

ISSN Eletrônico 2238-2097

Revista de Educação Pública

Cuiabá, v. 25, n. 58, jan./abr. 2016

FAPEMAT
FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA
DO ESTADO DE MATO GROSSO



GOVERNO DE
MATO GROSSO
ESTADO DE TRANSFORMAÇÃO



Sustentável

editora

**Reitora • Chancellor**

Maria Lúcia Cavalli Neder

Vice-Reitor • Vice-Chancellor

Francisco José Dutra Souto

Coordenadora da EdUFMT • EdUFMT's Coordinator

Lúcia Helena Vandrúsculo Possari

Conselho Editorial • Publisher's Council

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

Bernard Fichtner – Universitat Siegen, Fachbereich 2 – Alemanha

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

Célio da Cunha - UnB, Brasília/DF, Brasil

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

Florestan Fernandes – *in Memoriam*

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

José del Carmen Marín – Université de Genève, Suisse

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

Nicanor Palhares Sá – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

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

(editora geral)

Paulo Speller – UFMT, Cuiabá-MT, Brasil

Conselho Consultivo • Consulting Council

Avalia as matérias dos artigos científicos submetidos à Revista.

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

Antônio Vicente Marafioti Garnica – UNESP, Bauru/Rio Claro/ SP, Brasil

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

Ângela Maria Franco Martins Coelho de Paiva Balça

Universidade de Évora, Évora, Portugal

Benedito Dielcio Moreira – UFMT, Cuiabá, MT, Brasil

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

Claudia Leme Ferreira Davis – PUC-SP, São Paulo/SP, Brasil

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

Elizabeth Madureira Siqueira – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

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

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

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

Jader Janer Moreira Lopes – Universidade Federal

Fluminense - UFF, Niterói/RJ, Brasil

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

José del Carmen Marín – Université de Genève, Suisse

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

Luiz Augusto Passos – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Ministério da Educação
Ministry of Education

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

Mariluce Bittar – UCDB, Campo Grande/MS, Brasil – *in memoriam*

Margarida Louro Felgueiras – Universidade do Porto, Portugal

Pedro Ganzeli – UNICAMP, Campinas/SP, Brasil

Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira –

UFSCar, São Carlos/SP, Brasil

Conselho Científico • Scientific Council

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

Nilce Vieira Campos Ferreira – UFMT,

Cuiabá/MT, Brasil

Educação, Poder e Cidadania

Education, Power and Citizenship

Michele Jaber-Silva – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Educação Ambiental

Environmental Education

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

Educação e Psicologia

Education and Psychology

Filomena Maria de Arruda Monteiro – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Cultura Escolar e Formação de Professores

School Culture and Teacher Education

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

História da Educação

History of Education

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

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

Educação em Ciências e Matemática

Education in Science and Mathematics

Aceita-se permuta/ Exchange issues / On demande échange

Endereço eletrônico:

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

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 1.

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

Email: rep@ufmt.br

ISSN Eletrônico 2238-2097

ISSN Impresso 0104-5962

Revista de Educação Pública



2016

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 25	n. 58	p. 1-240	jan./abr. 2016
----------------	--------	-------	-------	----------	----------------

Copyright: © 1992 EdUFMT

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

Missão da Revista de Educação Pública

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

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

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



EdUFMT

Av. Fernando Corrêa da Costa, n. 2.367 – Boa Esperança. Cuiabá/MT – CEP: 78060-900

Homepage: <<http://www.ufmt.br/edufmt/>>. Email: <edufmt@hotmail.com>. Fone: (65) 3615-8322 / Fax: (65) 3615-8325.

Editora Sustentável

Site: <www.editorasustentavel.com.br>. Email: <editorasustentavel@gmail.com>

Coordenadora da EdUFMT: Lúcia Helena Vandrúsculo Possari

Editora da Revista de Educação Pública: Ozerina Victor de Oliveira

Editora Adjunta: Márcia Santos Ferreira

Técnica: Dionéia da Silva Trindade

Técnica: Léa Lima Saul

Revisão de texto: Margot Gaebler e Maria das Graças Martins da Silva

Editoração eletrônica e finalização: Téo de Miranda (Ed. Sustentável)

Periodicidade: Quadrimestral

Fontes de Indexação:

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

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

Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior – PERIODICOS.CAPES

<http://www-periodicos-capes-gov-br.ez52.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_phome>

CLASE - Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Catálogo na Fonte

R454

Revista de Educação Pública - v. 25, n. 58 (jan./abr. 2016) Cuiabá, EdUFMT, 2016, 240 p.

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

ISSN Eletrônico 2238-2097

ISSN Impresso 0104-5962

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

CDU37.050z

Disponível também em:

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

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

Correspondência para assinaturas e permutas:

Revista de Educação Pública, sala 01, Instituto de Educação/UFMT

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

Email: <rep@ufmt.br>

Comercialização:

Fundação Uniselva

Caixa Econômica Federal / Agência 0686

Operação 003 / Conta Corrente 303-0

Assinatura anual: R\$55,00

Exemplar avulso: R\$25,00

Apoio:

FAPEMAT
FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA
DO ESTADO DE MATO GROSSO



**GOVERNO DE
MATO GROSSO**
ESTADO DE TRANSFORMAÇÃO

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

Projeto Gráfico original:

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

Sumário

Carta da Editora.....	9
Cultura Escolar e Formação de Professores.....	11
As narrativas e as histórias de vida na formação de professores: caminhos teóricos e metodológicos em publicações luso-brasileiras	13
Eda Maria Oliveira HENRIQUES	
Aníbal Rui de Carvalho Antunes das NEVES	
O juízo professoral em Conselhos de Classe de escolas da cidade do Rio de Janeiro	33
Maria de Lourdes SÁ EARP	
Ana Pires do PRADO	
Educação e Psicologia	55
Inclusão escolar: uma proposta de pesquisa intervenção	57
Raquel Martins ASSIS	
Ana Lydia Bezerra SANTIAGO	
Os sentidos de trabalho e de escola nos discursos de professores	75
Caroline Foletto BEVILAQUA	
Liliana Soares FERREIRA	
Maria Cecília Martins MANCKEL	
Educação, Poder e Cidadania	95
Educação profissional a partir da experiência nos barracões das escolas de samba do Rio de Janeiro	97
Júlio Penna FEDRE	
Artur José Renda VITORINO	
Geração à deriva: jovens <i>nem nem</i> e a surperfluidade da força de trabalho no capital-imperialismo	119
Mariléia Maria da SILVA	
Educação Ambiental	137
O lugar e o difícil papel do diálogo nas políticas públicas de educação ambiental	139
Daniel Fonseca de ANDRADE	
Marcos SORRENTINO	

História da Educação.....	161
La marginalización de la ruralidad colombiana a partir del estudio histórico de la escuela en el campo durante el siglo XX.....	163
Elizabeth Figueiredo SÁ	
Sara Evelin Urrea QUINTERO	
De boca de sertão à cidade da instrução: institucionalização do ensino em Piracicaba no século XIX.....	175
Tony HONORATO	
Carlos MONARCHA	
Educação em Ciências e Matemática.....	199
Profmat: um curso de formação de professores da educação básica? ...	201
João Pedro Aparecido VICENTE	
Marilene Ribeiro RESENDE	
Notas de leituras, resumos e resenhas.....	221
DAYRELL, Juarez et al. (Org.). Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal. Belo Horizonte: UFMG, 2012. 449 p..	223
Nicolau Dela BANDERA	
Informes da pós-graduação e da pesquisa.....	227
Márcia Santos FERREIRA	
Rute Cristina Domingos da PALMA	
Normas para publicação de originais.....	235
Ficha para assinatura da Revista de Educação Pública.....	240

Contents

Editor's letter.....	773
School Culture and Teacher Education	775
The narrative and stories of life in teachers' formation: theoretical and methodological ways in portuguese-brazilian publications	777
Eda Maria Oliveira HENRIQUES	
Aníbal Rui de Carvalho Antunes das NEVES	
The teacher's judgment in class councils in schools of the city of Rio de Janeiro	797
Maria de Lourdes SÁ EARP	
Ana Pires do PRADO	
Education and Psychology.....	819
School inclusion: a proposal for a intervention research	821
Raquel Martins ASSIS	
Ana Lydia Bezerra SANTIAGO	
The work and the school meanings in the teachers speech	839
Caroline Foletto BEVILAQUA	
Liliana Soares FERREIRA	
Maria Cecília Martins MANCKEL	
Education, Power and Citizenship.....	859
Professional education from the experience in the barracões of the samba schools of Rio de Janeiro	861
Júlio Penna FEDRE	
Artur José Renda VITORINO	
Generation a drift: young people <i>nem nem</i> and the superfluity of the labour force in capital-imperialism	883
Mariléia Maria da SILVA	
Environmental Education	901
The place and difficult role of dialogue in environmental education public policies.....	903
Daniel Fonseca de ANDRADE	
Marcos SORRENTINO	

History of Education.....	925
The marginalization of Colombian rurality by the historical study of rural school by the 20 century	927
Elizabeth Figueiredo SÁ	
Sara Evelin Urrea QUINTERO	
From gateway of the outback to a city of learning: the institutionalization of education in Piracicaba during the 19th century	939
Tony HONORATO	
Carlos MONARCHA	
Education in Science and Mathematic.....	963
Profmat: a basic education teacher training course?	965
João Pedro Aparecido VICENTE	
Marilene Ribeiro RESENDE	
Reading's notes, summary and review	985
DAYRELL, Juarez et al. Family, school and youth: shared views Brazil-Portugal. Belo Horizonte: UFMG, 2012. 449 p.....	987
Nicolau Dela BANDERA	
Post graduation information and research development.....	991
Márcia Santos FERREIRA	
Rute Cristina Domingos da PALMA	
Submission Guidelines	999

Carta da Editora

Estimados leitores e leitoras,

Iniciamos o ano lhes oferecendo mais um número da Revista de Educação Pública. Coetâneo aos desafios que irrompem nos espaços e tempos por nós vivenciados, este número publica resultados de pesquisas caracterizadas pela multirreferencialidade teórica e por multiplicidade e profundidade metodológica, assumindo o campo científico da educação como lugar de engajamento na luta por justiça social e por políticas públicas, de responsabilidade ambiental e de reconhecimento de múltiplas identidades, sejam elas culturais ou geracionais.

No elenco de artigos, encontramos rigorosos exemplos de pesquisa narrativa, pesquisa intervenção, história de vida, observação participante, conversação de orientação psicanalítica, análise de dados estatísticos e de práticas discursivas; entrevistas estruturadas e semiestruturadas; uso de questionários, fontes impressas; e de caderno de campo na coleta de dados; e, excepcionalmente, pesquisa etnográfica. Todos caracterizando abordagens qualitativas de metodologia de pesquisa em educação.

Com teorias e teóricos tradicionalmente reconhecidos no campo da educação – as primeiras podendo ser exemplificadas com o materialismo histórico-dialético e com abordagens pós-estruturalistas, os segundos, por teóricos, tais como Karl Marx, Pierre Bourdieu e John Dewey, entre outros –, as pesquisas, cada uma a seu modo, estabelecem recortes em processos de ensino e de aprendizagem que vão além de fronteiras institucionais entre escolas, educação e sociedade, destacando a produção de conhecimento a partir da experiência. Fazem isto, por exemplo, ao delimitar o trabalho em escolas de samba como espaço educativo e de ensino/aprendizagem, articulando, simultaneamente, produção cultural e produção material, saberes populares e conhecimentos científicos, e, com isso, sistematizando e divulgando os conhecimentos e a cultura afro-brasileira.

Nas pesquisas, processos de ensino-aprendizagem são tomados de modo horizontalizado, destacando-se a centralidade do diálogo na criação de políticas que valorizam especificidades socioambientais e valores pedagógicos locais. Na perspectiva da horizontalidade, o ambiente dialógico não é concebido sob a ótica de uma igualdade objetiva, mas entendido como ambiente de tensão constitutiva. Nesse, presume-se o enfrentamento de assimetrias de poder e colocam-se em pauta a participação e as diferenças culturais.

