqueles que mencionaram adjetivos humanos positivos, em sua maioria, se referiram aos intelectuais, que não foram mencionados em nenhuma outra condição. Aqueles que elaboraram características negativas

sobre o humano, as associaram principalmente a racistas, agressivos e grupos definidos pelo seu poder institucionalizador. Esses mesmos grupos foram evocados por aqueles que apresentaram características negativas para o animal (PÉREZ; MOSCOVICI; CHULVI, 2002).

Indivíduos não adultos e minorias étnicas foram apresentados principalmente por aqueles que estabeleceram características positivas sobre os animais. Além disso, os conjuntos sociais referidos mediante critérios econômicos, por exemplo, de desenvolvimento ou subdesenvolvimento, os grupos religiosos e as organizações não-governamentais, apareceram repartidos proporcionalmente entre as quatro condições experimentais (PÉREZ; MOSCOVICI; CHULVI, 2002).

Pérez, Moscovici e Chulvi (2002) consideram que em cada ser humano se pode encontrar uma série de atributos compartilhados com os animais, bem como outros que o diferenciam. Não há como se esquivar da ideia de um contínuo. No entanto, essa ideia de relação tem sido pautada em um descontínuo, que se coloca como uma escala, uma hierarquia, onde em um pólo se encontram as minorias éticas e, em outro, os grupos majoritários encontram sua identidade tida como *superior*.

Considerações finais

Para os discentes de Tangará da Serra, a partir dos dados do questionário, as características cognitivas ligadas à racionalidade, intelecto e criatividade, por exemplo, e outras, representadas pelas categorias Moral e Amoral, também estiveram fortemente ligadas ao pólo humano. Isso indica um protótipo de ser humano que se diferencia do campo natural pelas suas habilidades racionais e culturais, que podem estar ligadas a valores positivos ou negativos, de acordo com o benefício ou malefício que tal ser humano causa em relação ao outro. O pólo animal foi relacionado a qualificações reprováveis dos indivíduos no que diz respeito ao seu impulso e descontrole, e também à capacidade de reconhecimento e submissão branda às regras sociais.

Assim, foi possível compreender que as atividades desenvolvidas em um curso de Biologia, especialmente de extensão e iniciação científica, podem contribuir para a construção do gradiente entre hominização-animalidade. No entanto, é preciso ter cuidado, pois essa contribuição pode estar atrelada a concepções, do *mundo ou*, que se remetem a posturas sociais excludentes. Por outro lado, pode se relacionar a posturas do *mundo e*, segundo as quais os aprendizes podem construir representações da relação ser humano e natureza adequadas à compreensão de que o planeta é constituído, dentre outros fatores, por animais e animais-humanos, para animais e animais humanos, entre animais e animais-humanos.

Quando as diferenças, biológicas ou culturais, não significarem hierarquização, melhores e mais intensas relações e aproximações sociais serão possíveis. Faz-se presente um importante desafio ao professor das Ciências Biológicas. A compreensão do papel dessas ciências na confirmação ou rompimento com preconceitos raciais. Isso não se resolve simplesmente nos laboratórios ou nas atividades de campo, mas contextualiza a atividade técnica no campo das relações sociais.

Referências

AMÉRIGO, M.; BERNARDO, A. Representación social del ser humano *versus* naturaleza y su relación con las creencias medioambientales. **Revista de Psicología Social**, cidade, v. 22, n. 3, p. 291-233, 2007.

BIZZO, N. M. V. Darwin on man in the origin of species: further factors considered: **Journal of the History of Biology**, Netherlands, v. 25, n. 1, p. 137-147, 1992.

_____. **Meninos do Brasil: ideias de reprodução, eugenia e cidadania na escola.** Tese (Livre docência). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, FEUSP, 1994. 171 p.

_____. O paradoxo social-eugênico e os professores: ontem e hoje. In: CHASSOT, A.; OLIVEIRA, J. R. (Org.). **Ciência, ética e cultura na educação.** São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1998. p. 165-189.

_____. **Ensino de evolução e história do darwinismo.** 1991. 467 p. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, FEUSP, 1991. 467 p.

COBERN, W. W. Point: Belief, Understanding, and the Teaching of Evolution: **Journal of research in science teaching, cidade**, v. 31, n. 5, pp. 583-590, 1994.

DOUGHERTY, M. Teaching the Genetic of Complex Traits, 2010. **IOSTE XIV Proceedings**, 1337-9. [available on line at.]. Disponível em: <http://www.ioste14.org/slovenia>. Acesso em: 16/06/2011.

FESTOZO, M. B.; CAMPOS, L. M. L. A importância de concepções sobre o ser humano na formação de professores. **Atas do V ENPEC.** Bauru: Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, 2005 n. 5, p. 1-11.

FOLEY, R. **Os humanos antes da humanidade: uma perspectiva evolucionista.** Trad. Patrícia Zimbres. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

MOSCOVICI, S. **Homens Domésticos e Homens Selvagens**. Trad. Elisabeth Neves Cabral. Amadora: Livraria Bertrand, 1976. 282 p. (Tempo Aberto).

PAGAN, A. A. **Ser (animal) humano**: evolucionismo e criacionismo nas concepções de alguns graduandos em Ciências Biológicas. 2009. Tese (Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2009. 228 fls. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04052009-001634/>. Acesso em:

PAGAN, A. A., EL-HANI, C. N., BIZZO, N. A Biologia e o ser humano: concepções de universitários de Mato Grosso. **Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste 9**, UFSCAR São Carlos, 2009. p. 1-13

PÉREZ, J. A.; MOSCOVICI, S.; CHULVI, B. Natura y cultura como principio de clasificación social. Anclaje de representaciones sociales sobre minorías étnicas. **Revista de Psicología Social**, Madrid, v. 17, n. 1, p. 51-67, 2002.

Recebimento em: 24/02/2011.

Aceite em: 30/03/2011.



Educação, Poder e Cidadania

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 20

n. 44

p. 463-497

set./dez. 2011

A “utopia” do Estado Ético em Gramsci e nos movimentos populares

The “utopia” of the Ethic State in Gramsci and the popular movements

Giovanni SEMERARO¹

“A força do Estado faz a liberdade dos indivíduos”
(J. J. ROUSSEAU)

Resumo

Tendo como referência a ação política dos movimentos populares brasileiros em relação ao Estado, este artigo apresenta um estudo do conceito de “Estado ético” no pensamento de Antonio Gramsci. Mostra como as perspectivas delineadas por este autor apresentam uma concepção diferente e contraposta às teorias liberais de Estado e desenham uma elaboração original em relação a diversos autores, em particular a Rousseau, Hegel e Marx, com os quais Gramsci está profundamente conectado. Além de apresentar a atualidade da proposta de Gramsci, o texto aponta, acima de tudo, a necessidade de construir um “Estado ético-político” para realizar a democracia no Brasil, tendo como base as práticas sociais, políticas e pedagógicas dos movimentos populares.

Palavras-chave: Estado. Gramsci. Movimentos populares.

Abstract

Based on the political action of Brazilian popular movements concerning the State, this article presents a study of the concept of “ethical State” at the thought of Antonio Gramsci. So, in these pages is possible to find a new configuration of de State outlined by this author with a different and opposed conception in front of liberal theories of State and the development of a original thought that dialogues with different authors, in particular, Rousseau, Hegel and Marx, with whom Gramsci is deeply connected. Besides presenting the new proposal of Gramsci, the text points out, above all, the need to build an “ethical-political State” to achieve democracy in Brazil, a country that have many social, political and educational actions of the popular movements.

Keywords: State. Gramsci. Popular movements.

1 Formado em Filosofia (Unicamp/SP), com doutorado em Filosofia da Educação (UFRJ). Professor Associado da Universidade Federal Fluminense (UFF), onde atua na Graduação e Pós-Graduação da Faculdade de Educação. Coordenador do Núcleo de Filosofia Política e Educação (Nufipe). Autor de vários artigos e livros e pesquisador do CNPq. E-mail: <gsemeraro@globo.com>.

1 A construção do Estado ético-político pelas lutas populares brasileiras

Nos últimos 40 anos as organizações populares do Brasil assumiram diversas posições em relação ao Estado. Entre 60 e 70 se opuseram ao *Estado de exceção* imposto pelo regime militar. Nos anos 80 se mobilizaram para pressionar a abertura política e constituir o *Estado democrático de direito* selado pela nova Constituição em 1988. Na década de 90 enfrentaram a instauração do *Estado mínimo* e a dissolução do público. Quer dizer, de uma posição contra o Estado autoritário, passaram a lutar pela configuração de um Estado democrático e pela defesa dos direitos conquistados frente à onda das privatizações e à precariedade do trabalho desencadeadas pelo (neo) liberalismo. Ao longo desse processo, viram no Estado não mais uma esfera externa e superior a ser combatida, controlada e melhorada, mas um campo a ser disputado, a ser recriado e dirigido coletivamente em sintonia com o próprio projeto de sociedade.

Superando uma tradição que as manteve desconfiadas frente ao Estado e ao poder, tidos como lugares de autoritarismo e corrupção, as organizações populares perceberam que não é possível construir um projeto democrático de país, sem lutar pela criação de um Estado com uma conotação ético-política capaz de expressar os anseios das classes trabalhadoras e da maioria da população. Com essa mudança de ótica, não se limitam aos apelos para salvaguardar a *ética na política*, mas se preparam para serem *dirigentes* de uma sociedade e *governantes* de um Estado pautado pela universalização dos direitos e a socialização do poder. Utilizando uma terminologia hegeliana, é possível dizer que as organizações populares superam o âmbito da *moralidade* para criar uma esfera de *eticidade*. Ou seja, no lugar de simples corretivos ao sistema e de reivindicações pontuais, passam a delinear um projeto ético-político de país onde a liberdade subjetiva possa estar sintonizada com a liberdade objetiva que se concretiza nas instituições públicas, em uma economia socializada e organizações políticas efetivamente democráticas.

Ao visar um outro projeto de sociedade e a direção do país, as organizações populares ferem de morte o sistema do (neo) colonialismo imposto no Brasil. De fato, para Lênin uma das características do imperialismo é a prerrogativa de algumas nações *eleitas* se reservarem o “privilégio exclusivo da formação do Estado”, negando-o aos povos das colônias saqueadas, consideradas incapazes de se auto-governar e de se constituir como Estado nacional (LÊNIN, 1974, p. 524).

Ora, no Brasil, para além da constituição de um Estado nacional que de qualquer modo foi implantado, as organizações populares querem mais:

pretendem plasmar o Estado conforme seu projeto de sociedade e sua concepção de democracia. Chegam a esta determinação após verificarem que o discurso pós-ditadura, centrado na ênfase da sociedade civil, nas liberdades individuais, na atuação no *terceiro setor*, em *Mudar o mundo sem tomar o poder* (HOLLWAY, 2003), acabou servindo para promover políticas segmentadas e focalizadas, para difundir sentimentos que conduziram à redução do Estado, à desoneração das suas funções sociais e da sua peculiar prerrogativa, que é a de universalizar direitos e assegurar a soberania da democracia reivindicada pela vontade popular. As últimas duas décadas, de fato, vão passar para a história brasileira como o período de privatizações irresponsáveis, de dissolução do direito ao trabalho, de refluxo no particular e de esvaziamento da política.

Diante desse quadro, as organizações populares perceberam que combater o Estado autoritário não era suficiente e podia levar a um perigo ainda pior: pavimentar o caminho do neo-liberalismo e da anarquia. Neste sentido, Gramsci (1982, p. 116) havia observado que “A anarquia continua o liberalismo, não o socialismo”. E que construir uma democracia de hegemonia popular não quer dizer prescindir da ação do Estado: “Escassa compreensão de Estado significa escassa consciência de classe” (GRAMSCI, 1975, Q 3, §46, p. 326), ideia retomada na célebre afirmação do Q 25, §5: “As classes subalternas, por definição, não são unificadas e não conseguem se unificar até vir a fazer-se ‘Estado’” (pp. 2287-9). Fazer-se “Estado”, com o sentido que Gramsci lhe atribuiu, ao colocá-lo entre aspas, parece estar sendo hoje o grande objetivo das organizações populares brasileiras, que há décadas se inspiram no seu pensamento (GOHN, 1997, p. 188; SEMERARO, 2007, p. 95-104).

Ao observar, portanto, o percurso das organizações populares brasileiras que, das lutas travadas contra a ditadura, passaram a privilegiar as liberdades e as subjetividades, para enfim direcionarem suas atenções à criação de um Estado ético-político, nos vem à mente uma outra consideração de Gramsci:

Que se passe a lutar para destruir um conformismo autoritário, retrógrado e asfixiante, e por meio de um período de desenvolvimento de individualidades e personalidades críticas se chegue ao homem socializado, é uma concepção dialética difícil de compreender para as mentalidades esquemáticas e abstratas. Assim como é difícil compreender que sustentamos a idéia de que por meio da destruição do aparelho estatal se chegue a criar uma outra instituição mais forte e complexa (Q 9, § 23, p. 1111).

A tarefa, portanto, de construir um inédito Estado ético-político, de conotação democrático-popular, se apresenta agora como necessidade histórica premente e responde, não apenas ao aprofundamento da democratização, mas absolve também a função de se contrapor à nova investida da dominação, presente particularmente no Brasil, não tanto nas formas tradicionais da colonização e do despotismo aberto, mas na subsunção dos trabalhadores no mundo do consumo, das dívidas, da fragmentação das suas lutas e das insídias da indústria cultural e política.

2 A configuração do Estado moderno pela burguesia

Construir um *Estado ético*, de caráter democrático-popular, em um quadro tão adverso, não é tarefa simples e pode parecer utópico quando se considera que existe uma longa e poderosa tradição, que transformou o Estado moderno em aparelho por excelência do “monopólio da força”, como o define Weber. Ou, em instrumento da “violência concentrada e organizada da sociedade burguesa”, como o caracteriza Marx, a partir de cujas análises Engels chega a escrever que

o Estado, nascido da necessidade de frear os antagonismos de classe e estruturado ao mesmo tempo no meio desses conflitos, é, portanto, o Estado da classe mais poderosa, economicamente dominante a qual, por meio dele, se torna também politicamente dominante e assim adquire um novo instrumento para manter subjugada e explorada a classe oprimida (ENGELS, 1963, p. 93).

Até hoje, de fato, o que predominou na história moderna, e particularmente no Brasil, foi um modelo de Estado esculpido pela burguesia capitalista, para atender aos seus desígnios de expansão e dominação. Em conformidade com os rumos traçados pela modernidade, o Estado perdeu a “substância metafísica” dos antigos, e o halo de mistério do mundo feudal, e se tornou uma máquina construída pelos novos ocupantes da burguesia. Campo aberto de disputa de interesses antagônicos entre diversos grupos e frações de classes, sua configuração acabou sendo definida prevalentemente pelo triunfo da burguesia que, nas suas variações, lhe conferiu a sua imagem: privada, dualista, elitista, colonizadora, expansionista, militarizada. Assim, foi arrancado das mãos de castas e despojado dos *arcana imperii* (BOBBIO, 1985, p. 19) e, nas mãos da burguesia, o Estado moderno serviu para ocultar um outro segredo: o da “mão invisível” e ... armada!

Analistas da modernidade de primeira hora, como Maquiavel e Guicciardini, haviam já observado que a origem do Estado se encontra na guerra. O que, mais tarde, vai levar H. Arendt (1982, p. 43) a denunciar, no Estado burguês, “uma estrutura política com um poder tão ‘ilimitado’ que pudesse proteger a propriedade privada que veio aumentando sem parar a sua potência”. De fato, é na manutenção da ordem e da propriedade que o Estado burguês estruturou prevalentemente sua figura juridicamente reconhecida (KELSEN, 1970, p. 194). As hodiernas democracias liberais não mudaram a natureza desse modelo de Estado, habilidosamente camuflado por trás do discurso da cidadania para todos e dos direitos universais. Embora absurdo, portanto, não surpreende se nos nossos dias se fala ainda de “guerra infinita” para defender “O padrão de vida dos cidadãos americanos [que] não é negociável”. O que leva a deduzir que: “Em um cenário no qual 1/5 da população dispõe dos 4/5 dos recursos de todo o planeta, tal afirmação por si só se constitui como a primeira e mais importante declaração de guerra contra o resto do planeta” (CURI, 2007, p. 31).

Nessa visão, é inevitável que o Estado se transforme em aparelho de rapina e de *apartheid*, em máquina bélica e de “exceção” continuada, como vem mostrando G. Agamben (2004, p. 75). Um Estado que não elimina formalmente a lei e a Constituição, porque não pode fazê-lo sem ser tachado de autoritário, mas que as *suspende*, as ignora e esvazia subreptícia e continuamente. O resultado disso é a *inclusão na forma de exclusão*, a tolerância até de manifestações de revolta e oposição, sem permitir, no entanto, o acesso da população aos efetivos centros de poder que contam na sociedade. Ao se reservar a decisão da ordem política (*auctoritas*) nas mãos de um governante a serviço de restritos grupos que dominam a economia, se desqualificam as organizações políticas populares e se empurra a grande massa para o recinto da vida privada e da luta pela sobrevivência. É o que D. Losurdo (1997, p. 280) analisa em “Democracia o bonapartismo”, onde revela uma sociedade que participa da política só enquanto legitima ou aclama o soberano, induzida basicamente pelo poder da mídia, território de reserva exclusivo da *comunidade dos senhores*, que precisam estabelecer um permanente estado de exceção para manter a massa controlada e subjugada. Essa contradição fundamental está já presente na própria origem do Estado capitalista que, organizado para defender liberdades particulares e interesses de grupos restritos, ao mesmo tempo, precisa se legitimar universalmente sobre a vontade do *povo*, considerado titular do poder (DUSO, 1999, p 37). Observação essa que ecoa, na prática, a crítica de Marx registrada em a *Questão judaica* de 1843, quando observa que o moderno Estado burguês “suprime a seu modo as diferenças de nascimento, condição, educação, ocupação...”.

e esse mesmo Estado “no entanto, deixa que propriedade privada, condição, educação, ocupação, operem a seu modo... e façam prevalecer a sua essência particular”. Assim, “longe de suprimir essas diferenças de fato, o Estado existe até apenas enquanto as pressupõe” (MARX, 1954, p. 55-56).

É o que se pode observar também no capitalismo globalizado: enquanto divulga a ideia de que o Estado-nação está superado, precisa como nunca de um Estado forte para prosperar no mundo e se amparar nas crises, redirecionando, apenas, suas tarefas, que encolhem a redistribuição de riquezas e aumentam a sua capacidade de controle, de repressão e de proteção da propriedade privada.

3 O Estado como corpo ético e social

Por outro lado, concomitantemente com essa concepção, nas lutas populares e na reflexão de diversos filósofos políticos modernos, foi se delineando uma outra visão de Estado, entendido como o organismo que tem a função de articular as partes, de garantir a justiça e a segurança, de universalizar direitos, de representar e executar um projeto socializador de país, oferecendo as condições básicas para que todos os cidadãos possam realizar plenamente as suas necessidades.

Ao mundo construído pela burguesia, onde o indivíduo é o soberano absoluto e o Estado, produto de um contrato, é posto a serviço dele, veio se contrapondo uma concepção onde o indivíduo é considerado como ser social, consciente e ativamente responsável por um Estado que forma a “comunidade de cidadãos livres”.

É principalmente Rousseau quem rompe com o modelo “contratualista” forjado pela moderna burguesia (BURGIO, 2006, p. 100), ao se colocar a questão: “Como ser livres sendo associados?” e ao chamar a atenção sobre o fato de que, para além da liberdade individual, há uma “vontade geral” e vínculos de igualdade na sociedade (ROUSSEAU, 1994, p. 176). A partir de Rousseau, o Estado deixa de ser pensado como mero artifício exterior e passa a ser entendido como uma comunidade construída por indivíduos, que se tornam livres ao pertencer a um corpo social dentro do qual descobrem que “a força do Estado faz a liberdade dos seus membros” (ROUSSEAU, 1994, II, XII).

Hegel aprofunda o pensamento político de Rousseau. Superando o sentido restrito e pobre de Estado, entendido como mera instituição de polícia e de assistência, apresenta-o como a realização da livre comunidade ética de cidadãos, dos que aceitam conscientemente viver na forma de existência ético-política, no reconhecimento de outras subjetividades, na objetivação do direito, na criação de valores comuns e de instituições públicas (HEGEL, 1996, pp. 260-329). Muito mais que de uma liberdade negativa, para Hegel, o Estado deve fazer-se promotor

de uma liberdade positiva. No § 258 de *Linhas de filosofia do direito* chega a dizer que “Se o Estado... estiver voltado para a segurança e a proteção da propriedade e da liberdade pessoal, então o interesse dos indivíduos torna-se a finalidade última pela qual se unem, de modo que neste caso ser membro do Estado torna-se algo que depende do próprio bel-prazer”. E um pouco mais adiante, no § 260, podemos ler: “O Estado é a realidade da liberdade concreta...” e esta consiste no reconhecimento da singularidade pessoal e das realidades particulares, mas, inseridas na esfera pública e universal onde ganham realmente sentido. Se, portanto, “a liberdade pode ser realizada só no Estado - observa E. Weil - então a liberdade do indivíduo, que quer se manter na própria individualidade só subjetiva, não passa de arbítrio” (1988, p. 68). De fato, uma vez que o sentido da razão está no universal, e o Estado é a expressão do “indivíduo universalizado”, “o homem é livre enquanto quer a liberdade do *homem* em uma comunidade livre” (Ibid).

Podemos entender, agora, porque para Hegel, tal como o trabalho não é mero meio de sobrevivência, mas *obra ética de um povo*, o Estado é definido, como *substância ética*, como *totalidade orgânica de um povo*, como a vontade coletiva plenamente consciente de si, onde o indivíduo se reconhece e alcança a universalidade, em contraposição à mentalidade mercantilista, contratualista e individualista da burguesia, que separa economia de política, público de privado, sociedade civil de Estado.

Tanto para Rousseau como para Hegel, então, somos livres enquanto iguais na liberdade comum, em uma universalidade garantida por instituições públicas necessárias para enfrentar a prevaricação da “enorme riqueza dos privados” e solucionar a questão social que disso deriva (HEGEL, 1996, pp. 245-246).

O que Rousseau e Hegel haviam intuído com suas reflexões filosóficas, Marx vai mostrá-lo com os impressionantes dados levantados na história da formação do moderno Estado burguês, em seu processo de “acumulação primitiva” (MARX, 1989, p.777-80). Mas, embora assimile os avanços de Hegel, Marx critica a reconciliação idealista no Estado das reais contradições da sociedade civil burguesa, que continuam operantes. Para Marx, na verdade, o Estado não pode ser entendido fora das relações sociais de produção e reprodução. Para superar a exploração, a divisão de classes e a alienação do poder como dominação, os trabalhadores e os colonizados precisam se organizar politicamente e recriar completamente a natureza do Estado. Na introdução de 1891 à *Guerra civil na França*, de K. Marx, Engels havia já observado que:

A classe operária tendo chegado ao poder não podia continuar a governar com a velha máquina estatal. Para não perder o poder recém-conquistado, a classe operária

precisava, por um lado, eliminar completamente a velha engrenagem repressiva já usada contra ela e, por outro, garantir-se contra os próprios deputados e empregados, declarando-os todos destituíveis, sem exceção e a qualquer tempo (ENGELS, 1982, p.12).

Em continuidade a essa tradição coloca-se o pensamento de Gramsci, quando elabora a sua concepção de “Estado ético”.

4 A originalidade da concepção de Estado em Gramsci

De Rousseau, Gramsci assimila o conceito de “vontade geral” que nos seus escritos é re-traduzida com a expressão “vontade coletiva” (COUTINHO, 1994, p. 132). Mas, é a partir da concepção de “eticidade” de Hegel que Gramsci chega a delinear os traços de um “Estado ético” e “educador”: «‘Estado ético’ é de origem filosófica (Hegel) e se refere particularmente à atividade educativa e moral do Estado» (Q 5, § 69, pp.603-4). No Q 6, § 24, p. 703, adapta Hegel à sua categoria de hegemonia, quando esboça o seu conceito de “sociedade civil como é entendida por Hegel e no sentido em que frequentemente é entendida nessas anotações (ou seja, no sentido de hegemonia política e cultural de um grupo social sobre toda a sociedade, como conteúdo ético do Estado)”. Em seguida, na nota *Stato etico o di cultura*, do Q 8, § 179, Gramsci não deixa nenhuma dúvida quanto à conotação marxista que confere aos conceitos derivados de Hegel, vinculando tanto o Estado como a cultura, a escola e “outras iniciativas da sociedade civil” ao mundo da produção e da classe:

todo Estado é ético enquanto uma das suas funções mais importantes é a de elevar a grande massa da população a um determinado nível cultural e moral, nível (ou tipo) que corresponde à necessidade do desenvolvimento das forças produtivas e portanto aos interesses das classes dominantes (p. 1049).

Para especificar de que tipo de Estado Gramsci está falando, essa nota deve ser lida junto com a *Carta do cárcere* de 07/09/31 (GRAMSCI, 1996), onde traça a distinção entre Estado que, em geral, é entendido “como Sociedade política (ou ditadura, ou aparato coercitivo, para conformar a massa popular conforme o tipo de produção e a economia de um determinado momento)”, e Estado “como equilíbrio entre Sociedade política e Sociedade civil (ou hegemonia de um grupo

social sobre a inteira sociedade nacional exercida através das organizações assim chamadas privadas, como a Igreja, os sindicatos, as escolas etc.)”. Aqui, portanto, aparece a diferença entre um Estado que age coercitivamente para conformar a massa aos seus objetivos, e um Estado construído sobre uma relação de equilíbrio dialético com as organizações da sociedade civil.

Hegel, observa Gramsci, havia reconhecido o dinamismo e a novidade política da sociedade burguesa que, à diferença da sociedade corporativa e do sistema anterior de castas fechadas, “considera a si mesma como um organismo em contínuo movimento, capaz de absorver toda a sociedade, elevando-a ao seu nível cultural e econômico: toda a função do Estado é transformada: o Estado torna-se ‘educador’ etc.” (Q 8, § 2, p. 937). Com o tempo, no entanto, a burguesia renuncia a essa tarefa e transforma o Estado em “comitê organizativo dos seus negócios” (MARX, 1993, p. 19). O esvaziamento das responsabilidades éticas do Estado leva Gramsci a observar que as teorias liberais consideram o “Estado vigia noturno” (*veilleur de nuit*), uma expressão sarcástica que se pode traduzir com “Estado policial” e “Estado gendarme”. Com isso, se opera a divisão entre um Estado “cujas funções são limitadas à segurança pública e ao respeito das leis, enquanto o desenvolvimento civil é deixado às forças privadas, da sociedade civil” (GRAMSCI, 1975, Q 5, § 69, p. 604; Q 4, § 38, p. 460).

Para Gramsci, no entanto, não é possível separar Estado e sociedade civil, nem identificar os dois. Estes, embora distintos, estão profundamente imbricados, da mesma forma que sociedade política e sociedade civil são componentes constitutivos e inseparáveis do Estado (Q 6, § 87, p. 763). Distancia-se, assim, das posições liberais de Croce, que separava política - atribuição do Estado reduzido a *governo* - e ética, que seria própria da sociedade civil. Mas, também, não adere às concepções, igualmente deturpadas, que Gentile fazia de Hegel assimilando a sociedade civil ao Estado e eliminando a pluralidade das mediações políticas (Q 6, § 10, p. 691). Mas, além de escapar das interpretações liberais e fascistas de Estado, Gramsci se diferencia também das propostas de Hegel e Marx. Indo além do primeiro, que faz convergir na etapa superior do Estado a esfera da família e da sociedade civil, e além do segundo, que trata da sociedade civil prevalentemente como âmbito econômico da burguesia, Gramsci estabelece uma dialética relação de unidade-distinção entre as duas esferas (Q 8, § 142, p. 1028), feita de interdependência, tensão e relativa autonomia. Deixa claro que o Estado não pode ser idealizado como o ponto final de um processo racionalmente progressivo, porque depende sempre da imponderável capacidade política de concretos sujeitos históricos e, por outro lado, que a sociedade civil, além de suas atividades econômicas, pode se tornar um fator de subjetivação política dos setores populares com suas criações culturais, suas lutas sociais e suas livres organizações.

Para não cair na estadolatria (Q 8, § 130, p. 1020), que leva ao fascismo, e para não se deixar levar pelo dualismo das teorias liberais, Gramsci propõe uma concepção de “Estado em sentido orgânico e mais amplo (Estado propriamente dito e sociedade civil)” (Q 6, § 87, p. 763), onde se estabelece uma relação equilibrada entre sociedade civil e Estado (Q 7, § 16, p. 866) e se reconhece o protagonismo tanto do Estado como da sociedade civil. Embora insuficiente, Gramsci reconhece que a “espontaneidade” é um componente que confere às massas populares “uma consciência ‘teórica’, criadora de valores históricos e institucionais, de fundadora de Estados” (Q 3, § 48, p.330). A sociedade civil, de fato, para Gramsci, não é só o âmbito das liberdades individuais e das atividades econômicas de grupos burgueses nem resta subordinada ao Estado, mas é, também, o lugar das diversas organizações voluntárias, da elaboração de ideologias e culturas, dos embates políticos, das mobilizações populares. Na terminologia corrente, podemos dizer que é o surpreendente e indômito terreno da insurgência do “poder constituinte”. Mas, diversamente de Negri, que exalta as formas espontâneas e anárquicas de um poder que “no momento em que a sua potência se institucionaliza ela deixa de ser potência” (NEGRI, 2002, p. 37), Gramsci, entende que as forças populares dispersas e localizadas devem se unificar, visar a construir a “hegemonia política e cultural” e constituir uma nova forma de Estado dirigido democraticamente por elas (Q 6, § 24, p. 703).

5 Os traços do Estado “ético” em Gramsci

Em diversas notas dos Cadernos (Q 3, § 49; Q 6, § 94; Q 11, § 1; Q 14, § 56) Gramsci enumera uma série de instituições e espaços onde se disputa o substrato hegemônico do Estado: escolas, igrejas, partidos, universidades, hospitais, exército, sindicatos, círculos, clubes, bibliotecas, língua, cultura, livros, jornais, revistas, escritores, rádio, teatros, cinemas, bibliotecas, museus, zoológicos, hortos botânicos, etc. Portanto, mesmo vivendo em um período em que se considerava o Estado como o grande sujeito da história, Gramsci não tira os olhos da complexa e contraditória dinâmica da sociedade civil. Esta, para ele, não pode ser considerada “uma parte do Estado (‘ampliado’)”, uma componente menor e subordinada ao “protagonismo” do Estado que “não deixa espontaneidade alguma à sociedade civil” (LIGUORI, 2007, p. 28). Em diversas ocasiões, Gramsci tem chamado a atenção sobre a evolução do Estado moderno obrigado a reconhecer a força crescente da sociedade civil, a acolher suas reivindicações e a ampliar suas relações com ela (Q 7, § 10, p. 860). Com a expansão da sociedade civil, de fato, as organizações populares foram ganhando

terreno para ampliar o público e socializar os bens materiais e simbólicos. Observando esse fenômeno, Gramsci pôde escrever que quando “se afirmam elementos cada vez mais consistentes de ‘sociedade regulada’ (ou Estado ético ou sociedade civil)” (Q 6, § 88, p. 764) os aspectos do “Estado-coerção” perdem peso e se favorece a “absorção da sociedade política na sociedade civil” (Q 5, § 127, p. 662). Absorção, que não significa desaparecimento da sociedade política nem eliminação da coerção. Continua, de fato, a relação dialética entre Estado e sociedade civil, entre força e hegemonia, coerção e persuasão. Mas, pelo fato de ser dialética, esta relação não é fixa nem previamente definida. Gramsci não é um fatalista nem padece de economicismo, para acreditar que a força é inevitável. Tão pouco é um utopista ingênuo, achando que afinal o consenso vai prevalecer naturalmente sobre a violência. No jogo aberto da história e das relações de forças que nela existem, é a parte mais dinâmica e organizada que determina a configuração da relação. Mas, também, é na medida em que as massas populares se organizam e se educam politicamente para superar as relações de dominação, que poderá se configurar uma sociedade e um Estado que não precisam recorrer à coerção. Por isso, pode dizer que “o desenvolvimento dos elementos de sociedade regulada em contínua expansão, reduzem gradativamente as intervenções autoritárias e coercitivas” do Estado (Q 6, § 88, p.764). E que a sociedade civil “também é ‘Estado’, é o próprio Estado” (Q 26, § 6, p.2302), em profunda sintonia com a nota do Caderno acima citado, onde se incentivam os subalternos a “fazer-se ‘Estado’” (Q 25, § 5, pp. 2287-9), cujas aspas indicam a criação de um outro tipo de Estado em consonância com uma outra concepção de sociedade regulada por efetivas relações éticas e democráticas.

A superação da coerção e a equação que estabelece uma equivalência entre Estado ético = sociedade regulada = sociedade civil apontam para os horizontes de uma “utopia”. Na imagem de Estado-ético que assume o lugar do Estado-violência, Gramsci admite que está pisando nesse terreno e reconhece sua dívida com “os maiores cientistas da política e do direito” (Q 6, § 88, pp.763-4), entre eles, com Hegel. Mas, à diferença deste, que permanece no âmbito de um pensamento especulativo e prescinde das colossais transformações materiais que conferem concretude à filosofia, para Gramsci, os “subalternos” precisam se organizar e construir uma hegemonia, não apenas cultural e política, mas também econômica e institucional, imprimindo uma configuração ao Estado que não seja autoritária e elitista. As diversas referências que se encontram nos escritos de Gramsci sobre essa questão, não apenas deixam claro que não se trata de reflexões isoladas, mas revelam uma perfeita consonância com o seu objetivo de criar um Estado ético-político-popular-democrático em contraposição ao

aparelho exterior e repressor da burguesia. Acima de tudo, tais idéias revelam uma tensão em direção à criação de uma outra sociedade, que impedem de reduzir Gramsci à imagem de um político técnico e “realista”. Por trás da racionalidade do dirigente, não se pode perder de vista que em Gramsci age também a paixão do militante, do revolucionário que não se limita a aceitar o mundo como é, mas carrega a “utopia” do que “pode vir a ser” e do “dever ser” que tanto destaca em Maquiavel (Q 13, § 16, p. 1577), cujo *Príncipe* “foi a seu modo uma utopia” (Q 25, § 5, p. 2292).

Se é verdade que Gramsci critica como quimera e messianismo as propostas e as teorias que sonham em resolver os problemas históricos, sem enfrentar suas contradições e transformar a realidade concreta (Q 4, § 45, p. 472), também reconhece que “a possibilidade, embora não seja a realidade, é também uma realidade” (Q 10, § 47, p. 1337), e que foram determinadas “Utopias... as precursoras históricas dos Jacobinos e da Revolução Francesa” (Q 25, § 5, p. 2292). Neste sentido, existe em Gramsci uma tensão “utópica” que leva a marca da paixão do “político em ato”, para promover a “transformação molecular dos grupos dirigidos em grupo dirigente”, a “fantasia concreta operante” que suscita e organiza a vontade coletiva (Q 13, § 1, pp. 1559-60) e a força da imaginação para criar a “utopia” do “moderno Leonardo” (*Cartas do cárcere*, 01/08/1932), em oposição à política reduzida à burocracia, à gana pelo poder e à mera gestão administrativa.

Evocando a relação entre utopia e ciência, analisada por G. Prestipino (2002, pp. 18-19), R. Medici observa que Gramsci tem em mente uma transformação da sociedade e do Estado não meramente científica e econômica, mas, também abertamente “ética” (2005, p. 202). Sociedade e Estado ético, que Gramsci havia visto concretamente se “desenvolver sob o controle do proletariado” nos *Soviets* e nos Conselhos de fábrica, onde a história, a liberdade e a criatividade popular faziam “saltar qualquer esquema preestabelecido”, como chega a escrever no artigo sintomático *Utopia*, de 25/07/1918 (GRAMSCI, 1985, pp. 208-9).

Portanto, além de estar em sintonia com a tradição filosófica e política à qual Gramsci se vincula, a “utopia” do “Estado ético” (observe-se que Gramsci coloca essas expressões entre aspas) corresponde à radicalidade de um pensamento que desestabiliza também a concepção convencional de partido, de intelectual, de democracia, de poder, cujos conceitos são ressignificados, com a mesma lógica que acabamos de ver em relação ao Estado ético-político, e são recriados sobre novas bases, como procuramos evidenciar em outro artigo (SEMERARO, 2003, p. 268). Nas mãos da “hegemonia” democratizada pelas classes populares não serve tomar o poder e administrá-lo um pouco melhor que a burguesia. É necessário criar uma nova concepção de Estado e de poder, que não sejam determinados

pela dominação, por instrumentos coercitivos e artificiais, mas por dialéticas “relações pedagógicas” (Q 10, § 4, pp. 1330-31), onde diversos projetos possam se enfrentar de maneira democrática e os sujeitos neles envolvidos educam e são educados ao mesmo tempo, até chegar ao ponto mais inaudito, em que “só o grupo social que coloca o fim do Estado e de si mesmo como meta a ser alcançada pode criar um Estado ético, voltado a pôr fim às divisões internas de dominantes, etc.” (Q 8, § 179, pp. 1049-50; Q 5, § 127, p. 661). O que leva Manacorda a dizer que “o paradoxo da ética e da pedagogia gramsciana reside no fato de que... a liberdade individual é tanto mais ampla e real, quanto mais o indivíduo age como componente do Estado” (MANACORDA, 1999, p. 81), de um Estado democrático, popular, permanentemente avaliado e recriado pela vontade coletiva ativa e participativa.