Ao problematizar a condição social da chamada geração *nem nem*, uma das pesquisas questiona o lugar reservado a uma geração na sociedade capitalista, superando análises das teorias e ideologias do capital humano, do empreendedorismo e da meritocracia, fornecendo, assim, um olhar crítico para a condição em que se encontram as novas gerações.

Entre as pesquisas, encontramos aquelas que analisam políticas públicas, abarcando estudos de projetos de inclusão e de programas, tais como o ProFEA e o Profmat, respectivamente, Programa de Formação de Educadores Ambientais e Programa de Formação de Professores para a Educação Básica. Na análise do ProFEA, pesquisadores demandam a criação de políticas de educação ambiental em esferas públicas, de modo a institucionalizá-las como políticas de Estado, considerando-se dimensões institucional, política e subjetiva. E na análise do Profmat, problematizam o mestrado profissional como política de formação de professores para a educação básica, indicando seus limites e fornecendo elementos para que se redefina o Programa em curto prazo.

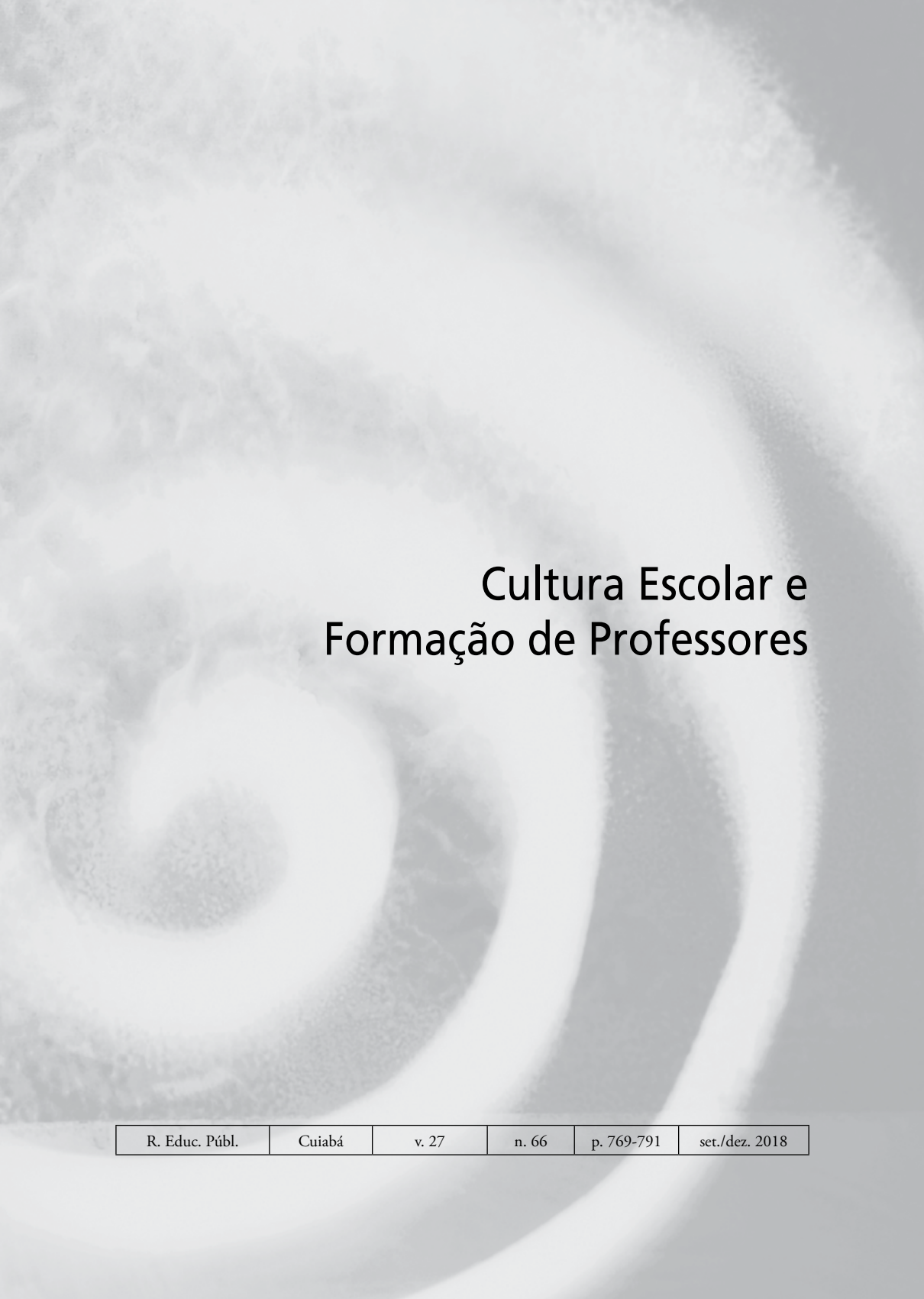
As pesquisadoras que analisam projetos de inclusão consideram a inclusão escolar de crianças com transtorno global de desenvolvimento, com dificuldades severas de aprendizagem e deficientes intelectuais. Na perspectiva da defesa dos Direitos Humanos e da construção de uma sociedade mais democrática, as pesquisadoras põem em foco a experiência docente, defendem a inclusão social e da pessoa, consideram que o convívio com a diferença é uma contribuição para todos e perguntam sobre a formação de professores necessária à inclusão.

Nas pesquisas de cunho histórico, encontramos a delimitação de um objeto de estudo em âmbito internacional, situado na América Latina, que problematiza a relação entre movimentos sociais e escolarização, com foco na educação do campo. Ainda em pesquisas de cunho histórico, temos a felicidade de publicar um estudo que analisa conexões entre São Paulo e Cuiabá em tempos idos, limiares de invenção de princípios republicanos no Brasil. Nessa, estabelecem-se conexões entre criação da república, escolarização e projeto civilizatório.

Uma das pesquisas retoma um tema caro à educação, a avaliação dos alunos pelos professores. A delimitação se dá em um espaço coletivo, o Conselho de Classe, o que torna os resultados da pesquisa ainda mais significativos. Entre esses, a reprovação é evidenciada como um modo legítimo de exclusão de alunos indesejáveis à escola e a classificação escolar reconhecida como sendo feita com base em uma classificação social de cunho moralista, questionando radicalmente os discursos meritocráticos, tão em voga em políticas contemporâneas.

Por fim, podemos dizer que os artigos publicados no número 58 da Revista de Educação Pública dão um passo à frente na compreensão do lugar que a educação, de um modo geral, e a escola pública, de modo especial, ocupam na sociedade. Assim, este número vem fortalecer a identidade desta Revista. É, portanto, com a perspectiva de um ano vindouro, o *ano da misericórdia*, repleto de realizações, que convidamos todos e todas à leitura.

Ozerina Victor de Oliveira
Editora da Revista de Educação Pública



Cultura Escolar e Formação de Professores

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 25

n. 58

p. 11-53

jan./abr. 2016

As narrativas e as histórias de vida na formação de professores: caminhos teóricos e metodológicos em publicações luso-brasileiras

The narrative and stories of life in teachers' formation: theoretical and methodological ways in portuguese-brazilian publications

Eda Maria Oliveira HENRIQUES¹

Aníbal Rui de Carvalho Antunes das NEVES²

Resumo

A partir da diversidade de pesquisas e trabalhos que utilizam as narrativas e a abordagem da história de vida em projetos de pesquisa e de formação docente, o presente estudo, de natureza qualitativa, identificou e mapeou os artigos publicados em oito revistas de referência na área de educação (quatro portuguesas e quatro brasileiras) durante o período de 2009 a 2013, procurando caracterizar e analisar o conteúdo das mesmas. As narrativas e a abordagem de história de vida se consolidam como recursos investigativos e formativos importantes na trajetória de formação docente.

Palavras-chave: Professores. Narrativas. Histórias de Vida.

Abstract

From research and work diversity based on narratives and life's story approach in educational projects and teacher's qualification, this present paper, with qualitative characteristic, identified and mapped articles published in eight magazines that treat educational matters (four Portuguese and four Brazilian) from 2009 to 2013, trying to characterize and analyze their contents. The narratives and the life's stories studies were consolidated as important searching formative resources in the teacher's qualification trajectory.

Keywords: Teachers. Narratives. Stories of Life.

1 Doutor, Professor Associado 2, Universidade Federal Fluminense, Grupo de Estudos e Pesquisa Sobre Processos de Formação Institucionais, Rua Professor Marcos Valdemar de Freitas Reis s/n. Cep: 24210-201. Campus Gragoatá, Tel.: (21) 26292664. Email: <edahenriques@gmail.com>.

2 Doutor, Professor Auxiliar, Departamento de Educação, / Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores, Campus Universitário de Santiago, Aveiro, Portugal 3800. Tel.: 234370200. Email: <rneves@ua.pt>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 25	n. 58	p. 13-32	jan./abr. 2016
----------------	--------	-------	-------	----------	----------------

Introdução

“[...] o passado introduz uma faixa larga de prática autenticada no futuro”
(GIDDENS, 1994, p. 42).

A formação de educadores e professores tem tido, nos seus modelos, percursos de estruturação da sua operacionalização diferenciados. As formas e os processos de desenvolver as competências consideradas fundamentais em cada momento para o domínio da função docente, têm variado. Num tempo caracterizado pela complexidade e forte ligação entre as múltiplas variáveis que influenciam o trabalho dos professores, importa que, desde a sua formação, a sua matriz identitária incorpore a capacidade de refletir sobre si próprio e o seu trabalho. Neste sentido, o papel das metodologias, que se baseiam na exploração das narrativas e das histórias de vida, é seconstituírem como promotoras do aprofundamento do conhecimento e das competências profissionais compreendidas no seu verdadeiro contexto de realização.

Se, inicialmente, poderíamos afirmar que a história de vida é uma noção do senso comum que entrou no universo científico como contrabando (BOURDIEU, 1986), o seu entendimento, numa percepção de existência inseparável do conjunto de acontecimentos, traduz uma descrição de um caminho, um percurso, uma estrada (BOURDIEU, 1986). Para sabermos quem somos e termos uma ideia sobre nós, temos de possuir uma noção de como nos tornamos no que somos e de para onde vamos (TAYLOR apud GIDDENS, 1994). Nesta linha, para Bourdieu a história de vida entendida como uma vida organizada, coerente e original, transcorre através de uma ordem cronológica, mas também lógica. Esta questão coloca a ligação entre um relato biográfico ou autobiográfico em que se perde o “[...] fio estrito da sucessão do calendário” (BOURDIEU, 1986, p. 62) e as sequências ordenadas segundo relações inteligíveis (BOURDIEU, 1986). Através delas será possível extrair razoabilidade, lógica e, simultaneamente, retrospectiva e prospectiva, pois não só permite a articulação entre lembranças, memória e experiências, como viabiliza a reinvenção de dimensões subjetivas e objetivas da vida, descortinando novas possibilidades a partir da reflexão do vivido. Como sintetiza Bourdieu, trata-se de o biografado se tornar o ideólogo da sua vida. Se o papel da escola se centra na socialização e no desenvolvimento das capacidades de cada um, a forma como isso se passa e acontece é deveras diferente e singular. Neste sentido, a análise das trajetórias de formação através das histórias de vida nos

permite aceder a fenômenos inacessíveis através de outras técnicas (BERTAUX, 1997). Para Bertaux existem três funções, nas histórias de vida, numa lógica de pesquisa: uma função de exploração capaz de ajudar à descrição de uma realidade desconhecida; a função analítica de expressão de acontecimentos inseridos na sua contextualização; e a função expressiva, na perspectiva da integral publicação da sua narrativa. Numa perspectiva de desenvolvimento da autoidentidade, da própria história das sociedades numa perspectiva de modernidade, o focar da atenção sobre o indivíduo, de o individualizar, decorre da própria diferenciação da divisão do trabalho emergente nas sociedades modernas (GIDDENS, 1994). Antes, o indivíduo não existia; a sua identidade e individualidade não existiam nas culturas tradicionais, nem eram valorizadas (GIDDENS, 1994). Esta metodologia de (re)construção de saberes e práticas necessita de fortes autoavaliações que podem assumir autenticidade com base no “[...] ser honesto consigo mesmo” (GIDDENS, 1994, p. 73) e no crescimento pessoal, que apenas surge em função da superação de bloqueios e tensões emocionais que, por vezes, nos impedem de refletir como realmente somos (GIDDENS, 1994). Mesmo quando consideramos que a autobiografia é uma intervenção corretiva sobre o passado e não uma mera crônica de fatos e acontecimentos (GIDDENS, 1994), estamos perante processos de autoavaliação capazes de, introspectivamente, e ainda que com uma forte carga de subjetividade, garantir *ser honesto consigo mesmo*. Porque, mesmo falando de passado, falamos de futuro, uma vez que “[...] a reconstrução do passado acompanha a antecipação da provável trajetória de vida para o futuro (GIDDENS, 1994, p. 65).

Como salientam Connely e Clandinin (2000), a pesquisa narrativa faz uso de dados pessoais enquanto história de vida, conversação e escrita pessoal que, necessariamente, convidam à reflexividade crítica. Reforçando a importância da investigação narrativa, salientam que:

[...] a razão principal da utilização da narrativa na investigação educacional reside no facto de o homem ser um potencial contador de histórias que, individual ou socialmente, vivencia uma história de vida. O estudo da narrativa é, por assim dizer, o estudo do modo como o ser humano ‘sente’ o mundo. Esta noção geral traduz a opinião de que a educação é a construção e a reconstrução de histórias pessoais e sociais: professores e alunos são os contadores de histórias e as personagens das suas próprias histórias e das histórias dos outros. (CONNELY; CLANDININ, 1990, p. 2, grifo dos autores).

É assim que Stenhouse (1979, p. 6) considera a história como “[...] uma clarificação crítica de fatos memorizados [...]” onde cada um recorda e reflete subjetivamente sobre a natureza das suas vidas pessoais e profissionais. As narrativas e as histórias de vida permitem evidenciar as transições entre o *público* e o *privado*, o pessoal e o profissional, numa configuração de unidade da identidade e experiências dos indivíduos num tempo e contexto social. As narrativas que traduzem o desenrolar refletido das histórias de vida transportam a percepção pessoal e subjetiva de quem foi intérprete de cada situação.

Para Passegi e Souza (2008) a utilização das histórias de vida e das narrativas, na pesquisa-formação em educação, se relaciona ao contexto das transformações e dos métodos e procedimentos de pesquisa associados à abordagem qualitativa das ciências humanas. Essa compreensão avalia que a formação centrada nas escritas de si pode se constituir como um recurso fértil para apreensão de atos de memória e das histórias de vida de professores e professoras em sua trajetória e processo de desenvolvimento profissional.

Pineau (2006), a partir de alguns indicadores, como congressos, publicações, associações, entre outros, vai delimitar historicamente três períodos das histórias de vida de formação: o período de eclosão (anos 1980), o período da sua fundação (1990) e o período de seu desenvolvimento diferenciado (2000). Tendo entrado no campo das ciências humanas e da formação no início dos anos de 1980, as histórias de vida estão hoje na encruzilhada da pesquisa, da formação e da intervenção, onde se conectam outras correntes, tentando refletir e expressar o mundo vivido para dele obter e construir um sentido. Essas correntes podem ser nomeadas como: biografia, autobiografia, relato de vida, para citar apenas aqueles que trazem a vida em seu próprio título. Pineau (2006) define três modelos que apontam o lugar diferenciado, que podem ocupar pesquisadores e sujeitos sociais em projetos de investigação e formação. Tais modelos se apresentam como: o modelo biográfico, o modelo autobiográfico e o modelo interativo ou dialógico. No modelo biográfico Pineau sinaliza a existência de uma separação entre o pesquisador e o sujeito, visando a construção de um saber objetivo e disciplinar, obra quase exclusiva do pesquisador. No modelo autobiográfico a expressão e a construção do sentido são produções exclusivas do sujeito; o pesquisador assume o papel de ouvinte ou de leitor. Já o modelo interativo ou dialógico propõe uma relação de co-construção de sentido entre pesquisadores e sujeitos, onde o sentido não é redutível à consciência dos sujeitos, nem à análise produzida pelo pesquisador. De acordo com Passegi e Souza (2008), a dimensão interativa ou dialógica, muito presente na abordagem biográfica, viabiliza a apreensão de memórias e histórias de vida e formação, tanto para o pesquisador quanto para os sujeitos que, nesta perspectiva, assumem o papel de

co-construtores de um projeto de formação. Nessa direção, Delory-Momberger (2008) assinala que o processo de formação pelas histórias de vida se inicia com o trabalho de reflexão e análise realizado a partir das narrativas. Há um trabalho sobre o texto que exige, a partir de sua lógica discursiva, uma compreensão sobre como, através da narrativa, se organiza, ordena e sintetiza um espaço individual de experiência histórica e social. Tal compreensão vai exigir uma capacidade de *leitura* e distância crítica que o narrador, em um primeiro momento, ainda não dispõe, mas que pode ser viabilizado coletivamente pelo grupo de formação em um processo de co-construção.

De acordo com Passegi e Souza (2008), a utilização do termo história de vida remete a uma denominação genérica em formação e em investigação, visto que se revela importante e necessária para a autocompreensão do que somos, das aprendizagens que construímos ao longo da vida, das nossas experiências e de um processo de conhecimento de si e dos significados que se referem aos diferentes fenômenos que constituem e articulam a nossa vida individual/coletiva. Tal categoria faz parte de uma diversidade de pesquisas ou de projetos de formação, a partir das vozes dos atores sobre vidas em uma perspectiva singular, plural ou profissional, no particular e no geral, através da utilização da palavra como expressão e representação da singularidade, da subjetividade e dos contextos dos sujeitos.

Em função de tal diversidade de pesquisas e trabalhos que utilizam a abordagem das narrativas e histórias de vida em projetos de pesquisa e de formação, torna-se interessante um breve sobrevoo sobre algumas produções em torno do tema, publicadas em periódicos brasileiros e portugueses, com vistas a acompanhar alguns de seus movimentos e trajetórias no cenário atual.

Metodologia

O presente estudo, de natureza qualitativa, tem um caráter descritivo-reflexivo, pois tomou como base de trabalho a recolha de artigos publicados em oito revistas escolhidas, por serem consideradas de referência na área de educação (quatro portuguesas e quatro brasileiras), durante o período de 2009 a 2013, constantes do Quadro 1:

Quadro 1 - Identificação das revistas objeto de análise (Portugal e Brasil)

Publicação	Instituição	País	Início de publicação
Revista Portuguesa de Pedagogia	Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - Universidade de Coimbra	Portugal	1960
Revista Educação e Pesquisa	Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo	Brasil	1975
Revista Portuguesa de Educação	Centro de Investigação em Educação - Universidade do Minho	Portugal	1988
Revista Pro-posições	Faculdade de Educação – Unicamp – Campinas	Brasil	1990
Revista Brasileira de Educação	ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação	Brasil	2000
Revista Lusófona de Educação	Instituto de Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Lisboa	Portugal	2003
Revista Indagatio Didática	Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores - Departamento de Educação - Universidade de Aveiro	Portugal	2009
Revista Linhas Críticas	Faculdade de Educação - Universidade de Brasília	Brasil	2011

Fonte: os próprios autores.

Constituíram-se, neste estudo, os seguintes objetivos: a) identificar e mapear no tempo os artigos analisados; b) Identificar tendências sobre a frequência de artigos analisados e seus autores; c) Caracterizar e analisar o conteúdo dos artigos analisados.

Coleta de dados

Os documentos objeto de análise foram todos os artigos identificados, em que as temáticas da formação de educadores e professores se apresentavam associadas às narrativas e/ou às histórias de vida, nas seguintes revistas:

- Revista Portuguesa de Pedagogia - <http://www.uc.pt/fpce/rppedagogia>
- Revista Educação e Pesquisa - <http://www.educacaoepesquisa.fe.usp.br/>
- Revista Portuguesa de Educação - <http://revistas.rcaap.pt/rpe/>
- Revista Pro-posições - <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/edicoes/atual>
- Revista Brasileira de Educação - <http://www.anped.org.br/rbe/sobre-a-rbe>
- Revista Lusófona de Educação - <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/index>
- Revista Indagatio Didatica - <http://revistas.ua.pt/index.php/ID>
- Revista Linhas Críticas - <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/>

Para tal, a busca dos trabalhos, nestas revistas, foi efetuada em três fases: a) busca por meio de alguns descritores, como: histórias de vida, memórias, lembranças, depoimentos orais e narrativas entrecruzadas com o tema formação docente ou que, de forma direta ou indireta, tangenciem essa questão; b) verificação individual da coerência do conteúdo do artigo identificado com as questões do estudo; e c) verificação conjunta da coerência do conteúdo do artigo identificado com as questões do estudo. Nas várias fases foram realizadas buscas seletivas em cada uma das oito revistas dentro do período de 2009 a 2013.

Tratamento de dados

No âmbito do tratamento dos dados recolhidos e para ter uma visão de como os vários artigos publicados, na delimitação do corpus desse trabalho, lidaram com estas e outras questões colocadas por este tipo de abordagem, definiram-se as categorias de análise constantes do Quadro 2:

Quadro 2 – Categorias de análise do conteúdo dos artigos analisados

Categorias	Descritores
Forma de coleta de dados	<i>refere-se à forma como os dados foram recolhidos, nomeadamente se através da oralidade, da escrita ou outra.</i>
Tipo de descrição / narrativa	<i>refere-se à forma como os dados foram registrados pelos sujeitos do estudo.</i>
Objeto de estudo	<i>refere-se à identificação do campo e objeto sobre o qual o estudo incide</i>
Natureza da reflexão	<i>refere-se ao tipo e profundidade do nível de reflexão evidenciado nos dados do estudo.</i>
Centralidade do sujeito	<i>refere-se à identificação de como cada estudo coloca a centralidade do sujeito, ao dar-lhe voz e sentido.</i>
Papel formativo e investigativo	<i>refere-se à identificação da forma como se referencia a articulação entre formação e investigação.</i>

Fonte: os próprios autores.

A análise de conteúdo (BARDIN, 2007) numa base interpretativa se constitui como o referente fundamental para a operacionalização das tarefas de tratamentos dos dados constantes dos artigos em análise. Temos consciência que

[...] todo o material recolhido numa pesquisa qualitativa é geralmente sujeito a uma análise de conteúdo, mas esta não constitui, no entanto, um procedimento neutro, decorrendo o seu acionamento e a sua forma de tratamento do material de enquadramento paradigmático de referência. (GUERRA, 2006, p. 62).

Assim, as categorias de análise se organizaram a partir da emergência cruzada entre os objetivos do estudo e a leitura do conteúdo dos próprios artigos, procurando manter uma coerência metodológica no estudo. Desta forma foi possível fazer incidir sobre o conteúdo dos 18 artigos uma análise mais focada em determinadas dimensões e contribuir para alguma comparabilidade entre artigos, ao nível das suas diferenças, semelhanças e padrões emergentes.

Resultados – apresentação e discussão

A distribuição de publicações ao longo dos anos

Uma primeira análise nos permite identificar não só o número de artigos que foram publicados em cada revista, como a sua evolução no quadro temporal definido (2009 – 2013), conforme Tabela 1.