No interior deste processo, difícil e paradoxal, o Estado que desaparece é o aparelho repressor, burocrático e totalitário, para dar lugar a uma nova concepção de Estado transparente e democrático, contínua e historicamente reconstruído e dirigido pelas dinâmicas populares e pelas suas capacidades político-pedagógicas. Neste caso, ao lado de *Estado ampliado* (recorrente uma só vez nos *Cadernos do cárcere*) é preciso resgatar a *utopia do Estado ético* reconceitualizado por Gramsci em diversas anotações. Longe dessa *utopia*, o caminho que se abre é mais uma versão de “revolução passiva”, de pragmatismo rasteiro e de divisão social.

A crise de um país, de fato, se instaura quando ocorre a “separação entre sociedade civil e sociedade política” (Q 7, § 28, p. 876). É o que vem acontecendo hoje no Brasil com a despolitização e o distanciamento dos partidos das organizações populares que os geraram e elegeram. A falta de ética, portanto, não consiste apenas na corrupção e no oportunismo, mas principalmente na incapacidade de realizar a construção de um Estado de caráter “nacional-popular” (ou, “popular-nacional”) delineado por Gramsci nos Cadernos (DURANTE, 2004, p. 157ss). Incapaz de ascender à esfera ético-política, governos ditos “populares” se dedicam a reformas menores e políticas compensatórias que impedem o enfrentamento das contradições de fundo e o prevalecer da antítese (o novo projeto), gerando assim uma síntese negativa em que a tese (o velho) acaba se fortalecendo sob novas roupagens. Mas, a história, não perdoa trapagens. Quem subjuga a sociedade civil ao Estado, na realidade, prepara o autoritarismo e o estatalismo e quem separa a sociedade civil do Estado caminha na direção da selvageria dos mais fortes e dos poderes paralelos. Porque a democracia sem participação popular vira burocracia, o popular sem democracia cai no populismo e o ético sem política se transforma em assistencialismo, assim como a política sem ética torna-se uma anestésiante técnica administrativa.

Referências

- AGAMBEN, G. **Estado de exceção**. São Paulo: Boitempo, 2004.
- ARENDRT, H. **L'Imperialisme**. Paris: Seuil, 1982.
- BARATTA, G. **As rosas e os cadernos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- BOBBIO, N. **Stato, Governo, Società**. Frammenti di un dizionario político. Torino: Einaudi, 1985.
- BURGIO, A. **Per un lessico critico del contrattualismo moderno**. Napoli: La scuola di Pitagora, 2006.
- COUTINHO C. N. **Marxismo e Política. A dualidade de poderes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 1994.
- CURI, U. **Terrorismo e guerra infinita**. Troina: Città Aperta Edizioni, 2007.
- DURANTE, L. Nazionale-popolare. In: FROSINI, F.; LIGUORI, G. (Org.). **Le parole di Gramsci**. Per un lessico dei Quaderni del cárcere. Roma: Carocci, 2004.
- DUSO, G. **La logica del potere**. Storia concettuale come filosofia política. Roma-Bari: Laterza, 1999.
- ENGELS, F. Introdução del 1891. In: MARX, K. **La Guerra civile in Francia**. Milano: Feltrinelli, 1982.
- _____. **L'origine della famiglia, della proprietà privata e dello Stato**. Roma: Riuniti, 1963.
- GOHN, G. M. **Teorias dos movimentos sociais**. Paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 1997.
- GRAMSCI, A. **Quaderni del carcere**. A cura di V. Gerratana. 4 v. Torino: Einaudi, 1975. Ao longo desse artigo, essa obra é citada fazendo uso de uma convenção universal: o símbolo **Q**, seguido pelo número do Caderno, pelo número do parágrafo das anotações de Gramsci e pelas páginas da edição original italiana, dados que permitem a localização da referência nas traduções brasileiras.
- _____. **Lettere dal carcere**. A cura di A. Santucci, 2 vols, Palermo: Sellerio, 1996.
- _____. **L'Ordine Nuovo, 1919-1920**. Torino: Einaudi, 1982.

- _____. **Il nostro Marx**. Torino: Einaudi, 1985.
- HEGEL, F.G. **Lineamenti di filosofia del diritto**. Diritto naturale e scienza dello Stato in compendio. Roma-Bari: Laterza, 1996.
- HOLLWAY, J. **Mudar o mundo sem tomar o poder**. O significado da revolução hoje. São Paulo: Viramundo, 2003.
- KELSEN, H. **General Theory of Law and State**. Cambridge: Harvard University Press, 1970.
- LENIN, V. **Opere scelte**. Roma: Riuniti, 1974.
- LIGUORI, G. **Sentieri gramsciani**. Roma: Carocci, 2007.
- LOSURDO, D. **Democrazia o bonapartismo**. Trionfo e decadenza del suffragio universale. Torino: Bollati Boringhieri, 1997.
- _____. **Dai fratelli Spaventa a Gramsci**. Napoli: La città del sole, 1997.
- MANACORDA, M. A. Stato, società civile, intellettuali: il ruolo 'progressivo' della scuola. In: MANACORDA, M. A. **Scuola, intellettuali e identità nazionale nel pensiero di Gramsci, a cura di L. Capitani e R. Villa**. Roma: Gamberetti, 1999.
- MARX, K. **Il Capitale**. Critica dell'economia política, v. I. Roma: Riuniti, 1989.
- _____. **Questione ebraica**. Roma: Riuniti, 1954.
- _____. **Manifesto do partido comunista**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- MEDICI, R. L'utopia gramsciana tra antropologia e política. In: Gramsci e il suo tempo, **Annali Istituto Gramsci Emilia-Romagna**, ago.2004. Bologna: Ed. Cleub, 2005.
- NEGRI, A. **O poder constituinte**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- PRESTIPINO, G. **Realismo e Utopia**. Roma: Riuniti, 2002.
- ROUSSEAU, J.-J. **Il contratto sociale**. Torino: Einaudi, 1994.
- SEMERARO, G. **Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis**. Aparecida: Idéias e Letras, 2006.
- _____. Da libertação à hegemonia: Freire e Gramsci no processo de democratização do Brasil. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 29, nov. 2007.

_____. Tornar-se “dirigentes” no mundo globalizado. In: COUTINHO, C. N.; TEIXEIRA, A. (Org.). **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

WEIL, E. **Hegel e lo Stato e altri scritti hegeliani**. Milano: Guerini e Associati, 1988.

Recebimento em: 14/07/2011.

Aceite em: 30/08/2011.

Uma prática de pesquisa participante: análise da dimensão social, política e pedagógica¹

A participatory research practice:
an analysis of the social, political and pedagogical dimensions

Danilo R. STRECK²

Telmo ADAMS³

Resumo

Este artigo reflete sobre o processo de pesquisa realizado junto a uma ONG da cidade de Curitiba (Paraná - Brasil) com atuação em diversos projetos sociais e educativos. Apresenta-se o caminho metodológico de pesquisa de caráter participativo, juntamente com alguns resultados imediatos, de acordo com os objetivos de formação dos sujeitos envolvidos e da avaliação institucional. A partir dessa exposição, analisa-se a pesquisa como uma prática social, enquanto participa na construção de significados e sentidos; uma prática política, porque a produção de conhecimento implica decisões de caráter ético-político; uma prática pedagógica promotora de relações inseridas no ensinar-aprender a sermos humanos.

Palavras-chave: Pesquisa participante. Prática social. Prática política. Prática pedagógica.

Abstract

The aim of this article is to reflect upon a research process carried out with an NGO in the city of Curitiba (Paraná - Brazil) which is active in a variety of social and educational projects. There is presented the methodological process of a research project marked by its participatory character, together with some immediate results for the institutional process of evaluation and education. The description of the process is followed by an analysis of research as a social practice, in as much as it participates in the construction of meanings purposes; a political practice while the production of knowledge implies ethical and political decisions; and a pedagogical practice which promotes relations integrated with the learning-teaching of being humans.

Keywords: Participatory research. Social practice Political practice. Pedagogical practice.

- 1 O Projeto, realizado entre 2009 e 2010, contou com apoio do CNPq, da CAPES (PROEX) e da MISEREOR. Participaram, pela UNISINOS, os seguintes estudantes: bolsistas de iniciação científica: Daiane Azevedo, Mirele Alberton, Dênis Wagner Machado, Letícia Silva e Jonas Hendler da Paz; doutorandos: Cheron Zanini Moretti, Ana Maria Formoso Calarraga, Janilson Barbosa, Adriana Losso, Lindomal Ferreira dos Santos; e Alvorí Ahler, em estágio de pós-doutorado. A equipe do CEFURIA estava sob a coordenação de Ana Inês Souza.
- 2 Doutor em Educação, Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. Linha de Pesquisa: Educação, desenvolvimento e tecnologias. Grupo de Pesquisa: Mediação Pedagógica e Cidadania. Endereço: Av. Unisinos, 950, Bairro Cristo Rei. CEP 93.022-000 São Leopoldo-RS, Brasil. Tel.: 3591-1122, R. 2168. E-mail: dstreck@unisinos.br. Endereço residencial: Rua Pastor Rodolfo Saenger, 144, Bairro Jardim América. CEP 93.035-110 São Leopoldo-RS.
- 3 Doutor em Educação, Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. Linha de Pesquisa: Educação, desenvolvimento e tecnologias. Grupo de Pesquisa: Mediação Pedagógica e Cidadania. Endereço: Av. Unisinos, 950, Bairro Cristo Rei. CEP 93.022-000 São Leopoldo-RS, Brasil. Tel.: 3591-1122, R. 1156. E-mail: telmoa@unisinos.br. Endereço residencial: Rua Pedro José Kolling, 1850, Centro. CEP 93.990-000 Morro Reuter-RS.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 20	n. 44	p. 481-497	set./dez. 2011
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Introdução

O presente artigo descreve e analisa uma prática de pesquisa que teve como referência empírica a atuação socioeducativa do Centro de Formação Urbano Rural Irmã Araújo (CEFURIA), em Curitiba-PR. Este processo produziu centenas de páginas de documentos e tabelas, que não poderão ser objeto de análise detalhada neste trabalho, no qual a atenção estará voltada, sobretudo, para as questões metodológicas e significados desse tipo de pesquisa. Num primeiro momento, trazemos uma breve trajetória da entidade em cujo espaço e processo de trabalho a pesquisa foi realizada. Segue-se uma apresentação da opção metodológica e estratégica da pesquisa participativa de cunho formativo e avaliativo. Juntamente com os instrumentos de geração das informações, indicamos também resultados decorrentes, especialmente, sob o ângulo acadêmico relacionado com as contribuições para a avaliação das práticas educativas do CEFURIA e da Rede de Educação Cidadã - RECID/Talher. Num terceiro momento apresentamos alguns resultados e a discussão do processo metodológico, reconhecendo a pesquisa como uma prática social, política e pedagógica.

Ao caracterizarmos a pesquisa como uma prática pedagógica, social e política pretendemos desenvolver as reflexões a partir de experiências realizadas por nós, os autores, ou pelos grupos de pesquisa de que participamos, ou com os quais dialogamos. Entendemos a teoria como um momento da própria prática, ou seja, o momento quando esta busca se explicitar e compreender. O processo investigativo se insere no campo da pesquisa ação, que teve desdobramentos específicos na América Latina e no Brasil, recebendo a denominação de Investigación-Acción Participativa (IAP) na tradição do sociólogo colombiano Orlando Fals Borda (2009), ou simplesmente de Pesquisa Participante (CAJARDO, 1986; BRANDÃO e STRECK, 2006). Esta se desenvolve por meio de variadas modalidades metodológicas, entre elas, a *sistematização* de experiências inspirada nas bases conceituais e nas experiências originadas nas décadas de 1950 e 1960 e, ao mesmo tempo, incorporam elementos gerados pelo contexto teórico-prático (TORRES, 2010; JARA, 2010). Nesse texto optamos pela denominação mais corrente no Brasil para trabalhos desta natureza: pesquisa participante.

Partimos do pressuposto, hoje já referendado na pesquisa social pela comunidade científica, de que não precisamos abrir mão da subjetividade, desde que saibamos lidar com ela, “não como algo que deva ser mecanicamente controlado, mas como um fator a ser levado em conta, como um dos componentes da própria situação de pesquisa, como de resto, em tudo o mais

na vida” (BRANDÃO, 2003, p. 47). Assim, implícita ou explicitamente, além de motivações pessoais, a inserção do pesquisador incorpora os interesses objetivos e subjetivos voltados para grupos sociais que resistem e lutam por transformações para suas vidas.

Para ilustrar a sutileza dessas relações, apresentamos uma breve digressão com dois mitos, cuja relação com o conhecimento contribuiu na constituição de povos em distintas épocas. O mito bíblico da criação do homem e da mulher é seguido da história da expulsão do jovem casal do paraíso, por um motivo aparentemente inocente. No meio do jardim havia uma árvore, cujos frutos eram estritamente proibidos, e a pena por desobedecer era nada menos do que a morte. É a tentadora serpente que explicita o motivo: “Porque Deus sabe que no dia em que dele comerdes se vos abrirão os olhos e, como Deus, sereis conhecedores do bem e do mal” (GÊNESIS 3, 5). Qual poderia ser o problema de experimentar os frutos da árvore do bem e do mal que dariam acesso ilimitado ao conhecimento, tornando os humanos semelhantes ao seu criador? Qual a razão da ira implacável do criador por essa desobediência e o consequente castigo, entendido teologicamente como “queda do paraíso”?

Outro mito da criação do homem, dos maias quiché na América Central, conta quando o criador, o Coração do Céu, pergunta às suas criaturas o que elas pensam de seu estado e elas respondem, maravilhadas e agradecidas, que podem ver, ouvir, pensar, falar e andar: “Sentimos perfectamente y conocemos lo que está lejos y lo que está cerca. Vemos también lo grande y lo pequeño en el cielo e en la tierra” (POPOL VUH, p. 126). O que seria uma antecipação das possibilidades conquistadas pelos avanços tecnológicos, com a criação de telescópios e microscópios, é percebido pelo criador como um perigo. “Refrenemos un poco sus deseos, pues no está bien lo que vemos. Por ventura se han de igualar a nosotros, sus autores, que podemos abarcar grandes distancias, que lo sabemos y vemos todo?” (POPOL VUH, p. 127). E assim mudaram a natureza de suas criaturas, lançando como que um véu sobre seus olhos para que pudessem ver apenas o que está perto.

Esses mitos suscitam a ideia de que cada cultura e cada sociedade desenvolve a sua relação com o conhecimento e com o processo de sua criação, a partir de crenças, de mitos ou de vivências. Há sempre os lugares ou os frutos proibidos para todos, ou para alguns, a partir dos limites estabelecidos por regras ou por interditos consensuados ou impostos. Há também os lugares seguros ou, mais do que isso, aqueles lugares onde se recebem incentivos e recompensas, tanto em termos de reconhecimento por determinado grupo social quanto em termos de financiamento para os projetos.

Contextualizando a pesquisa

A história do CEFURIA se inicia na década de 1980, na região Sul do Brasil, como Centro de organização e educação popular no contexto de redemocratização (SOUZA, 2006). Havia visíveis avanços no campo político, especialmente da organização popular, mas, ao mesmo tempo, apareciam os resultados desastrosos de uma política econômica que gerou, entre outros problemas, um extraordinário desemprego, uma urbanização desordenada e ampliação do empobrecimento e da desigualdade social (ADAMS, 2010).

De outra parte, nesse período de implantação, em maior ou menor escala, das políticas neoliberais nos países da América Latina, verificou-se no Brasil a proliferação de Movimentos Sociais, Organizações ou Centros de Educação Popular (MEJÍA JIMÉNEZ, 2006; ZIBECHI, 2007). Nesse contexto, um grupo de educadores cristãos se inseriu nas periferias da cidade de Curitiba, para apoiar as lutas sociais na região (SOUZA, 2007). Inspirando-se na teologia da libertação e na proposta da educação popular o CEFURIA atuou na periferia urbana desenvolvendo atividades de organização e formação popular e sindical, e bíblico-teológica. A trajetória da instituição foi marcada pela atuação com o movimento popular, contribuindo, especialmente, na articulação dos movimentos sociais urbanos.

A partir de 1989, com os acontecimentos a nível mundial, como a queda do muro de Berlim, a derrota Sandinista na Nicarágua, o Consenso de Washington, entre outros, e acontecimentos nacionais, como a derrota de Luiz Inácio Lula da Silva nas eleições presidenciais e refluxo dos Movimentos Sociais Urbanos, os movimentos sociais e organizações não-governamentais (ONGs) em geral, não ficaram imunes. O CEFURIA, igualmente, viveu anos de crise de identidade e mesmo de sustentabilidade material e financeira (TRIGO, 2007).

Durante a década de 1990, o CEFURIA acolheu a secretaria operativa da Ação da Cidadania Contra a Fome e a Miséria⁴ (inspiração de Betinho, do IBASE), contribuindo para retomar algumas mobilizações em torno de questões, como: a ética na política, luta contra as privatizações e outras reformas constitucionais. A partir do ano 2000 a entidade contribuiu ativamente em

4 Em 1992, Betinho foi uma das principais lideranças do Movimento pela Ética na Política, cujo movimento contribuiu no impeachment do presidente Fernando Collor de Mello. Em meio a essa energia mobilizadora, a Campanha de Ação pela Vida da Cidadania contra a Fome, a Miséria e pela Vida surgiu nesse contexto, para aproveitar a energia mobilizadora da ocasião. Hoje essas ações de cidadania continuam sendo realizadas por diferentes atores da sociedade organizada, mas também governos que atuam na erradicação da fome e da miséria.

mobilizações nacionais das organizações, como: Plebiscitos Populares, Fóruns Sociais Mundiais, o Projeto Popular para o Brasil, entre outras.

A discussão sobre a identidade do CEFURIA frente aos desafios de pensar o seu futuro se constituía em uma agenda permanente, considerando o novo contexto sociopolítico e a exigência de encontrar novos meios de sustentação financeira. Qual seria, nesse momento histórico, o caminho mais adequado para continuar contribuindo no processo de transformação social? A ênfase deveria ser a atuação local? Ou a articulação dos movimentos populares da região e inserção nas mobilizações nacionais?

Com apoio de assessorias externas realizaram-se avaliações e discussões estratégicas para redefinir as linhas de ação da instituição. Em 2003 ocorreu a definição de priorizar a formação política e organização de setores populares com foco na região metropolitana de Curitiba.

Com a eleição do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, os gestores do CEFURIA tomaram a decisão de, pela primeira vez, utilizarem recursos públicos para desenvolver seu trabalho, algo que também vinha sendo estimulado pelos organismos de cooperação internacional junto às entidades parceiras no Brasil. O CEFURIA assumiu o projeto da Rede de Educação Cidadã - RECID/Talher⁵ para o Estado do Paraná, um programa de educação e organização popular ligado diretamente à Presidência da República. Esse fato influenciou decisivamente nos rumos do trabalho até os dias atuais. Essa parceria com o governo federal permitiu a ampliação do número de educadores e a retomada do trabalho de base junto às populações mais empobrecidas, entre outras atividades, o estímulo às iniciativas de economia solidária: padarias comunitárias, clubes de troca, associações de catadores de materiais recicláveis, educação de jovens e adultos, mulheres e assim por diante.

O processo da pesquisa: alguns destaques

A investigação nasceu de uma construção coletiva com a coordenação daquele Centro de Educação Popular, para o qual a proposta de pesquisa viria a subsidiar uma avaliação institucional dos últimos sete anos (2003-2010). A partir de dezembro de 2009 iniciaram-se as interações de campo da nossa equipe junto

5 A Rede de Educação Cidadã / Talher Nacional nasceu no espírito do Programa Fome Zero do Governo Luiz Inácio Lula da Silva e atua nos programas de erradicação da fome e da miséria. Envolve diversos atores sociais, entidades e movimentos populares do Brasil com a missão solidária de realizar processos sistemáticos de sensibilização, mobilização e educação popular (Mais informações: <http://www.paulofreire.org/Programas/RedeDeEducaoTalher>. Acesso em: 02 jun. 2011).

ao CEFURIA para o conhecimento da estrutura e organização da instituição, bem como para reconhecer as experiências de trabalho desenvolvidas por seus educadores. Em reuniões com membros da coordenação e conselho, equipe do CEFURIA, educadoras e educadores da Rede de Educação Cidadã – RECID, foram levantados os focos da pesquisa que se configurou em torno da identificação e análise das práticas desenvolvidas, para compreender seu alcance e oferecer subsídios para o planejamento futuro. Em que medida as mudanças estratégicas e de foco de ação da entidade, a partir de 2003, alcançaram os resultados desejados?

Como estratégia educativa e de empoderamento dos sujeitos, a pesquisa assumiu uma dinâmica participativa, envolvendo todo o corpo funcional do CEFURIA: conselho político, equipe executiva, colaboradores, público-alvo da entidade e instituições parceiras. A preparação com os grupos de pesquisa ocorreu em uma “oficina” especialmente realizada para clarear competências da relação entre CEFURIA/RECID e UNISINOS, discutir a concepção teórico-metodológica da pesquisa participante, encaminhar o cronograma de atividades, definir as responsabilidades e a dinâmica geral do processo. Com isso garantiu-se a unidade necessária, seja na concepção como na forma dos procedimentos.

Tendo como ponto de partida a pré-análise de elementos recolhidos até então - através de diferentes interações dialógicas e leituras de documentos, concluímos a proposta do caminho metodológico com a elaboração de diversos instrumentos para proceder à coleta de informações:

- a. Um primeiro instrumento foi dedicado à discussão em grupo com os sujeitos envolvidos no trabalho desenvolvido pelo CEFURIA, que teve como objetivo motivar a discussão com cada grupo alvo – rodas de avaliação, a partir de temas geradores levantados conjuntamente na oficina preparatória: a relevância da atividade para cada grupo e para cada pessoa; a relação e repercussão na comunidade (local e ampla); os apoios recebidos (em especial do CEFURIA); e o papel da pesquisa (universidades ou centros de pesquisa) – o sentido da pesquisa para o grupo, para a transformação social.
- b. Um roteiro de observação, contendo indicadores de emancipação, teve como objetivo captar os resultados do trabalho em termos de “construção do poder popular” em práticas sociais desenvolvidas pela instituição, problematizando três dimensões: a preocupação com a sustentabilidade (sociocultural, ambiental e econômico-financeira); a busca da dignidade e qualidade de vida; e o cultivo dos princípios da autogestão (gestão democrática e participação cidadã).
- c. Outro instrumento serviu para atualização de dados, especialmente quantitativos, dos grupos com quem o CEFURIA atua.

d. Por fim, um instrumento de orientação, com os aspectos práticos do processo de pesquisa, foi disponibilizado para qualificar o trabalho de “pesquisa a muitas mãos” (BRANDÃO, 2003).

O desenvolvimento da investigação aconteceu por meio de rodas de avaliação, observação participante, atualização de dados dos grupos e um mutirão de pesquisa realizado *in loco*, durante três dias, com a participação de um grupo de dez pessoas (entre professores pesquisadores, pós-doutorandos, doutorandos e bolsistas de iniciação científica da UNISINOS). O leque de atividades consistiu na observação, nas discussões coletivas com oito grupos distintos (internos à instituição, público alvo e parceiros), e entrevistas individuais, envolvendo 76 pessoas: 8 das universidades, 17 egressos das Escolas de Economia Solidária, 9 lideranças de movimentos sociais e de entidades parceiras, 19 conselheiros do CEFURIA, 9 educadores da RECID e membros da coordenação e funcionários dessas instituições. Foram ao todo 266 participantes dos processos de pesquisa, além das 25 pessoas que colaboraram diretamente na realização dos mesmos.

A análise compreensiva se iniciou pela organização e destaques de aspectos ligados ao sentido pessoal e coletivo de cada experiência, às compreensões presentes nas falas e aspectos observados; questões ligadas ainda ao impacto ou incidência no espaço local e amplo, o detalhamento dos principais conflitos e tensões, e problematização para perceber questões emergentes.

Uma síntese dos resultados preliminares foi elaborada em torno das seguintes questões ou temas, que foram a base de diálogo problematizador com membros dos diversos grupos envolvidos: a relação entre engajamento prático e aprofundamento teórico na atuação do CEFURIA; a tensão entre o trabalho com grupos e a vida institucional; a identificação de novas demandas e parcerias; a relação entre ação local e articulação regional, nacional e internacional (o micro e o macro); a fragilidade do atual trabalho ecumênico e a missão original do CEFURIA; os descompassos entre uma proposta metodológica democrática e a lógica da gestão de projetos; as contradições entre o discurso de autonomia e a dependência de recursos externos.

A partir dessa primeira discussão o texto foi reescrito, disponibilizado anteriormente e debatido na Assembléia Geral do CEFURIA. Na ocasião, foi assumido como subsídio para a (re)construção do plano político-pedagógico da entidade.

Após essa breve apresentação do processo metodológico e indicação de alguns resultados, passamos a uma discussão das três dimensões anunciadas, que foram se constituindo como pressupostos centrais: a pesquisa como uma prática social, uma prática política e uma prática pedagógica. Por motivos didáticos apresentamos essas dimensões separadamente, embora, na prática, elas se apresentem imbricadas uma na outra.

A pesquisa como prática social

A pesquisa buscou trazer à tona sentidos presentes, tensionamentos e questões a aprofundar em relação a tendências emergentes nas práticas analisadas. Nas avaliações realizadas, de acordo com alguns testemunhos, a pesquisa interferiu na prática social e incidiu na realidade em movimento. Perguntada sobre o impacto da pesquisa, uma educadora do CEFURIA destacou: “Houve uma mexida, levantou muitas interrogações e fez repensar nossas ações. A pesquisa apontou questões de fundo, não percebidas no dia-a-dia”.

Compreender a pesquisa como uma prática social, significa situá-la no conjunto de atividades que conformam o tecido social. Se uma das lições que o pesquisador precisa aprender é lidar com a tensão entre aproximação e distanciamento dos fenômenos e objetos que estuda, ele também cedo aprende a verdade expressa pelos maias-quiché no mito acima descrito: o “véu” que cobre os olhos dificulta a visão das coisas e estamos “condenados” a viver com dúvidas e incertezas. A busca de Descartes (1958) para superar a dúvida radical sobre tudo que existe e pode ser conhecido através de um método que permita ver de forma “clara e distinta” se mostrou insuficiente para sair dessa condição denunciada pelos mitos, quer se veja isso como condenação de deuses, ou como contingência da inteligência humana. Na pesquisa com o CEFURIA isso significou levar em conta as diferentes perspectivas, entre as quais: a coordenação, os membros da equipe, as agências financiadoras, as entidades relacionadas (sindicatos, igrejas, ONGs e universidades) e os grupos assessorados pelo CEFURIA.

John Shotter (2010), seguindo Wittgenstein, argumenta no sentido de não nos entendermos como pensadores estáticos, fixados em um ou outro sistema de pensamento, mas antes, como seres capazes de adotar atitudes ou orientações que ajudem a situar-nos (*moving around*) para sentir-nos mais em casa e com isso sermos mais capazes de “saber como ir adiante” (*knowing how to go on*). “A imagem de que necessitamos, eu penso, é algo assim: É como se estivéssemos vivendo sempre dentro de um denso nevoeiro, e precisamos atuar como pessoas cegas tocando e sentindo (*sensing*) em vez de ver” (SHOTTER, 2010, p. 19). No entanto, aquilo que tocamos e percebemos não pode ser considerado objeto em si, mas, possibilidades que essas realidades apresentam para nós em termos de futuros possíveis passos. São as atuais circunstâncias provocando a antecipação de novas ações. Vimos esse movimento se concretizar na utilização dos dados coletados durante o processo de planejamento.

De acordo com alguns testemunhos, a pesquisa participante, da forma como foi realizada, interfere na prática social e incide na realidade em movimento. Perguntada sobre o impacto da pesquisa, uma educadora do CEFURIA destacou:

“Houve uma mexida, levantou muitas interrogações e fez repensar nossas ações. A pesquisa apontou questões de fundo, não percebidas no dia-a-dia”.

Como uma prática social, a pesquisa interfere na realidade, a começar pela escolha dos temas entre uma infinidade de possibilidades e de perguntas, a opção do pesquisador se coloca como um fator que direciona o olhar para determinado “lugar” da sociedade. Com seus dados e resultados legitima certas visões e leituras da realidade em detrimento de outras. A pesquisa participante procura diminuir o risco de direcionamento do processo, exclusivamente, pelo pesquisador. O potencial da pesquisa, do ponto de vista dos sujeitos, é avaliado pela seriedade que percebem na relação estabelecida e que indica o tipo de postura do pesquisador.

Confrontamo-nos durante a pesquisa com um senso comum presente na opinião pública, que é resultado de uma relação não co-responsável entre pesquisador e os demais sujeitos da pesquisa. Uma senhora de um projeto social de periferia da cidade foi muito clara em relação a isso, quando disse que havia muitas pessoas da universidade que vinham ali fazer pesquisa e que eles já sabiam as respostas que deveriam dar. De maneira semelhante, um homem, integrante de uma associação de recicladores de resíduos sólidos, manifestou, numa reunião de pesquisa, que até esse momento os pesquisadores haviam ido até lá apenas para “sugar” informações. Referiam, no entanto, que essa pesquisa da qual participaram desde o seu início, podendo inclusive contribuir para a construção dos instrumentos de coleta de dados, foi radicalmente diferente no seu processo, mas também por trazer resultados diretos para qualificar a prática: “O processo de pesquisa trouxe à tona questões que estavam escondidas e mobilizou a criatividade para novas formas de continuar o trabalho” (depoimento de uma educadora).

Essas manifestações revelam a importância de estabelecer relações dialógicas e de confiança, que promovam uma interferência criativa e produtiva na vida da comunidade. Nos dois primeiros exemplos, as práticas de pesquisa tiveram o impacto negativo de reforçar o (pre)conceito existente em relação à pesquisa acadêmica nos meios populares. Já na pesquisa participativa realizada no CEFURIA criou-se uma relação virtuosa de construção do conhecimento socialmente útil para todos os implicados pelo seu processo participativo que, por sua vez, fez com que os sujeitos da pesquisa se apropriem dos resultados (conhecimentos produzidos) porque participaram ativamente da sua construção.

O pesquisador e a pesquisadora têm, por certo, um lugar privilegiado na leitura do mundo através dos instrumentos que aprenderam a manejar. Isso, no entanto, não lhes dá, por si, exclusividade na interpretação da realidade e nem da definição das intencionalidades e finalidades da pesquisa. Berger e Luckmann (1974) definiram a questão nos seguintes termos: “O que permanece sociologicamente essencial é o reconhecimento de que todos

os universos simbólicos e toda a legitimação são produtos humanos, cuja existência tem por base a vida dos indivíduos concretos e não possui status empírico à parte dessas vidas” (BERGER ; LUCKMANN, 1974, p. 172). Em outras palavras, por mais científica que a pesquisa se proclame, ela participa do processo de construção de universos simbólicos referidos à existência concreta de indivíduos e de grupos. A reclamação, muitas vezes ouvida e repetida, de que a pesquisa acadêmica está separada do mundo de vida concreto, deve-se ao fato de esta não levar em conta os universos simbólicos habitados por aqueles que, supostamente, deveriam ser “atingidos” pela pesquisa. A decisão do CEFURIA em solicitar nossa contribuição se deu exatamente pela proposta de pesquisa participativa coerente com o que acima já afirmamos: uma prática coletiva, onde o processo e os resultados da pesquisa são geradores de conhecimentos capazes de empoderar os sujeitos da pesquisa, proporcionando aprendizados e sentidos novos também para o pesquisador. A pesquisa assim conduzida se constitui numa prática social coletiva. Por mais que o pesquisador necessite de momentos de solidão, o seu trabalho de produção de conhecimento é uma atividade coletiva, de diálogo com interlocutores próximos e distantes, visíveis e invisíveis. Paulo Freire (1995), em *À sombra dessa mangueira*, refletiu bem essa tensão entre estar só e estar com. “Enquanto adverbialmente só é que percebo a substantividade de estar com” (FREIRE, 1995, p. 17). O lado perverso dessa solidão é o isolamento egoísta, de quem se basta a si mesmo e reduz o outro a uma sombra de si mesmo. A pesquisa, nesse caso, é mais propriamente uma prática (social) a-social ou anti-social, na medida em que não contribui para a reconstrução do tecido social.

A pesquisa como prática política

A opção por realizar a pesquisa com o CEFURIA foi uma decisão de caráter político. O grupo de pesquisa tem, como um de seus pressupostos teórico-metodológicos, que uma das funções da pesquisa é ajudar pessoas e grupos a “pronunciar” o seu mundo. Uma entidade que atua com carrinheiros, padarias comunitárias, clubes de troca e outras atividades marginais, em termos do mercado, oferecia a oportunidade tanto de traduzir essas realidades em linguagem acadêmica quanto de propiciar contextos para a articulação individual e coletiva da voz dos sujeitos participantes. Sabíamos que a pesquisa participa das disputas por poder e da construção de interpretações hegemonicamente aceitas como válidas ou legítimas. Levar em conta o seu caráter político significa lidar com pelo menos três temas

no âmbito da pesquisa, a saber: a neutralidade como uma impossibilidade; a objetividade como busca de comunicação com o outro; e a rigorosidade como compromisso profissional e ético. Vejamos brevemente cada um desses três elementos.

a) Foi com o movimento da educação popular e pesquisa participante que, na América Latina, a suposta neutralidade científica passou a ser denunciada não apenas como impossível, mas como um posicionamento velado a favor dos dominantes. Parte-se do pressuposto de que na sociedade existem interesses diferentes, alguns deles antagônicos, e que o discurso da neutralidade mascara essa realidade. Dito de outra forma, envolver-se em pesquisa significa “tomar partido” por projetos de sociedade e por visões de mundo que, em última instância, se definem no campo político através das relações de poder. A não neutralidade significa ter consciência dos grupos sociais e dos lados do jogo político, cuja ação se deseja potencializar através da pesquisa. Com isso, evidentemente, não se está isento do risco de dogmatismos e idealizações daqueles que se deseja “ajudar” com a pesquisa. O melhor antídoto para isso é colocar sob permanente suspeita os próprios pressupostos e compromissos. Em nossa experiência o grupo de pesquisa foi fundamental para não cair na tentação de simplificações. Procuramos realizar as entrevistas e observações em duplas, que depois redigiam o relatório. Este era então lido e discutido pelo grupo de pesquisa. O CEFURIA, como muitas entidades de educação popular, se encontra sob forte pressão de agências externas, que se refletem em conflitos internos, através de jogos de poder nem sempre explicitados. Buscamos construir a pesquisa como um espaço público que, junto com a assunção da não neutralidade, afirmasse o compromisso de vigilância epistêmica, o que garantiu a expressão de posições divergentes.

b) A objetividade, por seu turno, diz respeito às condições de comunicação entre pesquisadores, sobre determinado tema ou objeto. A conversa, dizem Peter Berger e Thomas Luckmann (1974, p. 203), só é possível quando existe, como pano de fundo, “um mundo que é tacitamente aceito como verdadeiro”. No trabalho com o CEFURIA este pano de fundo era a realidade das entidades de educação popular, que se vêem confrontadas com desafios muito diferentes daqueles dos anos 1980, quando foram criadas.

Também na teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas (1996) o entendimento se produz na intersubjetividade, mediada pela linguagem que pressupõe interlocutores dispostos a aceitar condições que garantam validade para o que se propõem a dizer. Catia Devechi (2010) vê, por isso, na teoria de Habermas, um instrumento para superar um certo subjetivismo “ingênuo” que se faz notar na pesquisa em educação. Segundo ela,

Trata-se de dar um sentido pragmático à pesquisa na educação, que evitaria a redução em verdades intuitivas e/ou dogmáticas, permitindo a validação dos saberes pela possibilidade do acerto comunicativo a ser colocado à prova na ação. A referência ao mundo que é de todos e a possibilidade de validação crítica dos enunciados pela comunicação fariam da pesquisa um compromisso com a prática coletiva, elemento esse que deveria ser preocupação de toda e qualquer investigação (DEVECHI, 2010, p. 271).

Podemos trazer, como exemplo do que estamos propondo, a observação em padarias comunitárias na região metropolitana de Curitiba. Constatamos, em nossas visitas e entrevistas, que as mesmas não se organizavam para adquirir a farinha e outros insumos para fazer o pão e os doces. Do ponto de vista da racionalidade econômica, qualquer associação deveria saber que adquirir a farinha de um mesmo fornecedor possibilita negociar preços mais favoráveis. Foi apenas no diálogo com os agentes comunitários e com integrantes das padarias que se constatou a inviabilidade da proposta, já antes testada por eles. Os dados “objetivos” do instrumento de pesquisa elaborado para analisar os processos e a produção das padarias de pouco serviram para avançar na busca de saídas para esse problema. A objetividade estava, não nas conclusões da tabela, mas na reafirmação e re colocação do problema a partir do diálogo, no qual os valores e pressupostos dos pesquisadores foram postos em xeque. Nessa situação, “objetivamente” considerando as distâncias entre os bairros, o volume consumido e a economia local, a melhor solução ainda é cada padaria adquirir os insumos a partir de suas pesquisas e condições locais, o que não impede que, em algum momento do futuro, um armazém central venha a ser uma alternativa vantajosa.

c) Outra marca da pesquisa como prática política é a rigorosidade metódica (FREIRE; SHOR, 1986). Trata-se, mais propriamente, do caráter ético-político da pesquisa. A pesquisa como uma atividade não neutra e, ao mesmo tempo, fundada em reclamos de objetividade, pode ser instrumentalizada, tanto pelas agências financiadoras, especialmente quando se trata de fundações vinculadas a empresas, quanto pela militância de grupos sociais. Pesquisa engajada é muitas vezes confundida com pesquisa pouco confiável, por colocar como premissa a sua parcialidade.

Numa entrevista, após uma reunião com a equipe do CEFURIA e membros dos grupos apoiados pela entidade, um repórter perguntou se este tipo de pesquisa não levava a uma acomodação dos resultados. A suspeita seria justificada se houvesse apenas a reprodução das informações, o que não foi o caso. Tivemos o cuidado, após a análise, de apresentar as conclusões em forma de tensões, que por sua vez exigiam novos debates e tomadas de decisão. Por exemplo, uma dessas

tensões foram os descompassos entre uma proposta metodológica democrática e a lógica da gestão de projetos. É um conflito sentido na entidade que, através da pesquisa, conseguiu explicitar ambos os lados, tornando-a mais apta a enfrentar o problema. Da parte dos gestores, a intencionalidade democrática muitas vezes esbarrava em exigências burocráticas externas, enquanto que os membros, por sua vez, tinham pouco acesso às atividades de gestão.

A rigorosidade exige permanente atenção àquilo que, no seu último livro, *Pedagogia da Autonomia*, Freire define como *pensar certo*. Longe de propor a defesa de algum tipo de fundamentalismo, o pensar certo tem a ver com a radicalidade que, para ele, ao buscar a raiz dos fatos e idéias, ao mesmo tempo se abre para o que está ao lado. É como a pedra que, ao buscar a profundidade do lago, provoca a formação de círculos concêntricos no espelho d'água. Em suas palavras: “Só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias para pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas” (FREIRE, 1996, p. 30). Vimos, ao longo do processo, a importância de constantemente questionar as certezas, não como alguém que já tem as respostas, mas como alguém que se coloca junto na busca das perguntas e das respostas.

Pesquisa como prática pedagógica

Pelo simples fato de a pesquisa implicar a interação de sujeitos diferentes e o contato com outra realidade, há aprendizagem e ensino de ambos os lados. Dentre as dimensões desse ensinar e aprender destacamos as seguintes: a relação com o conhecimento; o re-conhecimento do outro; a complexidade dos fatos e objetos.

Ensinar e fazer pesquisa tem intencionalidades e metodologias distintas, mas ambas atividades se inserem no mesmo grande objetivo de recriação e produção do conhecimento. Ensinamos e aprendemos, tanto na prática educativa quanto na prática de pesquisa, uma forma de lidar com o conhecimento. Mais do que isso, formamos uma compreensão de conhecimento a partir do modo como realizamos o nosso trabalho. Na medida em que entendemos que o nosso campo de pesquisa não é constituído por meros informantes, mas por pessoas que têm as suas maneiras de conhecer e produzir saberes que lhes auxiliam no cotidiano, constrói-se outro entendimento das estratégias e da metodologia da investigação. Os carrinheiros, por exemplo, não têm apenas um conhecimento técnico sobre o material reciclável coletado, mas em seus espaços organizativos constroem saberes sobre a cidade, a ecologia e as relações de poder.

Esse reconhecimento implica entender a pesquisa como processo destinado a produzir conhecimentos aceitos como válidos e confiáveis, sendo o teste para este critério o seu potencial de gerar ações que modifiquem a situação-problema. Não é demais repetir a frase atribuída a Maslow, de que uma criança que só conhece o martelo pensa que tudo que encontra pela frente são pregos (BRANDÃO, 2003, p. 45; BAUER ; GASKELL, 2002, p. 22). Não existe o melhor método ou as melhores estratégias e instrumentos, em si. O que existem são métodos mais ou menos adequados para as situações sociais que se deseja compreender.

Um método científico é uma seta entre outras apontando um caminho entre outros. As técnicas de pesquisa e os procedimentos experimentais são o calçado que eu uso e o bastão que eu carrego ao caminhar. Mas quem caminha pelo conhecimento sou eu, uma pessoa, e o caminho por onde vou, bem sei, não é nunca único (BRANDÃO, 2003, p. 61).

Nesse sentido, também não existem teorias certas ou erradas *à priori*. As padarias, em que pese sua contribuição para a renda familiar, são um lugar de convivência para os membros do grupo e deste com a comunidade. O mesmo pode ser dito dos clubes de troca, também com predominância feminina, que vieram a substituir a simples distribuição de cestas de alimentos. Mesmo que a pesquisa parta de teorias existentes enquanto uma reflexão consolidada de uma prática, é muito provável que, ao longo do percurso, esta será modificada. Como diz o ditado popular: “Na prática, a teoria é outra”. Isso não desmerece a teoria, mas revela a necessidade de fazer da teorização um processo permanente, no qual as teorias anteriores sejam valorizadas como balizadoras de novas elaborações teóricas.

Em síntese, a pesquisa é uma prática pedagógica porque no diálogo as pessoas vão tomando distância de seu cotidiano e tornando-o objeto de reflexão. Disse um secretário de educação de um município, em outra pesquisa, que o fato de alguém pesquisar com eles, proporcionava a possibilidade do olhar de fora do “olho do furacão”. Nem se tratava de trazer respostas, o que equivocadamente os pesquisadores às vezes julgam seu papel principal, mas de encontrar as perguntas certas. Durante a pesquisa este grupo havia se fortalecido como sujeito capaz de encontrar as respostas para os seus problemas. As avaliações realizadas ao longo do movimento de pesquisa corroboram este resultado para os grupos participantes no projeto.

Essa constatação confirma o potencial pedagógico da pesquisa para formação da autonomia e para a emancipação. Bauer e Gaskell (2002, p. 35) colocam a questão nesses termos:

A prontidão dos pesquisadores em questionar seus próprios pressupostos e as interpretações subseqüentes de acordo com os dados, juntamente com o modo como os dados são recebidos e por quem são recebidos, são fatores muito mais importantes para a possibilidade de uma ação emancipatória do que a escolha da técnica empregada.

A própria pesquisa, como mediação pedagógica, pode se constituir, então, como uma agência educadora e participante para a compreensão e transformação da sociedade.

Considerações finais

A pesquisa respondeu a uma demanda originada na problemática de uma prática social que exigia uma melhor compreensão, o que foi participativamente trabalhado no processo de investigação. Como mediação dialógica de aprendizado partilhado a pesquisa proporcionou uma dinâmica altamente educativa para a equipe de pesquisadores e sujeitos envolvidos, constituindo-se um espaço efetivo de construção de conhecimento. Como parte de uma dinâmica educativa popular, teve como meta contribuir para o empoderamento de grupos empobrecidos, fortalecendo, igualmente, suas organizações e movimentos de caráter emancipador.

Com o presente artigo, afirmamos o papel da pesquisa como uma tarefa pública, no sentido de construção da cidadania. Não pode haver democracia plena sem uma cidadania bem informada e participativa. Compreender a pesquisa como uma prática social, política e pedagógica significa, nesse sentido, ter presente o seu papel formativo da opinião e da consciência individual e coletiva. As recentes discussões sobre o impacto social da pesquisa têm a intenção de resgatar essa função pública, ao avaliar a incidência na vida da sociedade e das políticas públicas. Nessa discussão, no entanto, deve ser também levado em conta que o ritmo da pesquisa social não é o mesmo da formulação de políticas e que, entre o acúmulo de conhecimentos sobre determinado tema e a concretização de estratégias de ação, há muitas mediações a serem levadas em conta.

Praticar a pesquisa significa participar nesse campo de disputas em torno do saber-poder-ser. Conceitos, como: compreender, identificar, analisar, estudar e descrever, estão perpassados de significados que, por sua vez, indicam os limites, as potencialidades e as intencionalidades da prática de pesquisa. Partindo desse pressuposto procuramos explicitar, com base numa experiência, a pesquisa como uma prática social, política e pedagógica. Argumentamos que é uma prática social, enquanto participa na construção de significados e sentidos que orientam uma sociedade; é uma prática

política, enquanto a produção de conhecimento implica decisões de caráter ético-político, que refletem os jogos de poder e deles participa ativamente; por fim, é uma prática pedagógica, na medida em que as relações na pesquisa – entre pesquisadores, sujeitos da pesquisa, objeto da investigação e conhecimento produzido – se inserem no ensinar-aprender a sermos humanos, de uma forma ou de outra.

Referências

ADAMS, T. **Educação e Economia Popular Solidária: mediações Pedagógicas do Trabalho Associado**. Aparecida: Ideias & Letras, 2010.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1974.

BRANDÃO, C. R. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo Cortez, 2003.

BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. **Pesquisa Participante: A partilha do saber**. 2. ed. Aparecida: Ideias & Letras, 2006.

DEVECHI, C. P. V. A racionalidade comunicativa de Habermas e a possibilidade de crítica e objetividade na produção do conhecimento educacional empírico. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 16, n. 31, p. 259-273. jul./dez. 2010.

CAJARDO, M. **Pesquisa participante na América Latina**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

DESCARTES, R. **Philosophical Writings**. Selected and translated by Norman Kemp Smith. New York: Random House, 1958.

FALS BORDA, O. **Uma sociologia sentipensante para América Latina**. Compilado por Victor Manuel Moncayo. Bogotá: Siglo Del Hombre Editores y CLACSO, 2009.

FREIRE, P. **À sombra dessa mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

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

FREIRE, P.; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

GÊNESIS. In: **Bíblia Sagrada** (Antigo e Novo Testamento). Tradução de João Ferreira de Almeida. Rio de Janeiro: Sociedade Bíblica do Brasil, 1958.

HABERMAS, Jürgen. **Conciencia moral y acción comunicativa**. Barcelona: Península, 1996).

INSTITUTO PAULO FREIRE. **Rede de Educação Cidadã**. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/Programas/RedeDeEducacaoTalher>. Acesso em: 02 jun. 2011.

JARA, H. O. **Trayecto y búsquedas de la sistemaización de experiencias en América Latina (1959-2010)**. San José (Costa Rica): CEP - Centro de Estudios y publicaciones Alforja, 2010.

MEJÍA JIMÉNEZ, M. R. **Educación(es) em la(s) globalización(es)**. Entre el pensamiento único y la nueva crítica. Bogotá: Ediciones desde abajo, 2006.

MORENO OLMEDO, A. **El aro y la trama: episteme, modernidad y pueblo**. Caracas: Centro de Investigaciones Populares, 1993.

POPOL VUH (**Las Antiguas Historias del Quiche**). Versión Adrián Recinos. México: Editorial Concepto, s.d.

SHOTTER, J. Movement of Feeling and Movement of Judgement: Towards an Ontological Social Constructivism. **International Journal of Action Research**, 6 (1), p.16-42. Mering-D: Rainer Hampp Verlag, 2010.

SOUZA, A. I. **CEFURIA: 25 anos fazendo história popular**. Curitiba: Ed. Gráfica Popular, 2006.

_____. (Org.). **Irmã Araújo: vida e obra**. 2. ed. Curitiba: Ed. Gráfica Popular, 2007.

TORRES, C. A. Generating Knowledge in Popular Education: From Participatory Research to the Systematization of Experiences. **International Journal of Action Research**, 6 (2-3), p. 196-222. Mering-D: Rainer Hampp Verlag, 2010.

TRIGO, R. A. E. **CEFURIA – Militância e paixão: um estudo sobre a processualidade do sujeito político em contexto de formação**. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUCSP, 2007.

ZIBECHI, R. **Dispersar el poder: los movimientos sociales como poderes antiestatales**. Bogotá: Ediciones desde abajo, 2007.

Recebimento em: 04/07/2011.

Aceite em: 19/08/2011.



Educação Ambiental

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 20

n. 44

p. 499-518

set./dez. 2011

Algumas contribuições marxistas à Educação Ambiental (EA) crítico-transformadora

Some marxist contributions to critique transformer environmental education

Jéssica do Nascimento RODRIGUES¹

Mauro GUIMARÃES²

Resumo

Intenciona-se ressaltar a atualidade do materialismo histórico e dialético e toda uma tradição da teoria crítica, para subsidiar a análise da atual crise socioambiental. Pretende-se contribuir na consolidação de um movimento de contraposição à hegemonização de posturas/visões que, esvaziada de criticidade, impõe uma perspectiva conservadora de Educação Ambiental. Debates sobre Estado e Revolução, presentes no Marxismo, ao encontro da ideia de transformação não reformista de uma Educação Ambiental Crítica, são apropriados ao aprofundamento da reflexão sobre conformação social e banalização da luta de classes. Consideram-se resultados deste trabalho a emergência dessa discussão e a construção de uma síntese autoral.

Palavras-chave: Materialismo histórico e dialético. Crise socioambiental. Educação Ambiental crítico-transformadora.

Abstract

We intend to emphasize the actuality of historical and dialectical materialism and a tradition of critical theory to help analyze the current socio-environmental crisis. We want to contribute to the consolidation of a movement opposed to the hegemony of positions/views that, devoid of criticism, impose a conservative perspective of Environmental Education. Debates about State and Revolution present in Marxism, reflect the idea of transformation is not a reformer of Critical Environmental Education, are appropriate for further reflection about social conformation and the trivialization of class struggle. We considerate results of this study the emergence of this discussion and the construction of an authorial overview.

Keywords: Dialectical and historical materialism. Socio-environmental crisis. Critical-transformative Environmental Education.

1 Mestre em Educação pela UFRRJ. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Ambiente, Diversidade e Sustentabilidade – GEAPEADS – e do Laboratório de Investigações em Educação, Ambiente e Sociedade – LIEAS. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/UFRRJ. Rua Santa Ermelinda, nº 55, Campo Grande, Rio de Janeiro-RJ. (21)2411-2805 e (21)8764-7300. E-mail: <jessicarbs@gmail.com>.

2 Professor Doutor do Programa de Mestrado em Educação UFRRJ. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Ambiente, Diversidade e Sustentabilidade – GEAPEADS. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/UFRRJ. Av. Gov. Roberto Silveira, s/nº, Moqueta, Nova Iguaçu-RJ. (21)8123-2232. E-mail: <guimamauro@hotmail.com>.

1 Questões Iniciais

Entendendo a educação como espaço de disputa, é evidente que o Marxismo entra nesse campo, ganha novos contornos, reafirma outros e, muitas vezes, acaba por ser rechaçado como antiquado, ultrapassado, principalmente em virtude de outras correntes que entram também nessa disputa com “novos” olhares sobre a realidade.

No entanto, quer queira quer não, é essencial o reconhecimento de que Marxismo denuncia o caráter contraditório, inegável, do modo de produção capitalista e nos alerta para as possibilidades de transformação. Uma vez teoria revolucionária por si mesma, pensa, portanto, a revolução como instrumento necessário para uma mudança significativa do padrão societário atual. Sem sectarismo, entretanto firme quanto ao lugar de onde se fala, traz-se à baila um Marxismo que pensa a revolução - e não as reformas... *ingênuas e perversas* - a partir de autores reconhecidamente marxistas, tais como: Engels, Luxemburgo, Trotsky, Gramsci, além do próprio Marx.

Embora a problemática ambiental não tenha sido uma questão central para Marx e para os autores supracitados, não se pode olvidar que o tema é tratado em obras clássicas como *O Capital* (MARX, 1994) ou *Manuscritos Econômico-Filosóficos* (MARX, 2004) e, hoje, é amplamente estudado sob o viés marxista, a partir de autores, em suas várias obras, como Foster, Bensaid, Löwy, entre outros. No entanto, neste trabalho, Loureiro (2005, 2006a-b e 2008), com quem principalmente dialogamos, nos lembra ser Marx um dos pioneiros no tema.

Caminhando por entre essas questões, neste artigo dissertar-se-á sumariamente acerca de algumas categorias, como Estado e Revolução, para, adiante, buscar compreender o que seria uma EA imersa na teoria crítica, pautada por referenciais de bases marxistas, aspirante à transformação e se postando de encontro à EA de caráter conservador, reformista e, dessa forma, mantenedor da ordem capitalista.

2 Algo de Marxismo

Importante delinear, em princípio, algumas afirmações acerca do Marxismo, para que se possa reconhecer que não se trata de uma panacéia, mas de uma ordem de pensamento que procura denunciar o caráter contraditório do capitalismo. Trata-se de uma teoria revolucionária, que vê o sujeito como construtor de sua própria história. Dessa forma, não se quer fazer acreditar que exista uma só forma de pensamento, ou que o Marxismo é a melhor alternativa, porém negá-lo seria um contra-senso.

Logo, entendendo o sujeito como senhor do processo histórico, e sendo este não-linear e mutável, no capitalismo, tudo o que a burguesia cria, que parece tão sólido, pode se desmanchar. Tal classe instaurou uma ordem que é dinâmica, apesar de existirem elementos irrevogáveis (como, por exemplo, a mais-valia e a propriedade privada) a fim de que não haja a mudança do modo de produção. Ela, a burguesia, transforma, mas apenas no âmbito da reforma:

A transformação contínua da produção, o abalo incessante de todo o sistema social, a insegurança e o movimento permanentes distinguem a época burguesa de todas as demais. As relações rígidas e enferrujadas, com suas representações e concepções tradicionais, são dissolvidas, e as mais recentes tornam-se antiquadas antes que se consolidem. Tudo o que era sólido desmancha no ar, tudo o que era sagrado é profanado, e as pessoas são finalmente forçadas a encarar com serenidade sua posição social e suas relações recíprocas. (MARX; ENGELS, 2008, p. 13-14).

Para Marx, devendo constituir-se como classe distinta da burguesia, os comunistas são os mais avançados e pregam o pertencimento de classe. Logo, é no proletário³ que se vê a classe capaz de transformar o modo de produção, assim “O objetivo imediato dos comunistas é o mesmo dos demais partidos proletários: a constituição do proletariado em classe, a derrubada do domínio da burguesia, a conquista do poder político pelo proletariado” (MARX; ENGELS, 2008, p. 31). Nessa linha, é o proletariado - que começa a lutar ao nascer, inicia a luta com a própria existência - que, consoante Marx e Engels (2008, p. 26), “De todas as classes que hoje se contrapõem à burguesia, [...] constitui uma classe verdadeiramente revolucionária. Todas as demais se arruinam e desaparecem com a grande indústria; o proletariado, ao contrário, é seu produto mais autêntico”.

Assim, muitos autores, a partir desse pensamento marxiano, debruçaram-se sobre a temática da luta de classes e a ressignificaram. Um exemplo é Gramsci que, segundo Carnoy (1987), otimizou o conceito de superestrutura e centralizou em suas discussões o tema hegemonia para uma melhor compreensão acerca do capitalismo. A educação é, então, um mecanismo que pode romper com os valores burgueses e corroborar com uma mudança significativa nas bases capitalísticas.

3 Deve-se levar em consideração que o proletariado a que Marx e Engels se referem não é o mesmo proletariado de hoje. Sem dúvida, a sociedade se complexificou e tal classe passou a ter outra composição, porém descrevê-la não é objetivo neste artigo.

De novo, para Marx e Engels (2008), o modo de produção deve ser transformado pelo proletariado em luta contra a classe que domina, a qual, na interpretação de Gramsci (1989a), possui a hegemonia. Mas, para isso, *munir-se* de contra-hegemonia é imprescindível, o que não se desvincula da necessidade de intelectuais:

Autoconsciência crítica significa, histórica e politicamente, criação de uma elite de intelectuais: uma massa humana não se ‘distingue’ e não se torna independente ‘por si’, sem organizar-se em sentido lato; e não existe organização sem intelectuais, isto é, sem organizadores e dirigentes, sem que o aspecto teórico da ligação teoria-prática se distinga concretamente em um estrato de pessoas ‘especializadas’ na elaboração conceitual e filosófica. Mas este processo de criação dos intelectuais é longo, difícil, cheio de contradições [...]. O processo de desenvolvimento está ligado à dialética intelectuais-massa (GRAMSCI, 1989a, p. 21-22).

Não só o processo de criação dessa elite de intelectuais é dialético. Alerta Loureiro (2006a) que, quando se resume o Marxismo à luta de classes, simplifica-se o método dialético que “visa à compreensão da totalidade das relações existentes em determinado fato, fenômeno ou situação da realidade, em que a unidade é movimento” (LOUREIRO, 2006a, p. 18). Segundo o autor, a questão de classe é sim determinante, entretanto não é a negação de outras categorias, e acrescenta que “Todas as formas de poder são relevantes para fins de análise, mas é preciso considerar *o peso* das relações de classe no capitalismo e compreender como essa própria categoria vai se redefinindo na história, sendo impossível separar o econômico do cultural na condição atual em que nos inserimos” (LOUREIRO, 2008, p. 65).

Em suma, o Marxismo é uma corrente de pensamento que vê na luta de classes, de caráter dialético, o rompimento com a ordem vigente. A apropriação dessa questão por intelectuais diversos diverge muitas vezes, mas não exclui a tônica marxiana da transformação.

2.1 Estado: espaço de disputa

Consoante Marx e Engels (2008), o Estado atende aos interesses particulares de uma classe, a classe dominante, ou seja, possuidora do poder econômico, e media (sendo um aparelho repressivo da burguesia) a luta de classes no sentido de se manter a *ordem*. O proletariado é a classe que, em conjunto, tem plena possibilidade de derrubar a máquina do Estado. Segundo Marx, o Estado é o comitê político

da burguesia; dessa forma, descrevem Marx e Engels (2008, p. 46) que “O poder público propriamente dito é o poder organizado de uma classe para dominar a outra”, como estando em mãos da burguesia a dominar o proletariado. Ademais, reitera Lenin (2007, p. 25) que “Para Marx, o Estado é um órgão de dominação de classe, um órgão de submissão de uma classe por outra; é a criação de uma ‘ordem’ que legalize e consolide essa submissão, amortecendo a colisão das classes”.

Lenin (2007) avança na teoria. Diferente de Marx, para o autor, o Estado é um espaço de disputa. Portanto, transcende a concepção inicial marxiana sobre o Estado, porque o vê como um espaço que se deve apropriar, e assim o define:

O Estado é o produto e a manifestação do antagonismo inconciliável das classes. O Estado aparece onde e na medida em que os antagonismos de classes não podem objetivamente ser conciliados. E, reciprocamente, a existência do Estado prova que as contradições de classes são inconciliáveis (LENIN, 2007, p. 25).

Luxemburgo (2008) não elabora uma definição de Estado, deixando-a ofuscada, mas dá pistas sobre o que considera. Assim como Marx, reconhece que o Estado é um Estado de classe, no caso, da classe burguesa, ou um Estado capitalista: “[...] Já é lugar comum dizer que o Estado atual é um Estado de classe. Todavia, como tudo que diz respeito à sociedade capitalista, esta afirmação não deveria, a nosso ver, ser interpretada de um modo rígido, absoluto, e sim dialeticamente.” (LUXEMBURGO, 2008, p. 50). Como melhor evidência:

No conflito entre o desenvolvimento capitalista e os interesses da classe dominante, coloca-se o Estado do lado desta. Sua política, assim como a da burguesia, entra em conflito com o desenvolvimento social. Assim, perde cada vez mais o caráter de representante da sociedade em conjunto, para transformar-se, na mesma medida, cada vez mais em um puro Estado de classe (LUXEMBURGO, 2008, p. 54).

No entanto, embora o Estado, para Rosa Luxemburgo (2008), seja um Estado da classe burguesa, isso não anula a dialeticidade e, portanto, a tomada do poder político, ou melhor, do Estado, que só é possível pelas mãos do proletariado em revolução. Logo, à maneira de Lenin, para Luxemburgo (2008), o Estado é um espaço de conflito. Conflito este que possibilita a derrubada da burguesia como classe dominante e a *ascensão* do proletariado na transformação socialista, não por meio de reformismos.

Impossibilitados de exercerem o poder, a burguesia e o proletariado ao mesmo tempo, Gramsci (1989b) segue o mesmo pressuposto e entende o Estado como condensação do conflito de classes, como campo de disputa por hegemonia e, apesar de tal processo ter certas particularidades em cada país, a crise de hegemonia é inevitável:

E o conteúdo é a crise de hegemonia da classe dirigente, que ocorre ou porque a classe dirigente faliu em determinado grande empreendimento político pelo qual pediu ou impôs pela força o consentimento das grandes massas (como a guerra), ou porque amplas massas (especialmente de camponeses e de pequenos burgueses intelectuais) passaram de repente da passividade política a certa atividade e apresentaram reivindicações que, no seu complexo desorganizado, constituem uma revolução. (GRAMSCI, 1989b, p. 55).

Ainda segundo o autor, a hegemonia procura manter-se pela construção do consenso, sempre renovada, ou seja, pela conformação das massas. Entretanto, a ditadura da burguesia há de ser substituída pela ditadura do proletariado (LENIN, 2007), transformando o consenso na busca de uma nova hegemonia (GRAMSCI, 1989b), no embalo das “locomotivas da história” (TROTSKY, 2007, p. 166).

2.2 Pela Revolução

Lenin (2007) contrapõe a democracia do liberalismo clássico à ditadura do proletariado, uma democracia de novo tipo, em que “Segundo Engels, o Estado burguês não ‘morre’; é ‘aniquilado’ pelo proletariado na revolução. O que morre ‘depois’ dessa revolução é o Estado proletário ou semi-Estado” (LENIN, 2007, p. 35). Logo, segundo Marx e Engels (2008), o proletariado revolucionário tem o papel de aniquilar a máquina do Estado, como resume Lenin (2007, p. 59): “Quebrar essa máquina, demoli-la, tal é o objetivo prático do povo, da sua maioria, dos operários e dos camponeses mais pobres e do proletariado. Sem essa aliança, não há democracia sólida nem transformação social possível”.

É o curso da história que dirá sobre as formas políticas futuras. Nesse sentido, não se pode desconsiderar a construção desse processo pelo próprio sujeito, sendo o sujeito revolucionário. Ademais, a construção de uma sociedade alternativa ao capitalismo se dá no movimento de contradições. Tal modo de produção paga um preço para superar as crises, por exemplo, alargando a participação dos trabalhadores e tornando possível a disputa pela hegemonia a partir de forças políticas distintas.

O socialismo, enquanto necessidade histórica, segundo Luxemburgo (2008), só seria possível pelo martelo de uma revolução que se daria pressupondo

[...] uma luta demorada e persistente, sendo de todo provável que, no seu curso, se veja o proletariado mais de uma vez rechaçado, e por tal forma a sua ascensão ao poder, da primeira vez, terá sido necessariamente ‘cedo demais’, do ponto de vista do resultado final da luta. (LUXEMBURGO, 2008, p. 104).

Todavia, “[...] os próprios ataques ‘prematureos’ do proletariado contra o poder de Estado são fatores históricos importantes, que contribuem a provocar e determinar o momento da vitória definitiva.” (LUXEMBURGO, 2008, p. 105).

De acordo com Trotsky (2007), a revolução socialista é a revolução permanente, uma vez que começa no terreno nacional, alastra-se pelo internacional e “só termina com o triunfo definitivo da nova sociedade em todo o nosso planeta” (TROTSKY, 2007, p. 208). Isso posto, não se exclui a dialeticidade no movimento histórico. Dessa maneira, Trotsky (2007) descreve a dialética das “etapas” históricas da revolução em expansão – etapas estas que podem ser sim saltadas, sobretudo em momentos críticos - e diferencia a revolução do desenvolvimento evolucionista ao afirmar: “[...] que a capacidade de reconhecer e utilizar esses momentos distingue, antes de tudo, o revolucionário do evolucionista vulgar” (TROTSKY, 2007, p. 164). Acrescenta ainda que

Há etapas do desenvolvimento histórico que podem se tornar inevitáveis em certas condições, sem que o sejam do ponto de vista teórico. Por outro lado, a dinâmica da evolução pode reduzir a zero etapas teoricamente ‘inevitáveis’, sobretudo durante as revoluções [...] (TROTSKY, 2007, p. 166).

Trotsky (2007) diferencia a revolução da evolução *barata*, enquanto Gramsci (1989b) distingue a revolução da restauração, no sentido de que “[...] na dialética ‘revolução-restauração’ é o elemento revolução ou o elemento restauração que prevalece, já que é certo que no movimento histórico jamais se volta atrás, e não existem restaurações *in toto*” (GRAMSCI, 1989b, p. 64)

Gramsci (1989b) explica como se forma o ‘terreno’ propício para a transformação:

Verifica-se uma crise que, às vezes, prolonga-se por dezenas de anos. Esta duração excepcional quer dizer que se revelaram (amadureceram) contradições insanáveis na estrutura e que as forças políticas que atuam positivamente

para conservar e defender a própria estrutura esforçam-se para saná-las dentro de certos limites e superá-las. Estes esforços incessantes e perseverantes [...] formam o terreno ‘ocasional’ sobre o qual se organizam as forças antagonistas, que tendem a demonstrar [...] que já existem as condições necessárias e suficientes para que determinados encargos possam e, por conseguinte, devam ser resolvidos historicamente [...] (GRAMSCI, 1989b, p. 46).

Assim, embora existam forças conservadoras que buscam manter inalterado o modo de produção capitalista, as contradições emergem e a mudança - revolucionária - se torna inevitável, como deixa entrever Gramsci (1989b, p. 11-12), ao dizer que “O maquiavelismo serviu para melhorar a técnica política tradicional dos grupos dirigentes conservadores, assim como a política da filosofia da práxis: isto não deve mascarar o seu caráter essencialmente revolucionário [...]”.

3 O Marxismo e a Questão Ambiental: recortes

Sobrevoou-se um pouco da teoria marxista e se chega, enfim, ao tema que, secundário nessa teoria, fez-se para alguns estudiosos, com o desenvolvimento do capitalismo, também central em seus estudos. Segundo Loureiro (2006a, p. 15), “A questão ambiental inexistia ou era marginal à reflexão intelectual. O fenômeno é compreensível, se levarmos em consideração que não se sofria (*sic*) as graves consequências da degradação dos espaços naturais e do meio em que se vivia, como na atualidade”.

No modelo societário vigente, a natureza, tendo utilidade para o ser humano, constitui-se mercadoria e passa a ter um valor atribuído socialmente, um valor de troca, e já que as relações sociais são materializadas nas relações entre as mercadorias, estas se tornam fetiches que ofuscam tais relações. E, como nos lembra Loureiro (2006a, p. 16), “[...] as relações sociais envolvem não só interações entre indivíduos, grupos ou classes, mas compreendem as relações desses com a natureza”.

Os sujeitos veem a obra que fazem e não se reconhecem nela, a que Marx (2004, p. 87) se refere quando “Todo auto-estranhamento do homem de si e da natureza aparece na relação que ele outorga a si e à natureza para com os outros homens diferenciados de si mesmo”. Esse estranhamento, que é auto-estranhamento, desumaniza e desvaloriza influenciando, ademais, a relação ser humano/natureza. Dessa forma, segundo Marx (2004, p. 80),

Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral.

Nessa separação entre o ser humano e o produto de seu próprio trabalho, reflete-se a separação entre aquele e a natureza, até porque a natureza é a fonte dos valores de uso e, mormente, é sobre ela e sobre si mesmo que atua o ser humano com o trabalho. Para Loureiro (2006a, p. 19), “[...] a emancipação humana, o livre manifestar das potencialidades humanas e o enriquecimento espiritual que resulte no “reencontro com o natural” dependem da emancipação material e do fim da alienação”.

Como consequência desse estranhamento/alienação, Gramsci (1989b) esclarece sobre a naturalização das relações sociais, da conformação dos sujeitos com a situação em que se inserem, o que, em certa medida, *paralisa* o ser humano diante das possibilidades de transformação:

Uma das criações mais comuns é aquela que acredita ser ‘natural’ que tudo o que existe deve existir, não pode deixar de existir, e que as próprias tentativas de reforma, por pior que andem, não interromperão a vida; as forças tradicionais prosseguirão atuando, e a vida continuará (GRAMSCI, 1989b, p. 30-31).

Entretanto, apesar de o regime burguês ter se tornado a própria arma da guerra (TROTSKY, 2007), Gramsci (1989a, p. 40) amplia a questão:

[...] todo indivíduo é não somente a síntese das relações existentes, mas também da história destas relações, isto é, o resultado de todo passado. Dir-se-á que o que cada indivíduo pode modificar é muito pouco, com relação às suas forças. Isto é verdadeiro apenas até um certo ponto, já que o indivíduo pode associar-se com todos os que querem a mesma modificação; e, se esta modificação é racional, o indivíduo pode multiplicar-se por um elevado número de vezes, obtendo uma modificação bem mais radical do que à primeira vista parecia possível.

Enfim, as relações que o ser humano estabeleceu com a natureza em virtude do modo de produção capitalista (pode-se ressaltar, por exemplo, a ideia de progresso

desenfreado a partir do desenvolvimento tecnológico e da “dominação”⁴ sobre a natureza, o que acaba por privilegiar uma minoria) naturalizaram-se, a ponto de não se reconhecerem ou se pensarem outras formas de se relacionar. Assim, se as relações sociais se materializam nas relações entre as mercadorias e acabam se materializando nas relações com a natureza, não há como desvincular a discussão ambiental da análise crítica e histórica acerca do modelo atual, o que, consoante Loureiro (2006a), tem sido feito por movimentos ambientalistas, mídia, Estado e empresas.

3.1 Educação Ambiental? Para quê?

Parte-se do pressuposto de que a educação é um campo de disputa que, nas palavras de Layrargues (2005, p. 212), “se torna palco permanente de conflito entre interesses conservadores e libertários”. Por conseguinte, fica claro que a educação pode ser um mecanismo de dominação ideológica para a manutenção da ordem social vigente, assim como, em contrapartida, pode ser um mecanismo para a disputa desse campo por meio de forças contra-hegemônicas. Logo, Mészáros (2008, p. 52) sintetiza que “[...] seja em relação à ‘manutenção’, seja em relação à ‘mudança’ de uma dada concepção de mundo, a questão fundamental é a necessidade de modificar, de uma forma duradoura, o modo de internalização historicamente prevalecente”. Essa discussão permeia uma “outra”: a EA.

É sabido que a contemporaneidade se caracteriza pelo acirramento da crise socioambiental. Essa crise é evidenciada aos quatro cantos e, indubitavelmente, tanto a mídia quanto a escola difundem informações sobre tal problemática. Entretanto, sobretudo nas três últimas décadas, não se veem resoluções/avanços a respeito disso. Lembra Loureiro (2006a, p. 24):

As causas da degradação ambiental e da crise na relação sociedade-natureza não emergem apenas de fatores conjunturais ou do instinto perverso da humanidade, e as consequências de tal degradação não são consequências apenas do uso indevido dos recursos naturais; mas sim de um conjunto de variáveis interconexas, derivadas das categorias: capitalismo/modernidade/industrialismo/urbanização/tecnocracia. Logo, a desejada sociedade sustentável supõe a crítica

4 Usaram-se as aspas na palavra dominação, visto que, de acordo com Loureiro (2006a p. 21), “[...] é preciso entender que a humanidade não domina a natureza, mas interage com ela e nela”.

às relações sociais e de produção, tanto quanto ao valor conferido à dimensão da natureza.

Sendo o educando e o educador sujeitos fundamentais na tentativa de transformação da sociedade atual e o ensino, práxis, a EA vem a acoplar a dimensão política revelando, para tanto, as desiguais relações de poder (GUIMARÃES, 2000) e a servir como um dos mecanismos de mudanças significativas.

Segundo Loureiro (2005, p. 69):

A Educação Ambiental é uma práxis educativa e social que tem por finalidade a construção de valores, conceitos, habilidades e atitudes que possibilitem o entendimento da realidade da vida e a atuação lúcida e responsável de atores sociais individuais e coletivos no ambiente. Nesse sentido, contribuir para a tentativa de implementação de um padrão civilizacional e societário distinto do vigente, pautado numa nova ética da relação sociedade-natureza.

Tal autor deixa claro que, para além dessa construção de valores, atitudes, conceitos e habilidades, há que se tentar implementar um padrão civilizacional e societário diverso do atual e que ressignifique as relações entre ser humano e natureza. Pensando dessa forma, há de se reconhecer que a crise socioambiental é mais do que o reconhecimento de que o modo de produção capitalista tem limites, mas é a clareza da urgência de se pensar outra forma de produção material da vida.

Só para utilizar um exemplo acerca das causas da problemática ambiental e a urgência de se implementar um outro modelo societário, cita-se Santos (2008), em referência à tecnologia, tema imbricado na questão discutida:

Em sua versão contemporânea, a tecnologia se pôs ao serviço de uma produção à escala planetária, onde nem os limites dos Estados, nem os dos recursos, nem os dos direitos humanos são levados em conta. Nada é levado em conta, exceto a busca desenfreada pelo lucro, onde quer que se encontrem os elementos capazes de permiti-lo. (SANTOS, 2008, p. 181).