Tabela 1 – Distribuição dos artigos publicados em cada revista (2009/2013)

Revista \ Ano	2009	2010	2011	2012	2013	Nº total de artigos
	Revista Brasileira de Educação	-	-	-	1	
Revista Pro-posições	-	-	3	-	-	3
Revista Linhas Críticas	-	1	-	-	2	3
Revista Educação e Pesquisa	-	-	-	2	-	2
Revista Portuguesa de Educação	-	1	-	-	-	1
Revista Portuguesa de Pedagogia	1	-	-	2	-	3
Revista Lusófona de Educação	-	1	-	-	-	1
Revista Indagatio Didactica	-	-	-	-	4	4
Totais	1	3	3	5	6	18
	5.5%	16.7%	16.7%	27.8%	33.3%	100%

Fonte: os próprios autores.

Foi identificado um total de 18 artigos. Parece existir uma tendência crescente de publicações associadas à temática em estudo (de um artigo, em 2009, para seis, em 2013). Em termos comparativos existe um certo equilíbrio do número de artigos publicados nas revistas brasileiras (nove) e nas revistas portuguesas (nove).

Do período analisado, as publicações com abordagem de narrativas e histórias de vida em torno da questão da formação do professor, apresentaram uma concentração maior a partir de 2010.

Revistas, artigos, autores e nacionalidades

Neste ponto apresentam-se os resultados da origem dos autores dos artigos analisados. Na Tabela 2 sintetiza-se o país de origem, de publicação e número parciais e totais.

Tabela 2 – Países, revistas, autores e nacionalidades (2009/2013)

País dos autores	Revistas portuguesas	Revistas brasileiras	Totais	%
Portugal	9	0	9	22.5%
Brasil	8	21	29	72.5%
Espanha	1	--	1	2.5%
França	--	1	1	2.5%

Fonte: os próprios autores.

Há um claro predomínio da publicação sobre esta temática por parte de autores brasileiros (72.5%), nos dados analisados. Tal acontece, também, porque cinco dos nove artigos identificados nas revistas portuguesas são de autores brasileiros, enquanto o inverso não se verifica, não tendo sido identificado nenhum autor português nas revistas brasileiras. No sentido inverso, foram identificados oito brasileiros com artigos publicados nas revistas portuguesas. As razões que justificam esta situação podem decorrer da realização de estudos de pós-graduação em universidades portuguesas, por parte de investigadores brasileiros, da própria dimensão da realidade educativa brasileira, com um maior número de investigadores brasileiros em termos comparativos ou, ainda, da maior permeabilidade da temática das narrativas e histórias de vida na realidade atual da investigação educativa brasileira. Parece existir uma maior aceitação e adesão, nos meios investigativos, da área da formação de professores no Brasil, para a utilização das narrativas e histórias de vida do ponto de vista metodológico, tendência que importa aprofundar em estudos futuros.

A análise categorial

Neste ponto apresentaremos a sistematização da análise dos vários artigos integrantes do estudo, em função da natureza das categorias de análise de conteúdo realizada, nomeadamente: a) a forma de coleta dos dados – registros, entrevistas

e narrativas; b) tipo de descrição; c) o objeto do estudo; d) natureza da reflexão – da reflexividade com conteúdo; e) A centralidade do sujeito – a diversidade na pluralidade; e f) O papel formativo e investigativo – a tessitura enriquecedora.

A forma de coleta de dados – registros, entrevistas e narrativas

Os processos de coleta de dados evidenciaram um equilíbrio com oito artigos centrados na coleta oral (entrevista semiestruturada, grupo focal) e dez centrados no registro escrito obtido através das mais variadas formas de mediação, como entrevistas individuais e coletivas e mediação virtual.

As razões que os autores referenciam para as suas opções colocam sempre a relação entre a operacionalidade e os seus objetivos de investigação.

O tipo de descrição

Depoimentos expressos através de diferentes formas de narração, onde o registro permite ao indivíduo a organização, a estruturação e a interpretação das situações vividas. Algumas narrativas associadas a representações e percepções de estudantes – sobre a natureza dos processos de formação – e professores – sobre a formação inicial, construção de identidade e exercício profissional.

O objeto do estudo

A análise do objeto de estudo evidencia, de uma forma muito clara, uma grande abrangência, que vai desde as questões do desenvolvimento profissional, da formação inicial de professores até o exercício profissional, numa perspectiva não só espaço-temporal, situando esse processo em diferentes espaços e tempos, como também numa perspectiva intergeracional. Em simultâneo, com a abordagem de várias áreas científicas, como a Língua Portuguesa, a Biologia, a Educação Física, a Química, sinalizando também um espectro multidisciplinar no estudo e tratamento de seu objeto. Tais constatações nos levam a equacionar como as abordagens, através das narrativas e histórias de vida, não se fecham sobre uma área científica, uma visão mais sociológica, ou mesmo de mera análise de discursos. Estas abordagens emergem com um potencial promotor do conhecimento da realidade educativa, nas suas menos observáveis dimensões e, em particular, quando está em causa a formação de professores.

Natureza da reflexão – da reflexividade com conteúdo

Decorrente do objeto de estudo, todas as pesquisas relacionam a natureza da reflexão com a singularidade biográfica presente de diferentes formas (oral e escrita). Há uma reflexão focada na singularidade das percepções e histórias de vida dos diferentes sujeitos sobre as realidades vividas e temáticas em estudo. O sujeito assume uma intermediação singular sobre processos ou temas, muitas vezes de dimensões históricas e sociais, permitindo uma articulação entre o individual e o coletivo, criando um contexto mais reflexivo para a suas próprias narrativas, em linha com o defendido por Connelly e Clandinin (2000). Desde as narrativas autobiográficas centradas na reflexividade da pessoa e da natureza dos seus percursos (*Eu professora: uma narrativa autobiográfica*), até às narrativas associadas à construção da identidade profissional (*A construção da identidade de professores do campo: um novo passo rumo à valorização da cultura camponesa*), passando pelas percepções narradas sobre a ligação entre a formação inicial e o exercício profissional (*Professores de Educação Física em Portugal: entre a formação inicial e o exercício profissional*) surge um padrão em que a reflexividade crítica, proporcionada pelas narrativas e pela abordagem de histórias de vida, favorece a formação da pessoa e do profissional. Devemos salientar que as narrativas e as histórias de vida não desocultam apenas dados que promovam o conhecimento científico e pedagógico de cada área, como também colocam os sujeitos implicados em situação de reflexão perante suas experiências passadas. Através das diferentes narrativas e histórias de vida promove-se conhecimento circunstanciado, na medida em que cada sujeito (professor em formação inicial, professor em exercício, professor em retrospectiva) relata, descreve e reflete sobre algo que aconteceu num dado momento da sua vida pessoal ou profissional e que adquiriu para ele significado suficiente para se constituir como uma referência marcante. No âmbito das questões da complexidade epistemológica da própria noção de formação, associá-las às narrativas e histórias de vida consiste em dar uma certa noção de movimento e de globalidade que melhora a perspectiva (DOMINICÉ, 2007). Estas visões de como estas abordagens na formação de professores podem se enquadrar nos colocam perante uma certadinâmica intersubjetiva, a partir de uma perspectiva relacional (DOMINICÉ, 2007).

A centralidade do sujeito – a diversidade na pluralidade

Quando na análise da produção científica, explicitada nos artigos integrantes do *corpus*, pudemos identificar uma total centralidade do sujeito enquanto forma de implicação no estudo.

Nessa direção, observa-se a centralidade atribuída à voz dos sujeitos procurando registrar e preservar suas percepções acerca dos fenômenos investigados. No

campo da formação de professores e de trabalhos que tangenciam este tema, a abordagem de história de vida coloca o sujeito e a subjetividade como aspectos fundamentais da análise da realidade social, educacional, do contexto escolar e do exercício da docência. Para dar conta da dupla dimensão da singularidade das experiências individuais nas condições de suas inscrições institucionais, sociais e históricas, alguns artigos lançaram mão da Análise de Discurso como princípio teórico e metodológico na análise de relatos e memórias, utilizando o princípio de que os sujeitos, ao falarem, se inscrevem em formações discursivas onde estão presentes sentidos produzidos historicamente. Outros artigos procuram dar conta dessa duplicidade em sua própria temática, ao buscar, via narrativas singulares, estabelecer relações entre a formação de professor, a construção da identidade docente e trabalho docente, e o contexto histórico, político e social, refletindo que equacionar a formação consiste em encontrar as articulações entre as aprendizagens formais (escolar e profissional) e os acontecimentos da vida pessoal e social (DOMINICÉ, 2007).

O papel formativo e investigativo – a tessitura enriquecedora

Nesta categoria o *corpus* evidencia um espectro amplo de enfoques decorrentes dos diferentes objetos de estudo de cada artigo. No entanto, o trabalho investigativo se entrelaça com o formativo na medida em que a tomada de palavra pelo sujeito propicia novas formas de reflexão e objetivação crítica sobre os processos vividos em tais condições espaço-temporais, permitindo um novo olhar e uma nova leitura sobre os mesmos. Tais constatações vão de encontro a todo um movimento e perspectiva sobre formação de professores, do qual fazem parte autores, como Nóvoa, Giddens, entre outros, onde o professor se assume como construtor de seu conhecimento, viabilizando a construção e pontes entre suas formas singulares e pessoais de conhecer, os diversos saberes historicamente construídos e o trabalho docente.

Ampliando o foco e revelando a tessitura

A modo de ilustração de como estes aspectos levantados pelas análises destas categorias se entrelaçam, no sentido de promover uma dimensão ao mesmo tempo investigativa e formativa no espectro deste corpus de análise, selecionou-se dois quadros completos de análise das categorias: um de uma revista brasileira, *Linhas Críticas*; e outro de uma revista portuguesa, *Indagatio Didactica*, com índices representativos de artigos por revista, ou seja, três na revista brasileira e quatro artigos na revista portuguesa.

Quadro 3 – Análise categorial dos artigos da revista Linhas Críticas (Brasil)

Artigos	Eu professora: uma narrativa autobiográfica	Professoras de Biologia: história de vida, formação e contexto educacional brasileiro (1960-2010)	Licenciatura na Educação a Distância: focalizando memoriais de professores em formação
Autor	Ilma Passos Alencastro Veiga(Brasil)	Iara Mora Longhini (Brasil)	Daniele Nunes Henrique Silva; Larissa Vasquez Tavira (Brasil)
Ano	2010	2013	2013
Nº de envolvidos	1	10	11
Recolha de dados	Relato escrito	Oral	Relato escrito
Descrição-narrativa	Narrativa autobiográfica.	Transcrição literal de narrativas orais.	Narrativas autobiográficas através de memoriais mediados tecnologicamente (ambiente virtual).
Objeto de estudo	Reconstrução do ciclo de vida do meio familiar ao momento atual da trajetória profissional.	Relação entre a formação de professoras de biologia em diferentes regiões do Brasil ao contexto educacional do Brasil de 1960 a 2010.	Aspectos da construção identitária de estudantes de licenciatura em Artes Visuais, da Universidade Aberta do Brasil (UAB-UnB).
Natureza da reflexão	Reflexão sobre o processo profissional e a constituição da identidade docente.	Reflexão aprofundada sobre a constituição do trabalho docente levando em conta diferentes aspectos da história do docente: pessoal, profissional e organizacional.	Reflexão sobre temas da identidade profissional em interface com a mediação tecnológica e o ensino a distância.

<p>Centralidade do sujeito</p>	<p>Total centralidade no sujeito.</p>	<p>Centralidade no sujeito, em suas memórias e lembranças.</p>	<p>Centralidade no sujeito e na trajetória pessoal no ambiente acadêmico e profissional</p>
<p>Papel Formativo e Investigativo</p>	<p>Através de um mergulho na própria existência situa o ser professor na conexão entre o ser pessoa e o estar professora permeada pelo mundo social, pela história e a própria história.</p>	<p>Procura conhecer e interpelar os próprios espaços de construção da identidade docente como lugar de conflitos e de elaboração de modos de ser e estar na profissão.</p>	<p>Identifica elementos determinantes na escolha profissional de estudantes e ressalta a relevância da formação docente em uma interface entre educação, psicologia e tecnologias contemporâneas.</p>

Fonte: os próprios autores.