Logo, não se trata de retroceder a produção tecnológica, mas sobretudo não pensá-la pelo viés do lucro, espinha dorsal do capitalismo. Há de desenvolvê-la sim, no entanto levando em consideração as limitações ambientais e os objetivos para os quais serve esse desenvolvimento, se para o *capital*, se para a *emancipação humana*. Eis o mesmo dilema da EA.

3.2 A Educação Ambiental Conservadora

A EA está nas escolas de uma maneira ou de outra (GUIMARÃES, 2006), todavia o que vem a ser questionado é que EA é essa a que se propõe e quais são os seus efeitos. Daí, traz-se para o campo de disputa duas formas de se conceber e também de se praticar a EA: de um lado, a EA Conservadora; e de outro, a EA Crítico-Transformadora. Não que sejam dois campos assim tão díspares, na verdade utilizam-se essas duas nomenclaturas até por uma questão didática, porém é importante diferenciá-las, levando em conta suas aproximações e até outras vertentes que delas surgem, ou podem vir a surgir.

A EA Conservadora é aquela que, segundo Guimarães (2004), tem estado mais presente nas escolas. Em sentido lato, trata-se tanto de concepções quanto de práticas ingênuas e/ou equivocadas, uma vez que não propõem uma mudança significativa do modelo societário vigente. A vertente ecológico-preservacionista está muito presente no discurso ambientalista amplamente reconhecido e que, de acordo com Loureiro (2005, p. 81), “[...] não vem conduzindo à mobilização permanente e ao envolvimento de amplas parcelas da população, a não ser em situações urgentes, concretas e específicas”. Não que a preservação não seja importante, no entanto é mais que sabido que essas ações isoladas não resolvem a questão maior da crise socioambiental.

Da mesma forma, uma vertente individualista-comportamental acusa o sujeito responsabilizando-o e corrompendo-o a pensar que o “cada um fazer sua parte”, aliás clichê bastante recorrente, é o ponto central da problemática socioambiental. Um exemplo disso é o incentivo substancial em função da reciclagem, no lugar de se pensar primeiro a reutilização e a redução do consumo.

À mesma maneira que a questão da reciclagem, Layrargues (2006, p. 81), mais uma vez muito bem ressalta que se fala “[...] muito na escassez absoluta de água potável no planeta, quando se verifica a preciosidade que é a água doce no mundo, mas nos esquecemos de debater a escassez relativa da água no território, quando se verifica a desigual distribuição entre os humanos, para as distintas formas de apropriação e os diferentes usos desse recurso”.

Outra vertente conservadora é a ideológico-romantizado-naturalizada em que se enxerga o meio ambiente/a natureza, além de dominados pelo ser humano, como divinizados. Dessa forma, segundo Loureiro (2005, p. 70), muitos educadores se restringem à sensibilização ou à instrumentalização, que são “[...] mecanismos de promoção de um capitalismo que busca se afirmar como verde e universal em seu processo de reprodução, ignorando-se, assim, seus limites e paradoxos na viabilização de uma sociedade sustentável”.

Nesse caminho, ressalta-se ainda a vertente tecnicista que propõe mudanças nas relações técnicas e instrumentais para com o meio ambiente, daí se pode também direcionar a discussão para a tecnologia, “[...] desprezando como estas (relações técnicas e instrumentais) se articulam às relações sociais e são criadas na história. Falta aí o sentido de complexidade e de entendimento de que a totalidade implica uma unidade natureza-sociedade” (LOUREIRO, 2006b, p. 120).

Mais uma vez, recorre-se a Layrargues (2005, p. 180) que, estudando a problemática da reciclagem das latinhas de alumínio, traz para o debate que:

Essa prática educativa, que se insere na lógica da metodologia da resolução de problemas ambientais locais de modo pragmático, tornando a reciclagem do lixo uma atividade-fim, em vez de considerá-la um tema-gerador para o questionamento das causas e consequências da questão do lixo, remete-nos de forma alienada à discussão dos aspectos técnicos da reciclagem, evadindo-se da questão política.

Assim como esse tipo de tecnicismo desconsidera as discussões políticas e éticas, uma vertente de educação bancária é largamente reconhecida por pesquisas nas escolas, como se simplesmente a “[...] difusão da percepção sobre a gravidade dos problemas ambientais e suas consequências para o meio ambiente” (GUIMARÃES, 2006 p. 15) fosse dar conta de se resolver a crise que vivemos. De acordo com Guimarães (2000, p. 84), não se deve limitar a EA a informar as consequências da crise, mas “desvelar e agir sobre as relações que originaram os problemas ambientais (suas causas epistemológicas, ético-políticas, materiais etc.)”.

Findando essa sintética caracterização da EA Conservadora, volta-se à vertente fragmentária, fruto do positivismo e do cartesianismo que moveram a ciência e que, de certa forma, ainda movem, desmerecendo a complexidade do tema. Segundo Loureiro (2005, p. 180), nas escolas são implementados vários programas, porém de maneira reducionista,

[...] já que em função da reciclagem, desenvolvem apenas a coleta seletiva de lixo, em detrimento de uma reflexão crítica e abrangente a respeito dos valores culturais da sociedade de consumo, do consumismo, do industrialismo, do modo de produção capitalista e dos aspectos políticos e econômicos da questão do lixo.

Essa EA Conservadora é reformista e serve a lógica do mercado, logo, a lógica do capitalismo. Hegemonicamente, esta é a que é difundida pelas escolas e pela mídia e acaba por corroborar com a naturalização do sistema. Daí, evidencia Loureiro (2006a, p. 23) que “[...] não há ecossistemas imutáveis, e a espécie humana, enquanto existir sobre a Terra, atuará neles. O que pode e deve mudar é o padrão societário e, conseqüentemente, a visão de mundo que se tem e o tipo de relações sociais e de produção aí inseridos”. Fecha-se com uma indagação de Gramsci (1989a, p. 12): “O problema é o seguinte: qual é o tipo histórico do conformismo e do homem-massa do qual fazemos parte?”

3.3 A Educação Ambiental Crítico-Transformadora

A EA Crítica e Transformadora, não entendida como a salvação, mas como contribuição para pensá-la, é, por conseguinte, um instrumento valioso no campo de disputa atravessado, muitas vezes, pela EA Conservadora embalada pela racionalidade dominante. Essa racionalidade que se apropria do discurso hegemônico e se pauta nos paradigmas da sociedade moderna consumista traz em seu bojo o que Guimarães (2005, p. 123) chama de *armadilha paradigmática*, ou seja, aquilo que:

[...] provoca a limitação compreensiva e a incapacidade discursiva de forma redundante. Produto e produtora de uma leitura de mundo e um fazer pedagógico atrelado ao ‘caminho único’, traçado pela racionalidade dominante da sociedade moderna e que busca ser inquestionável. É esse processo que vem gerando, predominantemente, ações educativas reconhecidas no cotidiano escolar como educação ambiental e que, por essa armadilha paradigmática na qual se aprisionam os professores, apresenta-se fragilizada em sua prática pedagógica.

Assim, a EA Crítica é a proposta de um modelo societário divergente do atual, é:

O desafio para a consolidação de uma cidadania substantiva e direta (que) reside na capacidade de publicizar as instituições formais, de estabelecer práticas

democráticas cotidianas, de promover uma escola capaz de levar o aluno a refletir criticamente sobre seu ambiente de vida e de consolidar uma 'cultura de cidadania', nos planos local, regional ou internacional, articulada aos processos de transformação sistêmica (LOUREIRO, 2005, p. 75).

Assim como, para Mészáros (2008, p. 25), “[...] uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança”. Para tanto, a crença em que as mudanças substanciais, mesmo acusadas de utopismo, são realizáveis, uma vez que não se acredite na infinitude de um sistema que faz emergirem, todo o tempo, as suas próprias contradições, é imprescindível para fortalecer a ideia da própria transformação.

A torto e a direito tem sido utilizado o termo EA Crítica, ou EA Transformadora, ou mesmo EA Emancipatória, entretanto, indaga-se a que crítica, a que transformação, a que emancipação se faz referência nos infundáveis estudos da área. Sabe-se que o pensamento reformista, de acordo com a nova socialdemocracia, lidera nessas produções, no sentido de que se limita ao modo de produção vigente e nem sequer faz menção a transcendê-lo.

A EA, aqui pensada como revolucionária, alia-se à ideia da tomada do Estado. Esse Estado - comitê político da burguesia (MARX; ENGELS, 2008), espaço de disputa (LENIN, 2007), condensação do conflito de classes (GRAMSCI, 1989b) - lido dialeticamente no processo histórico, acaba por colaborar com a ilusão de uma democracia, não realizada, que não interfere na acumulação de capital; entretanto abre a possibilidade de disputa. E é nesse ínterim que a contra-hegemonia tem a oportunidade de derrubar o Estado que está posto. A construção de uma sociedade alternativa ao capitalismo se dá nesse movimento de contradições e, não obstante a sua natureza seja a de manter a hegemonia de uma classe, é nessas contradições que se encontram espaços de disputa pela nova hegemonia.

Assim, constata-se que a educação é sim um mecanismo de luta contra-hegemônica, um campo propício ao estabelecimento de novas formas de pensar a produção material da vida. A EA surge como um braço dessa educação que, mesmo sendo uma área recente, datada praticamente da década de 70, é o que muito bem evidencia as contradições do modo de produção capitalista e que pode contribuir com a construção, não reformista, de outro padrão societário.

4 Considerações Finais: “reforma ou revolução”⁵?

A luta de classes é um fato: pode ser escamoteada, romantizada, mas existe. O modo de produção capitalista é injusto, é classista, privilegia os poucos que acumulam capital. A natureza cada vez mais espoliada está à mercê desse sistema e a crise socioambiental, decorrente do desenvolvimento deste, potencializa-se.

O Marxismo, acusado da secundarização da problemática ambiental, numa atenta releitura, mostra, a começar pelas obras clássicas, as imbricações do tema com toda a análise da sociedade capitalista e a supera, a partir da atualização de suas discussões. O que se pretende com este texto é ressaltar a importância do referencial teórico do Materialismo Histórico Dialético e toda uma tradição da teoria crítica, para subsidiar uma análise consistente da atual situação de crise socioambiental. A afirmação deste referencial objetiva se contrapor à hegemonização de posturas e visões que, esvaziada de criticidade, impõe uma perspectiva conservadora de EA. Sem dúvida, os debates sobre Estado e Revolução serviram de reflexão sobre o que está naturalizado, sobre a conformação social e mesmo banalização da luta de classes, ao encontro da ideia de transformação sistêmica não reformista; desaguam, por conseguinte, na educação como campo de disputa.

A educação - ato político - é sim um mecanismo de transformação social, não o único, não a salvação, mas, pelo fortalecimento dado pela consistência teórica, alimenta uma prática de desvelamento, problematização, proposição e mobilização, que impõe no movimento histórico dialético, constituinte da realidade, a consolidação de forças contra-hegemônicas. Forças fundamentais para que se crie o ambiente fecundo para a gênese do novo, resultante de sínteses dialéticas. E a EA Crítico-Transformadora, não falaciosa e que abarca esse Marxismo aqui discutido, de não reformismo, é para nós uma contribuição para potencializar o movimento revolucionário que se faça permanente na construção de uma outra sociedade; essa, socioambientalmente sustentável.

5 “Reforma ou Revolução?” é o título do livro de Luxemburgo (2008) que, embora já citado neste artigo, remete à discussão central deste texto.

Referências

- CARNOY, M. **Educação, Economia e Estado: base e superestrutura, relações e mediações.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.
- GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História.** 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989a.
- _____. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno.** 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989b.
- GUIMARÃES, M. Armadilha paradigmática na educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P. L.; CASTRO, R. S. de. (Org.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental.** São Paulo: Cortez, 2006.
- _____. **A formação de educadores ambientais.** Campinas: Papyrus, 2004.
- _____. **Educação Ambiental.** V. 1. Rio de Janeiro: UNIGRANRIO, 2000.
- LAYRARGUES, P. P. Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P. L.; CASTRO, R. S. de. (Org.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental.** São Paulo: Cortez, 2006.
- _____. O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental. In: LOUREIRO, C. B. F.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de. (Org.). **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- LENIN, V. L. **O Estado e a Revolução: o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na revolução.** São Paulo: Expressão Popular, 2007.
- LOUREIRO, C. F. B. Educação Ambiental e “Teorias Críticas”. In: GUIMARÃES, M. (Org.). **Caminhos da Educação Ambiental: da forma à ação.** 3. ed. Campinas: Papyrus, 2008.
- _____. Teoria Social e Questão Ambiental: pressupostos para uma práxis crítica em educação ambiental. In: LOUREIRO, C. B. F.; LAYRARGUES, P. P. ; CASTRO, R. S. de. (Org.). **Sociedade e Meio Ambiente: a educação ambiental em debate.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006a.
- _____. Problematizando conceitos: contribuição à práxis em educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P. L.; CASTRO, R. S. de. (Org.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental.** São Paulo: Cortez, 2006b.

_____. Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de. (Org.). **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LUXEMBURGO, R. **Reforma ou Revolução?** São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

_____. **O Capital**. v. 1. São Paulo: Bertrand Brasil, 1994.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

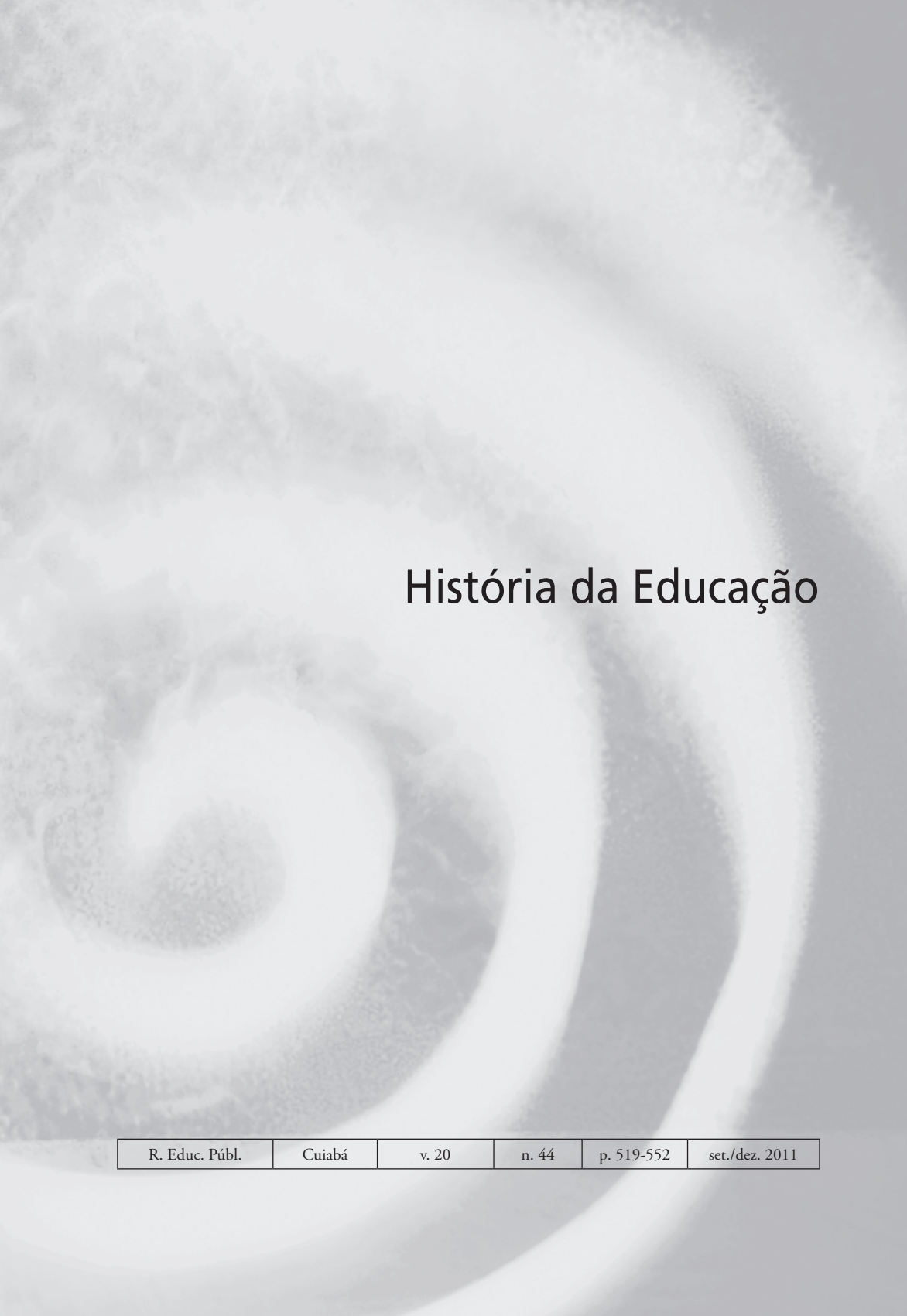
SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

_____. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 17. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

TROTSKY, L. **A Revolução Permanente**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

Recebimento em: 09/08/2010.

Aceite em: 01/08/2011.



História da Educação

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 20

n. 44

p. 519-552

set./dez. 2011

O tema da escola pública no manifesto dos pioneiros da Educação Nova

The issue of public schools in the manifest of the pioneers of new education

João Carlos da SILVA¹

Resumo

Este artigo discute o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932), que ao completar 80 anos, continua sendo citado de maneira recorrente nos estudos historiográficos. Pretendemos discutir o tema da escola pública na perspectiva dos pioneiros, no sentido de contribuir ao trabalho de pesquisa sobre a história da educação brasileira. Favoráveis a uma educação pública, gratuita, mista, laica e obrigatória, os pioneiros entendiam que o Estado deveria se responsabilizar pelo dever de educar o povo, responsabilidade esta que era muitas vezes atribuída à família.

Palavras-chave: Escola Pública. Manifesto dos pioneiros. Escola nova

Abstract

This article discusses the Manifesto of the Pioneers of New Education (1932), which upon completion of 80 years, continues to be quoted on a recurring basis in studies of history. We intend to discuss the issue of public school from the perspective of the pioneers in the sense of contributing for research work on the history of Brazilian education. Favor of a free public education, mixed, secular and compulsory, the pioneers understood that the State should be responsible for the duty to educate the people, that this responsibility was often attributed to the family.

Keywords: Public School. Manifest of the Pioneers. New School

1 Doutor em Filosofia e História da Educação/FE-UNICAMP. Professor no Colegiado do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação/Mestrado em Educação/UNIOESTE, Campus Cascavel, PR Membro do Grupo de pesquisa HISTEDBR/GT-Cascavel. E-mail: <jcsilva05@terra.com.br>. Rua Vitória, 1396, Ap. 2. Bairro Neva. CEP: 85802-020, Cascavel, PR.

“[...] é preciso fazer homens, antes de
fazer instrumentos de produção”.
(AZEVEDO)

Introdução

Em tempos de crise global o debate historiográfico educacional tem levado pesquisadores da área a buscarem no passado elementos para entender as mazelas da educação brasileira. Neste sentido, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, ao se aproximar dos seus 80 anos, tem sido documento citado de maneira recorrente nas discussões sendo colocado como parâmetro para analisar o atual contexto educacional, como se tivéssemos deixado no passado as soluções e os caminhos ideais para a superação da crise que se abate sobre a escola pública. Em um breve levantamento pelo sistema de busca acadêmico encontramos aproximadamente 15.300 referências sobre o Manifesto, uma pista para entender que os pioneiros da Educação Nova continuam presentes em nossa memória educacional, na compreensão dos problemas sociais, sobretudo da escola pública.

Educação Redentora foi o lema utilizado por muitos para definir os diversos movimentos em torno da educação e suas reformas, ocorridos nas primeiras décadas da República brasileira. O movimento republicano mesmo não sendo homogêneo, consolidou a ideia de que mediante a educação, havia a saída, a salvação para o progresso nacional. Mas qual educação? Para quem? Eram questões polêmicas que não interessavam a todos os republicanos, entre eles os pioneiros da Educação Nova.

O Manifesto foi um documento que, certamente, representou um marco na educação brasileira ao eleger a escola pública, laica, gratuita como responsabilidade do Estado, servindo muitas vezes de modelo a ser seguido pelas ações educativas, abrindo uma nova na história das ideias pedagógicas no Brasil. Não se trata de reivindicar a atualidade do documento, mas de entendê-lo no seu tempo, ainda que muitos dos desafios atuais apresentem características muito próximas daqueles enfrentados na época, ao relacionar o tema da escola pública ao campo das demandas sociais. Os signatários do Manifesto deram o início a uma longa trajetória de luta ao lançarem as bases de um projeto acerca da valorização da escola pública na construção do Brasil moderno, reafirmando aquilo que já se configurava desde o início da República, ou seja, uma forte oposição à chamada escola tradicional.

Conhecida a primeira manifestação pública de educadores e intelectuais brasileiros oriundos de diferentes áreas, a qual subsidiou e inspirou o debate sobre a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, na formulação de capítulos sobre a Educação nas Constituições futuras, assim como na organização daquilo que conhecemos como Sistema Nacional de Ensino no sentido da universalização

da Escola Fundamental. Foi documento importante no sentido de colocar a educação, em particular na escola pública, como instrumento de democratização da sociedade brasileira.

A forma atual da escola é fruto da sua constituição histórica, no final do século XIX, no bojo da revolução industrial. Apesar da importância que a escola exerce no meio onde atua, ainda assim, ela tem seus limites de ação, sobretudo em uma sociedade fundada na divisão das classes sociais, sujeita às relações de poder.

Compreender esses acontecimentos requer um esforço de reflexão mais atento sobre o processo de desenvolvimento da sociedade da mercadoria. Nosso propósito visa discutir o *Manifesto de 1932* em consonância com as transformações sociais no período.

Favoráveis a uma educação pública, gratuita, mista, laica e obrigatória, os pioneiros entendiam que o Estado deveria se responsabilizar pelo dever de educar o povo, responsabilidade esta que era, a princípio, atribuída à família.

Os pioneiros apontaram questões ainda presentes na atualidade, tornando pública as deficiências internas do ensino brasileiro como: valorização e profissionalização da atividade educacional como papel político e social; necessidade de organizar e planejar a atividade educacional; necessidade de entender a educação no interior de uma sociedade complexa; Educação como atividade coletiva dos educadores; valorização da ciência como base da atividade educativa; definição dos níveis de ensino com tarefas específicas para a escola primária, secundária e superior, escola normal e profissionalizantes e a educação como instrumento de formação da cultura e da ciência.

Este artigo visa compreender o tema da escola pública no texto escrito por Fernando de Azevedo (1894-1974), momento em que a educação é colocada como elemento decisivo no processo de desenvolvimento social no Brasil, como o autor e seus signatários afirmam logo nas primeiras linhas. Pretendemos a partir desses elementos oferecer algumas contribuições ao trabalho de pesquisa sobre a história da educação brasileira desenvolvido no âmbito do grupo de pesquisa HISTEDBR-GT Cascavel.

A educação na Primeira República

Os estudos historiográficos acerca da Primeira República a identificam como um período de instabilidade econômica, política e social, caracterizado por um processo gradual de transição entre uma sociedade agrária para uma sociedade urbana - industrial, a partir de um sistema de dominação do latifúndio, controlado pelos “donos do poder”, e marcado também pelo início do processo

de organização da vida urbano-industrial, conforme Basbaun (1957), Carone (1970), Faoro (1975), Fausto (1982) e, Hollanda (1982). Por outro lado, este período se caracterizou como instante de debate e disputa em torno de um projeto educacional para o Brasil, de acordo com Xavier (1990) e, Ribeiro (1995).

Assumindo posições filiadas aos princípios da Escola Nova, o Manifesto é marcado por contradições, sendo seu texto caracterizado como eclético e heterogêneo (SAVIANI, 2007, p. 251). Neste embate, apresentam alternativas teóricas e práticas para a solução dos problemas nacionais, entre eles o analfabetismo e a necessidade de expansão e melhoria da educação escolar.

A questão da escolarização era um fator de importância para as oligarquias que estiveram no poder durante a Primeira República, mas os trabalhadores também passaram a reivindicar uma educação escolar que estivesse acompanhada de transformações materiais, distribuição de riquezas, justiça e igualdade.

Com a abolição do trabalho escravo, configura-se um contexto propício ao surgimento de organizações operárias de diferentes tipos que assumiram instrução popular e fomentaram o surgimento de escolas operárias e de bibliotecas populares. Muitos não chegaram a explicitar mais claramente a concepção pedagógica que deveria orientar os procedimentos de ensino.

Desde a instauração da República no Brasil (1889), sucessivos governos colocaram a educação como fator primordial para o desenvolvimento social e econômico, entendendo que a solução dos problemas educacionais passava pela educação. A passagem do Império para a República representou, no âmbito da educação, uma nova orientação pedagógica, emergindo uma proposta educacional nutrida na concepção da economia livre.

A pedagogia republicana que repousava sobre uma ordem social, fundamentada numa sociedade aberta, livre e democrática, atribuiu à educação o papel de agente da reforma social mediante a edificação do Estado liberal, característico daqueles formulados no século XVIII, na Europa. O liberalismo era apresentado pelas forças republicanas como o valor mais sagrado, superior inclusive à educação.

No Brasil, os ideais republicanos nasceram inspirados nas idéias positivistas de educação, marcadas pela crença sistemática nas políticas educacionais como mola propulsora para o progresso. A educação estava sempre presente nos discursos políticos, sendo sempre apontada como a chave para atingir o pleno desenvolvimento. A rigor, desde 1870, a liberdade, a laicização, a expansão do ensino e a educação para todos eram bandeiras levantadas pela burguesia nascente no Brasil.

Bastos (1975), assim expressava este momento histórico:

Depois que a democracia apoderou-se do governo dos Estados, o ensino oficial revelou toda a sua eficácia [...] Em

verdade, não pode deixar de ser obrigatório o ensino onde existe escola: nada mais justo que coagir, por meio de penas adequadas, os pais e tutores negligentes, e, sobretudo os que se obstinam em afastar os filhos e pupilos dos templos da infância (BASTOS, p. 150).

Os agentes sociais da época viam a industrialização, sobretudo contra o passado imperial que deixara como herança um grande contingente de analfabetos, considerados entraves para o progresso, produzindo um sentimento de euforia, expectativa e otimismo pela educação. O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932, é fruto deste momento².

Este período se caracterizou pelo predomínio das ideias liberais, em consonância com o processo de expansão do capital industrial e da luta interna pela unidade nacional em favor do progresso e do desenvolvimento.

O surto industrial nas primeiras décadas deste século aproximava cada vez mais o Brasil das potências emergentes, especialmente Inglaterra e Estados Unidos da América, importando desses países formas avançadas de produção e concomitantemente condicionando as políticas educacionais internas, como por exemplo, a implantação de cursos técnico-profissionalizantes visando atender a demanda produzida pela indústria e pelo comércio. A modernização da sociedade brasileira era uma exigência de fato, fruto do estágio atingido no processo de mudança da base da sociedade exportadora brasileira, que de rural-agrícola passava para urbano-comercial. Significou a necessária adaptação entre regiões hegemônicas e periféricas que integravam o sistema capitalista na fase industrial ou concorrencial.

Com o advento da República, a hegemonia da burguesia do café se estende do nível estadual ao nível nacional. Mesmo em meio a essas lutas, de alcance limitado, os grandes Estados impuseram na Constituição de 1891 os princípios que assegurariam esta hegemonia (FAUSTO, 1982, p. 200).

Na última década da Primeira República, continuavam precárias as condições de funcionamento e de atendimento do Ensino Primário nos Estados. As reformas educacionais, não contribuíam para uma política duradoura de melhoria e

2 Foram signatários do Manifesto: Fernando de Azevedo, Afranio Peixoto, A. de Sampaio Doria, Anísio Spinola Teixeira, M. Bergstrom Lourenço Filho, Roquette Pinto, J. G. Frota Pessôa, Julio de Mesquita, Filho, Raul Briquet, Mario Casassanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr., J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Attilio Vivacqua, Francisco Venancio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meirelles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Alvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nobrega da Cunha, Paschoal Lemme, Raul Gomes.

ampliação do atendimento. Neste cenário favoreciam a descontinuidade e a instabilidade do setor educacional, em que pese essa questão quase não ter sido colocada enquanto obstáculo a uma política consistente de ampliação e melhoria do ensino; ao contrário, as carências das escolas públicas sempre serviriam de justificativas para as novas iniciativas, propostas e ajustes.

Após a Revolução de 1930, surgem os problemas próprios de uma sociedade moderna, industrializada, entre eles, o da instrução pública popular. A partir desse período é criado o Ministério da Educação e Saúde e a educação começava a ser reconhecida, inclusive no plano institucional, fazendo da escola pública uma questão nacional.

O Manifesto e a educação nacional

O problema da educação nacional, aos olhares dos escolanovistas, estava na herança educacional advinda do Império, baseada no ensino clássico, estritamente literário, estranho à realidade brasileira, cujas consequências atingiam desde o jardim de infância, passando pela educação popular e atingindo ao ensino superior, e que, portanto deveriam passar por reforma em suas bases científicas.

Ao ressaltarem a necessidade de empreender profundas reformas escolares, os positivistas defendiam a busca de novos meios de aprendizagem e de comportamentos de acordo com os padrões sociais da sociedade capitalista. A ideia de uma cultura escolar nacional no contexto republicano pressupunha a organização de um espaço separado da casa e da rua. Neste sentido, buscava-se cada vez mais a parcelarização e especialização do trabalho pedagógico colocar no horizonte republicano a perspectiva de uma escola de massas no contexto urbano capitalista emergente:

A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar 'a hierarquia democrática' pela 'hierarquia das capacidades', recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação (AZEVEDO, 1958, p. 64).

O aparecimento das primeiras máquinas na industrialização ainda que rudimentar no Brasil, na República recém-instalada, indicava que a passagem pela escola devia ser um ritual em que os cuidados com o corpo, a disciplina e

a higiene deveriam ser os componentes fundamentais no processo de criação de uma nova cultura escolar, então inexistente³.

A República, acompanhada da crença da necessidade de remodelação da ordem social, política e econômica, e da convicção de que a educação seria o mais forte instrumento para a consolidação do regime republicano e para a construção de um país moderno, prometia ao povo as condições de sua inserção no regime democrático representativo. As discussões em torno dos processos teóricos e práticos para a consolidação das instituições republicanas logo se fizeram sentir, cabendo aos Estados federados, criar os mecanismos jurídico-institucionais necessários à nova ordem e colocá-los em funcionamento.

A reforma defendida pelos pioneiros deveria ser reforma integral envolvendo aspectos da organização, dos métodos de toda a educação nacional, dentro do mesmo espírito que substituiria o conceito estático do ensino por um conceito dinâmico, desde os jardins de infância à Universidade:

A partir da escola infantil (4 a 6 anos) à Universidade, com escala pela educação primária (7 a 12) e pela secundária (12 a 18 anos), a 'continuação ininterrupta de esforços criadores' deve levar à formação da personalidade integral do aluno e ao desenvolvimento de sua faculdade produtora e de seu poder criador, pela aplicação, na escola, para a aquisição ativa de conhecimentos, dos mesmos métodos (observação, pesquisa, e experiência), que segue o espírito maduro, nas investigações científicas. A escola secundária, unificada para se evitar o divórcio entre os trabalhadores manuais e intelectuais, terá uma sólida base comum de cultura geral (3 anos), para a posterior bifurcação (dos 15 aos 18), em seção de preponderância intelectual (com os 3 ciclos de humanidades modernas; ciências físicas e matemáticas; e ciências químicas e biológicas), e em seção de preferência manual, ramificada por sua vez, em ciclos, escolas ou cursos destinados à preparação às atividades profissionais, decorrentes da extração de matérias primas (escolas agrícolas, de mineração e de

3 Entre 1889 e 1930 se deu o início da tentativa da consolidação da educação pública, tendo como marco a pedagogia burguesa de inspiração liberal. Com ela a educação e o ensino são afirmados como valores fundamentais para o indivíduo e sua vida na sociedade e para o exercício de direitos fundamentais à vida do cidadão.

pesca) da elaboração das matérias primas (industriais e profissionais) e da distribuição dos produtos elaborados (transportes, comunicações e comércio (AZEVEDO, 1958, p. 71).

A educação das massas populares, considerada pelos pioneiros o problema fundamental das democracias modernas, era entendida como o ensino voltado à população livre (em sua maioria formada por crianças pobres) que não estava incorporada à sociedade. A função da educação foi, então, colocada em discussão, pois instruir as massas não significava democratizar o acesso a todo o conhecimento acumulado pela humanidade, mas assumir uma tarefa específica, voltada para a educação moral e prática da criança a ser desenvolvida no lar. O papel da escola na vida e a sua função social consistiam em oferecer os progressos da psicologia aplicada à criança, os estudos sociológicos, definindo a posição da escola em face da vida.

Os pioneiros defendiam que os melhores e os mais capazes, por seleção, devem formar o vértice de uma pirâmide de base imensa, cuja formação deve ser realizada na Universidade. Sobre este nível Azevedo (1958) diz que:

[...] não há sociedade alguma que possa prescindir desse órgão especial e tanto mais perfeitas serão as sociedades quanto mais pesquisada e selecionada for a sua elite, quanto maior for a riqueza e a variedade de homens, de valor cultural substantivo, necessários para enfrentar a variedade dos problemas que põe a complexidade das sociedades modernas. Essa seleção que se deve processar não 'por diferenciação econômica', mas 'pela diferenciação de todas as capacidades', favorecida pela educação, mediante a ação biológica e funcional, não pode, não diremos completar-se, mas nem sequer realizar-se senão pela obra universitária que, elevando ao máximo o desenvolvimento dos indivíduos dentro de suas aptidões naturais e selecionando os mais capazes, lhes dá bastante força para exercer influência efetiva na sociedade e afetar, dessa forma, a consciência social (AZEVEDO, 1958, p. 68).

Neste cenário destaca-se, no campo educacional, a discussão em torno das propostas educativas dirigidas pela União e pelos Estados federados. Aos Estados, cabia a tarefa de legislar e organizar sua própria rede de ensino. À União, cabia criar e controlar a educação superior em todo país, o ensino secundário e a instrução em todos os níveis no Distrito Federal.

É dentro desta perspectiva que se articulam os Pioneiros da Educação Nova concebendo a educação como sinônimo de progresso e de desenvolvimento como movimento político concentrado no campo educacional como síntese contraditória das lutas presentes naquele momento histórico. O surgimento e desenvolvimento do escolanovismo no Brasil ocorreram no interior da crescente influência da cultura norte-americana pós Primeira Guerra Mundial, através da divulgação das idéias de John Dewey (1859–1952)⁴.

A laicidade, gratuidade e obrigatoriedade, princípio consagrados na legislação deveriam ser colocadas em prática:

A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação são outros tantos princípios em que assenta a escola unificada e que decorrem tanto da subordinação à finalidade biológica da educação de todos os fins particulares e parciais (de classes, grupos ou crenças), como do reconhecimento do direito biológico que cada ser humano tem à educação. A laicidade, que coloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectário, subtrai o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação, à pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas. A gratuidade extensiva a todas as instituições oficiais de educação é um princípio igualitário que torna a educação, em qualquer de seus graus, acessível não a uma minoria, por um privilégio econômico, mas a todos os cidadãos que tenham vontade e estejam em condições de recebê-la. Aliás o Estado não pode tornar o ensino obrigatório, sem torná-lo gratuito (AZEVEDO, 1958, p. 73).

Em Dewey a ação de educar teria como finalidade propiciar a criança condições para que resolvesse por si mesma seus problemas através de experiências concretas. A escola deveria voltar-se para os interesses dos alunos valorizando suas curiosidades naturais, tidas como preocupação a inserção do indivíduo no contexto de uma sociedade moderna e destacava o seu papel no interior dessa sociedade e da ordem social, enquanto participante das transformações sociais.

4 Os princípios da Escola Nova foram assentados com base no desenvolvimento científico da biologia e da psicologia que revelaram uma nova compreensão das necessidades da infância. Dewey criticava os princípios da educação tradicional proposta por Herbart, especialmente a ênfase dada ao intelectualismo e a memorização, e propunha uma educação pela ação.

A implantação da Escola Nova não se deu pura e simplesmente pelos seus aspectos técnicos ou pedagógicos e sim, políticos, por fazer parte de um projeto de controle e de modelagem da sociedade, de acordo com Hilsdorf:

Porque essa metodologia foi aceita e considerada um mecanismo eficiente de controle social, para constituir ‘de cima para baixo’ o povo adequado à nação. A Escola Nova seria a pedagogia adequada para promover a superação do elemento nacional fraco e amorfo, porque proporcionava práticas de higienização (da saúde), de racionalização do (trabalho) e nacionalização (dos valores morais e cívicos) (HILSDORF, 2003, p. 83).

Neste contexto, o ciclo de reformas educacionais em vários Estados, tendo à frente intelectuais como Anísio Teixeira, Fernando Azevedo, Lourenço Filho, Francisco Campos e outros, contribuíram para a penetração do escolanovismo no Brasil, bem como para a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, como fórum de debate e divulgação dos problemas educacionais.

O jogo político articulado por empresas particulares e pelas lideranças políticas que as representavam, nessa busca de subordinação aos seus interesses privados de uma esfera estatal de maior importância para todos, como é o caso da educação, só foi questionado com vigor a partir da emergência do movimento escolanovista. Foi esse movimento, que reivindicou, claramente, a aplicação exclusiva de recursos públicos no ensino estatal; que denunciou as indevidas e nefastas interferências do coronelismo na educação; que reclamou, com vigor, a profissionalização do magistério, articulando e sugerindo medidas de capacitação, admissão por concurso público, promoção na carreira e remuneração condigna.

A Escola Pública no Manifesto dos Pioneiros

Vimos que a difusão e valorização escolar, no Brasil, acompanhavam o nível de desenvolvimento das forças econômicas em curso, coincidindo com o desenvolvimento da sociedade capitalista a nível internacional. Neste sentido, a ideia de escola pública anunciada pelo Manifesto emergiu do seio das lutas sociais e políticas, em torno da hegemonia das idéias educacionais, assentado no princípio da escola pública, para todos, única e obrigatória em que todas as crianças, de 7 a 15, tenham uma educação comum, igual para todos.

O escolanovismo nasce, nesta perspectiva, como um movimento de ideias, resultado de uma prática social-pedagógica, baseadas no ideal positivista que se difundiu nos anos 20 e 30, mundialmente, resultado da hegemonia crescente dos EUA, e de seu domínio diante dos países *atrasados*.

O Manifesto dos Pioneiros assim inicia:

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe pode disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional [...] é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade (AZEVEDO, 1958, p. 59).

Tomado por um sentimento nacionalista, Fernando Azevedo, relator do manifesto atribuiu à velha república a causa principal das mazelas do ensino. A ausência de um sistema nacional de ensino organizado acabou sendo considerada o grande entrave para o progresso e a qualidade do ensino. A falta de objetivos educacionais e de competência administrativa também é apontada como fator responsável pelo atraso cultural. Seu discurso expressava o movimento econômico e político de seu tempo. Buscava-se na estrutura escolar o caminho mais apropriado para se construir a unidade nacional, ameaçada pelos embates políticos entre a burguesia e o proletariado presentes no mundo.

Azevedo (1958), ao diagnosticar os problemas educacionais, elencou uma série de fatores que impedem a construção de um ensino eficiente: professores mal-preparados, ausência de um espírito científico, de método, desorganização administrativa, falta de uma ação pedagógica eficiente, falta de uma visão global, professores descompromissados, ensino desarticulado da vida real e das relações humanas, ausência de democracia, elitismo, conteúdos desarticulados, falta de vontade política, distante do mercado de trabalho, desarticulação entre os diferentes graus de ensino, falta de continuidade nas políticas educacionais, falta de autonomia, centralismo, respeito às individualidades, verbalismo excessivo, falta de estímulo ao aluno, etc.

Sobre a formação dos professores:

A formação universitária dos professores não é somente uma necessidade da função educativa, mas considerada único meio de verticalizar a cultura, e abrindo-lhes a vida sobre todos os horizontes, estabelecer, entre todos, para a realização da obra educacional, uma compreensão recíproca, uma vida sentimental comum e um vigoroso espírito comum nas aspirações e nos ideais. Os professores de ensino

primário e secundário, assim formados, em escolas ou cursos universitários, sobre a base de uma educação geral comum, dada em estabelecimentos de educação secundária, não fariam senão um só corpo com os do ensino superior, preparando a fusão sincera e cordial de todas as forças vivas do magistério. Entre os diversos graus do ensino, que guardariam a sua função específica, se estabeleceriam contatos estreitos que permitiriam as passagens de um ao outro nos momentos precisos, descobrindo a superioridade em gérmen, pondo-as em destaque e assegurando, de um ponto a outro dos estudos, a unidade do espírito sobre a base da unidade de formação dos professores (AZEVEDO, 1958, 78).

Um clima de insatisfação e de esperança pela mudança acabou levando os 26 intelectuais que assinaram o documento, a eleger a educação como elemento decisivo no processo de modernização ou de reconstrução educacional. Acreditavam na expansão da escola pública e na profissionalização do ensino, como alavanca capaz de inserir o Brasil na rota dos países industrializados e desenvolvidos, como fator principal da transformação social, como podemos constatar nas seguintes passagens:

Mas, a *educação* que, no final de contas, se resume logicamente numa *reforma social*, não pode, ao menos em grande proporção, realizar-se senão pela ação extensiva e intensiva da escola sobre o indivíduo e deste sobre si mesmo [...] (AZEVEDO, 1958, p. 6, grifo nosso).

[...] que torne a escola acessível, em todos os seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com as suas aptidões vitais (AZEVEDO, 1958, p. 10).

Chega-se, por esta forma, ao princípio da escola para todos; 'escola comum ou única' (AZEVEDO, 1958, p. 10).

A unidade educativa – essa obra imensa que a União terá de realizar sob pena de perecer como nacionalidade [...].(AZEVEDO, 1958).

Nós temos uma missão a cumprir: insensíveis à indiferença e à hostilidade, em luta aberta contra preconceitos e

prevenções enraizadas, caminharemos progressivamente para o termo de nossa tarefa, sem abandonarmos o terreno das realidades, mas sem perdermos de vista os nossos ideais de reconstrução do Brasil, na base de uma educação inteiramente nova (AZEVEDO, 1958, p. 27).

Sobre a importância da educação, Azevedo sentenciava:

Toda a profunda renovação dos princípios que orientam a marcha dos povos precisa acompanhar-se de profundas transformações no regime educacional: as únicas revoluções fecundas são as que se fazem ou se consolidam pela educação, e é só pela educação que a doutrina democrática, utilizada como um princípio de desagregação moral e indisciplinar poderá transformar-se numa fonte de esforço moral, de energia criadora, de solidariedade social e de espírito de cooperação (AZEVEDO, 1958, p. 28).

O discurso pela unidade e pela harmonia é a nova *luz* que iluminará as políticas educacionais deste século. Urge então, formar um *novo homem* cidadão para um *novo Brasil* emergente e industrializado em correspondência com as transformações sociais no mundo. Esse novo homem deveria ter a capacidade de desempenhar seu trabalho com talento, competência e criatividade. Caberão às escolas técnicas-profissionalizantes forjar essa nova força, que começava a predominar nos novos currículos escolares. Sobre os novos fundamentos da Escola Nova, Azevedo afirma que:

[...] deve ser organizada de maneira que o trabalho seja seu elemento formador, favorecendo a expansão das energias criadoras do educando, procurando estimular-lhe o próprio esforço como o elemento mais eficiente em sua educação e preparando-o, com o trabalho em grupos e todas as atividades pedagógicas e sociais, para fazê-lo penetrar na corrente do progresso material e espiritual da sociedade em que proveio e em que vai viver e lutar (AZEVEDO, 1958, p. 16).

Fernando Azevedo atribui ao manifesto como sendo o renascer da força nacional em favor do progresso, pondo um fim ao atraso econômico-cultural. O surto industrial desencadeia uma verdadeira cruzada pela educação como condição imprescindível para fazer do Brasil uma grande nação. Reafirma-se, então, a defesa da escola pública, gratuita, laica e obrigatória para todos como

o único caminho possível para a instauração de uma sociedade efetivamente livre, democrática e igualitária, submetendo as demais forças, inclusive a questão econômica, às ações educacionais. Segundo esta concepção o problema só não estava na base econômica.

Mas, do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais. A educação que é uma das funções de que a família se vem despojando em proveito da sociedade política, rompeu os quadros do comunismo familiar e dos grupos específicos (instituições privadas), para se incorporar definitivamente entre as funções essenciais e primordiais do Estado (AZEVEDO, 1958, p. 80).

Os princípios da educação nova eram a chave para a edificação de um novo tempo; ou seja, a sociedade industrial emergente, através de uma *operação desmonte* da ideia da sociedade de classes para a ideia de uma sociedade de cidadãos.

Com isso a educação se torna o elemento mais importante no processo de disseminação dessa concepção. As reformas educacionais a partir de então, foram inspiradas na formação de um novo ser social capaz de produzir riquezas para si e para seu país: nasce o cidadão, uma nova figura social, que será concebido como o ser responsável de realizar as transformações necessárias em favor da nação.

O homem-cidadão pretendido é aquele inspirado na modernidade e no progresso social da Europa, modelo a ser seguido e com objetivo a ser atingido pelos princípios da Nova Escola, para inseri-lo no mercado, capacitando-o e colocando-o no mundo da produção e do consumo.

É com esse novo ser social que a escola irá trabalhar, desenvolvendo suas habilidades, preparando-o para viver em uma sociedade não dividida em classes e com interesses antagônicos, mas em um ambiente democrático, visando sempre harmonizar e unificar as forças sociais:

A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar a 'hierarquia democrática' pela 'hierarquia das capacidades', recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades em todos os grupos sociais. (AZEVEDO, 1958, p. 7).

Expressando o pensamento coletivo de sua época, Fernando de Azevedo aposta na instauração de uma nova política educacional como primazia do desenvolvimento. A preparação do cidadão para viver esse novo tempo é o objetivo central de seu discurso e que acompanhava uma nova onda de produção, sustentada agora na indústria e na vida urbana.

Tendo uma concepção ampliada de escola, os pioneiros entendiam que a tarefa educativa deve ser incorporada não somente pelas instituições educativas formais, mas todas instituições sociais de caráter educativo ou de assistência social, incluindo a família, devem ser incorporadas em todos os sistemas de organização escolar para corrigirem essa insuficiência social, cada vez maior, das instituições educacionais. As instituições de educação e cultura, desde os jardins de infância às escolas superiores, devem ser chamadas a desenvolver um conjunto sistemático de medidas de projeção social da obra educativa além dos muros escolares:

A consciência do verdadeiro papel da escola na sociedade impõe o dever de concentrar a ofensiva educacional sobre os núcleos sociais, como a família, os agrupamentos profissionais e a imprensa, para que o esforço da escola se possa realizar em convergência, numa obra solidária, com as outras instituições da comunidade. Mas, além de atrair para a obra comum às instituições que são destinadas, no sistema social geral, a fortificar-se mutuamente, a escola deve utilizar, em seu proveito, com a maior amplitude possível, todos os recursos formidáveis, como a imprensa, o disco, o cinema e o rádio, com que a ciência, multiplicando-lhe a eficácia, acudiu à obra de educação e cultura e que assumem, em face das condições geográficas e da extensão territorial do país, uma importância capital. À escola antiga, presumida da importância do seu papel e fechada no seu exclusivismo acanhado e estéril, sem o indispensável complemento e concurso de todas as outras instituições sociais, se sucederá a escola moderna aparelhada de todos os recursos para estender e fecundar a sua ação na solidariedade com o meio social, em que então, e só então, se tornará capaz de influir, transformando-se num centro poderoso de criação, atração e irradiação de todas as forças e atividades educativas (AZEVEDO, 1958, p. 7).

Em síntese, o plano de reconstrução educacional foi âncora para o desenvolvimento e modernização do Brasil proclamado pelos pioneiros da Escola Nova, que pretendiam formar o cidadão brasileiro à imagem da

ideologia burguesa oferecendo uma educação para todos como forma de permitir a ampliação do estado de direito democrático, preservando sempre a unidade nacional, em nome do progresso, colocando-a a serviço da construção e consolidação do mundo burguês.

Considerações finais

Os pioneiros levantaram questões que ainda são caras na atualidade. No plano de reconstrução educacional o Manifesto trata do problema da falta de continuidade e da articulação de ensino em seus diversos graus preocupação inexistente nas discussões anteriores. Críticas às constantes reformas que se apresentavam sem uma visão global do processo educativo. Por isso a necessidade de um plano integral com a experiência adquirida no inquérito e o conhecimento adquirido nas leituras das inovações ocorridas na Europa e nos Estados Unidos no campo educacional, Fernando Azevedo apresenta nesse documento o plano de renovação da educação pública brasileira.

Analisa as dificuldades que as reformas anteriores encontraram com relação ao ensino secundário e apresenta uma solução: que se inspira na necessidade de adaptar essa educação à diversidade nascente de gostos e à variedade crescente de aptidões que a observação psicológica registra nos adolescentes e que representam as únicas forças capazes de arrastar os jovens à cultura superior.

Quanto ao problema universitário, o documento aponta a postura unilateral do ensino superior brasileiro, que só tinha estado a serviço das profissões liberais (engenharia, medicina e direito). O manifesto advoga a incorporação dos estudos do magistério as universidades, resultando na libertação espiritual e econômica do professor, mediante formação e remuneração equivalentes e dignas.

Esclarece o papel da escola na vida e sua função social à luz dos estudos sociológicos e diz das dificuldades de executar um plano de reconstrução educacional de grande alcance e vastas proporções. O estado precisa contar com a colaboração de todas as instituições sociais, mormente com a família. Destaca a unidade e autonomia da função educacional e a necessidade de sua descentralização.

O estudo sobre os antecedentes históricos nos possibilitou compreender com maior nitidez os acontecimentos sociais, econômicos e políticos que prepararam o alicerce sobre o qual o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova se desenvolveu. Nele verificamos que educação e progresso se fundem, e que, portanto, um não tem sentido sem o outro.

Fernando de Azevedo apresenta a educação como o elemento decisivo no processo de desenvolvimento social de um país, concepção esta ainda presente na sociedade atual, principalmente nos discursos parlamentares e nas ações governamentais.

Certamente seria impossível pensar uma sociedade sem educação, entretanto, segundo nossa visão, ela não exerce o papel determinante como aparece em diversas passagens do texto estudado. A história tem demonstrado que dentro do modo de produção capitalista, a educação jamais desempenhou o papel principal, mas sempre esteve subordinada ao movimento histórico geralmente determinado pelas relações econômicas e políticas. Neste sentido as teorias educacionais sempre estiveram submetidas e articuladas ao processo de desenvolvimento das relações sociais. Aliás, à educação tem sido atribuída cada vez menos importância no bojo das políticas gerais da sociedade contemporânea, como podemos constatar na política neoliberal, ainda vigente.

O Estado, por sua vez, deveria proporcionar uma escola de qualidade e gratuita, tendo em vista os interesses dos indivíduos em formação e a necessidade de progresso, considerando que esta educação deva ter caráter obrigatório. Os pioneiros ainda se colocavam favoráveis à escola mista e, questionando os princípios da educação católica, defendiam uma educação laica, o que distanciaria a educação da influência religiosa e a colocaria no campo das questões sociais. Neste sentido os pioneiros expressavam o Brasil como uma sociedade marcada pela heterogeneidade

A adesão sistemática dos escolanovistas em favor dos princípios da Escola Nova foi a possível e necessária naquele momento histórico, pois o movimento de transformação social apontava para a instauração de uma ordem social burguês-industrial, consubstanciada nos ideais da democracia e na formação do homem-cidadão.

Em relação à efetivação da escola pública para todos e de qualidade, ideário defendido pelos pioneiros, ficará somente no plano do discurso político-ideológico. A rigor temos um modelo de escola estatal, ou seja, financiada pelo Estado, mas que exerce forte controle nos aspectos curricular e avaliação.

Referências

- ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande: Ed. UFMS: Campinas: Autores Associados, 2001.
- AZEVEDO, Fernando de. **A educação entre dois mundos: problemas perspectivas e orientações**. Obras Completas. v. XVI, p. 59-81. São Paulo: Melhoramentos, 1958.
- BASBAUN, Leôncio. **História sincera da República: das origens até 1889**. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1957.
- BASTOS, Tavares. **A província**. São Paulo: Editora Nacional, 1975.
- CARONE, Edgard. **A República Velha: instituições e classes sociais**. São Paulo: Difel, 1970.
- FAORO, Raimundo. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. Porto Alegre: Globo; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1975. 1 v.
- FAUSTO, Boris. **História Geral da civilização brasileira. O Brasil Republicano**. Tomo III. 3. ed. São Paulo: Difel, 1982.
- FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988**. Campinas: Autores associados, 1996. (Coleção Memória da Educação)
- GONDRA, José G.; MAGALDI, Ana Maria. **A reorganização do campo educacional no Brasil: manifestações, manifestos e manifestantes**. Rio de Janeiro: FAPERG, 2003.
- HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Thompson Learning, 2003.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de (org.). **História Geral da Civilização Brasileira: A República**. São Paulo: Difel, 1982.
- LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. **História da escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 1-29.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 16 ed. Campinas: Autores Associados, 1995.
- SANFELICE, Jose L. Da escola estatal burguesa a escola democrática e popular: considerações historiográficas. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura et al.

(Org.). **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

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

SCHELBAUER, Analete. **Idéias que não se realizam: o debate sobre a educação do povo no Brasil: 1870 -1914**. Maringá: EDUEM, 1998.

SILVA, João Carlos da. A escola pública no Brasil: problematizando a questão. Artigo apresentado no **3º. Seminário Nacional: Estado e Políticas Públicas no Brasil**. Cascavel-PR, UNIOESTE, 23 a 25 de agosto de 2007.

_____. **“O amor por princípio, a ordem por base, o progresso por fim”**: As propostas do Apostolado Positivista para educação brasileira (1870-1930). Tese (Doutorado)-. Campinas, UNICAMP, 2008.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Capitalismo e Escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961)**. Campinas: Papirus, 1990.

XAVIER, Nacif Libânea. **Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

Recebimento em: 31/01/2011.

Aceite em: 09/05/2011.

O ensino de Geografia nos pareceres educacionais de Rui Barbosa

The teaching of Geography in the Educational Opinions of Rui Barbosa

Najla Mehanna MORMUL¹

Resumo

O presente artigo busca compreender como o ensino de Geografia poderia contribuir para a consolidação política da nação brasileira no século XIX. Por meio dos *pareceres* sobre educação (1882 e 1883) de Rui Barbosa (1849-1923). A partir da categoria da mediação e do método histórico, verificou-se como a Geografia era ensinada nas escolas, e como poderia ter sido uma forte aliada para a concretização dos projetos de desenvolvimento da nação. Contudo, as mudanças propostas por Rui Barbosa não saíram do papel e muito do que ele propôs só começou a se efetivar, posteriormente, na República, com trabalhos de outros intelectuais.

Palavras-chave: Educação. Educação Escolar. Ensino de Geografia. Rui Barbosa.

Abstract

This article seeks to understand how the teaching of Geography could contribute to the political consolidation of the Brazilian nation in the nineteenth century. Through opinions on education (1882 and 1883) of Rui Barbosa (1849-1923). From the category of mediation and the historical method, it was like Geography was taught in schools, and how it could have been a strong ally for the implementation of development projects in the nation. However, the changes proposed by Rui Barbosa did not leave the paper and much of what he proposed only began to take hold later in the Republic, with works of other intellectuals.

Keywords: Education. Elementary Education. Teaching Geography. Rui Barbosa.

1 Doutoranda em Geografia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), professora efetiva da UNIOESTE – Campus de Francisco Beltrão, curso de Geografia (Licenciatura), coordenadora do Laboratório de Ensino de Geografia, Coordenadora de Estágio Supervisionado I em Geografia, Membro do Grupo de Pesquisa em Ensino de Geografia - GPEG. Endereço Profissional: UNIOESTE- Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Rua: Maringá, 1200, Bairro – Vila Nova. Tel: (46) 35204848 / Fax (46) 35204849. CEP 85605-010 – CxP 371. Francisco Beltrão – Paraná. E-mail: <hinidmormul@gmail.com>.

Introdução

O programa proposto para o ensino primário e secundário brasileiro por Rui Barbosa (1849-1923), no final do século XIX, consistiu em um importante documento para entender o contexto histórico brasileiro, evidenciando como ele ambicionava promover a escolarização popular brasileira e ascensionar o país política e economicamente.

Não obstante, as concepções que nortearam a seleção dos conteúdos de ensino defendidos por Rui Barbosa definiram as suas finalidades e revelaram a configuração de um projeto audacioso e rico. Consistia em um projeto claramente direcionado para a consolidação política da nação, a modernização do país e a moralização do povo, assim como para a formação do cidadão-patriótico por meio da educação.

Buscou-se analisar neste artigo como o programa proposto por Rui Barbosa poderia colaborar no processo de consolidação política da nação brasileira, e a contribuição do ensino de Geografia nesse processo. Para tanto, abordou-se o projeto educacional desse autor, expresso nos *pareceres* acerca da “Reforma do Ensino Primário e as Várias Instituições complementares”, de 1883, e da “Reforma do Ensino Secundário e Superior”, 1882² durante o século XIX.

Como os documentos não falam por si, buscaram-se em fontes bibliográficas ou documentais os subsídios necessários para fundamentar esta investigação. O recorte temporal se deu no século XIX, enfatizando os principais desdobramentos históricos significativos do período, que marcaram a educação nacional. É sabido que outras reformas sobre educação antecederam e sucederam³ as de Rui Barbosa, as quais nos auxiliaram para

2 As reformas propostas por Rui Barbosa para o ensino primário serão tratadas, nesta comunicação, como Pareceres do Ensino Primário (BARBOSA, 1947a, 1947b, 1947c, 1947d). Cabe ressaltar que a citada reforma antecedeu A Reforma do Ensino Secundário e Superior (BARBOSA, 1942). O conjunto composto pelos dois projetos de reforma será tratado apenas como pareceres.

3 É importante salientar que, entre os anos de 1868 a 1879, outros projetos de reforma da instrução pública foram elaborados e apresentados à Assembléia Geral Legislativa. Em 6 de agosto de 1870, o ministro do Império Paulino José Soares de Souza entregou ao Parlamento o Projeto de Reforma nº 18; já o deputado Antônio Candido da Cunha Leitão elaborou dois projetos, um no mês de março e outro em julho de 1873. Em 16 de junho de 1873, o deputado Antônio Cândido da Cunha Leitão apresentou projeto tomando o ensino particular de instrução primária, secundária, especial e superior, completamente livre em todo o Império. “Os professores ou professoras particulares de instrução primária ou secundária que abrissem aula pública deveriam ficar sujeitos às obrigações seguintes: comunicação dentro de dois meses, à autoridade encarregada de inspecionar o ensino público em a

entender melhor a questão que pretendemos inquirir.

Buscou-se trabalhar com as fontes de modo contextualizado, apreendendo a realidade existente e destacando os fatos como construções históricas produzidas pela ação humana. Esse trato com as fontes nos deu um substrato teórico importante para entendermos como a Geografia, juntamente com outras ciências, em especial a história, poderia contribuir para a consolidação do projeto educacional de Rui Barbosa e, conseqüentemente, de sociedade no Brasil.

Dessa forma, especifica-se que é por meio dos *pareceres* de Rui Barbosa que nos propomos repensar a história da educação no Brasil e sua atuação como um homem importante de seu tempo que, em meio a tantas lutas, destinava grande apreço à questão da instrução pública brasileira. Pretendemos encontrar respostas no que tangue às finalidades do ensino de Geografia no Brasil.

Embora o ensino de Geografia não tenha sido a única preocupação de Rui Barbosa, ele destinou várias páginas de seus pareceres sobre essa disciplina e sua importância para o ensino primário. Discutiu seu valor para a formação do cidadão que ora se almejava, isto é, um cidadão capaz de reconhecer o apreço de sua pátria, contribuindo para o bom desenvolvimento do país. Salientou em seus *pareceres* o caos com que era tratado o ensino de Geografia no Brasil, ou seja, como um ensino estéril e embrutecedor.

Rui Barbosa atribuía ao método de ensino boa parte do caos em que se encontrava a instrução, assim se mobilizou em apresentar um novo método, capaz de reformar o ensino e promover uma instrução formativa para a sociedade que almejava consolidar. Esse método se pautava numa compreensão filosófica e científica, por meio da qual a obtenção de conhecimento seria oriunda dos sentidos e da observação. Fundamentado nas ideias de Pestalozzi (1746-1827) e Froebel (1782-1852), implicava uma abordagem indutiva, na qual o ensino deveria partir do particular para o geral, do conhecido para o desconhecido, do

respectiva localidade, e por intermédio dela ao presidente da Câmara Municipal, a abertura do estabelecimento, devendo designar o local da escola ou colégio e dar-lhes indicação documentada dos lugares em que tem residido, e das profissões que tem exercido durante os últimos dez anos; mandar o mapa da matrícula ou frequência dos seus alunos, sob a pena de multa de 50\$000, imposta pela Câmara Municipal, depois de avisado o interessado pelo presidente da Câmara" (BRASIL apud BARBOSA, 1942, p. 328-334). O ministro João Alfredo Correa de Oliveira protocolou o seu projeto em 23 de julho de 1874. Esses projetos arrolaram durante um momento de muitos acontecimentos econômicos, políticos e sociais. Eles tentavam deliberar sobre a situação da instrução pública primária e secundária no Município da Corte e a superior em todo o Império. Consideravam a instrução primária um componente importante para a moralização e progresso para a nação brasileira. Torna-se necessário comentar que tanto Paulino de Souza quanto João Alfredo se inspiravam nas nações européias, assim como nos Estados Unidos, que, para ambos, eram modelos a serem seguidos pelo país, para alcançar o mesmo desenvolvimento daqueles países. No Brasil, eles ambicionavam a superação das contradições existentes e, para tal realização, tornava-se necessário que o Estado interferisse nos rumos da educação.

concreto para o abstrato. Por isso, seria necessário romper com o método vigente e passar a trabalhar com o método intuitivo, que se desdobrava em *Lições de Coisas*. Rui Barbosa, inclusive, elogiou a introdução das *Lições de Coisas* no Brasil, por meio do Decreto de Leôncio de Carvalho⁴, mas evidenciou que havia divergência de entendimento entre ele e seu companheiro de causa sobre essa questão.

Para a Geografia, o novo método proposto por Rui Barbosa foi de especial importância, porque possibilitava torná-la uma disciplina cheia de vida e interesse.

A sociedade brasileira, no século XIX, via a educação como uma atividade social. A luta a favor do ensino laico das ciências, e a luta contra a escola tradicional religiosa, assim como a fragmentação do currículo, foram, entre muitos, alguns dos espólios evidentes nesse século. Dessa forma, a educação sofreu algumas alterações vistas como necessárias pelo contexto histórico, econômico, político, social e cultural existente.

Diante desse cenário, Rui Barbosa, um dos maiores expoentes intelectuais brasileiros, entusiasmado pelos acontecimentos de seu tempo, se empenhava no processo de consolidação política da nação brasileira, por meio de uma política liberalizante e de uma reforma na educação.

A ciência geográfica despontou no decorrer do século XIX, concomitante com a crise do capitalismo; seu desenvolvimento foi impulsionado pelos processos históricos e econômicos gerados pelo sistema capitalista. A burguesia, como detentora do poder, sabia que, para se consolidar, era indispensável, além das forças armadas, a utilização de instituições como a escola, que possibilitassem a disseminação do espírito nacionalista. Logo, a Geografia, ao lado de outras disciplinas, passou a compor o currículo escolar⁵. Essas disciplinas seriam os meios que a burguesia usaria para formar o cidadão.

É importante lembrar que o aparecimento do saber institucionalizado da geografia, data de pouco mais que um século, que a época de seu nascimento, isto é, final do século XIX e começo do século XX, se vincula à vertente

4 Este decreto tem como objetivo criar as condições para o estabelecimento da liberdade de ensino, em vários níveis de abrangência. Membro do Partido Liberal, que assume o poder em 1878, Leôncio de Carvalho, Ministro dos Negócios do Império, assume a tarefa de encaminhar uma solução à questão educacional, cuja precariedade e insuficiência vêm se avolumando a concretizar as diretrizes de seu Partido, que defende a necessidade de instrução para todos os brasileiros (VALDEMARIN, 2000, p. 23).

5 Vale saber que a proposta de currículo escolar recomendada por Rui Barbosa era abrangente e profícua. Em seus *pareceres* está expresso claramente o projeto de sociedade que pretendia construir. No entanto trata-se de um exercício teórico e metodológico de grande aporte que, no momento, não tem a pretensão de inquirir; portanto, para maiores informações sobre esse tema, sugiro a leitura do Tomo II dos pareceres acerca da Reforma do Ensino Primário de Rui Barbosa.

oposta àquela da escalada do capitalismo que corresponde à sua fase progressiva, o que vale dizer que sua origem é ideológica, no qual o saber só tem existência institucional enquanto instrumento de dominação de uma classe (LEONEL, 1985, p. 10).

Os programas escolares de estudos geográficos existentes apresentavam uma visão compartimentada dos conteúdos. Os compêndios escolares estavam cheios de definições vagas de conceitos. A Geografia passou a ser uma disciplina de cunho teórico, na qual predominava o uso da memória. Indevidamente desvinculada da realidade, caracterizava-se como uma disciplina empobrecedora e estreita. Durante muitos anos, o ensino dessa matéria ficou reduzido a descrições e observações essa metodologia tradicional foi bastante praticada e difundida.

No século XIX o ensino de Geografia adquiriu maior importância na educação formal existente no país, foi com a criação do Imperial Colégio D. Pedro II que a disciplina de Geografia passou a ter um novo *status* no currículo escolar.

Consideramos pertinente estruturar o presente artigo em duas partes. Na primeira parte apresenta-se um breve panorama da construção do espaço geográfico ao longo do século XIX. Em seguida, analisam-se as finalidades da educação para Rui Barbosa e seus desdobramentos para o ensino de Geografia.

1 O capitalismo e a construção do espaço geográfico

No decorrer do século XIX o capitalismo vivia um período denominado de livre-concorrência. O avanço do sistema capitalista, ao longo desse século, ocorreu por diversos motivos, entre eles, o grande desenvolvimento da indústria, marcado por um número crescente de capitalistas individuais. A dinâmica do mercado e suas consequências caracterizaram esse período do capitalismo como concorrencial, o qual foi marcado pela fraca incidência do Estado nos negócios privados.

Quanto à organização do espaço geográfico⁶, este passou a representar a expressão da produção material do homem, resultado de seu trabalho social, refletindo as características dos grupos, que o transformou. A organização do espaço geográfico reflete a maneira como uma sociedade dividida em classes se organiza, isto é, o consumo dos bens materiais e a transformação do ambiente que as pessoas habitam.

6 Lembrando que a categoria espaço geográfico é objeto de estudo da ciência geográfica. Neste sentido, as organizações e (re)organizações territoriais demonstram e delineiam, ao mesmo tempo, o campo de atuação dos conhecimentos pertinentes à Geografia.

O século XIX representa o período da consolidação do poder dos burgueses, que, até então, tinham sido contrários ao regime aristocrático e feudal, e que se instalaram no poder somente após muita luta. Detentora do poder político, a burguesia percebeu que, para sua consolidação, tornava-se importante a utilização de outros meios, inclusive o controle das instituições, as quais possibilitariam sua afirmação no poder. Portanto, de modo bastante convincente, os burgueses impuseram o seu modo de ver a realidade⁷.

A escola seria uns dos meios de difusão dos valores burgueses e a Geografia, que fora usada quase que exclusivamente para os mais diferentes fins, em especial, no que se referia à parte física (relevo, clima, vegetação, topografia, geologia, cartografia), passara a ser encarada como uma ciência de *elite*. Esta compunha o currículo das escolas com a finalidade de contribuir para formar o cidadão e oferecer identidade aos espaços ocupados.

Alguns intelectuais brasileiros, participando do debate iniciado na Europa, buscavam dar novos rumos ao país, com mudanças que representassem melhorias em diferentes âmbitos, entre eles a modernização da indústria e a reforma da educação. Rui Barbosa entendia que o desenvolvimento do Brasil estava associado aos acontecimentos mundiais que se processavam e os brasileiros não podiam ficar alheios a essas mudanças.

Compreender a sua modernidade, no processo de desenvolvimento do capitalismo na sociedade brasileira, exigiu que fosse feita sua inserção no movimento geral. Não é possível entender a história do Brasil sem vinculá-la ao movimento universal, à história mundial. Não se nega que existem peculiaridades do Brasil que devem ser levadas em consideração, mas, atendo-se apenas a elas, não se poderá ter clara compreensão do processo que desencadeava transformações no seu interior. Foi necessário considerar o movimento do capital no mundo, pois Rui Barbosa mantinha-se atento a esse movimento. O que se passava no velho mundo envolvia as Américas. O capital, impelido pela necessidade de novos mercados, invadia todo o globo e necessitava de novos mercados, invadia todo o globo e necessitava criar vínculos em todos os lugares, desenvolvendo um intercâmbio universal (MACHADO, 2002, p. 30).

7 A sociedade burguesa atingiu, de forma marcante, o seu ideal com o desenvolvimento industrial e tecnológico. Este não beneficiou somente as fábricas, mas também os meios de comunicação e transporte, fazendo circular tanto mercadorias como ideias, ao mesmo tempo em que se caracterizava pelo aumento dos trabalhadores miseráveis, revelando sua face contraditória.

Percebe-se que as mudanças que o mundo ocidental vinha enfrentando no século XIX, em particular no Brasil, foram intrigantes e desafiadoras. Pergunta-se: como e de que forma a Geografia estaria inserida nesse movimento? Decorre que a educação foi uma das bandeiras levantadas pela burguesia, como meio eficaz de propagação de suas ideias, e até arriscamos a dizer que a Geografia, enquanto ciência, é filha do capitalismo, representava bem os interesses da burguesia ascendente. E Rui Barbosa, envolvido neste contexto, indubitavelmente *arregaçou as mangas* para defender o que acreditava.

2 Rui Barbosa, a Geografia e a situação educacional brasileira

O século XIX representou um período categórico para a história do pensamento geográfico, a Geografia nesse período atingiu *status* científico, ao mesmo tempo em que era reconhecida como disciplina obrigatória nos programas de ensino primário e secundário.

A educação passou a ser vista como um direito do cidadão, por ser um meio eficiente de qualificar o trabalhador para as novas formas de trabalho, o que resultaria na dinamização do progresso, bem como na formação e disciplinarização do cidadão, como explicitado a seguir:

A preocupação com a criação de escolas para treinamento de mão-de-obra surge vinculada aos debates sobre a transição para o trabalho-livre, uma vez que, ao se libertar o escravo, seu encaminhamento ao trabalho não mais poderia ser feito pelo chicote, mas, agora, pela persuasão. Logo, a disciplina e o amor ao trabalho passam a embasar os discursos que, na época, se ocupavam da questão da transição e, consequentemente, da educação. (SCHELBAUER, 1998, p. 38-39).

A educação pública era vista como um mecanismo eficaz de formar o cidadão para o trabalho. Com a libertação dos escravos e a entrada de novos trabalhadores no cenário nacional, era necessária a utilização de métodos disciplinares e eficazes para que o progresso e a ordem fossem assegurados e, sobretudo, que esses não ferissem a integridade física e intelectual dos indivíduos.

Assim, a bandeira em prol da instrução pública foi levantada e muitos intelectuais brasileiros se debruçaram sobre essa causa, entre eles Rui Barbosa, um grande defensor das causas pelas quais lutava. Em 1882, Rui Barbosa se lançou esperançoso num projeto que há muito desejava: a reforma do ensino. Durante o período imperial (1822-1889), a instrução primária era privilégio usufruído,

principalmente, pelos mais favorecidos. Em relação ao ensino elementar, mantinha-se a Escola de Primeiras Letras, do Decreto de 1827, tanto na capital do Império como nas províncias.

Essa lei vigorou até o ano de 1834 e, no Município da Corte, até 1854, quando foi aprovada e colocada em execução a Reforma de Couto Ferraz⁸. Esta reforma estabelecia a obrigatoriedade do ensino elementar, vigorava o princípio da gratuidade, que fora estabelecido pela Constituição, impedia o acesso de escravos ao ensino público e previa a criação de classes específicas para adultos que não sabiam ler nem escrever.

Rui Barbosa redigiu seus pareceres em 1882. Esses pareceres se originaram da análise do Decreto nº. 7.247, de 19 de abril de 1879, que reformava o Ensino Primário e Secundário no município da Corte e o Ensino Superior em todo o Império. O Decreto foi apresentado pelo ministro Carlos Leôncio de Carvalho, membro do gabinete liberal, presidido por Cansassão de Sinimbu, num momento em que crescia o interesse pela instrução pública. Para Rui Barbosa, a formação da inteligência popular, conseguida pela instrução escolar, era importante para a reconstrução do caráter nacional e manutenção da ordem. Ele encarava a educação como um fator fundamental para o desenvolvimento e capaz de contribuir para a modernização do país.

A educação, para Rui Barbosa, poderia contribuir para promover a transformação do país em diversos segmentos. Propunha a educação técnica e científica para a preparação do escravo liberto, em especial o negro, lembrando que o que determinava a condição de ser escravo não era unicamente a cor da pele, contudo o número de negros escravos era muito superior às demais raças e/ou etnias, e do trabalhador nacional para o trabalho agrícola e, sobretudo, industrial. Preocupava-se com a preparação do homem para exercer a cidadania, participar como cidadão esclarecido da vida política do país, país este democrático. O sufrágio universal estava diretamente ligado à necessidade da instrução pública.

Nos seus pareceres, foi muito categórico em discorrer sobre a educação como algo de extrema importância para o país, buscando, com isso, mobilizar o Parlamento com suas enfáticas palavras e exemplos.