Embora os artigos da Revista *Linhas Críticas* tenham objetos de estudo diferenciados, o olhar do sujeito assume um total protagonismo no relato e na significação que atribui às suas trajetórias de formação e espaços de construção da identidade docente. Assim, através das diferentes narrativas houve a possibilidade de se organizarem olhares, caminhos, percursos individuais que estabeleceram transições e elos de ligação entre o pessoal e o profissional, como no artigo *Eu professora, uma narrativa auto-biográfica*, entre o pessoal, o profissional e o organizacional em um tempo-espaço contextualizado historicamente, como no artigo *Professoras de Biologia: histórias de vida, formação e contexto educacional brasileiro (1960-2010)*, e entre a utilização de tecnologias contemporâneas e a identificação de trajetórias de formação da identidade profissional, como no artigo *Licenciatura na Educação a Distância: focalizando memoriais de professores em formação*.

Quadro 4 – Análise categorial dos artigos da revista Indagatio Didactica (Portugal)

Artigos	Antigas vivências, novos sentidos: a análise das práticas de leitura de professores de ciências por meio da investigação narrativa.	A narrativa e a formação de professores.	Entrevista a Especialistas na área científica da Supervisão: Professora Idália Sá- Chaves.	Histórias de vida: mulheres professoras e a escolha do magistério.
Autor	Junia Fragulia M. Garcia Maria Emilia Caixeta C. Lima Miriam A. Jonis Silva (Brasil)	Marlene Rozek (Brasil)	João Rocha (Portugal)	Maria Celi Chaves Vasconcelos (Brasil)
Ano	2013	2013	2012	2013
N. de envolvidos	3	1	2	6
Coleta de dados	Depoimentos orais e escritos	Pesquisa bibliográfica	Entrevista	Depoimentos orais através de entrevistas
Descrição-narrativa	Transcrição dos registros orais	Texto escrito	Registro escrito	Registro escrito da narrativa
Objeto de estudo	Significados que licenciandos do curso de Ciências Biológicas de uma universidade brasileira atribuem ao ato de ler e o papel da escola na formação de leitores.	A abordagem biográfica no contexto das pesquisas que têm a formação de professores como eixo central.	Contribuir para a construção de conhecimento na área de supervisão.	Fatores de decisão para a escolha do magistério por mulheres de diferentes gerações e suas concepções sobre essa decisão.

<p>Natureza da reflexão</p>	<p>Reflexão sobre o papel dos professores na aprendizagem de leitura em qualquer área do currículo escolar para além da aprendizagem dos conteúdos específicos.</p>	<p>Aprofundamento dos pressupostos que fundamentam as narrativas em pesquisas em educação.</p>	<p>A área de supervisão como fator promotor de desenvolvimento humano nas dimensões pessoal, profissional e institucional.</p>	<p>Reflexão sobre o conjunto de complexidades que envolvem a decisão de tornar-se professor em diferentes contextos políticos, econômicos e sociais.</p>
<p>Centralidade do sujeito</p>	<p>Assinala a importância de dar voz aos sujeitos e preservar suas percepções acerca dos fenômenos investigados.</p>	<p>No campo da formação de professores o trabalho com história de vida reconduz o sujeito e a subjetividade como aspectos fundamentais da análise da realidade social, educacional, da escola e da docência.</p>	<p>A contribuição para o processo de construção de conhecimento sobre supervisão se dá através do relato da trajetória pessoal e profissional da professora entrevistada.</p>	<p>A recomposição das circunstâncias da opção pelo magistério feminino foi centrada na narrativa de 4 professoras da rede pública de ensino.</p>
<p>Papel Formativo e Investigativo</p>	<p>Abordagem narrativa apresentando-se como processo de investigação e processo de formação ao possibilitar ao sujeito contar a própria história, rever as ideias e produzir novos sentidos para o vivido.</p>	<p>A narrativa como possibilidade de pesquisa no campo da formação docente se potencializa como um processo de formação e conhecimento porque tem na experiência sua base existencial.</p>	<p>O relato da trajetória de um processo de construção de conhecimento sobre a supervisão com reflexões sobre o processo vivido na vida pessoal e profissional.</p>	<p>Análise e reflexão de trajetórias profissionais e de análise sobre as próprias escolhas.</p>

Fonte: os próprios autores.

Nos artigos da *Revista Indagatio Didactica* observa-se igualmente o protagonismo do sujeito na análise das questões propostas, estabelecendo então elos de ligação entre o olhar de futuros professores da área de ciências sobre o ato de ler e o papel da escola na formação de leitores, como no artigo *Antigas vivências, novos sentidos: a análise das práticas de leitura de professores de ciências por meio da investigação narrativa*; entre a trajetória pessoal e profissional, e a construção de conhecimento sobre a supervisão, como no artigo: *Entrevista a especialistas na área científica da supervisão: professora Idália Sá-Chaves*; entre fatores de decisão para a escolha do magistério e diferentes contextos e aspectos políticos, educacionais, de gênero e intergeracionais, como no artigo: *Histórias de vida: mulheres professoras e a escolha do magistério*; e, finalmente, como que corroborando as inúmeras possibilidades de conexão, análise e reflexão oferecidas pela abordagem das narrativas e das histórias de vida, o artigo *A narrativa e a formação de professores* traz, a partir de um ponto de vista teórico-conceitual, a importância da história de vida na formação de professores como aspecto fundamental de análise da realidade social, educacional, da escola e da docência.

Considerações Finais

Dentro de um contexto de transformações que inclui, desde o foco sob o indivíduo a partir da divisão de trabalho na sociedade moderna, até possibilidades de mudanças nos métodos e procedimentos de pesquisa, relacionados à abordagem qualitativa nas ciências humanas, cria-se um cenário favorável para, nos anos 80, surgirem, de acordo com Pineau (2006), as abordagens de história de vida. A partir daí, tal abordagem tem apresentado um desenvolvimento diferenciado e criado condições para o protagonismo de um sujeito que, ao expressar em suas narrativas suas inscrições em múltiplos contextos, promove, de acordo com Delory-Momberger (2008), um espaço individual de experiência histórico e social. Esta perspectiva tem se tornado um importante recurso, não só investigativo, mas também formativo, principalmente no que se refere às narrativas e às histórias de vida de professores e professoras na sua trajetória de formação. A realização deste estudo nos permitiu fazer emergir um conjunto de indicações que surgem decorrentes da análise e reflexão sobre o tema. Deste modo, poderemos referir que as abordagens das narrativas e das histórias de vida no âmbito da formação de professores é algo relativamente recente, mas indicando um crescente interesse e valorização. Por outro lado, parece existir um maior interesse pelas questões das narrativas e histórias de vida por parte de investigadores brasileiros, que publicam mais sobre o tema, tanto em revistas brasileiras como portuguesas. As temáticas

aqui apresentadas não se restringem a um reduzido leque de áreas científicas na formação de professores, mas antes, são abrangentes desde as questões da Língua Portuguesa, Ciências e Educação Física.

Desta forma, centrar a formação de professores em dimensões das narrativas e das histórias de vida pode ser um contributo para a estimulação do desenvolvimento de melhores competências reflexivas, fundamentais perante a complexidade da função docente. Nessa direção, o trabalho investigativo se entrelaça com o formativo, na medida em que a tomada de palavra pelo sujeito demanda um processo de interpretação do narrado, propiciando novas formas de reflexão e objetivação crítica sobre os processos vividos, permitindo um novo olhar e uma outra leitura sobre os mesmos. Assim, importa que, nos diferentes contextos de formação profissional dos professores, estas questões sejam consideradas visando uma melhor adequação e eficácia nos seus processos de formação. Uma autonomia profissional capaz de integrar, a partir do olhar do sujeito, as várias competências e o valor de relevantes experiências anteriores, pode-se constituir em um importante contributo das narrativas e das histórias de vida ao desafiador trabalho de formação docente.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2007.
- BERTAUX, D. **Les récits de vie – perspective ethnosociologique**. Paris, France: Éditions Nathan, 1997.
- BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. (Org.). **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1986. p. 183-191.
- _____. L'illusion biographique. **Actes de la recherche en Sciences Sociales**, Paris, Seuil, n. 62-63, p. 81-89, 1986.
- CONNELY, F.; CLANDININ, J. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research**. San Francisco-CA, USA: Jossey-Bass, 2000.
- _____. Stories of experience and narrative inquiry. **Educational Research**, Washington-DC, USA, v. 19, n. 5, p. 2-14, jun./jul.1990.
- DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DOMINICÉ, P. **Histoire de vie, formation et production de savoir**. La formation biographique. Paris, France: Editions L'Harmattan, 2007.

GIDDENS, A. **Modernidade e Identidade Pessoal**. Oeiras, Portugal: Celta Editora, 1994.

GUERRA, I. C. **Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo – sentidos e formas de uso**. Cascais, Portugal: Princípia Editora, 2006.

PASSEGI, M. C.; SOUZA, E. C. de (Org.). **(Auto)biografia: formação, territórios e saberes**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PINEAU, G. As Histórias de Vida em Formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, maio/ago, 2006.

STENHOUSE, L. **La investigacion como base de la ensenanza**. Madri, Espanha: Ediciones Morata, 1979.

Recebimento em: 09/10/2014

Aceite em: 26/08/2015

O juízo professoral em Conselhos de Classe de escolas da cidade do Rio de Janeiro

The teacher's judgment in class councils in schools of the city of Rio de Janeiro

Maria de Lourdes SÁ EARP¹
Ana Pires do PRADO²

Resumo

Em toda escola há Conselhos de Classe, rituais em que professores avaliam, julgam e classificam seus alunos. O artigo descreve o funcionamento dos Conselhos de Classe e quais são os modos de julgamento dos professores e o que é valorizado no juízo professoral. Utilizamos a observação participante em Conselhos de Classe de escolas públicas cariocas, duas de Ensino Fundamental e uma de Ensino Médio. A descrição e a análise etnográfica revelam uma estrutura de julgamento mais moral e, portanto, mais social do que escolar. A reprovação é o modo legítimo de exclusão dos alunos indesejáveis do ponto de vista docente.

Palavras chave: Etnografia. Conselho de Classe. Avaliação. Juízo Professoral.

Abstract

In every school, there are the Class Council meetings, collective rituals in which teachers assess, judge and categorize their students. This article aims to describe how do the Class Councils work and how do teachers judge the students. We use the participant observation in Class Councils in three public schools in Rio de Janeiro city: two elementary schools and one high school. Our description and ethnographic analysis reveals that the judgments are more moral and, thus more social than academic. From the viewpoint of the teachers, the student failure is the just academic mode of excluding undesirable students.

Keywords: Ethnography. Class Council. Evaluation. Teacher's Judgment.

-
- 1 Doutora em Antropologia Cultural pela UFRJ/ PPGSA. Professora adjunta do Mestrado Profissional em Avaliação da Fundação Cesgranrio. Membro do Grupo de Pesquisa "Culturas de Avaliação" do Mestrado Profissional da Fundação Cesgranrio e do SOCED - PUC- Rio. Rua Cosme Velho, 155, Laranjeiras- Rio de Janeiro. CEP.: 22241-091 Tel.: (21) 35059810. Email: <malusaearp@gmail.com>.
 - 2 Doutora em Antropologia pela Universitat Autònoma de Barcelona, Espanha. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e membro do Lapope (Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais) e Na Escola (Núcleo de Antropologia na Escola). Av. Pasteur, 250, fundos, Rio de Janeiro. CEP.: 222290-240 Tel.: (21) 22954145. Email: <anaprado@yahoo.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 25	n. 58	p. 33-53	jan./abr. 2016
----------------	--------	-------	-------	----------	----------------

Introdução

Como pesquisadoras da educação, sempre chamou nossa atenção a forma com a qual os professores julgam os estudantes nos Conselhos de Classe, seja pelos adjetivos empregados, seja pela maneira com que as famílias dos alunos são descritas. No entanto, após considerarmos os Conselhos de Classe como um objeto de pesquisa, compreendemos o juízo professoral como parte de uma cultura escolar que se alinha com a reprodução das desigualdades sociais produzidas pela escola³.