A chave misteriosa das desgraças que nos afligem é esta, e só esta: a ignorância popular, mãe da servilidade e da miséria. Eis a grande ameaça contra a existência constitucional e livre da

8 Para maiores informações sobre a Reforma Couto Ferraz que aprovava o regulamento para a Reforma do Ensino primário e secundário no município de Corte, recomendo o acesso ao link http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/artigo_004.html. Neste endereço há condições de encontrar o texto na íntegra.

nação, eis o formidável inimigo, o inimigo intestino, que se asila nas entranhas do País. Para o vencer, releva instauremos o serviço da defesa nacional contra a ignorância, serviço a cuja frente incumbe ao parlamento a missão de colocar-se, impondo-se intransigentemente à tibieza dos nossos governos e cumprimento do seu supremo dever para com a pátria [...]. (BARBOSA, 1947a, p. 121-122).

Assim, a escola passou a ser vista, em meados do século XIX, no Brasil, como a responsável pela formação moral e cívica do cidadão, além de ser a instituição responsável em transmitir os conhecimentos acumulados pela burguesia, que se faziam necessários para a manutenção do *status quo*.

Se quereis, pois, cimentar a ordem necessária das sociedades em bases estáveis, é na escola que as deveis lançar. É antes de experimentar as primeiras agruras, as primeiras feridas do embate pela existência, que o futuro trabalhador há de sentir, pela direção da cultura que receberem as suas faculdades nascentes, o valor supremo, a inviolabilidade absoluta dos interesses que presidem à distribuição das categorias sociais pela herança, pelo merecimento e pelo trabalho. Só então o seu espírito disporá da lucidez precisa, para se revestir em tempo do tríplice bronze do bom senso contra as loucuras socialistas, contra os ódios inspiradores da subversão revolucionária, e compreender que o nível da demolição, preconizado pelos inventores de organizações sociais em nome da igualdade universal, representa em si, pelo contrário, a mais tenebrosa de todas as opressões, a mais bárbara de todas as desigualdades, a mais delirante de todas as utopias. (BARBOSA, 1947a, p. 361-362).

Rui Barbosa com estas palavras deixava bem claro a necessidade da instrução pública, enfatizando a importância da escola para a legitimação dos valores burgueses, assinalando a educação escolar como um caminho para selar os interesses dominantes e refutar as possíveis ameaças. Desse modo, a aplicação de um método eficaz era imprescindível para assegurar a mudança almejada para a construção e a efetivação de seu ambicioso projeto educacional.

A Geografia foi portadora de uma característica muito importante. Rui Barbosa defendia que se conteúdos geográficos fossem bem trabalhados, com o uso de globos, mapas, cartas, aulas de campo, viagens, atividades práticas, partindo do local para o global, ou seja, por meio de uma metodologia mais integradora,

traria excelentes resultados, isto é, ela contribuiria para a consolidação do tão almejado projeto educacional defendido por ele, já que a Geografia deveria ensinar, desde a mais tenra idade, que todos somos irmãos, independentemente da nacionalidade que se possui.

Para Rui Barbosa o ensino de Geografia constituía um elemento essencial da educação. “Acusar de aridez o estudo da Geografia, o mesmo é que arguir de secura o oceano. Grande assombro seria o meu; se um menino bem dotado não ficar-se-á amando acima de todas as outras ciências, desde que lhe mostrassem sob a forma que lhe é própria” (HERDER apud BARBOSA, 1947b, p. 293).

Ele comentava que, nos países civilizados, o ensino de Geografia não era mais pautado em se repisar listas de nomes de países e cidades, e muito menos da indicação de sua posição geográfica. Foi com o emprego de um ensino/método diferente que esses países compunham cartas primorosas, nitidamente desenhadas, que abonavam as lições do mestre. Entretanto isso só foi possível por conta da aplicação dos processos intuitivos, que possibilitavam uma profunda transformação pedagógica.

Dessa forma defendia que a Geografia poderia ser uma disciplina inspiradora, capaz de suscitar os desejos das crianças em conhecer e amar sua pátria. Do modo como era trabalhada nos países civilizados poderíamos nós também utilizá-la para educar nossas crianças e alavancar o desenvolvimento econômico do nosso país.

Considerações finais

Rui Barbosa estava certo que o Brasil estava longe dos moldes europeus, já que estava sempre com os olhos voltados para as nações desenvolvidas. Acreditava, dessa forma, que seu projeto de ensino atendia às necessidades das pessoas e a reforma por ele proposta prepararia a criança para a vida. Para tanto, era necessário um ensino diferente do existente, do ministrado nas escolas de seu tempo. E, para isso, novos conteúdos seriam privilegiados e os existentes seriam trabalhados de modo diferente.

Assim, o aprendizado estaria sendo guiado por um novo método e com base nele seria trabalhada a Geografia, conteúdo esse tão importante. Embora fosse reconhecida a sua importância, ela estava sendo pormenorizada no currículo escolar, em virtude da maneira como era ensinada. Aprender Geografia era apreender o mundo e, conseqüentemente, aprender a amá-lo. Para esse intelectual brasileiro, essas mudanças no sistema de ensino eram fundamentais para a nação brasileira, uma vez que defendia a instrução como uma necessidade imperiosa.

A reforma era encarada como uma possibilidade de tornar o país civilizado, tomando como exemplos outras nações que, por meio da instrução, alcançaram importantes resultados. A educação era tida como uma necessidade social

da qual o Brasil não poderia se eximir, a educação escolar proposta deveria formar o cidadão para a vida. Repleta de conteúdos científicos formaria o cidadão ordeiro e trabalhador.

Podemos entender o projeto de Rui Barbosa como um preparativo para as mudanças que se processavam na transição do Brasil imperial para o republicano. A educação na preparação do escravo/negro recém liberto e do trabalhador livre e, também, na preparação da sociedade para o exercício do voto direto, que representava o ápice da democracia, dada as reais condições e à luz das principais transformações.

A educação, ao lado de outras questões, era entendida e vista como de grande relevância. Não obstante, o ensino de Geografia também o era, já que esse, entre tantos conteúdos, estava munido de informações importantes, capazes de suscitar o espírito nacional e contribuir, de modo bastante eficaz, para disseminar o ideário de uma nação patriótica que buscava construir sua identidade.

Referências

BARBOSA, Rui. Reforma do ensino secundário e superior. **Obras Completas**. v. IX, t. 2. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1942.

_____. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. **Obras Completas**. v. X, t. I. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947a.

_____. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. **Obras Completas**. v. X, t. II. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947b.

_____. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. **Obras Completas**. v. X, t. III. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947c.

_____. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. **Obras Completas**. v. X, t. IV. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947d.

BRASIL. Reforma Couto Ferraz. **Collecção das Leis do Imperio do Brasil**. Disponível em:

<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/artigo_004.html>. Acesso em: 15 maio 2011.

LEONEL, Zélia. **Geografia:** do discurso pedagógico a uma questão anterior a qualquer discussão (crítica à ciência geográfica). Dissertação (Mestrado)-. Universidade Federal de São Carlos, 1985.

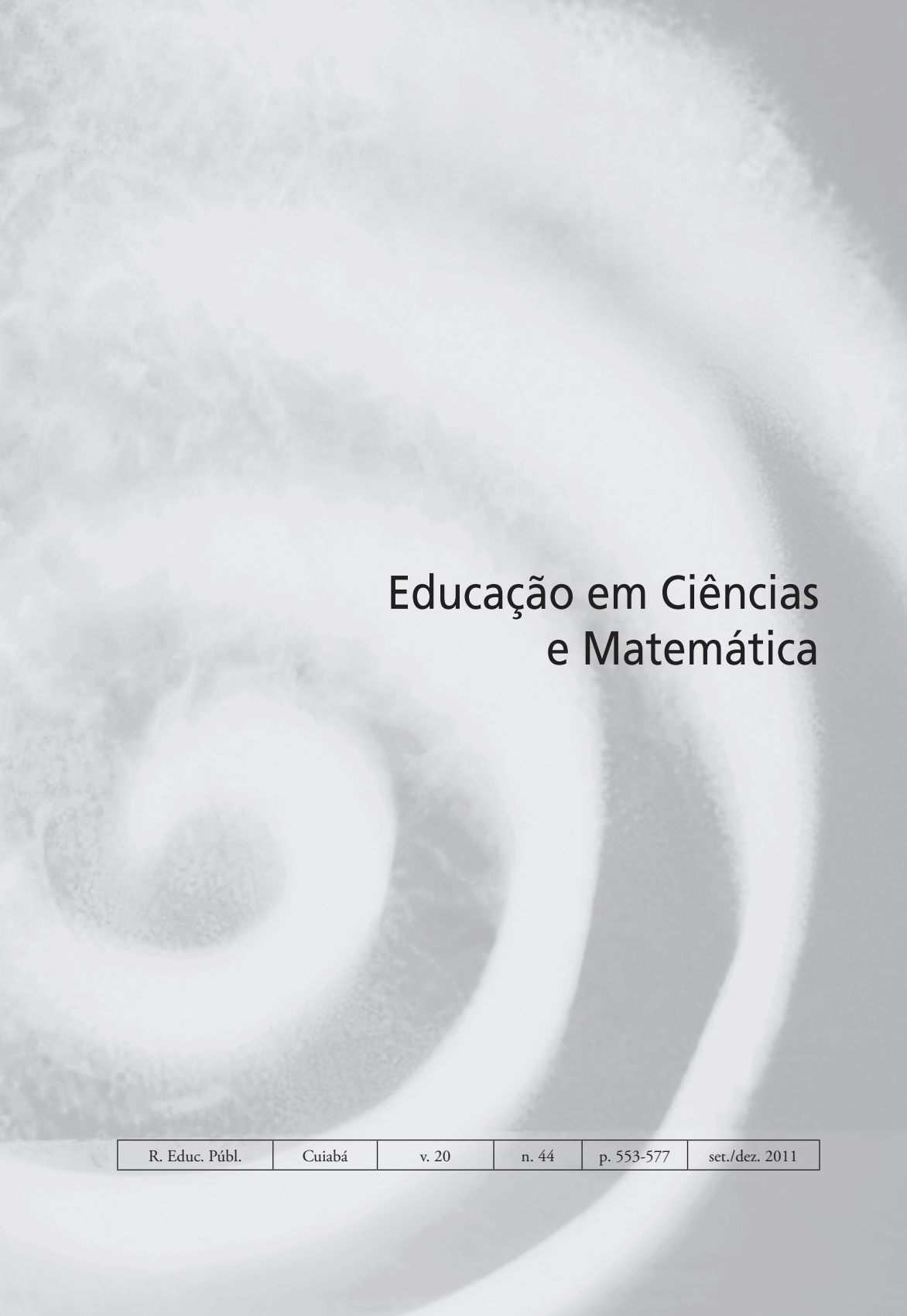
MACHADO, Maria C. G. **Rui Barbosa:** Pensamento e ação. Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 2002.

SCHELBAUER, Analete R. **Idéias que não se realizam.** O debate a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 1998.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **O liberalismo demiurgo:** Estudo sobre a reforma educacional projetada nos pareceres de Rui Barbosa. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2000.

Recebimento em: 20/02/2011.

Accite em: 19/05/2011.



Educação em Ciências e Matemática

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 20

n. 44

p. 553-577

set./dez. 2011

Perspectivas teórico-metodológicas de formação continuada de professores de Ciências e Biologia em periódicos nacionais (1999-2009)

Theoretical and methodological perspectives on professional development of Science and Biology teachers in Brazilian journals (1999-2009)

Edinaldo Medeiros CARMO¹

Sandra Escovedo SELLES²

Resumo

Este artigo investiga a produção acadêmica publicada em periódicos nacionais no período de 1999-2009, objetivando identificar as perspectivas teórico-metodológicas adotadas pelas pesquisas e aprofundar a compreensão sobre a formação continuada do professor de Ciências e Biologia. A análise empreendida sugere que existe um entendimento heterogêneo de formação continuada que, majoritariamente, remete a ações pontuais apresentadas como um movimento do professor para continuar sua formação e dominar (e muitas vezes atualizar) o saber produzido pela ciência de referência. Embora alguns artigos se refiram à epistemologia da prática, a análise evidenciou compreensões distintas e conflitantes desta perspectiva teórica.

Palavras-chave: Formação continuada de professores de Ciências e Biologia. Saberes docentes. Estado da arte.

Abstract

This article aims to investigate theoretical and methodological perspectives in professional development of science and Biology teachers using academic production as the main source. The academic production published from 1999 to 2009 in Brazilian Science Education journals were analysed in order to identify the theoretical and methodological approaches in these studies. The results reveal heterogeneous understanding of professional development, mostly in terms of sporadic actions, targeting to update science knowledge. Finally, although some articles refer to the Epistemology of Practice, the study identified distinct and conflicting understandings of this theoretical approach.

Keywords: Professional Development of Science and Biology teachers. Teacher knowledge. State of the art.

1 Departamento de Ciências Naturais da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia, doutorando em Educação pela Universidade Federal Fluminense. E-mail: <medeirosed@ig.com.br>.

2 Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Mestre pelo Center For Applied Research in Education e Doutora pelo Center for Science Education, University of East Anglia, Inglaterra. Pós-doutorado realizado na Brown University e Faculdade de Educação da USP. Professora Associada da UFF e coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação. E-mail: <escovedoselles@gmail.com>.

Introdução

Diversos estudos da ação docente têm enfatizado a necessidade de entender a formação de professores em perspectivas que desloquem configurações epistemológicas, baseadas em uma racionalidade técnica, para valorizar o contexto da prática como fonte de aprendizado e de produção de conhecimentos de natureza profissional. Tal deslocamento remete, sobremaneira, a formulações teóricas relativas aos saberes docentes, recebendo atenção em estudos realizados, principalmente, tanto por Lee Shulman, da Universidade de Chicago, quanto por Tardif e o grupo de pesquisadores canadenses (TARDIF; RAYMOND, 2000; TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991). A epistemologia da prática, assumida de modo plural por diferentes investigadores, sugere elementos significativos para pensar a formação docente, tanto inicial quanto continuada, uma vez que atores e contextos desempenham papel relevante na produção de uma modalidade de conhecimento que se institui na escola, o conhecimento escolar³.

Com efeito, nos últimos anos, em diversos países, acompanhamos um amplo crescimento dos escritos que abordam a questão do conhecimento dos professores e, nesta direção, o campo da formação docente passa a ser foco de um grande número de pesquisas, como pode ser recorrentemente observado na quantidade significativa de trabalhos apresentados em eventos da área de educação. Esse crescimento evidencia a superação dos enfoques psicológicos e psicopedagógicos que prevaleceram nas pesquisas sobre o ensino nas décadas do pós-guerra (1940-1950), nas quais havia quase uma ausência das questões relacionadas ao conhecimento dos professores. Se por um lado, nas décadas seguintes, a pesquisa sobre a formação docente se ampliou, por outro, conservou a mesma orientação dominante *processo-produto*. Particularmente, nos anos 1970 surgiram as primeiras críticas apontando a fragilidade dos resultados obtidos a partir dessa orientação teórica e metodológica. Anunciava-se, assim, uma nova tradição de pesquisa, pois, até então, pouco se consideravam as condições de trabalho dos professores e as questões sobre o conhecimento dos docentes estavam ausentes ou se limitavam aos saberes transmitidos na formação profissional inicial (CAGE,

3 Embora este artigo não trate mais detidamente desta questão, é importante anunciar o sentido de conhecimento escolar que adotamos neste texto. Segundo Macedo e Lopes (2002, p. 75) esse é “[...] fruto de uma seleção cultural, condicionada por fatores de ordens diversas, socioculturais, político-econômicas, para além de critérios exclusivamente epistemológicos. Esse conhecimento é entendido como organizado, para fins de ensino, por mecanismos de pedagogização [...]”. Deseja-se com isso, reforçar sua distinção do conhecimento científico.

1963 apud TARDIF, 2008). O contexto de formação de professores começou a ser atravessado por essas críticas, insinuando mudanças na orientação das pesquisas. Acentuou-se principalmente nos anos 1980, quando, nos Estados Unidos, surgiu e se desenvolveu um movimento de profissionalização do ensino que defendia a necessidade de os professores possuírem um repertório de conhecimentos validados pela pesquisa e capazes de legitimar a ação docente (TARDIF, 2008).

Entre os possíveis elementos que contribuíram para o surgimento do interesse sobre o conhecimento do professor e de sua prática, Tardif (2008) aponta o enfraquecimento do positivismo e do relativismo, o desenvolvimento de novas problemáticas na área das ciências sociais focadas nos atores, nos contextos cotidianos, na interação, nos saberes do senso comum, nas representações e, ainda, os novos enfoques no campo da psicologia. Diante dessa nova configuração de ordem teórico-empírica, as pesquisas sobre a formação de professores passaram a ser desenvolvidas mediante diferentes tradições, de inspirações psicológica e sociológica, incluindo tradições sobre os saberes escolares (TARDIF, 2008). Assumindo perspectivas matizadas, essas vertentes de pesquisas argumentam em favor de uma racionalidade prática, distinta da técnica.

Dentro desse quadro teórico, Andrade et al. (2004) reiteram as críticas ao modelo da racionalidade técnica, no qual a ação docente é concebida de forma idealizada, considerando a hegemonia das disciplinas científicas sobre as de cunho pedagógico. Ao discutir a dimensão prática na formação inicial docente em ciências e história, os autores destacam, como traço distintivo da racionalidade prática, o reconhecimento da complexidade da realidade escolar e do professor como sujeito que, em diálogo com a própria prática, produz conhecimentos no exercício de sua profissão. Concordando com esses autores, reconhecemos que saberes docentes e racionalidade prática se sustentam mutuamente, pois atores e contextos assumem papéis significativos no processo de produção do conhecimento escolar (ANDRADE et al. 2010). Desse modo, seja o objeto de análise a formação inicial, seja a formação continuada de professores, a perspectiva teórica dos saberes docentes parece contribuir para examinar a natureza de iniciativas formativas, suas aproximações e afastamentos da racionalidade técnica.

Com efeito, o entendimento das relações entre teoria e prática na formação de professores continua a desafiar os estudos desta área, sobretudo pelos riscos que correm de abordar os objetos investigativos reproduzindo uma dicotomia que se deseja superar. Isto é, as investigações e seus modos de análise podem reforçar o divórcio teórico-prático, ao invés de interpretá-lo de modo crítico. Ferreira, Vilela e Selles (2003), analisando as relações da prática de ensino em Ciências Biológicas no contexto das escolas, expressas em um conjunto de pesquisas publicadas em *Anais das Escolas de Verão de Prática de Ensino de Biologia, Física e Química*, concluem que

as tentativas de superação de dicotomias entre teoria e prática, assumidas nessas pesquisas, não rompem completamente com a racionalidade técnica. As autoras assinalam que persiste a dificuldade de aceitar a escola como espaço singular de formação docente, pois, muitas pesquisas se desenvolvem a partir de propostas que restringem a interação dos futuros professores com seus pares e, nesta perspectiva, reforçam modos idealizados de escola e de formação docente. Consideramos que o referido estudo permite recolocar as relações teoria e prática como objeto investigativo também na formação continuada de professores de Ciências e Biologia. Uma forma produtiva de compreender essas relações é examinar as perspectivas teórico-metodológicas que sustentam as investigações nessa área.

Deste modo, interessa-nos neste artigo debruçar sobre resultados de pesquisas acerca da formação continuada de professores de Ciências e Biologia por entender que os desenhos teórico-metodológicos destas pesquisas informam entendimentos diferenciados das racionalidades, que sustentam a ação docente. Examinando alguns sentidos assumidos na terminologia relacionada à formação continuada e, em que medida, explicitam sua vinculação à racionalidade técnica, autores, como Rosa et al. (2003), reconhecem nas denominações das décadas de 1960/70/80, tais como, *cursinhos, treinamento, reciclagem ou capacitação*, o tom limitante dessas atividades voltadas aos professores. Para os autores, esse tipo de abordagem de formação muito se aproxima da racionalidade técnica, pois não oferece elementos para os professores refletirem sobre suas práticas e, então, buscarem soluções para os problemas ali encontrados. Donald Schön (1992), ao criticar o divórcio entre teoria e prática, explícito na racionalidade técnica, passa a responsabilizá-la pelo sentimento de insucesso e frustração vividos pelos professores frente aos contextos de suas práticas, uma vez que, por não serem desafiados a construírem essas soluções, acentuam a impossibilidade de mobilizar no seu cotidiano o conhecimento teórico aprendido.

Tomando como base a necessidade de interrogar as pesquisas sobre formação continuada de professores em termos de seus quadros teóricos e metodológicos, o presente artigo investiga a produção acadêmica publicada em periódicos nacionais, nas áreas de Educação e Ensino de Ciências e Matemática, correspondente ao período entre 1999 a 2009. O uso de periódicos como fonte de estudo se justifica por sua abrangência e representatividade acerca das pesquisas realizadas. O artigo visa ainda, contribuir para os estudos da área, dada a necessidade de melhor compreender a formação continuada nas especificidades da docência em Ciências e Biologia.

A pesquisa que realizamos se aproxima das denominadas *estado da arte* ou *estado do conhecimento*, as quais, segundo Ferreira (2002, p. 258) compartilham do desafio de “[...] mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm

sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas [...]”. Dentre as contribuições dessa abordagem está a possibilidade de conhecer o que tem sido produzido em determinada área ou campo, para, posteriormente, enveredar pelo que ainda não foi pesquisado, além de dar visibilidade a pesquisas que têm sua publicação restrita. Entretanto, embora esses estudos guardem semelhanças com o nosso, nos aproximamos mais do estudo de Cassab (2010) e nos limitamos a examinar as revistas Qualis⁴ A1, A2, B1 e B2 de circulação em periódicos nacionais e de publicação *on line*, e não o conjunto de todas as publicações da área.

Os artigos foram pré-selecionados a partir do Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), utilizando como critério de inclusão aqueles que estivessem nas áreas de Educação ou de Ensino de Ciências e Matemática, classificados segundo a Capes nos estratos acima listados, disponíveis com texto na íntegra, em revistas nacionais. No primeiro momento, localizamos 38 artigos da área de Educação e 10 artigos da área de Ensino de Ciências e Matemática. O refinamento se deu mediante os títulos e/ou palavras-chave contendo as expressões: *formação de professores* ou *formação continuada de professores*. Prosseguimos com a leitura dos resumos dos textos encontrados para aperfeiçoar a busca. Nesse aspecto, selecionamos os artigos cujos resumos remetessem à: *formação de professores de Ciências*; *formação de professores de Biologia*; *formação de professores de Ciências e Biologia*; *formação continuada de professores de Ciências*; *formação continuada de professores de Biologia*; e *formação continuada de professores de Ciências e Biologia*. Para qualificar ainda mais a seleção dos artigos, realizamos a leitura do conteúdo completo de cada um dos textos⁵. As publicações selecionadas deveriam remeter a resultados de pesquisa, excluindo-se, portanto, todas as demais modalidades, bem como, deveria se centrar na formação continuada do professor de Ciências e/ou Biologia, descartando aquelas que tratassem da formação inicial.

No total, treze artigos atendiam aos critérios estabelecidos. As revistas contempladas pela pesquisa foram: *Ciência & Educação* (cinco artigos); *Ensaio*:

4 Utilizamos a classificação Qualis, isto é, o conjunto de procedimentos utilizados pela Capes para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação, por reconhecer nela um sistema legítimo que demarca o potencial de socialização da produção dos conhecimentos científicos. A classificação de periódicos é realizada pelas áreas de avaliação e passa por processo anual de atualização. Esses veículos são enquadrados em estratos indicativos da qualidade: A1, o mais elevado; A2; B1; B2; B3; B4; B5; C, com peso zero. <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/qualis>>.

5 Esta opção encontra apoio em Ferreira (2002), quando adverte sobre os limites do uso exclusivo de resumo em estudos semelhantes ao que realizamos.

Pesquisa em Educação em Ciências (um artigo); *Investigações em Ensino de Ciências* (três artigos) e a *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências* (quatro artigos). Na análise, destacamos não somente o foco ou questão que moveu a investigação e seus objetivos, como também, demos especial atenção às perspectivas teórico-metodológicas adotadas pelos respectivos autores.

Diferentes olhares sobre a formação continuada de professores de Ciência e Biologia expressos nas publicações

O esforço de refletir acerca da produção sobre formação continuada em Ciências e Biologia nos levou a caracterizar as concepções teóricas que atravessam as pesquisas e compreender as análises realizadas por seus autores, distinguindo-as em três grupos. Um primeiro grupo é representado por cinco artigos, que defendem a formação continuada a partir de *perspectivas de natureza desenvolvimentista*, segundo a qual, a aprendizagem docente, implícita nas atividades formativas, se associa a questões de natureza cognitiva – como, por exemplo, pelo uso de referenciais do Movimento das Concepções Alternativas⁶, pela superação de obstáculos da prática docente e pela substituição de ideias ingênuas acerca da profissão – ou pela apropriação de pressupostos históricos e filosóficos da ciência, para superar obstáculos do ensino. Concebida a partir desta lógica, a aprendizagem de professores de Ciências e Biologia se desenvolve na formação continuada, tanto pela resolução de problemas quanto pela superação de obstáculos relativos à natureza do conhecimento científico.

Por sua vez, em um segundo grupo se situam quatro artigos, nos quais as iniciativas formativas se sustentam em perspectivas que reconhecem o contexto da prática docente como fonte de aprendizado e, portanto, a interpretação dos resultados se propõe a dialogar com autores identificados com a epistemologia da

6 Refere-se a um conjunto de pesquisas desenvolvidas em inúmeras partes do mundo, que se baseavam em noções construtivistas para pensar o Ensino de Ciência. O mais significativo foi conceber o aluno como um sujeito racional que elabora explicações para os fenômenos naturais, mesmo anteriormente às aulas de Ciências. Para estas explicações, cunhou-se a expressão “concepções alternativas” ou “ideias alternativas”, por se diferenciarem das científicas. As ideias dos alunos passaram a ser investigadas por muitos pesquisadores, inclusive brasileiros, e consideradas fundamentais para nortear as formas de ensinar Ciências. No bojo destas pesquisas, a aprendizagem foi concebida como uma mudança conceitual: o aluno poderia substituir suas concepções alternativas, às vezes consideradas como conceitos simplórios, por conceitos cientificamente corretos. Pelo uso do levantamento das ideias prévias dos alunos seria possível reconhecer conceitos equivocados, fornecer situações conflituosas que desestabilizassem suas concepções e orientá-los na construção de outros conceitos, mais objetivos e fundamentados cientificamente.

prática. Além destes dois grupos, outras quatro pesquisas não podem ser claramente associadas com as perspectivas teórico-metodológicas listadas anteriormente e foram reunidas em um terceiro grupo. Apesar de adotarmos essa categorização, esse esforço analítico não pretende desconsiderar a possibilidade de outras leituras sobre as pesquisas realizadas. Verificamos que as pesquisas realizadas guardam diferenças e semelhanças quanto à compreensão das relações teoria-prática e, em particular, expõem entendimentos nem sempre concordantes sobre as interfaces escola-universidade, na proposição das iniciativas de formação continuada.

Perspectivas de natureza desenvolvimentista

A pesquisa de Krüger (2001) analisa a evolução das concepções dos professores de Ciências e Matemática da Educação Básica sobre ensino, aprendizagem, conhecimento científico, currículo, metodologia e avaliação. Os dados empíricos foram coletados durante o desenvolvimento de um curso de especialização em Ensino de Ciências, organizado mediante explicitação e análise dos problemas práticos dos professores, de suas concepções e experiências. Utilizando como base teórica os modelos didáticos, o autor salienta que o modelo didático tradicional constitui parte dos problemas encontrados pelos professores, e que a formação continuada é uma forma produtiva de enfrentar essas questões. Neste contexto, o artigo se coloca ao lado da noção de que o conhecimento dos professores é equiparado a “[...] um conteúdo curricular fundamental da hipótese de progressão e evolução profissional proposta, e tendo como referência metodológica o Modelo de Investigação na Escola”⁷ (KRÜGER, 2001, p.2). Krüger defende ainda, que a formação do professor tem por base seu conhecimento profissional e é permeada por outros saberes. Por meio desta pesquisa exploratória, o autor afirma que os professores, mesmo no início do curso, já possuíam concepções relacionadas aos “modelos mais evoluídos”⁸ e as incorporavam nas suas práticas. No final do curso, comparando com as concepções iniciais, foi possível identificar uma evolução em

7 Segundo Krüger (2001), este Modelo se caracteriza por princípios teóricos que orientam, tanto a interpretação dos processos de ensino e de aprendizagem como também as intervenções que se realizam na sala de aula e se referem à negociação professor-aluno e à necessária reflexão do professor sobre sua prática; o respeito e o reconhecimento da diversidade, tanto das situações escolares como das formas de pensar; e a autonomia como princípio dos processos de aprendizagem e de construção do desenvolvimento individual e coletivo do pensamento e da ação.

8 O autor caracteriza esse modelo por princípios teóricos que orientam a interpretação dos processos de ensino e de aprendizagem, como também as intervenções que se realizam na sala de aula e se referem à negociação professor-aluno e à necessária reflexão do professor sobre sua prática.

direção ao “modelo de referência”⁹, principalmente com relação “[...] às ideias prévias dos alunos como referência de todo o processo de ensino, à interação professor-aluno e a consideração da perspectiva construtivista e investigativa do processo de aprendizagem dos alunos” (KRÜGER, 2001, p. 2). Desta forma, os resultados remetem a pesquisas na área de Educação em Ciências, nas quais os elementos formativos se baseiam no exame das questões de ensino-aprendizagem, apoiadas em orientações construtivistas, e em elementos teóricos do Movimento das Concepções Alternativas.

O trabalho de Harres, Rocha e Henz (2001, p.1) assume a equivalência e a mútua influência entre o conhecimento docente e o discente: “Da mesma forma que o conhecimento dos alunos, o conhecimento profissional dos professores também está em permanente evolução, por isso consideramos relevante investigar como evolui esse conhecimento em função do estágio de formação”. Dessa forma, a pesquisa investiga como os professores envolvidos em um processo de formação inicial e continuada se manifestam e propõem ações com relação ao conhecimento prévio dos alunos. Para tanto, investiga o conhecimento didático prévio de um grupo de professores de Ciências e Matemática envolvido em processos de formação continuada, comparando-o com outros três grupos, um deles iniciando o mesmo processo e os outros dois ainda inseridos na formação inicial. Vale ressaltar que a formação continuada se refere a um curso de especialização estruturado em etapas analítico-reflexivas sobre a prática docente, partindo-se do conhecimento profissional prévio para explicitar, inicialmente, o modelo didático pessoal e, posteriormente, contrastá-lo com alguns estudos sobre aprendizagem e epistemologia. Referenciando-se nas teorias do conhecimento, os autores adotam uma metodologia quanti-qualitativa, utilizando-se da apresentação de situações didáticas (adaptada de HASHWEH, 1996), na qual os professores eram questionados acerca das concepções do conhecimento dos alunos e das estratégias de intervenção sobre esse conhecimento. Os resultados revelam que níveis mais complexos das estratégias de evolução conceitual empregadas pelos professores tendem a aumentar, à medida que sua concepção de aprendizagem se aproxima dos pressupostos construtivistas, isto é, os professores com uma concepção construtivista de aprendizagem tendem a utilizar estratégias de evolução conceitual mais significativas. Revelam, também, que o estágio de formação – inicial ou continuada – influencia o reconhecimento dos

9 Este é apresentado pelo autor como modo de superação do modelo didático tradicional, considerando a evolução no conhecimento profissional dos professores relacionado à proposição de atividades de formação continuada, concebidas mediante conhecimento profissional dos próprios professores.

conhecimentos prévios, entretanto, não influencia o nível de estratégias didáticas propostas para a intervenção. De modo semelhante a Krüger (2000), o artigo de Harres, Rocha e Henz (2001) também referencia o conhecimento dos professores em dimensões cognitivas, sem aprofundar aspectos de ordem sociocultural, ou os que são intrínsecos à instituição escolar.

Os dois artigos analisados, além de possuírem o mesmo foco de investigação, nas bases do que chamamos de perspectivas de natureza desenvolvimentista, em certa medida, adotam a mesma metodologia, qual seja, a pesquisa exploratória, tomando como sujeitos os professores participantes de cursos de especialização, ou ainda, alunos da graduação. O pressuposto que atravessa os estudos se assenta nas relações dos professores com o conhecimento e são assumidas em caráter progressivo: a formação se dá permeada por diferentes saberes – neste caso o artigo de Krüger (2001) – e o conhecimento profissional dos professores está em permanente evolução, conforme sustentam Harres, Rocha e Henz (2001) em seu artigo. A concepção de formação continuada, que está presente nessas pesquisas, aparece como uma ação pontual, mas reflete preocupações com uma formação que parte do sujeito e de suas necessidades cognitivas.

Com algumas distinções teóricas em relação aos anteriores, os três estudos a seguir enfocam mais particularmente questões relacionadas à História e à Filosofia da Ciência e sua relação com a formação continuada. Embora sejam marcados pela ênfase dada à natureza da Ciência, os estudos se aproximam dos anteriores ao reivindicarem a superação de práticas profissionais limitantes, por meio de um modo particular de aprendizado docente que, de modo progressivo, favoreça a compreensão histórica e filosófica dos objetos de ensino. Nessa direção, Vianna e Carvalho (2001) assumem a perspectiva da formação (inicial e continuada) de forma permanente, destacando a relação entre *fazer ciência* e *ensinar ciência*, e adotando a vertente da “pertinência do conhecimento da matéria pelos professores”. Defendem, como Gil-Pérez e Carvalho (1993), o domínio do conhecimento da matéria a ser ensinada e, neste sentido, reconhecem, no conhecimento do trabalho científico e na visão sobre os aspectos históricos e sociais da ciência, necessidades formativas fundamentais. Nesta busca, o artigo analisa um curso destinado a professores de Ciências e Biologia no Estado do Rio de Janeiro e, por meio do que chamam de “episódios de pesquisa”,¹⁰ olham “[...] para a *prática do laboratório* (lugar onde ficam os cientistas), relacionando com a *prática da sala de aula*

10 Os autores denominaram “episódios de pesquisa” os momentos do curso que ocorreram em laboratórios de pesquisa e que foram vivenciados junto aos cientistas envolvidos em suas práticas.

(das disciplinas científicas)” (VIANNA; CARVALHO, 2001, p. 112, grifos destas autoras). Destacam a influência do curso para a formação dos docentes, particularmente para o modo de conceber a construção do pensamento científico e para fomentar a transformação de suas práticas. Retomando a relação *fazer ciência e ensinar ciência*, adotada nessa pesquisa, as autoras concluem que, para ser significativa, é necessário que: (a) os conteúdos sejam atualizados nas áreas científicas; (b) haja imersão no meio científico; e (c) a investigação da prática científica seja incentivada. Entretanto, embora a pesquisa reitere a relação entre a prática de laboratório (fazer ciência) e a sala de aula (ensinar ciência), ao não problematizar a relação entre a epistemologia científica e a epistemologia escolar, sugere a supremacia da primeira com relação à segunda. Neste sentido, a formação continuada é orientada por pressupostos que priorizam o aprendizado dos princípios científicos, sem explicitar as relações socioculturais do trabalho docente. Distancia-se, assim, de vertentes teóricas que reconhecem as especificidades do contexto escolar, tais como as argumentadas por Lopes (2007, p. 203), quando esta autora afirma que “[...] compreender a epistemologia escolar como distinta da epistemologia das ciências de referência [...] insere-se em uma perspectiva de pensar lógicas diversas para o conhecimento escolar que não a lógica do conhecimento científico”.

Em perspectiva que guarda semelhança com a anterior, a pesquisa de Silva e Chaves (2009) investiga a natureza das reflexões resultantes de discussões epistemológicas na formação de professores das disciplinas científicas – Química, Física, Biologia e Ciências da Educação Básica – e como elas influenciam a maneira pela qual os docentes compreendem e lidam com o conhecimento que ensinam. O estudo foi realizado no âmbito de um curso de especialização, tendo, como fontes de investigação, narrativas memorialistas, transcrições das aulas e anotações dos pesquisadores. Os resultados revelam que as discussões epistemológicas potencializaram as reflexões éticas e políticas do fazer docente, apontando para a necessidade de construir práticas fundamentadas nos princípios éticos. De acordo com a análise de Silva e Chaves (2009), nas memórias docentes, quando os professores se referiam à natureza da ciência e ao ensino de Ciências, havia coincidência com o que já acreditavam, ou seja, havia estreita relação entre como concebem ciência e como ensinam ciência. Conquanto Viana e Carvalho (2001) e Silva e Chaves (2009) compartilhem objetos epistemológicos nas pesquisas sobre formação continuada de professores e não problematizem as diferenças entre conhecimento científico e escolar, o segundo artigo se distancia do primeiro, ao ampliar os conteúdos formativos, de modo a incluir elementos culturais oriundos das histórias de vida dos professores no aprendizado docente.

Duarte (2004) traz, no seu artigo, uma discussão sobre a História da Ciência na prática de professores portugueses, refletindo sobre as implicações para a formação docente. Segundo a autora, estas implicações decorrem do reconhecimento das limitações da educação científica tradicional, o que, em certa medida, alerta para a necessidade de inovar e produzir novos currículos e novas formas de ensinar ciências. Segundo Duarte, isto desencadeou reformas curriculares em diferentes países, inclusive Portugal, nas quais a História da Ciência aparece como dimensão que pode contribuir para a formação da cidadania e do conhecimento das ciências como cultura. Entretanto, questiona a autora, “[...] estarão os professores preparados para pôr em prática esse desafio?” (DUARTE, 2004, p. 321).