Deve-se registrar que estamos considerando como juízo professoral⁴ os modos de julgamento dos estudantes expressos nos Conselhos de Classe. Esse juízo é formado por apreciações, adjetivos, qualificativos (BOURDIEU, 1998), pronunciados pelos docentes ao avaliar os alunos. Pretendemos, neste artigo, descrever os modos professorais de julgamento e as formas escolares de classificação, no sentido de perceber *como* os professores julgam os alunos, o que julgam e com que critérios, inspiradas por Pierre Bourdieu:

Serão analisadas assim as *formas escolares de classificação* que, como as 'formas primitivas de classificação' das quais falavam Durkheim e Mauss, são transmitidas, em essência, na e pela prática, fora de toda intenção propriamente pedagógica. (BOURDIEU, 1998, p. 188, grifos do autor).

Ao descrevermos as formas escolares de classificação, apresentaremos a prática pedagógica dos professores, bem como as visões de mundo, as estruturas e as hierarquias sociais reproduzidas no seu trabalho docente. Segundo Bourdieu (1998):

As operações de classificação [...] são sem dúvida o lugar privilegiado onde se revelam os princípios organizadores do sistema de ensino no seu conjunto, quer dizer, não somente os procedimentos de seleção dos quais as propriedades do corpo professoral são, entre outras coisas, o produto, mas também a hierarquia verdadeira das propriedades a reproduzir; portanto as 'escolhas' fundamentais do sistema reproduzido. (BOURDIEU, 1998, p. 188, grifos do autor).

3 Este trabalho faz parte de uma pesquisa que engloba trinta e uma escolas da região metropolitana do Rio de Janeiro com financiamento do CNPq e da FAPERJ.

4 Utilizamos a expressão *juízo professoral* tal como foi traduzida do texto original *Les catégories del'entendement professoral* na edição brasileira do artigo de Bourdieu (1998).

Diferentemente do material coletado por Bourdieu- fichas individuais de um professor de Filosofia de Ensino Superior na França -, trabalhamos com falas de professores colhidas de forma etnográfica (GEERTZ, 1978; DAMATTA, 1978; MALINOWSKI, 1976, 1989) em Conselhos de Classe de três escolas públicas de Ensino Básico da cidade do Rio de Janeiro.

Em toda escola existem Conselhos de Classe, reuniões em que a avaliação e o juízo professoral são realizados pelo coletivo de professores. Para Dalben (2006, p. 26), o Conselho de Classe é uma instância colegiada da escola, “[...] responsável pelo processo coletivo de avaliação da aprendizagem do aluno”. É nesse espaço que se decide o destino dos estudantes, ou seja, os alunos que devem ou não ser reprovados.

No campo da Educação, pesquisas sobre Conselho de Classe têm dialogado com questões do campo da avaliação bem como da gestão democrática da escola, em função do caráter de colegiado dos Conselhos de Classe (DALBEN, 1992, 2006; DEBATIN, 2002; MATTOS, 2005; RODRIGUES, 2010; SANTOS, 2006).

Conforme a opção teórica adotada nesta pesquisa, privilegiamos analisar mais o que é feito do que o que *poderia* ou *deveria* ser feito. Procuramos *estranhar o familiar*, transformando o *familiar em exótico* (DAMATTA, 1978), assumindo uma atitude que pretende conhecer o que os outros falam e pensam em seus próprios termos.

O Conselho de Classe pode ser visto como o local mais privado da escola, do ponto de vista dos professores, na medida em que, como também considerou Mattos (2005), os docentes expressam livremente suas impressões sobre os alunos, muitas vezes objetivadas por adjetivos desabonadores. Certas qualificações no julgamento docente revelam a agressão simbólica que esse, imbuído da autoridade que a instituição lhe delega, aplica cotidianamente em seus alunos (BOURDIEU, 1998). Entretanto, os professores acreditam que fazem um julgamento estritamente escolar:

Os agentes encarregados das operações de classificação só podem preencher adequadamente sua função social na medida em que ela se opera sob a forma de uma operação de classificação escolar, quer dizer, através de uma taxonomia propriamente escolar. Eles só fazem bem o que têm a fazer (objetivamente) porque *acreditam* fazer uma coisa diferente do que fazem; porque fazem uma coisa diferente do que acreditam fazer; porque eles acreditam no que eles *acreditam* fazer. (BOURDIEU, 1998, p. 198, grifos do autor).

No caso das escolas aqui apresentado, pode-se afirmar que, nessas reuniões, são construídos modos de pensar o *fracasso escolar* que reforçam o que Sergio Costa Ribeiro chamou de *Pedagogia da Repetência* (RIBEIRO, 1991).

No final da década de 1980, Sergio Costa Ribeiro, Ruben Klein e outros pesquisadores demonstraram que não era a necessidade econômica que retirava o estudante da escola jogando-o no mercado de trabalho e sim, a própria escola que adotava (e adota) a *pedagogia da repetência*, expressão cunhada por Costa Ribeiro. Quando o conceito de repetente foi revisto, a repetência na 1ª série passou a ser de 54% e a tão propalada evasão, na época, era de 2%, muito menor do que os 25% do modelo oficial.

Essa discussão trouxe uma contundente crítica à forma psicologizante de entender o chamado *fracasso escolar*, como se fosse um problema do aluno. O ponto central era o fato de que a evasão escolar praticamente não existe no país: o que havia e ainda há é um fenômeno que os autores chamaram de repetência, que não é consequência do fracasso escolar individual e sim, de uma cultura escolar específica que está presente no sistema como um todo (RIBEIRO, 1991).

Apesar das correções no modelo, a repetência se mantém. Segundo Klein (2006), a repetência média, no Brasil, no Ensino Fundamental é de 19,8% e 18,52%, respectivamente para o primeiro e segundo segmentos, e de 20,6% para o Ensino Médio, em 2003 (KLEIN, 2006). De acordo com Schwartzman (2011), o Rio de Janeiro tem uma das mais altas taxas de reprovação do país: 14% e 25,5% para o primeiro e o segundo segmentos do Ensino Fundamental, e 33,3% para o Ensino Médio, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD 2009).

Como funcionam os Conselhos de Classe? Quais são os modos de julgamento dos professores? Como se decide se um aluno será reprovado? O que é valorizado no juízo do professor? Que aluno é bem ou mal julgado, e a partir de que critérios? Essas são as questões que pretendemos responder neste trabalho.

Estratégias metodológicas

Conhecer a escola é uma tarefa que exige do pesquisador em educação um esforço, pois como afirma Gilberto Velho (2008, p. 126, grifo do autor), “[...] o que sempre *vemos e encontramos* pode ser familiar, mas não necessariamente *conhecido*”.

Trata-se de situar a escola e suas estruturas na especificidade do social, ou seja, mostrar que pensamentos, atitudes, comportamentos, enfim, modos de pensar, sentir e agir escolares são socialmente construídos e nada têm de naturais, pois pertencem ao campo da cultura. Cabe ressaltar que estamos compreendendo cultura como uma teia de significados tecidos pelos homens bem como sua análise (GEERTZ, 1978).

Entramos nas escolas como Malinowski (1976) ensinou: como se fossem as ilhas Trobriand e convivemos com os *nativos*, vivendo na *aldeia*, participando

de seus rituais, costumes e cerimônias, fazendo com que *a carne e o sangue da vida nativa* preenchessem o esqueleto de nossas construções teóricas para fazer a pesquisa de campo, segundo o método etnográfico.

Nossos registros, feitos nas reuniões, continham anotações do que víamos e ouvíamos no campo: frases ditas em voz alta, expressões proferidas, diálogos e descrição de cenas. O caderno de campo foi transcrito em diários de campo, e os diálogos e frases foram tomando forma de relatos. Esse material foi descrito e analisado etnograficamente até chegar a uma tipologia que expressasse a lógica do sistema de classificação nativo.

Foi o *estar ali* que permitiu compreender as conversas e as ações dos indivíduos e entender o que eles pensam sobre si, uns sobre os outros e sobre o mundo em que vivem. Observando pessoas em ação, pudemos examinar a estrutura da escola, da sala de aula e do Conselho de Classe.

Cabe registrar que elegemos a observação participante como forma privilegiada de pesquisa nas escolas. Descrevendo as três escolas estudadas, a organização e o funcionamento dos respectivos Conselhos de Classe, e os modos de avaliar e julgar os estudantes, a partir da observação intensiva realizada nas escolas, é possível que tenhamos percebido alguns princípios que orientam o juízo professoral. Ainda que esse método não permita tecer generalizações sobre a escola carioca ou brasileira, como um todo, ele permite apreender uma situação e descrevê-la em sua complexidade.

As Escolas

A Escola 1 estava localizada em uma favela da Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro. Era um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP)⁵ da rede municipal que oferece Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental⁶ a 550 alunos, moradores da favela, e em horário integral. Para professores e direção *a comunidade não ajuda muito*.

Quando a pesquisa foi realizada, entre 2003 e 2005, havia cinco turmas de Educação Infantil, duas turmas de cada fase do ciclo (inicial, intermediário e final)⁷,

5 Os CIEPs foram criados no final dos anos 1980 com a proposta de atender a população mais pobre em horário integral.

6 Utilizaremos a nomenclatura da época para as séries do Ensino Fundamental.

7 O 1º Ciclo de Formação compreendia os antigos CA, 1ª e 2ª séries. No município do Rio de Janeiro os ciclos foram institucionalizados em 2000, seguindo a determinação da Lei nº 9.394/96 (LDB).

duas 3ª séries e duas 4ª séries. Havia também três turmas de progressão⁸, divididas em dois níveis: duas *progressão 1* e uma *progressão 2*, e o que as diferenciava era o *desenvolvimento dos alunos*. Eram comuns comparações com escolas da localidade: todos afirmavam que, nesse segmento, *é a melhor escola*, ainda que tivesse três turmas de progressão.

A Escola 2, também da rede municipal, estava localizada em um bairro social e economicamente privilegiado. Fundada em 1966, era originalmente destinada ao ensino do *antigo primário*. Era representada pelos professores, diretores, alunos e pais de alunos como a *melhor escola pública de ensino fundamental da zona sul*.

Segundo a direção, 75% dos cerca de 800 alunos matriculados moravam em favelas próximas, como Rocinha, Vidigal, Dona Marta, Cantagalo, Pavão e Pavãozinho. Outros 15% eram *filhos de porteiros* da vizinhança e moradores de bairros distantes, como Niterói, Lins de Vasconcelos, Santo Cristo.

Entre 2004 e 2006, quando a pesquisa foi realizada, a escola funcionou com uma turma de Educação Infantil, uma de 1º ano do ciclo, duas de 2º ano do ciclo, duas de 3º ano do ciclo, três de 3ª série, três de 4ª série, quatro de 5ª série, três de 6ª, três de 7ª e duas de 8ª série, totalizando 24 turmas divididas igualmente no turno da manhã e da tarde. A média de alunos por turma era 38. Nessa escola não existia *turma de progressão* e os alunos nessa situação eram encaminhados para outra escola.

Cabe observar que as duas turmas da 1ª série produziam quatro turmas de 5ª série e duas de 8ª. Esse fato é explicado pelo fenômeno de repetência, que incha o fluxo de aluno no meio do processo, criando a chamada *distorção série-idade* (RIBEIRO, 1991).

A Escola 3, construída em 1945, era um colégio estadual também localizado na Zona Sul da cidade. Assim como a Escola 2, recebia moradores de diferentes bairros e favelas da cidade, principalmente estudantes *filhos de porteiros*.

Na época da pesquisa, entre 2004 e 2008, a escola oferecia Ensino Médio regular para 2.200 alunos, nos três turnos. Em cada um havia 19 turmas, cada uma com 40 alunos. Eram 28 turmas de 1º ano, 17 do 2º ano e 12 do 3º ano do Ensino Médio, e contava com 130 professores. Novamente constata-se a pedagogia da repetência: as 28 turmas de 1º ano produziam 12 de 3º ano. Segundo a secretária da escola, apenas 8,9% dos alunos que entraram em 2006 estavam, em 2008, no 3º ano. Isso significa que apenas 8,9% dos alunos terminaram o Ensino Médio em três anos.

8 A progressão foi criada em 2001, como medida para corrigir o fluxo escolar dos alunos que estavam fora da relação idade-série adequada e que não foram alfabetizados no 1º ciclo de formação. As turmas tinham em média 30 alunos.

Entre as décadas de 1960 e 1980 era considerada uma excelente escola, com uma proposta educacional inovadora, com bons professores, muitos deles docentes de uma universidade próxima. Nesse período recebia jovens moradores dos bairros da Zona Sul, pertencentes à elite da cidade. Na época da pesquisa havia grande procura por vagas, ainda que, na avaliação da Secretaria Estadual de Educação, o Programa Nova Escola tenha tido um dos mais baixos índices do Estado devido aos altos índices de repetência⁹.

A dinâmica dos Conselhos de Classe

O funcionamento dos Conselhos de Classe seguiu o mesmo padrão, ainda que se tratasse de escolas de redes de ensino distintas. Deve-se registrar que, embora exista uma legislação específica que normatiza o funcionamento dos Conselhos de Classe¹⁰, nosso objetivo foi apresentar a dinâmica e a prática vivenciadas em tais reuniões.

No dia do *COC*, como eram chamadas tais reuniões, não havia aulas. Os Conselhos eram presididos, em geral, pelos coordenadores pedagógicos e os diretores. Os professores manifestavam seu juízo acerca de cada aluno julgado, citado por nome, no caso das escolas de Ensino Fundamental, e por número, na escola de Ensino Médio. Em alguns momentos, muitos professores falavam ao mesmo tempo e, às vezes, ocorriam discussões. Parecia existir uma regra universal em ambas as redes: os alunos só podiam ser reprovados se o fossem em três matérias¹¹. Existia uma negociação entre os professores, de forma a reprovar ou não determinado estudante.

Escola 1

Em todos os Conselhos houve um momento para o café da manhã no auditório, local amplo e sempre palco das reuniões. Após o café da manhã, os professores sentavam em círculo. A reunião era presidida e conduzida pela diretora e começava sempre com um texto para reflexão. Em seguida, cada

9 Programa criado pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, realizado de 2000 a 2006 nas escolas da rede. Seu objetivo era avaliar as escolas com base na *gestão, proficiência e eficiência*.

10 Os Conselhos de Classe de escolas municipais na época da pesquisa eram regulamentados pela Resolução SME nº 776/2003 e os da escola estadual pela PORTARIA E/SAPP Nº 48/2004 (RIO DE JANEIRO. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2015).

11 Na Escola 1 os alunos recebem um conceito único e não por disciplina tal qual nas outras duas escolas.

professor avaliava a sua turma. Algumas vezes havia no quadro lembretes com os conceitos que deveriam ser utilizados para avaliar os alunos, na época: O (ótimo), MB (muito bom), B (bom), R (regular), I (insuficiente). Nas reuniões eram ressaltados os alunos com conceito I e, em alguns casos, aqueles com conceito R.

Algumas reuniões contavam com a presença de pais e de alunos, a quem a palavra era dada ao final. Em geral, questionavam um serviço da escola: *Não tem tido tantos passeios como tinha antes. Os bebedouros do refeitório vivem com defeito!* Muitos professores conversavam ou saíam da reunião nesse momento.

Observamos que, quando os representantes da Coordenadoria Regional de Educação (CRE) estavam presentes no Conselho, havia uma tentativa de justificar com maior afincamento o julgamento do professor e se discutia sobre as atividades do docente, o que não ocorria em outras reuniões.

Profª: É uma turma agitada pela idade e pela situação em que vivem os alunos. Muitos alunos têm faltado.

Diretora: Queria aproveitar a presença da CRE e pedir mais apoio junto ao Conselho tutelar. Nem sempre conseguimos atuar em conjunto. (Representante da CRE anota o comentário).

Diretora: Vamos então para a outra 4ª série. Professora Vânia!

CRE: Só um minutinho. Eu queria o número de alunos com o conceito I.

Profª: Tenho 8 alunos com o conceito I.

Diretora (cortando a professora): Nessa turma os conceitos I são em função do enorme número de faltas, drogas e outros casos com dificuldades pedagógicas. No semestre passado eram apenas 2 alunos com o conceito I. Posso agora passar para a outra 4ª série?

CRE: Gente, vocês têm que ficar atentos ao que leva o conceito I ao aluno. (...) Todos os alunos que recebem um I devem vir acompanhados por um relatório realizado pelo professor em que este deve comentar sobre a turma e depois sobre os alunos com o conceito I.

Escola 2

As reuniões eram realizadas em uma sala de aula. Os docentes chegavam a partir das 8h e se encontravam na sala dos professores, onde havia um lanche:

Prof^a 1: O que eu faço com Alan¹²? Ele já é repetente... Ele tem problemas de ortografia. O que eu faço com ele? Ele não consegue copiar frases sem erros.

Prof^a 2: Se você dá um R para o aluno R e ele acha que está B desestimula; se você dá B ele se acha. Por isso eu prefiro dar R.

Prof^a 3: O primeiro COC e o último são os piores. O último é o pior. O primeiro é pra gente segurar os colegas que querem sair dando O e MB.

Na sala da reunião os professores se sentavam nas carteiras dispostas em círculo. A coordenadora pedagógica e a diretora comandavam o encontro que começava às 9h, sempre com um texto de reflexão. O propósito do Conselho de Classe era decidir quais alunos ficariam com conceito I. Os alunos com conceitos maiores ou iguais a R, via de regra, não eram discutidos.

A coordenadora falava em voz alta o número da turma e citava os alunos com I pelo nome; alguns *casos* eram discutidos; os professores ratificavam o I ou mudavam o conceito para R.

Em um dos Conselhos das turmas do Jardim e do Ciclo, os docentes discutiram o fato de os professores *do ginásio* reclamarem a aprovação de alguns alunos.

Prof^a 1: Eu sou a favor da reprovação.

Prof^a 2: Parece que os professores de 5^a a 8^a se sentem mais importantes. Nós também somos importantes. Eles colocam uma hierarquia.

Prof^a 1: Não venham querer dar aula para gente porque a gente também estudou.

Coordenadora: Os professores de 5^a à 8^a são formados para valorizar os conteúdos. São mais conteudistas. Não é uma abordagem que tenha pedagogia, psicologia...

Escola 3

As reuniões ocorriam em uma das salas de aula. Os professores presentes se sentavam em carteiras, formando um semicírculo. Em frente aos professores ficava o assessor da direção e uma das diretoras adjuntas. As turmas discutidas tinham seus números escritos no quadro negro e eram riscados ao final da discussão. Participavam

12 Todos os nomes são fictícios, preservando a identidade dos atores sociais.

do Conselho aqueles professores cujo dia e horário de aula coincidiam com a reunião. Os ausentes entregavam previamente as notas das suas turmas à direção.

O assessor da direção falava em voz alta o número da turma discutida. Os alunos eram julgados segundo quatro classificações pré-estabelecidas: *não frequentam, baixa frequência, problemáticos, baixo rendimento*¹³.

Os alunos eram identificados pelo número na pauta, citados em ordem crescente: 1,2,3,4,5... Os professores levantavam o braço quando o aluno citado correspondia ao item em questão. Segundo a norma estabelecida na escola, era preciso que três professores levantassem o braço para que o número do aluno fosse anotado.

A partir do segundo Conselho do ano, ao começar a discussão da turma, colocava-se no quadro o número da turma e os números dos alunos *riscados* que, segundo a diretora adjunta: *são os que pediram transferência interna, externa ou estão com faltas suficientes para a reprovação. No 1º COC não podemos riscar o aluno. No 2º podemos porque ele não tem mais condições de ser aprovado pela quantidade de faltas.*

Após a avaliação por aluno, julgava-se a turma em função dos critérios: *comportamento, assiduidade, rendimento*, que podiam ser classificados como *bom, regular* ou *ruim*. Ao final, havia o estudante denominado *destaque positivo* da turma, escolhido após aprovação unânime. A diretora adjunta da manhã explicou que *destaque positivo* era o aluno que *demonstrava ter responsabilidade, seriedade e outras qualidades*. Tais alunos eram indicados para estágios em empresas e bancos.

O juízo de cada turma durava aproximadamente dez minutos. Muitos professores consideravam as reuniões *chatas* e *cansativas*. Um professor de Física, ao comentar sobre o 1º Conselho do ano, disse: *os Conselhos são muito chatos. Só quero participar do último do ano por causa das reprovações. Felizmente o próximo Conselho cai no dia da minha aula, mas não das minhas turmas*. Descrevemos abaixo um fragmento do julgamento de uma turma de 1º ano do Ensino Médio.

Assessor da direção: Alunos que não frequentam?

Prof. 1: Tem o 31.

Profª 1: Comigo ele frequentou. Pouco, mas frequentou. Mas não tem nota.

Prof. 1: Se ele não tem nota, vamos riscar.

Assessor: 31 riscado! E baixa frequência? (6 alunos) Comportamento inadequado?

Prof. 2: Tem um grupo brabo, desaforado... Tristeza triste.

Profª 1: O Marcelo! Ah, é repetente.

Profª 2: Mal educado, respondão.

13 Essas categorias são pré-definidas e as encontramos em outros Conselhos de escolas estaduais observados na pesquisa.

Categorias e classificações do juízo professoral

No sentido de descrever o que está sendo julgado nos Conselhos de Classe, as falas dos professores foram analisadas em termos de regularidades, a fim de que se percebesse, conforme definiu Bourdieu (1998, p. 189), a “[...] generalidade dos princípios de classificação [...]” utilizados pelos docentes.

Cumpre notar que a tentativa de construir categorias analíticas é uma construção intelectual; o que significa que, na prática, essas situações aparecem muito mais misturadas nas falas dos agentes do que em sua forma pura. Nesse sentido, as *frases exemplares* aqui apresentadas são fragmentos de diálogos travados no desenrolar dos Conselhos. Optamos pela descrição esquemática das categorias e desses diálogos para evidenciar as regularidades das classificações observadas nas três escolas.

Tem que encaminhar: o problema de aprendizagem é tratado fora da escola

A ideia de *encaminhar para tratamento* foi recorrente nos Conselhos de Classe observados. O aluno que foi *encaminhado* pode ser bem julgado pelo professor, caso o tratamento seja cumprido pela família. Caso contrário, é julgado negativamente. Vamos descrever alguns trechos para exemplificar o que afirmamos.