A resposta a essa questão a autora busca em resultados de pesquisas realizadas com professores portugueses, revelando que suas práticas não condizem positivamente com a questão investigada. De acordo com tais pesquisas, os professores continuam omitindo a História da Ciência em suas práticas, ou concebem a produção científica como processo cumulativo e linear, além de afirmarem não possuir formação adequada para enfrentar tal desafio. A autora reitera a necessidade de repensar a formação de professores, não apenas no interior de instituições de formação inicial e continuada, “[...] mas também a escola que se deve assumir como uma verdadeira instituição de formação e de inovação” (DUARTE, 2004, p. 326). A ênfase do estudo parece repousar mais no reconhecimento do valor da História da Ciência para o trabalho docente e do que *falta* nos professores em relação a esta, validando modos formativos referenciados na universidade. Entretanto, ao ressaltar a importância do papel da escola na formação e na inovação, Duarte parece convergir com estudos que reconhecem que, nesta instituição, não somente se dão a circulação e a produção do saberes dos estudantes, mas também a produção de saberes para a prática profissional do professor.

Como podemos constatar, nesses três últimos trabalhos, a formação continuada se sustenta mediante reflexão epistemológica a ser inserida na prática docente. Nesta direção, evidenciam uma agenda para a formação continuada orientada por uma lógica científica, nos termos destacados por Nunes (2003), ao reconhecer, no ensino de Ciências, o desafio de possibilitar aos estudantes compreender como as ciências funcionam, considerando os processos de trabalho, os aspectos epistemológicos e sociais. Verificamos que todos os cinco artigos analisados nesta categoria concebem a formação continuada de professores de Ciências e Biologia de modo progressivo e tendem a balizar o desenvolvimento profissional docente com referências científicas.

Perspectivas da epistemologia da prática

No estudo de Campos e Diniz (2001) os autores se propõem a compreender os possíveis conhecimentos ou saberes dos professores de Ciências e Biologia e a identificar quais seriam decorrentes da experiência profissional. Adotam como abordagem teórica a epistemologia dos saberes docentes, sustentando suas análises, sobretudo, no pressuposto dos saberes experienciais como fonte de aprendizagem. Os resultados mostram que “[...] os professores relatam ter aprendido sobre si, sobre seus alunos, sobre sua formação, sobre métodos e recursos, sobre sua profissão, [...] com sua experiência profissional, apontando para a relevância desta no seu desenvolvimento e de suas ações” (CAMPOS; DINIZ, 2001, p. 90). Reportando-se ao conceito de desenvolvimento profissional – tendo como referência os estudos de García (1995) – os autores dão destaque ao saber da experiência, pois reconhecem que este se integra aos primeiros aprendizados docentes. Esta modalidade de saber se torna um elemento importante para orientar ações formativas em um *continuum* que parte da formação inicial e prossegue ao longo da carreira. Campos e Diniz (2001) dialogam com autores que dão centralidade aos elementos sociais e culturais nos processos de formação continuada. Desta forma, remetem a Nunes (2003, p. 21), quando indaga: “[...] o que há de tão especial nos saberes da experiência? É que eles retraduzem, refinam todos os demais saberes, criando uma cultura escolar (FORQUIN, 1992), o que implica, inclusive, o incessante trabalho de reorganização, de reestruturação dos objetos de ensino”.

De modo diferenciado do anterior, os estudos de Rosa et al. (2003, p. 59) ressaltam os problemas da produção acadêmica na área de ensino de Ciências e apontam o distanciamento entre as investigações e a prática docente escolar, o que provoca “[...] um descompasso entre o saber fazer e a ação pedagógica”. Na pesquisa, os autores analisam um processo de investigação-ação desenvolvido com um grupo de professores-pesquisadores e três professores – de Química, Física e Biologia – numa escola pública, apoiando-se nos conceitos de pesquisa educativa e de professor pesquisador. Os autores discordam das críticas feitas à epistemologia da prática, quando esta é acusada de enclausurar os professores em suas próprias práticas. Contrariamente, Rosa et al. (2003) apostam na possibilidade de diálogo entre os saberes acadêmicos e práticos.

Os professores participantes da pesquisa levantam algumas questões durante a investigação-ação, tais como, a (im)possibilidade de diálogo entre diferentes disciplinas, a seleção e a relevância (ou não) dos conteúdos propostos pelos currículos oficiais. Entretanto, os participantes foram encorajados a enfrentar

esses dilemas e a construir propostas significativas, em consonância com os anseios dos alunos. Essa postura permitiu concluir que “A epistemologia da prática não precisa estar alicerçada em saberes validados exclusivamente no campo empírico, mas sim, na possibilidade de retradução de saberes de diferentes naturezas que estabelecem diálogo com situações práticas” (ROSA et al., 2003, p. 64).

Um aspecto, sublinhado pelos autores, diz respeito às concepções de ensino dos professores na formação continuada. Estas concepções contribuem e norteiam as diferentes possibilidades de investigação educativa, podendo ser a mera transmissão de conceitos teóricos ou processos de construção de saberes fomentados na investigação educativa e desenvolvidos na prática. Dessa forma, Rosa et al. (2003) concluem que, quando a investigação-ação é tratada coletivamente e em diálogo com os diferentes saberes, com o objetivo de promover intervenções na prática, a formação continuada pensada nestes termos pode contribuir para o crescimento profissional. Deste modo, os autores assumem que a abordagem metodológica da pesquisa concorre, de modo significativo, para a qualificação do processo formativo.

O estudo de Echeverría e Belisário (2008) aproxima-se metodologicamente do anterior ao analisar, por meio de uma pesquisa participante, as ideias de um grupo constituído por professores formadores universitários de Química, Física e Biologia, alunos de graduação, alunos de mestrado e professores de Ciências da Natureza da Educação Básica. Tendo como ponto central a reflexão da prática docente, buscaram

[...] contemplar os anseios dos professores em relação a aspectos conceituais e pedagógicos e romper com os modelos nos quais são oferecidos cursos pontuais que apresentam propostas distantes da realidade escolar e não contribuem para a problematização da prática docente (ECHEVERRÍA; BELISÁRIO, 2008, p.2)

Os resultados revelam, por parte dos professores, não somente o desejo de interação entre universidade-escola, como também, o quanto partilham distintos objetivos profissionais. Mostram, ainda, a dificuldade de refletirem sobre suas práticas e limitações conceituais sobre temas trabalhados no Ensino Médio. Os autores concluem que, se por um lado, os dados dessa investigação não permitem constatar mudanças nas posturas dos professores, por outro, possibilitam um processo de reflexão que carece ser continuamente alimentado. Vemos que, embora orientado por uma perspectiva metodológica de natureza, semelhante ao trabalho de Rosa et al. (2003), os pressupostos que orientam o trabalho de Echeverría e Belisário (2008) assumem contornos distintos. Conquanto utilizem uma abordagem metodológica que tende a valorizar o desenvolvimento das

práticas profissionais como parte da formação continuada – e neste sentido, opondo-se a uma formação de caráter pontual – a agenda para tais práticas, em Echeverría e Belisário (2008), parece ser construída na universidade e não na escola, como defendem Rosa et al. (2003).

O artigo de Barcelos e Villani (2006), guardando alguma semelhança com os dois artigos anteriormente analisados, apresenta os resultados de uma pesquisa-ação colaborativa, relacionada a uma experiência de formação continuada com professores do Ensino Fundamental, mas envolvendo também licenciandos do curso de Ciências Biológicas, em um momento de mudança curricular que se processava na escola. Investiga a forma como os professores lidam com suas limitações e como as vivências práticas contribuem para a construção subjetiva dos saberes docentes. A análise se baseia em uma abordagem de origem psicanalítica que privilegiou as modificações do saber e a satisfação dos sujeitos envolvidos. Os resultados evidenciam que a experiência permitiu refletir e problematizar os obstáculos e as possibilidades da prática docente nos processos de reforma curricular, além de um aprofundamento na reflexão dos estagiários sobre a realidade da escola e da prática docente, desencadeando o início de uma efetiva colaboração entre universidade e escola. Além disso, o artigo de Barcelos e Villani (2006) inclui na agenda da formação continuada, as relações subjetivas relativas às histórias de vidas dos professores, como modo de compreender suas práticas. Com efeito, afasta-se de uma concepção formativa pontual ou desenraizada dos componentes socioculturais do exercício docente e aposta no estreitamento das relações entre a universidade e a escola.

Nesse conjunto de artigos, que envolvem as pesquisas de Campos e Diniz (2001), Rosa et al. (2003), Echererría e Belisário (2008), e Barcelos e Villani (2006), a vertente investigativa que influencia a produção nacional sobre a formação continuada do professor de Ciências e Biologia se vincula à *epistemologia da prática*. Esta é assumida em diferentes perspectivas, desde a centralidade do saber experiencial, como fonte de aprendizagem, até a proposição metodológica da reflexão, para promover o crescimento profissional docente, como modo de superação teoria-prática. Nesses termos, a formação de professores é assumida como mecanismo de apagamento da racionalidade técnica. Essa compreensão encontra apoio em Contreras (2002, p. 106-107), quando argumenta que a prática cotidiana está “[...] assentada em um conhecimento tácito, implícito, sobre o qual não exercemos um controle específico. Há uma série de ações que realizamos espontaneamente sem parar para pensarmos nelas antes de fazê-las. [...]. Nesse tipo de situação, o conhecimento não precede a ação, mas, sim, *está* na ação”. Ao fazer uso de metodologias que favorecem o reconhecimento e a valorização do exercício profissional dos professores de Ciências e Biologia na escola, os artigos parecem reforçar a importância do espaço escolar e dos professores nas pesquisas sobre formação continuada.

Outras perspectivas

No conjunto dos artigos discutidos a seguir encontram-se outras pesquisas que não podem ser claramente identificadas com as perspectivas teórico-metodológicas apresentadas anteriormente. Assumem desenhos metodológicos de caráter exploratório e se embasam em referenciais teóricos presentes na literatura em Educação em Ciências. Por exemplo, a pesquisa de Souza e Gouvêa (2006) consiste na análise dos títulos e das ementas de Oficinas Pedagógicas de Ciências oferecidas por instituições envolvidas com a formação continuada de professores no Rio de Janeiro¹¹. As autoras procuram identificar as vozes que se fazem presentes nestes documentos e que revelam os movimentos pedagógicos mais influentes no período de 1992-2002. Para isso, as pesquisas utilizam referenciais teóricos da filosofia, da linguagem e da formação de professores de Ciências, considerando que “Os discursos dos títulos e das ementas das oficinas são enunciações polifônicas e, como tais, permitem ver os diálogos travados entre diferentes discursos, entre diferentes vozes” (SOUZA; GOUVÊA, 2006, p. 308). As autoras defendem que as oficinas podem contribuir para a formação dos professores, pois embora sejam atividades pontuais, em longo prazo, agem como espaços de formação continuada. Os resultados apontam que os movimentos pedagógicos, que mais influenciaram a formação continuada de professores de Ciências no período estudado, foram o ensino experimental, o ensino lúdico, a interdisciplinaridade e a educação ambiental. Baseadas em Wortmann (2003), as autoras atribuem a prevalência dos dois últimos temas ao fato de serem metodologias associadas epistemologicamente ao ensino de Ciências.

Por sua vez, Lima e Vasconcelos (2008), com base no questionamento sobre a relação escola-universidade, fizeram um levantamento exploratório sobre o perfil do professor de Ciências da Rede Municipal de Recife, destacando suas perspectivas de formação continuada em Biologia. A pesquisa foi realizada com professores de Ciências que atuavam no 3º e 4º ciclo do Ensino Fundamental. Os autores destacam que as universidades locais têm oferecido atividades, como: palestras, cursos de curta duração e ações extensionistas, com o objetivo de preparar os futuros professores e atualizar os que já se encontram em exercício de sua profissão. Entretanto, se por um lado, existe oferta, por outro, há baixa

11 CECIERJ (Centro de Ciências do Rio de Janeiro), mediante seu projeto “Praça da Ciência Itinerante”, Projeto Fundão Biologia – UFRJ, Espaço UFF de Ciências, com o Projeto “Uma andorinha só não faz verão”, e Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, “Projeto dos Pólos de Ciências e Matemática”.

interação dos professores com as universidades, atribuída à falta de tempo e à intensa carga horária de trabalho semanal. Os autores defendem que a formação continuada docente deve ser realizada pelas universidades e reivindicam políticas de apoio que estabeleçam parcerias entre as instituições públicas e os projetos de formação continuada. Nesta mesma direção reconhecem que a rede de ensino deve reservar parte da carga horária dos docentes para participação em atividades interativas e ações extensionistas desenvolvidas pelas universidades e pelos centros de pesquisa.

O estudo de Augusto e Caldeira (2007) analisa as dificuldades elencadas pelos professores da área de Ciências da Natureza, do Ensino Médio, para realização de projetos interdisciplinares na escola. Embasados nas discussões sobre a interdisciplinaridade, os autores utilizam a pesquisa qualitativa ou naturalística, focalizando um curso de formação em serviço (Pró-Ciências)¹², destinado a professores da rede pública de ensino. As dificuldades apresentadas pelos professores para construção de um projeto interdisciplinar se concentram, segundo os autores, em três dimensões: (a) o desconhecimento dos níveis de organização do trabalho interdisciplinar, o que dificulta a inserção dos docentes em uma proposta de trabalho dessa natureza; (b) as dificuldades relativas à organização do trabalho coletivo na instituição escolar, pois esta parece estar marcada pela ausência de um projeto pedagógico articulado com as ações didáticas, atrelando os professores a uma prática individualista, que não os deixa se assumir enquanto protagonistas do processo didático da escola; e (c) as concepções relacionadas à própria prática pedagógica, na qual os docentes não se posicionam como mediadores da aprendizagem, transferindo para os alunos a função de contextualizar os conteúdos estudados.

Por fim, o artigo de Tenreiro-Vieira e Vieira (2005) tem, como contexto, o processo de reorganização curricular do Ensino Básico português. Nessa reforma recomendava-se ao ensino de Ciências a promoção da alfabetização científica¹³, para garantir aos alunos uma base significativa de conhecimentos científicos, assim como, capacidades para continuar a aprender, realizando-se pessoal e profissionalmente e convivendo com as preocupações sociais. A

12 Pró-Ciências (Programa de Apoio ao Aperfeiçoamento de Professores de Ensino Médio em Matemática e Ciências) é um projeto financiado pela Capes e pela Secretaria Nacional de Ensino e Tecnologia do Ministério da Educação (SEMTEC/MEC) que tem como objetivo a aproximação entre as escolas da rede pública de ensino e as universidades.

13 No artigo original, o termo está referido como *literacia científica*, preferido pelos pesquisadores portugueses. Optamos por utilizar a denominação empregada na literatura brasileira, ou seja, *alfabetização científica*.

vertente Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS) constitui o eixo integrador e globalizante dessa proposta de reorganização curricular. Por meio de um processo de formação continuada, sustentada metodologicamente pela investigação-ação, o estudo se propôs a oferecer fundamentos e apoio aos professores de Ciências na construção de práticas avaliadas como consistentes, com uma orientação CTS. Os autores defendem a relevância dos resultados obtidos, pois os professores envolvidos “[...] foram atribuindo sentido ao que significa ensinar ciências de acordo com uma orientação CTS” (TENREIRO-VIEIRA; VIEIRA, 2005, p. 206). Estes resultados levaram os autores a concluir que o programa de formação contribuiu para que os professores promovessem práticas didático-pedagógicas fundamentadas nos pressupostos das relações CTS. Tendo como referência teórica essa vertente investigativa, os autores destacam algumas implicações para a formação continuada de professores, manifestando a importância de oportunidades de formação voltadas à renovação e à inovação, reconhecendo e valorizando a colaboração entre professores e pesquisadores.

Esse último bloco englobou quatro artigos, com diferentes perspectivas de formação. No primeiro estudo está presente a preocupação em identificar os movimentos pedagógicos que influenciaram a formação continuada no período de 1992-2002 (SOUZA; GOUVÊA, 2006). O estudo de Augusto e Caldeira (2007), quando analisa as dificuldades apresentadas pelos professores para realizar projetos interdisciplinares na escola, sugere que a interdisciplinaridade continua suscitando interesse nas pesquisas, inclusive na perspectiva de formação continuada de professores de Ciências e Biologia. Já o estudo de Tenreiro-Vieira e Viera (2005), que traz a temática CTS, identifica a escola como espaço de formação dos professores a partir de uma agenda originada no ambiente acadêmico. A universidade como *locus* formativo surge problematizada no estudo de Lima e Vasconcelos (2008) e, ao reivindicá-la para a formação continuada de professores, tensionam a trajetória de formação inicial em Biologia, a relação universidade-escola, as possibilidades e os desejos de crescimento profissional dos professores. Quando circunscritas a ações pontuais realizadas pelas universidades, as perspectivas de formação continuada reiteram um lugar privilegiado destas em relação à instituição escolar. Em certa medida, expressam uma relação hierárquica que parece não romper completamente com a racionalidade técnica, pois quando a universidade é reconhecida como ambiente ideal para formação continuada dos professores de Ciências e Biologia, a escola é enfatizada mais como um espaço em que se aplicam os conhecimentos científicos, do que dotada de características específicas, na qual circulam e se produzem outras modalidades de conhecimentos.

Problematizando as perspectivas teórico-metodológicas de formação continuada de professores

Nas treze publicações analisadas, notamos um entendimento heterogêneo de formação continuada de professores de Ciências e Biologia, expressas no desenvolvimento das pesquisas. De modo geral, estas remetem a ações pontuais voltadas à aprendizagem docente, em cursos de especialização, atualização, oficinas, palestras, ações extensionistas, etc. Sem negar o valor do conhecimento da matéria a ser ensinada, compreendemos que estas intervenções, quando assim assumidas, têm como prioridade propiciar ao professor continuar sua formação e dominar (e muitas vezes atualizar) o saber produzido pela ciência de referência. Neste sentido, estamos diante de uma relação que hierarquiza saberes, cabendo indagar o quanto as pesquisas podem/devem balizar a definição de critérios teóricos e metodológicos para a formação continuada docente, sem problematizar os traços da racionalidade técnica, as relações teoria prática, nem reavaliar o caráter normativo que adotam.

Maurice Tardif (2008) questiona a ênfase prescritiva no estudo do trabalho docente e da natureza dos saberes que lhe dá suporte e assevera que é limitante compreendê-los em perspectiva cognitivista. Seus trabalhos se definem de modo distinto desta perspectiva – ou do *cognitivismo*, como ele se refere – e assumem que o saber docente é um saber social, enraizado na experiência, amálgama de diversos saberes e difícil de ser objetivado. Os artigos que se vinculam a perspectivas *desenvolvimentistas*, particularmente os que se apóiam na mudança conceitual, entendem a aprendizagem docente como uma transformação estruturada lógica e cognitivamente, na qual um novo conhecimento emerge da ruptura de outro, que possui natureza diversa, considerado senso comum sobre a docência. Nesta perspectiva, tanto a identificação quanto a superação de obstáculos de natureza cognitiva ou epistemológica se tornam centrais. O novo conhecimento docente emergente, por princípio, é o desejável, mas, por resultar de um processo de transformação induzido pelo pesquisador, reforça a relação de exterioridade dos saberes dos professores. Portanto, os modos de formação continuada de orientação desenvolvimentista e os que se orientam pelas perspectivas dos saberes docentes, defendidas por Tardif, representam duas vertentes teóricas e metodológicas distintas. Entretanto, assumir outros referenciais teóricos, que se distinguem da dimensão cognitivista, e se inscrever no âmbito de uma aprendizagem epistemológica da prática, tentando romper com a racionalidade técnica, não implica assumir como iguais todas as perspectivas teóricas desta vertente epistemológica. Deste modo, é preciso adensar o entendimento dos

sentidos de epistemologia da prática, na tentativa de compreender em que parâmetros a ação docente está sendo concebida nas pesquisas sobre formação continuada de professores de Ciências e Biologia, no período focalizado.

Com efeito, cabe refletir a propósito das pesquisas sobre formação continuada que assumem a prática como fonte de aprendizado docente, tanto as que destacam a reflexão sobre problemas práticos quanto aquelas em que a superação de obstáculos é o objetivo. Estas parecem ser estratégias metodológicas adotadas pelos pesquisadores por confiarem no potencial de mudança desta abordagem – de concepções ingênuas sobre a docência para modelos mais complexos. Em algumas dessas pesquisas, os problemas práticos são identificados e, de modo geral, interrogados a partir de referências acadêmicas para, por meio do processo reflexivo, levar os docentes à superação das concepções/situações problemáticas. É esperado que as reflexões dêem origem a ações modificadas e mais próximas a um modelo desejável de docência.

Argumentamos que esta visão de epistemologia da prática é distinta da que é defendida por Maurice Tardif (2008), cabendo considerar em que medida sua proposição pode fertilizar a análise das relações entre teoria e prática e a superação da racionalidade técnica na formação continuada. Quando se refere à resolução de problemas práticos, Tardif compreende um processo que se dá de forma interacional e situada – pelos docentes em seu ambiente de atuação profissional – e não um processo lógico-cognitivo realizado à distância do contexto escolar. Sua aposta metodológica fundamental é estudar os saberes a partir do que são e não do que deveriam ser. Neste sentido, o autor prioriza o estudo da expressão dos saberes mobilizados pelos professores no seu ambiente de produção. O princípio metodológico fundamental se aproxima de perspectivas investigativas de tipo etnográfico, que demandam estudar os saberes docentes de modo não normativo e, portanto, adotar um olhar investigativo que os compreenda de forma não prescritiva. Assim, para Tardif, a experiência docente não pode ser julgada moralmente como *boa* ou *deletéria*. Interessa compreender como os professores mobilizam os saberes na ação, quais são e como selecionam saberes válidos para o trabalho, como lidam com os condicionantes e imperativos da escola, como elaboram soluções para as questões cotidianas e como ressignificam os saberes aprendidos na universidade. É assim que a ruptura da racionalidade técnica se faz, pela ruptura das idealizações: de uma escola idealizada; de um professor idealizado; de um aluno idealizado e de um saber/conhecimento idealizado. Vemos assim, que as pesquisas que se inscrevem na epistemologia da prática explicitam um entendimento diferenciado e tensionado acerca das relações teoria-prática, de professor e, por conseguinte, de formação continuada de professores.

Considerações finais

Como destacamos neste texto, as perspectivas teórico-metodológicas, a partir das quais os artigos analisados se estruturam, exprimem modos heterogêneos de compreender as necessidades docentes e ampliam o leque de questões a serem endereçadas nas pesquisas sobre a formação continuada de professores de Ciências e Biologia. Considerar a complexidade do trabalho docente não significa tratar os problemas do cotidiano escolar como obstáculos a serem superados, como se fosse possível estabelecer uma gradação do mais simples para o mais complexo. Argumentamos que a contribuição advinda dos saberes docentes, conforme defendida por Tardif e colaboradores, é uma perspectiva teórica que fertiliza a pesquisa sobre a formação continuada, pois permite problematizar concepções idealizadas de professor e de trabalho docente. Esta forma de idealização pode estar amparada por uma analogia cognitiva da aprendizagem docente, por mudança conceitual ou por um modo de resolução de problemas práticos, referenciado em uma visão hierarquizada do conhecimento acadêmico.

Não somente pela inconveniência de construir uma imagem idealizada de um professor que *deve ser*, focalizar anti-professores em seus ambientes de trabalho, cujos problemas devem ser identificados e superados, tem implicações sócio-ideológicas que precisam ser endereçadas nas pesquisas sobre a formação continuada de professores de Ciências e Biologia. A noção de aprendizagem por ruptura dos obstáculos, tanto quanto o tratamento descontextualizado das situações próprias da cultura escolar, não se sustentam quando confrontados com a complexidade do trabalho docente. Conquanto seja preciso problematizar esses aspectos, a pesquisa sobre a formação continuada docente demanda compreendê-los, mais do que julgá-los entres.

Referências

ANDRADE, E. P. et al. Saber docente e conhecimento escolar: convergências e tensionamentos na formação de professores. In: XV ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Universidade, 2010. p. 7-18.

ANDRADE, E. P. et al. A dimensão prática na formação inicial docente em ciências e em história: modelos formativos em disputa. **Ensaio em Re-vista**, Uberlândia, n. 12(1), p. 7-19, jul.2003/jul. 2004.

AUGUSTO, T. G. S.; CALDEIRA, A. M. A. Dificuldades para implantação de práticas interdisciplinares em escolas estaduais, apontadas por professores da área de Ciências da Natureza. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 12(1), p. 139-154, 2007.

BARCELOS, N. N. S.; VILLANI, A. Troca entre universidade e escola na formação docente: uma experiência de formação inicial e continuada. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 73-97, 2006.

CAMPOS, L. M. L.; DINIZ, R. E. S. A prática como fonte de aprendizagem e o saber da experiência: o que dizem professores de Ciências e Biologia. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 6(1), p. 79-96, 2001.

CASSAB, M. A produção em história das disciplinas escolares pela escrita de pesquisadores brasileiros. **Revista Brasileira de História da Educação**, Vitória, n. 23, p. 197-223, maio/ago. 2010.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DUARTE, M. C. A História da Ciência na prática de professores portugueses: implicações para a formação de professores de Ciências. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 10, n. 3, p. 317-331, 2004.

ECHEVERRÍA, A. R.; BELISÁRIO, C. M. Formação inicial e continuada de professores num núcleo de pesquisa em ensino de ciências. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 8, n. 3, 2008.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FERREIRA, M. S.; VILELA, M. L.; SELLES, S. E. Formação docente em Ciências Biológicas: estabelecendo relações entre Prática de Ensino e o contexto escolar. In: SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. (Org.). **Formação docente em Ciências: memórias e práticas**. Niterói: Eduff, 2003.

FORQUIN, J. C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e Educação**, Porto Alegre[s/l], n.5, p.28-49, 1992.

GARCÍA, C.M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GIL-PÉREZ, D.; CARVALHO, A. M. P. **Formação de Professores de Ciências: tendências e inovações**. São Paulo: Cortez, 1993.

HARRES, J. B. S.; ROCHA, L. B.; HENZ, T. O que pensam os professores sobre o que pensam os alunos. Uma pesquisa em diferentes estágios de formação no caso das concepções sobre a forma da terra. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, n. 2, 2001.

HASHWEH, M.Z. Effects of science teacher's epistemological beliefs in teaching. **Journal of Research in Science Teaching**, 33(1):47-63, 1996.

KRÜGER, V. Evolução das concepções de professores de Ciências e de Matemática sobre metodologia: análise de um caso. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, n. 2, 2001.

LIMA, K. E. C.; VASCONCELOS, S. D. O professor de Ciências das escolas municipais de Recife e suas perspectivas de educação permanente. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 14, n. 2, p. 347-364, 2008.

LOPES, A. C. **Currículo e Epistemologia**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

MACEDO, E.; LOPES, A. C. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das Ciências. In: MACEDO, E.; LOPES, A. C. (Org.). **Disciplinas e Integração Curricular: História e Políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 73-94.

NUNES, C. Memórias e praticas na construção docente. In: SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. (Orgs.). **Formação docente em Ciências: memórias e práticas**. Niterói: Eduff, 2003. p. 11-27.

ROSA, M. I. F. P. et al. Formação de professores da área de ciências sob a perspectiva da investigação-ação. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, n. 3(1), p. 58-69, 2003.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Don Quixote, 1992. p. 77-91.

SILVA, P. S. A.; CHAVES, S. N. Epistemologia, ética e política na formação de professores de Ciências. **Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 11, n. 2, dez. 2009.

SOUZA, L. H. P.; GOUVÊA, G. Oficinas pedagógicas de Ciências: os movimentos pedagógicos predominantes na formação continuada de professores. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 3, p. 303-313, 2006.

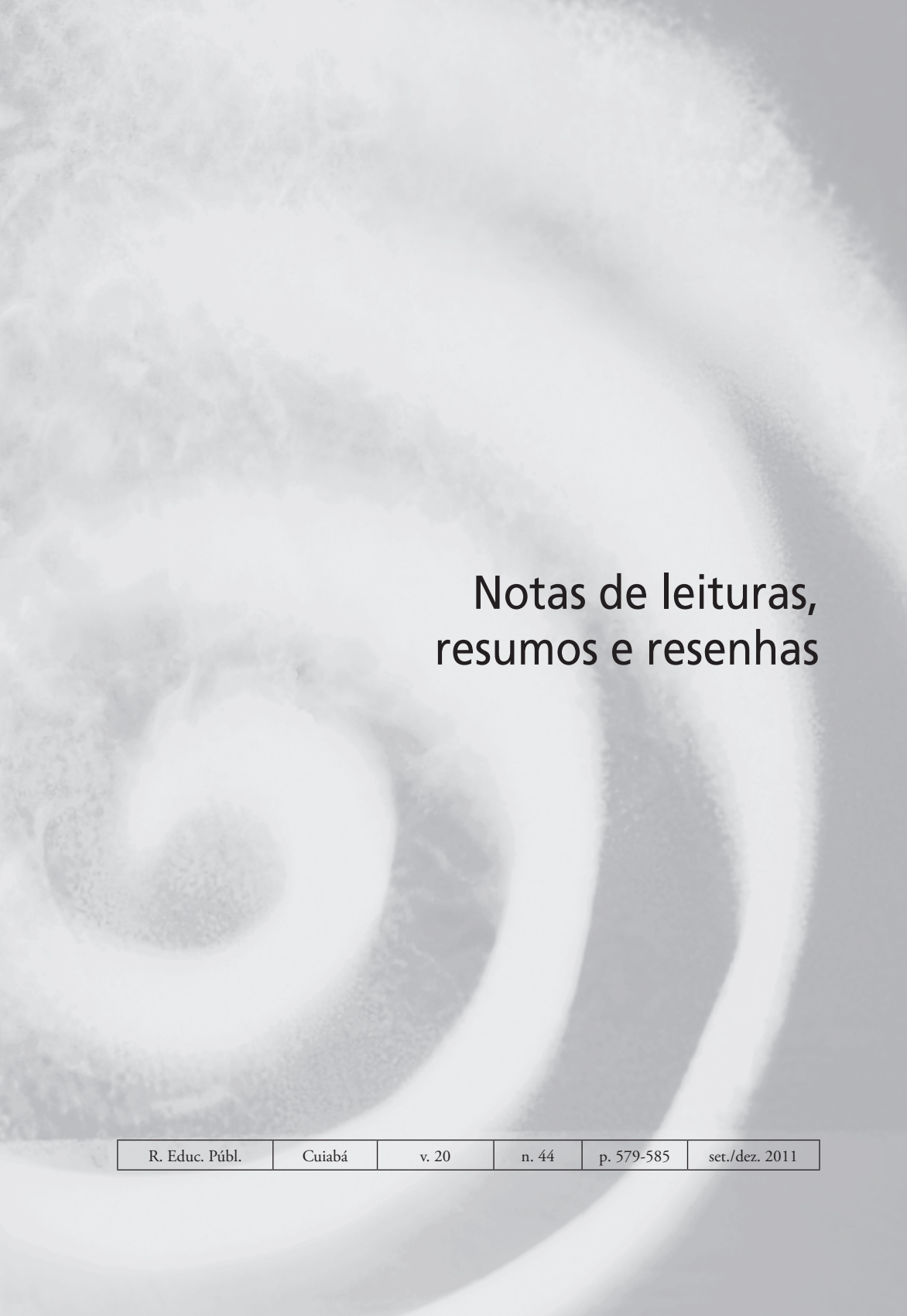
TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 14, p. 215-233, 1991.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 73, dez. 2000.

TENREIRO-VIEIRA, C.; VIEIRA, R. M. Construção de práticas didático-pedagógicas com orientação CTS: impacto de um programa de formação continuada de professores de Ciências do Ensino Básico. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 11, n. 2, p. 191-211, 2005.

VIANNA, D. M.; CARVALHO, A. M. P. Do fazer ao ensinar ciência: a importância dos episódios de pesquisa na formação de professores. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 6(2), p. 111-132, 2001.



Notas de leituras, resumos e resenhas

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 20

n. 44

p. 579-585

set./dez. 2011

RODRIGUES, José. **Os empresários e a Educação Superior**. Campinas: Autores Associados, 2007. 95 p.

RODRIGUES, José. **The Entrepreneurs and the Higher Education**. Campinas: associated authors, 2007. 95 p.

Daniele CRUZ¹

A importância deste livro é relativa ao fato de abordar criticamente a questão da intensa aproximação entre empresas e universidades, as investidas do capital no mercado educacional, tendo em vista as transformações que vêm ocorrendo nas instituições de ensino superior (IES) e as propostas de reforma universitária, tão comentadas ultimamente. Trata-se, portanto, de uma obra atual e desafiante, pois cuida de um assunto em movimento, e que caminha a passos largos. Como parte da trajetória investigativa do autor, este complementa outros de seus trabalhos, que tratam de acompanhar historicamente o interesse dos empresários na educação brasileira.

“A educação-mercadoria e a mercadoria-educação” é o primeiro capítulo, que analisa essas duas noções, que se referem às mais diversas formas de mercantilização, envolvendo empresas e universidades. Para o autor, essas são as formas pelas quais a burguesia encara a educação escolar, sendo a primeira, a “educação-mercadoria”, a venda de serviços educacionais em si, a “prática social educacional como uma mercadoria, cujo fim é ser vendida no mercado educacional”. São escolas e universidades privadas em geral, oferecendo seus cursos regulares.

Mas, se a educação e o conhecimento forem insumos à produção de outras mercadorias, ou seja, se forem meio e não fim, “essa prática social educacional” será encarada como “mercadoria-educação”. É o caso, por exemplo, da educação como qualificação da mão-de-obra que servirá aos interesses da burguesia.

1 Mestre em Educação. GPTE – Grupo de Pesquisa em Educação e Trabalho – FIOCRUZ. End. Rua Dr. Albino Pereira, 588, São Francisco, Niterói-RJ. Tel: (21) 2711-4494 / (21) 9863-7320. CEP 24360-000. E-mail: <andreedan@ig.com.br>.

Portanto, interessa ao capital, ao mesmo tempo, uma expansão rápida de profissionais graduados, que gerará oferta e consequente queda de salários, mas também preocupa a qualidade desse serviço, visto que precisam de profissionais qualificados para o processo produtivo. Então, nesse caso, aparecem dois atores do lado do capital, um do capital comercial, que oferece “educação-mercadoria” outro do capital industrial, que adquire “mercadoria-educação”.

Apesar das novas propostas, em função do novo contexto, a participação do empresariado industrial no debate educacional, desde a década de 1930, continua com o objetivo de adequar a formação às necessidades do capital. Com discurso de buscar uma “economia competitiva”, a burguesia industrial diz ser necessário repensar as estruturas sociais face à globalização, “inclusive a ‘mercadoria-educação’ encarada como um ‘insumo’ ao processo produtivo, isto é, o insumo necessário à expansão de seu próprio negócio”.

Em se tratando da “educação-mercadoria”, o autor a trata como “um negócio em expansão”, face ao grande número de IES que proliferaram nos últimos tempos, verdadeiras empresas de ensino, que comercializam a educação adequada à “economia competitiva”, resumindo, alinham sua “educação-mercadoria” à “mercadoria-educação”.

Esse crescimento muito se deve à retirada do Estado do setor de serviços, ao Estado mínimo, à desregulamentação, ao desmonte recomendado pelos organismos internacionais, que para a educação superior sugerem: privatizar, globalizar através de parcerias internacionais, estimular parcerias com empresas para as “universidades corporativas”, educação à distância e transferir seus recursos para a educação básica.

Outro fator contemporâneo no tocante às universidades, comentado pelo autor, é a sua proliferação em espaços não-tradicionais, como *shopping centers*, incentivando o consumo, agregando e acumulando, processos típicos do capitalismo, e também o inverso, a comercialização de espaços dentro das universidades, com variados comércios e bancos, inclusive. É a tendência da expansão do consumo.

No segundo capítulo, “A educação superior e os empresários industriais”, a CNI (Confederação Nacional da Indústria) é, para o autor, um organismo que se constrói com o fim de corporificar uma vontade coletiva, a hegemonia da visão da burguesia industrial, para preservar e dinamizar a acumulação do capital em geral, e do industrial, em particular.

Desde a época da industrialização brasileira cresceu a demanda social por educação, sendo criado o IEL (Instituto Euvaldo Lodi), com o objetivo de integrar universidade e indústria através de estudos, pesquisas e ações. Essa entidade traçou um plano estratégico para os possíveis cenários futuros do Brasil,

desdobrado em quinze projetos, onde Rodrigues destaca três: Inovação em desenvolvimento tecnológico regional, Empreendedorismo nas instituições de ensino e Modernização das universidades; e conclui que o IEL tem, na verdade, uma proposta de reforma da educação superior, com o intuito de “atrelar a pesquisa científico-tecnológica e os currículos universitários às demandas da indústria”.

No documento da CNI denominado “Competitividade Industrial: uma estratégia para o Brasil” fica claro que para a burguesia industrial o sistema educacional é falho, ineficaz e um “ponto de estrangulamento” interno na busca da competitividade, e, em outro documento, a “Contribuição da indústria para a reforma da educação superior”, a entidade assume a “intenção de fazer de seus interesses o interesse geral, nacional”, tendo em vista que a educação é o pilar para o desenvolvimento de uma nação, disparando como próximos desafios: a avaliação de desempenho das instituições superiores, bem como seus critérios de credenciamento; a implementação da autonomia das universidades; desenvolvimento de pesquisa aplicada à utilidade social e econômica; e ampliação de oferta de educação superior na área tecnológica. Tudo isso pautado no discurso da teoria do capital humano.

Ainda no tocante à reforma da educação superior, a CNI prega que é necessário manter o ensino gratuito e de qualidade, mas, em função das restrições fiscais, sugere que o Estado crie mecanismos de financiamento, a “divisão dos ônus com os setores que usufruem dos produtos do conhecimento”, e ainda defende a universalização do acesso à educação superior da população brasileira, bem como a expansão de cursos de curta duração, cursos à distância, a fragmentação de cursos de graduação e sua flexibilização, visando atender às profissões emergentes, às demandas de mercado. Em suma, a CNI não defende a privatização das universidades, mas as alinha à lógica do Capital.

No documento da CNI, voltado à reforma da educação superior, não fica explícito se o alvo dessas propostas são as universidades públicas ou privadas, mas, destaca o autor, é “curioso perceber que a fração industrial da burguesia não confia no ensino-mercadoria, tampouco no conhecimento-mercadoria, produzidos pela nova burguesia de serviços”.

Já o capítulo três traz as propostas da “nova burguesia de serviços” organizadas no Fórum Nacional da Livre-Iniciativa na Educação, criado, segundo o autor, em reação às políticas estabelecidas pelo governo. Os empresários do ensino representam 70% das vagas de nível superior e esse serviço ganha força à medida que as políticas neoliberais desmontam os serviços públicos, porém a organização centralizada dessa categoria é ainda incipiente, segundo Rodrigues. Assim, o Fórum Nacional da Livre-Iniciativa na Educação é originado por várias entidades representativas das IES, como: associações, federações e entidades confessionais,

que elaboraram o documento “Considerações e recomendações sobre a versão preliminar do anteprojeto de lei da reforma da educação superior”, com suas posições a respeito do tema.

Esse documento celebra a iniciativa privada nesse campo, faz referência explícita à contenção da expansão das IES federais em função do déficit público, é contrário ao anteprojeto de reforma proposto pelo governo federal e é contrário a “quaisquer investidas contra os princípios constitucionais que garantem a livre-iniciativa na educação”. Ressalta que os mecanismos de avaliação de qualidade de seus serviços são incipientes e precisam ser rediscutidos, e também ataca as competências do MEC, que, ao ver dos empresários, não é neutro, pois avalia e regula o sistema educacional, ao mesmo tempo que mantém uma rede própria. Defende a criação de uma “agência reguladora independente”.

Da mesma forma que os empresários da indústria, os do ensino anseiam por mais autonomia e pluralidade, de forma que se dissociem ensino-pesquisa-extensão, que alegam ser fruto da pressão da comunidade acadêmica das universidades públicas com “visões idealistas” e, no que tange a recursos, demandam do governo financiamento para desenvolverem pesquisas. Os anseios dos empresários do ensino superior e dos empresários industriais se encontram em vários pontos, exceto no que se refere à submissão da qualidade do ensino à liberdade.

Finalizando, no capítulo quatro, são discutidas as divergências e convergências entre as propostas do governo e as reivindicações dos empresários, a partir do anteprojeto de lei que busca implementar a reforma da educação superior brasileira. O autor comenta que, além da CNI e do Fórum Nacional da Livre-Iniciativa na Educação, diversas entidades, tanto do campo do trabalho quanto as ligadas à burguesia e as acadêmicas, vêm produzindo documentos e participando ativamente deste debate.

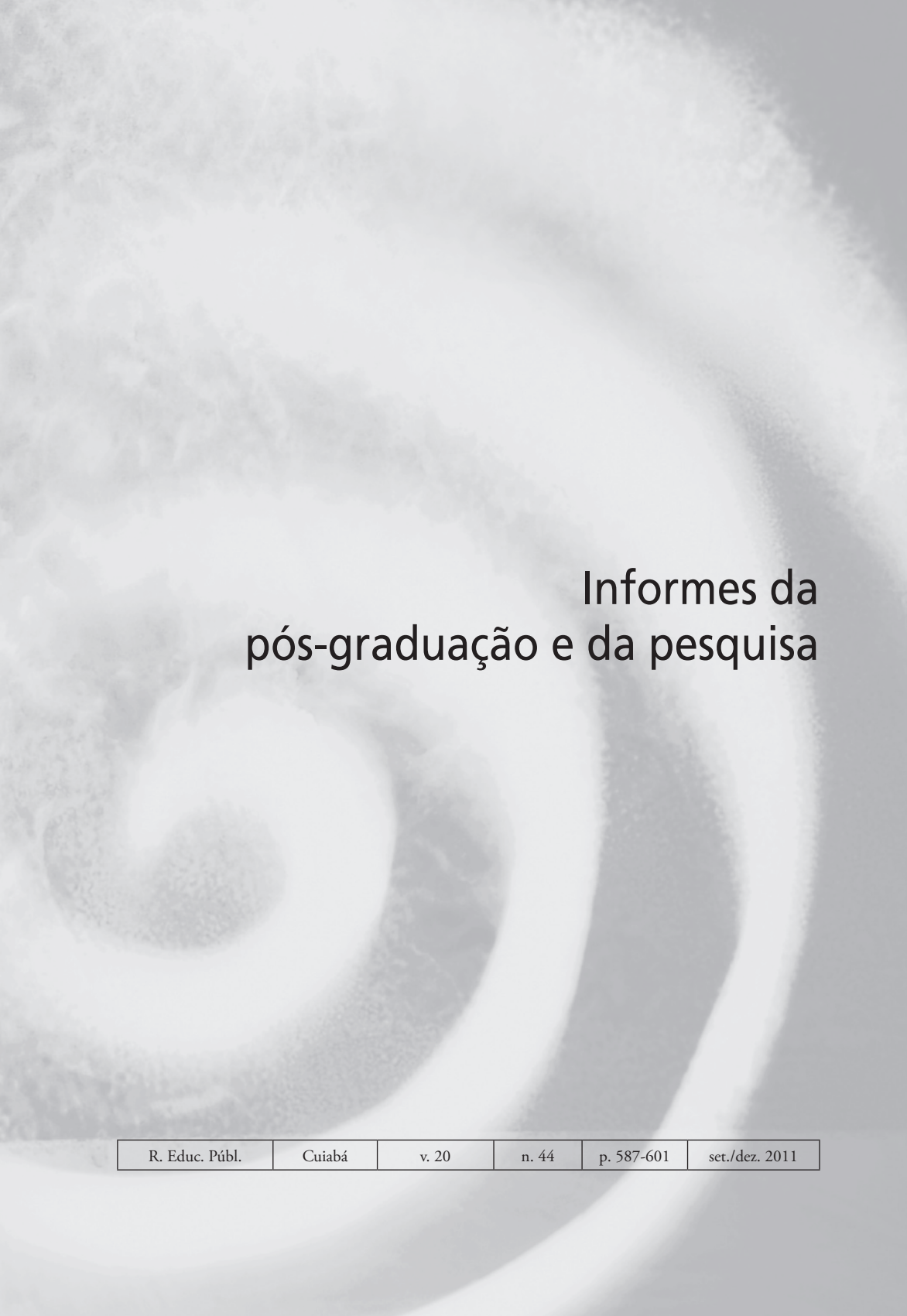
Sem a intenção de analisar o projeto propriamente, Rodrigues apresenta um panorama e comenta que, tanto os empresários da indústria quanto os do ensino e o governo, “partem do pressuposto que a educação superior brasileira deve contribuir para a integração do país à economia (capitalista) mundial”. Por outro lado, enquanto a indústria, compradora de “mercadoria-educação” está preocupada com a qualidade dos “insumos”, os empresários do ensino estão preocupados em preservar a liberdade de vender sua “educação-mercadoria”.

O governo, pensando no compromisso social das instituições, vislumbra uma expansão do sistema de educação superior, no que divergem os empresários preocupados com o déficit público, porém há uma convergência geral no fato de que “ambas as formas do capital – mercantil, educacional e industrial - pretendem transformar a educação em mercadoria”, e encontram confluência, ainda que nem sempre explícita, nas ações do governo.

Rodrigues explica que “o capital busca através da transformação da educação em mercadoria, a mediação para a manutenção do seu interesse mais geral - a valorização do valor através da exploração do trabalho vivo”. Assim, ainda que não saibamos os rumos desse tema latente, é certo que profundas modificações ocorrerão nos rumos das universidades brasileiras e precisamos estar atentos e críticos, sempre.

Recebimento em: 10/04/2010.

Aceite em: 10/06/2010.



Informes da pós-graduação e da pesquisa

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 20

n. 44

p. 587-601

set./dez. 2011

Internacionalização: novos caminhos do PPGE

Internacionalization: new ways for PPGE

Tânia Maria Lima BERALDO¹

Luis Augusto PASSOS²

O Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) vem envidando esforços na perspectiva de consolidar as ações de seus diversos grupos de pesquisa e assim continuar contribuindo para a formação de pesquisadores e profissionais da educação de Mato Grosso e de estados circunvizinhos e, por conseguinte, para a produção do conhecimento em diversos campos da educação. Isto fica evidenciado na disposição para criar mecanismos de articulação entre graduação e pós-graduação e entre grupos de pesquisa de outras instituições de educação superior situadas no Brasil e em outras partes do mundo. Os intercâmbios interinstitucionais são desenvolvidos em diferentes modalidades incluindo: Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD); Projetos de pesquisa conjuntos; Participação de docentes de outras instituições nas atividades do PPGE; Participação de docentes do PPGE em atividades de outras instituições; intercâmbio de alunos; organização de eventos; participação em conselhos científicos e editoriais.

No que se refere à internacionalização destacamos aqui as ações do *Grupo de Pesquisa em Movimentos Sociais e Educação* (GPMSE) que tem buscado sua inserção internacional por meio da formação de redes, sobretudo o que diz respeito à incipiente cooperação latino-americana necessária pela “comunidade de destino” – expressão cara a Abdias do Nascimento – recentemente falecido, e que nos agrega pelas raízes culturais afro-ameríndias que trazemos e que nos confere dimensões identitárias e tarefas comuns no sentido da busca de emancipação e democracia.

O estabelecimento de laços entre pesquisadores(as) interessados(as) na constituição e manutenção do que pode ser denominado de comunidade latinoafroibéricoameríndia, a qual nos diz respeito – é possibilitado pela utilização

1 Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. <tmlima@cpd.ufmt.br>

2 Professor do Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. <passospassos@gmail.com>

dos recursos tecnológicos que permitem a realização de reuniões acadêmicas de estudos, a coleta, sistematização e análise-interpretativa-compreensiva de dados, a produção e difusão de conhecimentos. Dessa forma, é possível criar e manter fóruns de pesquisadores e especialistas que aprofundem debates na perspectiva da pós-colonialidade, da integração dos povos excluídos, do apoio à cultura, às organizações populares e à educação popular. A rede busca dinamizações e trocas de conhecimentos em âmbito interinstitucional com vista à produção de conhecimentos que produzam sentidos potencializadores da luta pelos direitos, entre eles, aquele da vida, da biossegurança, da educação com qualidade, do saber ético-estético, do compromisso da formação para a cidadania local e planetária e da superação de todas as formas de “apartheid”. Destarte, é possível produzir outra ciência que possa nos salvar da ciência moderna que não garante a sustentabilidade de nossas vidas e da Terra.

Os intercâmbios entre pesquisadores do GPMSE, de outras universidades brasileiras e estrangeiras têm possibilitado a realização de eventos internacionais na UFMT como é o caso do *Simpósio Internacional Merleau-Ponty Vivo aos cinquenta anos de sua morte, percursos através de fenomenologia. Aos noventa anos do nascimento de Paulo Freire*. Este evento, ocorrido em Cuiabá em novembro de 2011, se constituiu numa grande rede colaborativa que envolveu pesquisadores da UFMT, do Instituto Humanitas da Unisinos (IHU), do Centro Burnier de Fé e Justiça/SEDAC; a Universidade do Estado do Rio de Janeiro e da Universidade Paris XI. O referido Simpósio obteve cinco produtos imediatos: a Revista nº 378, IHU ON-LINE do Instituto Humanitas Unisinos (ISSN 1981-8769), disponível ON-Line (<http://migre.me/6i8YY>) com uma tiragem suplementar impressa de quatrocentos exemplares, teve como tema: Merleau-Ponty. *Um pensamento emaranhado no corpo* em sintonia com o Simpósio ocorrido pela sinergia dos esforços do GPMSE e de jornalistas do IHU que resultou em entrevistas internacionais como a de Mauro Carbone, fundador e co-editor científico da Revista *Chiasmi International Trilingual Studies Concerning the Thought of Merleau-Ponty* e das Sociedades Internacionais Científicas merleau-pontianas; de Creuza Capalbo; de Ubiratan D’Ambrosio e Vitória Esposito. O IHU retornou ao tema com um balanço pós Simpósio, (<http://migre.me/6fY0I>). Outro produto do *Simpósio Internacional Merleau-Ponty Vivo*, foi a conferência do Professor Serge Latouche, cuja tradução realizada pelo Fabio Di Clemente, recebeu as vinhetas em português e será postada no espaço da própria TVU no Youtube. A conferência na íntegra da Professora Creuza Capalbo e a entrevista de Luiz Augusto Passos sobre fenomenologia também serão postadas no Youtube, como contribuições para os estudos de Merleau-Ponty.

Os princípios da organização de redes de pesquisadores fomentam a realização de outros eventos tais como o *Seminário Internacional Gramsci e os Movimentos Populares* (2010) já previstos sua segunda edição para 2012 cuja organização participa o GPMSE com o Núcleo Filosofia Política (NUFIPE), coordenado por Giovanni Semeraro da Universidade Federal Fluminense.

Em suma, para o GPMSE, a internacionalização na perspectiva da constituição da comunidade latinoafroibéricoameríndia é considerada uma estratégia fundamental para releitura do Pensamento Educacional Latinoamericano, para o desenvolvimento de pesquisas coletivas envolvendo docentes, mestrandos e doutorandos e, por consequentemente, para a consolidação do PPGE.

Relação de defesas de Mestrado realizadas no PPGE no período letivo 2011/1

Relation of master defenses in the PPGE of learning in 2011/1

Quadro – Defesas de mestrado em 2011/1.

Título	Autor	Banca	Data
“Alfabetização de adolescentes, jovens e adultos na Primeira República: as escolas regimentais”	Emerson José de Souza	Profa. Dra. Diana Gonçalves Vidal (USP); Prof. Dr. Nicanor Palhares Sá UFMT); Profa. Dra. Elizabeth Figueiredo de Sá (UFMT)	17/02/2011
“Colônia indígena Thereza Cristina e a educação ocidental”	Sandra Jorge da Silva	Profa. Dra. Alessandra Frota Martinez de Schueler (UFF); Profa. Dra. Márcia dos Santos Ferreira (UFMT); Prof. Dr. Nicanor Palhares (UFMT)	18/02/2011
“Análise sobre o uso dos relatórios de atividades do Moodle no acompanhamento de alunos em cursos de graduação	Danilo Garcia da Silva	Prof. Dr. Sérgio Roberto Kieling Franco (UFRGS); Profa. Dra. Michèle Tomoko Sato (UFMT); Profa. Dra. Patrícia Cristiane de Souza (UFMT); Prof. Dr. Cristiano Maciel (UFMT); Profa. Dra. Kátia Morosov Alonso (UFMT)	22/02/2011
“A percepção do corpo para a criança nos momentos escolares: um estudo sobre o brincar e o estudar infantil”	Fabiana Cristina de Lima	Profa. Dra. Iduina Edite Mont’Alverne Braun Chaves (UFF); Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho (UFMT); Prof. Dr. Cleomar Ferreira Gomes (UFMT)	23/02/2011
Pierre Boutroux e a revolução na Matemática moderna”	Geslane Figueiredo da Silva Santana	Profa. Dra. Tânia Maria Mendonça Campos (UNIBAN); Profa. Dra. Gçadys Denise Wielewski (UFMT) Prof. Dr. Michael Friedrich Otte (UFMT)	15/03/2011
“Ensino da arte sob ótica de professoras e alunos do ensino médio”	Eunice Maria Dal’ Maso	Profa. Dra. Rosa Iavelberg (USP); Prof. Dr. José Serafim Bertoloto (UNIC); Profa. Dra. Ana Arlinda de Oliveira (UFMT)	16/03/2011

Título	Autor	Banca	Data
“A linguagem corporal em espaços acadêmicos: um estudo sobre o comportamento etológico de licenciados de educação física e de pedagogia da UFMT”	Flávia Karolina Campos	Profa. Dra. Maria do Rosario Silveira Porto (USP); Profa. Dra. Maria da Anunciação Pinheiro Barros Neta (UFMT); Prof. Dr. Cleomar Ferreira Gomes (UFMT)	18/03/2011
“Paradigmas educacionais segundo representações sociais de professores da rede de ensino de Cuiabá: entre mudança e conservação”	Naiara dos Santos Nienow	Profa. Dra. Maria Suzana de Stefano Menin (UNESP); Profa. Dra. Daniela Barros da Silva Freire Andrade (UFMT) Profa. Dra. Maria da Anunciação Pinheiro Barros Neta (UFMT)	18/03/2011
“Da educação do rebanho – reflexões nietzschenianas sobre o ensino oferecido às massas”	Reinaldo de Souza Marchesi	Profa. Dra. Terezinha Azerêdo Rios (UNINOVE) Prof. Dr. Cleomar Ferreira Gomes (UFMT); Prof. Dr. Silas Borges Monteiro	24/03/2011
“Inajá, homem-natureza, tucum e geração: uma análise da proposta pedagógica”	Izolda Strentzke	Profa. Dra. Ivanete Batista dos Santos (UFS); Profa. Dra. Andreia Dalcin (UFMT); Profa. Dra. Rute da Cunha Pires (UFMT); Profa. Dra. Gladys Denise Wielewski (UFMT)	24/03/2011
“Histórias femininas: poder, resistência e educação no Quilombo de Mata Cavallo”	Rosana Manfrinate Martendal	Prof. Dr. Carlos Educardo Mazzetto Silva (UFMG); Prof. Dr. Edson Caetano (UFMT) Profa. Dr.a Michèle Tomoko Sato (UFMT)	25/03/2011
“Há fogo sobre as brasas? Sentidos das práticas culturais populares na educação escolar”	Neide da Silva Campos	Prof. Dr. Jadir de Moraes Pessoa (UFG); Prof. Dra. Maria da Anunciação Pinheiro Barros Neta (UFMT); Profa. Dra. Beleno Salette Grando (UNEMAT); Prof. Dr. Luiz Augusto Passos (UFMT)	25/03/2011
“A matemática no ensino médio: diferentes abordagens do termo contextualização na perspectiva dos PCNEM”	Gilvane Alves de Oliveira	Profa.Dra. Virgínia Cardia Cardoso (UFABC); Prof. Dr. Sergio Antônio Wielewski (UFMT); Profa. Dra. Rute da Cunha Pires (UFMT); Profa. Dra. Andreia Dalcin (UFMT); Profa. Dra. Gladys Denise Wielewski (UFMT)	25/03/2011

Título	Autor	Banca	Data
“O regime de colaboração entre os órgãos normatizadores da educação brasileira”	Geraldo Grossi Junior	Profa. Dra. Maria Margarida Machado (UFG); Prof. Dr. Odorico Ferreira Cardoso Neto (UFMT) Profa. Dra. Artemis Augusta Mota Torres (UFMT)	28/03/2011
“Educação Física e Matemática: um estudo sobre a prática educativa interdisciplinar na rede municipal de Cuiabá”	Ibson Dias da Silva	Prof. Dr. Cristiano Alberto Muniz (UNB); Profa. Dra. Andreia Dalcin (UFMT); Prof. Dr. Cleomar Ferreira Gomes (UFMT)	29/03/2011
“Educação moral e cívica: disciplina e poder disciplinar no ensino de primeiro grau mato-grossense da década de 1970”	Dayenne Karoline Chimiti Pelegrini	Prof. Dr. Dimas Santana Souza Neves (UNEMAT); Profa. Dra. Elizabeth Figueiredo de Sá (UFMT); Profa. Dra. Márcia dos Santos Ferreira (UFMT)	31/03/2011
“É permitido brincar? Um estudo sobre o movimento lúdico no ensino fundamental”	Andresa Cristina Damaceno Liberali	Profa. Dra. Marynelma Camargo Garanhani (UFPR); Profa. Dra. Ana Carrilho Romero Grunennvaldt (UFMT); Prof. Dr. Cleomar Ferreira Gomes	31/03/2011
“Reforma de currículo e identidade sexuais: performances de gênero em Adolescentes de Escolas Estaduais de Ensino Fundamental em Cuiabá”	Tatine Penariol de Rosato	Profa. Dr. Elizabeth Fernandes de Macedo (UERJ); Profa. Dra. Daniela Barros da Silva Freire Andrade (UFMT); Ozerina Victor de Oliveira (UFMT)	31/03/2011
“Concepções de docentes da educação tecnológica sobre o uso das TIC”	Jacira Soares da Silva Lopes	Prof. Dr. Joaquim de Oliveira Barbosa (UFMT); Profa. Dra. Judith Guimarães Cardoso (UFMT); Prof. Dr. Cristiano Maciel (UFMT); Profa. Dra. Kátia Morosov Alonso (UFMT)	06/04/2011
“Literatura infantil: formação do leitor literário em três escolas de Primavera do Leste – MT”	Silvia Cristina Fernandes Paiva	Profa. Dra. Norma Sandra de Almeida Ferreira (UNICAMP); Profa. Dra. Cancionila Jankovski Cardoso (UFMT) Profa. Dra. Ana Arlinda de Oliveira (UFMT)	15/04/2011

Título	Autor	Banca	Data
“O ensinar e aprender de professores da educação tecnológica no IFMT – Campus Cuiabá”	Amarília Mathilde da Silva	Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira (UFSCAR); Profa. Dra. Andréia Dalcin (UFMT); Profa. Dra. Filomena Maria de Arruda Monteiro (UFMT)	15/04/2011
“A formação do pedagogo e o ensino da matemática”	Simone Marques Lima	Prof. Dr. José Eduardo Roma (CEUNSP); Profa. Dra. Filomena Maria de Arruda Monteiro (UFMT); Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho (UFMT)	18/04/2011
“Políticas de formação de professores da área de Ciências da Natureza: uma análise do processo de criação e implementação da licenciatura em Biologia no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologias de Rondônia, Campus Colorado do Oeste”	Aparecida Gasquez de Sousa	Profa. Dra. Alice Ribeiro Casimiro Lopes (UERJ) Profa. Dra. Ozerina Victor de Oliveira (UFMT); Profa. Dra. Maria das Graças Martins da Silva (UFMT); Profa. Dra. Tânia Maria Lima Beraldo (UFMT)	19/04/2011
“A prática curricular dos professores do curso superior de tecnologia em controle de obras do IFMT”	José Luiz Leite	Prof. Dr. Wilson Conciani (IFB); Profa. Dra. Judith Guimarães Cardoso (UFMT); Profa. Dra. Jorcelina Elisabeth Fernandes (UFMT)	25/04/2011
“Contribuições do curso de Licenciatura Plena em Ciências Naturais e Matemática com habilitação em Química da Universidade Federal de Mato Grosso, na trajetória profissional de seus egressos	Vanessa De Souza Correia	Profa. Dra. Maria Celina Piazza Recena (UFMS); Prof. Dr. Carlos Rinaldi (UFMT); Profa. Dra. Irene Cristina de Mello (UFMT)	28/04/2011
“A Ação do gestor na formação continuada da escola – um espaço de construção para uma escola democrática”	Luzinete Rodrigues da Silva Santana	Profa. Dra. Emilia Darci de Souza Cuyabano (UNEMAT); Profa. Dra. Jorcelina Elisabeth Fernandes (UFMT); Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho (UFMT)	29/04/2011

Título	Autor	Banca	Data
"A natureza do trabalho das assessorias pedagógicas no estado de Mato Grosso: noções básicas"	Sandra Maria Rodrigues dos Santos Motter	Profa. Dra. Ilma Ferreira Machado (UNEMAT); Profa. Dra. Lindalva Maria Novaes Garske (UFMT); Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho (UFMT)	29/04/2011
"Currículo e esporte escolar: o significado educativo dos jogos escolares no contexto da escola"	Carlos Roberto Casagrande	Profa. Dra. Maria Zuleide da Costa Pereira (UFPB); Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho (UFMT) Profa. Dra. Jorcelina Elisabeth Fernandes (UFMT)	02/05/2011
"A política de ciclos em uma escola da rede estadual no município de Juara – Mato Grosso"	Edilamar da Silva Brandini	Profa. Dra. Ilma Ferreira Machado (UNEMAT); Profa. Dra. Filomena Maria de Arruda Monteiro (UFMT); Profa. Dra. Jorcelina Elisabeth Fernandes (UFMT)	05/05/2011
"O ensino da ética em cursos de computação: normativo ou dialógico?"	Cinthy Cardozo da Silva Sposito	Prof. Dr. Robson Augusto Siscoutto (UNOESTE); Profa. Dra. Kátia Morosov Alonso (UFMT); Profa. Dra. Maria da Anunciação Pinheiro Barros Neta (UFMT)	10/05/2011
"Políticas de formação continuada da rede municipal de educação de Rondonópolis – MT (2004 a 2008) e suas contribuições para formação continuada na escola: dos cursos propostos à visão da coordenação pedagógica"	Regina Célia Farias Mingareli	Profa. Dra. Adir Casaro Nascimento (UCDB); Profa. Dra. Ozerina Victor de Oliveira (UFMT); Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho (UFMT)	12/05/2011
"Educação popular na escola pública: conflitos, limites e possibilidades"	Edinaldo Gomes de Sousa	Prof. Dr. Percival Tavares da Silva (UFF); Profa. Dra. Suely Dulce de Castilho (UFMT); Prof. Dr. Luiz Augusto Passos (UFMT)	13/05/2011

Título	Autor	Banca	Data
"Concepções de qualidade expressa pelos professores de Matemática de escolas públicas de Cáceres-MT: a relação entre avaliação de desempenho da prova Brasil e o resultado do processo de ensino e aprendizagem realizado pela escola"	Dáltron Mauricio Ricaldes	Prof. Dr. Nelson Antônio Pirola (UNESP); Profa. Dra. Andréia Dalcin (UFMT); Profa. Dra. Marta Maria Pontin Darsie (UFMT)	13/05/2011
"A abordagem da política curricular em escolas organizadas por ciclos na rede pública estadual de Mato Grosso: significados, influência e possibilidades"	Zileide Lucinda dos Santos	Profa. Dra. Débora Raquel Alves Barreiros (UERJ); Profa. Dra. Filomena Maria de Arruda Monteiro (UFMT); Profa. Dra. Jorcelina Elisabeth Fernandes (UFMT)	13/05/2011
"Ressonância dos conceitos nas dissertações defendidas no PPGE no período de 1994 a 2009"	Marlene Alves dos Santos	Profa. Dra. Maria Amélia do Rsario Santoro Franco (UNISANTOS); Profa. Dra. Ozerina Victor de Oliveira (UFMT); Prof. Dr. Silas Borges Monteiro (UFMT)	13/05/2011
"Estratégias metacognitivas na resolução de problemas matemáticos: um estudo de caso com estudantes da Educação de Jovens e Adultos"	Eliana Alves Pereira Leite	Prof. Dr. Luiz Carlos Pais (UFMS); Profa. Dra. Gladys Denise Wielewski (UFMT); Profa. Dra. Marta Maria Pontin Darsie (UFMT)	16/05/2011
"Currículo cultura: uma autoetnografia na Academia de Polícia Militar Costa Verde"	Gabriel Rodrigues Leal	Prof.Dr. Ronilson de Souza Luiz (CAES); Prof. Dr. Saulo Tarso Rodrigues (UFMT); Prof. Dr. Luiz Augusto Passos (UFMT)	23/05/2011
"Educação e trabalho: a reforma do ensino técnico-profissional proposta pelo Governo Federal nos anos 90, no plano global da reestruturação produtiva"	Ivo da Silva	Prof. Dr. Adriano Breunig (UFMT); Profa. Dra. Filomena de Arruda Monteiro (UFMT); Prof. Dr. Silas Borges Monteiro (UFMT) Prof. Dr. Edson Caetano (UFMT)	26/05/2011

Título	Autor	Banca	Data
“A Aprendizagem dos professores de educação física na fase inicial da docência: conhecimento e práticas”	Fábio Penha Coelho	Profa. Dra. Helena Amaral da Fontoura (UERJ); Profa. Dra. Jorcelina Elisabeth Fernandes (UFMT); Profa. Dra. Filomena Maria de Arruda Monteiro (UFMT)	27/05/2011
“Aspectos do raciocínio proporcional presentes em alguns livros didáticos de matemática produzidos para a Educação de Jovens e Adultos na primeira década dos anos 2000”	Leonardo Rodrigues dos Santos	Profa. Dra. Aparecida Augusta da Silva (UNIR); Prof. Dr. Sérgio Antônio Wielewski (UFMT); Profa. Dra. Gladys Denise Wielewski (UFMT)	10/06/2011
“Serpentes e educação ambiental: mediatizando saberes no quilombo de Mata Cavallo”	Ronaldo Henrique Santana	Profa. Dra. Beleni Salette Grando (UNEMAT); Prof. Dr. Cleomar Ferreira Gomes (UFMT); Profa. Dra. Michèle Tomoko Sato (UFMT); Prof. Dr. Luiz Augusto Passos (UFMT)	14/06/2011
“A leitura dos gêneros do discurso em três escolas públicas de Cuiabá-MT”	Cinara Almeida Barcelos	Profa. Dra. Maria Zélia Versiani Machado (UFMG); Profa. Dra. Ana Lúcia Nunes da Cunha Vilela (UFMT); Profa. Dr. Ana Arlinda de Oliveira (UFMT)	27/06/2011
“Luta popular e educação: uma história de resistência de ex-moradores do antigo terceiro”	Luiz Paulo da Silva Araújo	Profa. Dra. Heloisa Salles Gentil (UNEMAT); Profa. Dra. Imar Domingos Queiroz (UFMT); Profa. Dra. Artemis Augusta Mota Torres (UFMT)	27/06/2011
“Eles não são como os outros: quando o diferente se torna especial, o que dizemos sobre ele?”	Daniela de Freitas Coelho	Profa. Dra. Giana da Silveira Lima (UNIVAG); Profa. Dra. Vera Lucia Blum (UFMT); Profa. Dra. Sumaya Persona de Carvalho (UFMT); Prof. Dr. Silas Borges Monteiro (UFMT)	30/06/2011
“Formação inicial e áreas de atuação profissional de egressos do curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Mato Grosso do período de 2004-2009”	Edna Regina Uliana	Profa. Dra. Márcia Serra Ferreira (UFRJ); Profa. Dra. Claudia Tasso Callil (UFMT) Profa. Dra. Tânia Maria Lima Beraldo (UFMT); Profa. Dra. Vera Lúcia Monteiro dos Santos Guarim (UFMT)	01/07/2011

Título	Autor	Banca	Data
“Trajetória acadêmico – profissional de egressos do curso de bacharelado em química da Universidade Federal de Mato Grosso”	Adriani Gracieli Massoni	Profa. Dra. Anna Maria Canavarro Benite (UFG); Prof. Dr. Edinaldo de Castro e Silva (UFMT); Profa. Dra. Irene Cristina de Mello (UFMT)	15/07/2011
“Concepções de matemática expressas nos documentos oficiais da educação de Jovens e Adultos no Período de 1930-2006 no Brasil: avanços e retrocessos”	Maria Isabel Lopes Silva	Profa. Dra. Maria Elizabete Rambo Kochhann (UNEMAT); Profa. Dra. Rute Cristina Domingos da Palma (UFMT); Profa. Dra. Marta Maria Pontin Darsie (UFMT)	

Fonte: Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT em novembro 2011.

Relação de Pareceristas em 2011

Participaram da avaliação dos manuscritos publicados nos fascículos do volume 20 da Revista de Educação Pública

Acácio Alexandre Pagan (UFS/Brasil)

Alessandra Cristina Furtado (Universidade Federal da Grande Dourados UFGD/Brasil)

Ana Canen (UFF/Brasil)

Andréia Dalcin (UFMT/Brasil)

Antonio Vicente Marafioti Garnica (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/ Brasil)

Carina Elisabeth Maciel (UFMS/ Brasil)

Carla Busato Zandavalli Maluf de Araujo (UFMS/Brasil)

Carlo Ralph de Muisis (UNIC/Brasil)

Darci Secchi (UFMT/Brasil)

Debora Erileia Pedrotti Mansila. Secretaria de Estado de Educação – SEDUC/ UNED/Brasil)

Delarin Martins Gomes (UFMT/Brasil)

Diane Valdez (UFG/Brasil)

Dimas Santana Souza Neves (UNEMAT/Brasil)

Elizeth Gonzaga dos Santos Lima (UNEMAT/Brasil)

Helena Amaral da Fontoura (UERJ/Brasil)

Heloísa Sales Gentil (UNEMAT/Brasil)

Iduína Edite Mont' Alverne Braun (UFF)

Jefferson Mainardes (Universidade Estadual de Ponta Grossa- UEPG/Brasil))

Jorcelina Elisabeth Fernandes. (UFMT/Brasil)

José Carlos de Souza Araújo (UFU/Brasil)

José Eduardo dos Santos (UFsCAR/Brasil)

Lázara Nanci de Barros Amâncio (UFMT/Brasil)
Maria de Fátima Costa de Paula (UFF/Brasil)
Mariana Lima Vilela (Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro- CAp/UFRJ/Brasil)
Marlene Gonçalves (UFMT/Brasil)
Nadia Hage Fialho (UNEB/Brasil)
Norberto Dallabrida (UDESC/Brasil)
Raquel Gomes de Oliveira (UNESP/ Brasil).
Raquel Discini de Campos (UFU/Brasil)
Regina Aparecida da Silva – pesquisadora integrante do Gpea-UFMT/Brasil)
Regina Celi Machado Pires (UNEB/ Brasil)
Regina Cestari de Oliveira (UCDB/Brasil)
Rita Aparecida Pereira de Oliveira (Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Mato Grosso/ Brasil)
Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira (UFSCar/Brasil)
Rose Cléia Ramos da Silva (UFMT/Brasil)
Rubia-Mar Nunes Pinto (UFG/Brasil)
Salomão Antônio Mufarrej Hage (UFPA/Brasil)
Sirlei de Lourdes Lauxen (UNICRUZ/ Brasil)
Taciana Mirna Sambrano (UFMT/ Brasil)
Tereza Christina Mertens Aguiar Veloso (UFMT/ Brasil)
Vera Lúcia Gaspar da Silva (UDESC/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 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, 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 três 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 deste 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 artigos, incondicionalmente inéditos, devem ser enviados ao editor da REVISTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA para o e-mail da Revista <rep@ufmt.br>.

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. Tratando-se de resumo em língua estrangeira deverá ser encaminhado o 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) são suprimidas. Uma vez aceito o trabalho, tais dados voltarão para o texto na revisão final.

Para a formatação do texto utilizar o processador MSWORD 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) Para as citações com mais de três linhas, usar fonte 10, observando-se um recuo de 4 cm da margem esquerda.

d) As ilustrações e tabelas deverão ser enviadas no corpo do texto, claramente identificadas (Ilustração 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.

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 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). As citações indiretas (texto baseado na obra do autor consultado) devem indicar apenas o autor e o ano da obra.

As notas explicativas, restritas ao mínimo, deverão ser apresentadas no rodapé.

Os artigos para o próximo número da REVISTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA poderão ser encaminhados para:

<rep@ufmt.br> ou <gracams2@hotmail.com> ou <filomena@ufmt.br>
<michele@ufmt.br> ou <ozarina@ufmt.br> ou <marmadas@ufmt.br>

Também poderão ser enviados para o endereço eletrônico:
<<http://200.129.241.94/>>

Revista de Educação Pública

Universidade Federal de Mato Grosso

Instituto de Educação, Revista de Educação Pública, Sala 49

Av. Fernando Corrêa da Costa, 2362. Coxipó, 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* Nacional **B1** pela CAPES. Com periodicidade quadrimestral, a Revista circula predominantemente nas universidades nacionais, algumas estrangeiras e sistemas de ensino da educação básica nacional. Mantém um sistema de trocas com outras revistas da área – atualmente são mais de 200 assinaturas de permutas nacionais e estrangeiras.

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

e Sistema Eletrônico de Editoração de Revista (SEER): Open Journal Systems (OJS): <http://200.129.241.84/ojs/>

ASSINATURA

Anual (3 números) R\$55,00 Avulso R\$20,00 (unidade) Permuta

Nome _____

CPF/CNPJ _____

Rua/Av _____ n.º _____

Bairro _____ Cidade _____ Estado _____

CEP _____ Telefone () _____ Fax() _____

E-mail _____

Data ____/____/____ Assinatura: _____

Comercialização:

Fundação UNISELVA / EdUFMT

Caixa Econômica Federal/Agência: 0686 – Operação: 003/Conta Corrente 550-4 ou informações na Sala 49 – Secretaria Executiva da Revista de Educação Pública – IE/UFMT.

E-mail: <rep@ufmt.br>

Telefone (65) 3615-8466.