Na Escola 1, no penúltimo Conselho do ano, a professora do ciclo inicial falou sobre Bianca, filha de uma funcionária: *Ela é uma das gêmeas. A irmã, a Beatriz, é ótima e não tem problema algum, mas já a Bianca... Já falei com a mãe, que tem que levar para o oftalmologista, para o otorrino e também para a fono. Mas ela diz que vai mandar e realmente não sei se está fazendo o tratamento porque não vejo nenhuma melhora. Se continuar assim, não vai conseguir ir adiante!* A diretora concluiu: *Vou falar com a Sandra (mãe) e se ela não fizer nada, não nos responsabilizamos.*

No primeiro Conselho da Escola 2, a coordenadora fez comentários sobre um aluno da 5ª série: *João está fazendo tratamento psicopedagógico desde pequeno... tem epilepsia, toma remédio... Significa que a família está em bom caminho.* No segundo Conselho, a coordenadora disse sobre as turmas iniciais: *Tem alunos que estão com problemas desde pequenos, como o Igor... Tem caso em que a escola fez encaminhamento para tratamento e a mãe não deu continuidade no tratamento. Esse ano fizemos 40 encaminhamentos. As mães não ligam... Vamos bolar uma declaração.* No último Conselho do ano letivo, a coordenadora citou o caso de Dina, da 5ª série, que estava com nota insuficiente em uma matéria. A professora deu a sua opinião: *Dina é esforçadíssima, é amorosa; a cópia que ela faz é errada. Tem que encaminhar...*

Na Escola 3, no terceiro Conselho do ano, uma turma de 1º ano foi classificada como *muito agitada e complicada*. Segundo a orientadora pedagógica: *A turma do Breno. O Breno, repetente, é hiperativo e precisa de acompanhamento psicológico. Tem problemas familiares. Cada dia está com uma família diferente.*

Vocês sabem a história dele?: O drama pessoal do aluno influencia a nota

As histórias pessoais dos alunos foram contadas durante as reuniões, tanto para justificar o baixo desempenho quanto para relativizar o comportamento do aluno. Vejamos alguns exemplos.

Na Escola 1, no terceiro Conselho, uma professora comentou sobre Milene: *Ela tem problemas de atitude que afetam o pedagógico. Sabemos dos casos de roubos dela e de seus familiares*. Outra professora emendou: *o problema de roubo da Milene não é de hoje. Eu fui professora dela no ano passado e isso já acontecia!* No mesmo Conselho, a diretora julgou um aluno da 3ª série que tinha dois irmãos na escola, com conceito I: *a escola é um meio de transformação, mas a construção é sempre difícil. Vejam o caso do Roberto: vocês sabem que a Francisca, mãe dele, está ajudando na escola, não é? Já devem ter visto ela circulando pelos corredores. Bem, a presença constante da mãe na escola fez com que ele baixasse a sua auto-estima. E nesse caso a Francisca não é uma referência para os filhos. Dois já estiveram em instituições e um deles já foi criado por uma outra mãe. O Roberto está na 3ª série e os outros dois meninos estão na progressão. Já vieram para o Ciep através do Conselho Tutelar, da CRE e do Juizado.*

No primeiro Conselho da Escola 2, a coordenadora citou um aluno: *Adão tem problema de disritmia. Está com I em geografia e português*. Uma professora disse: *comigo ele é inteligente, mas é indisciplinado. Falo pra ele: você não fala assim com sua mãe e ele diz: é, eu não falo assim com minha mãe*. A coordenadora, então, perguntou: *vocês sabem da história dele, não é? Ficou muito revoltado quando o pai morreu. Ele não se conforma com a vida social dele. Ele é um caso para psicólogo*. Uma professora lembrou: *Adão é repetente. A gente precisa saber em que matérias ele ficou ano passado.*

No último Conselho da Escola 2, a coordenadora citou uma aluna da 8ª série: *Renata. Ela é de 1989. Vai fazer 15 anos. Vamos botar para estudar à noite*. Uma professora fez uma apreciação: *ela fala bem, é educada*. A coordenadora informou às colegas que *ela chegou com o olho roxo. O irmão bateu nela. Ela mora com o pai*. Uma professora falou para a coordenadora em voz alta: *Tira o I dela na minha matéria*.

Na Escola 3, os professores reclamaram, no 1º Conselho do ano, da aluna Pâmela, que estava com baixa frequência: *ela tem problemas familiares. O responsável por ela é seu irmão que tem apenas 18 anos!* No Conselho de outubro,

novamente Pâmela foi nomeada por uma professora: *ela tem baixo rendimento e falta muito. Ela mora com um responsável de 18 anos.*

É a mãe que devia ser reprovada: não é só o aluno que está em julgamento

Segundo o julgamento professoral, alguns modos de agir e de se apresentar das mães são mais valorizados do que outros, contribuindo para a nota do aluno.

Na Escola 1, no penúltimo Conselho, a professora do ciclo inicial falou sobre a situação da sua turma: *os alunos são bem críticos e participam bastante. Tenho um grande problema com a Raiane, já chamei a mãe várias vezes e ela nunca apareceu nem mandou recado.* Outros alunos têm um número excessivo de faltas e, para a professora, *as faltas são causadas pelas famílias. Um deles, os pais são separados e ele não se dá com a madrasta; outro tem AIDS, assim como a mãe; e uma aluna que é violentada fisicamente pelo namorado da mãe e que esta não faz nada pela menina. Fica difícil trabalhar assim!*

No mesmo Conselho, a professora do ciclo inicial justificou o conceito I dado a uma aluna: *o pai só fala com a filha com gritos e palavrões.* Em seguida, duas professoras comentaram: *Isso faz parte do contexto, vai se acostumando. É isso mesmo. Você se assusta porque ainda é nova aqui.* A diretora tomou a palavra afirmando que casos como esse deveriam ser informados à direção, mas que *isso não é justificativa para o conceito I.* Outra professora, Eliete, interferiu na discussão: *Mas as faltas atrapalham muito no processo da alfabetização, que é o caso desta turma. Uma falta nesse ano não pode ser avaliada como uma falta na 3ª ou 4ª série.* A diretora aceitou o argumento: *as faltas atrapalham e muito e os pais não são conscientes disso,* e manteve o conceito I dado pela professora. Eliete fechou a discussão: *Algumas mães deveriam ser presas e educadas.*

Na Escola 2, no 1º Conselho do ano, a coordenadora citou um aluno da 6ª série, dizendo: *Denilson. Tem problema de surdez. Se vocês derem nota baixa a mãe vem à escola.* Uma professora falou: *então vamos dar I para ela vir.* No último Conselho do ano nessa mesma Escola, a diretora fez comentários sobre o aluno Wilson, da 5ª série: *A mãe pediu pra ficar com a irmã. Ele é que traz a irmã para escola.* A coordenadora completou dizendo: *ele que leva o pai ao médico. Todo fim de ano ele entra em depressão. Tem que encaminhar. Vamos falar pra ela em 2005: seu filho não tem mais vaga na escola.* A diretora falou para as professoras: *é a mãe que devia ser reprovada.*

Na Escola 3, os professores reclamaram, no primeiro Conselho do ano, de um aluno com mau comportamento. Segundo a direção, a mãe já foi chamada à escola, *mas não tem nenhum interesse.*

Ele não quer nada; ela não tem interesse: modos de agir que decidem o julgamento

No juízo do professor, o aluno que *não quer nada* ou que *não tem interesse* é mal julgado. Na Escola 1, no primeiro Conselho do ano, a professora do ciclo final afirmou: *tenho problemas com dois alunos, o Michael e o Matheus. Mesmo com um mau comportamento eles cresceram. Imagina se não tivessem esse comportamento. Mas gostaria de deixar registrado que são alunos que não podem ir para a 3ª série, pois não têm maturidade. O Michael fuma, tem problemas na família e um irmão preso.* A diretora argumentou: *logo no início do ano e você já diz que eles não têm condições de ir para a 3ª série? Ou seja, já estariam reprovados?* A professora respondeu: *só estou sinalizando, pois é um problema que já aparece no início do ano.*

Na Escola 2, no segundo Conselho, um aluno da 3ª série teve a nota baixa justificada pela professora: *Wilson não tem responsabilidade, não faz dever de casa. Na aula ele participa; vai dormir de madrugada.* Outra professora disse sua opinião: *então ele melhorou: no ano passado ele dormia na sala.* Em outro Conselho, o aluno Renato foi citado pela coordenadora pelo conceito I. A professora justificou sua nota dizendo: *Renato mal aparece. Não faz dever de casa mais...* A coordenadora disse em voz alta como via o aluno: *tem uma índole boa. O pai é porteiro da irmã da diretora.* A diretora interveio em prol do aluno: *dá R. Já foi tão judiado. Dá um errezinho pra ele não sofrer tanto.*

No último Conselho de Classe, uma professora justificou seu veredito em relação à aluna Julia da 5ª série: *falta a base. Ela não tem interesse. Como posso aprovar uma aluna que o ano inteiro se desinteressou?* Avaliando outra turma, a coordenadora anunciou os alunos reprovados: *três alunos. O Cláudio...* uma professora explicou sua decisão, dizendo em voz alta: *Cláudio não quer nada e a família não dá valor pra escola.*

Na Escola 3, no primeiro Conselho do ano, discutiu-se sobre os representantes de turma, entre os quais havia repetentes: *são muito agitados e conversam muito* e em geral com baixo rendimento. Os professores argumentaram: *o repetente é um exemplo a ser seguido?; não sabemos por que ele repetiu, mas em geral é por mau comportamento ou faltas. Será que ele pode ser o representante?*

Ele não tem conteúdo, mas...: as outras virtudes escolares

Nos Conselhos observados, *ter conteúdo* é bom quando combinado com critérios morais considerados virtudes escolares. Caso contrário, *ter conteúdo* perde para outras atitudes ou atributos. No juízo do professor, o aluno que *quer aprender* ou que tem *interesse* é mais bem julgado. A aprendizagem *com esforço* é mais valorizada.

No penúltimo Conselho da Escola 1, a professora da progressão comentou sobre um aluno: *o problema é que ele falta muito, mas quando vai à aula, ele produz. Mas não posso dar B ou R por causa da atitude dele: ele estava modificando as faltas dele no meu diário.* No mesmo Conselho, uma professora do ciclo inicial afirmou: *tem alunos que já cresceram na atitude, no social e no emocional, mas não no pedagógico. Mas dou B.*

No primeiro Conselho da Escola 2, uma professora comentou sobre o aluno Ivan, da 7ª série: *o conteúdo é bom. A prova dele é cinco, seis... Mas pela atitude ele é reprovado. Ele não entrega trabalho, ele faz o que quer na sala.* Outra professora completou, contando como o aluno agia na sala de aula, dizendo: *ele come na sala de aula.* No mesmo Conselho, a coordenadora citou o aluno Ismael, da 7ª série. Uma das professoras disse: *conteúdo ele tem, mas a participação é zero. Vou dar I nele, quem sabe ele vai acordar. Já expulsei ele de sala. Ele não faz nada.* No último Conselho da Escola 2, a aluna Eugênia da 6ª série foi uma das reprovadas. A coordenadora disse em voz alta as matérias: *português, geografia, ciências, matemática e história.* Uma das professoras explicou a nota: *é daquelas que no conteúdo faz, mas em sala de aula é péssima.*

Na Escola 3, no último Conselho, os professores discutiam sobre uma turma de 1º ano, com comportamento bom, mas com rendimento regular. Para encerrar a discussão, o assessor da direção afirmou: *o fato de ter comportamento bom vai ter rendimento bom.* No mesmo Conselho, foi discutido o caso de um aluno deficiente físico. Disse uma professora: *devíamos dar outra chance.* Um professor contestou: *o Mário faltou o mês todo. Tirou zero em todas as provas que fez.* A professora novamente tomou a palavra e argumentou: *mas ele faz o maior esforço... é deficiente.*

Fizemos uma limpa: para a escola funcionar, excluem-se alguns alunos

Alunos que sofreram várias reprovações são encaminhados para outras escolas ou para o turno da noite.

No segundo Conselho da Escola 1, os professores discutiram a impossibilidade de manter alguns alunos na escola, todos da turma de progressão. Uma professora da progressão disse: *porque eles têm mais de 14 anos e são ameaça física e psicológica para os alunos mais novos.*

No primeiro Conselho da Escola 2, discutindo os poucos casos de alunos com conceito insuficiente de uma turma considerada boa, uma professora lembrou que *da turma 703 do ano passado fizemos uma limpa e um monte de gente saiu da escola.* No segundo Conselho do ano, da mesma escola, a diretora e as professoras discutiam o caso do aluno Ivo, da 6ª série: *como será? Vai reprovar de novo? A gente*

tem que conseguir bolar uma forma de tirar ele da escola; vamos falar com a mãe para tirá-lo daqui. No último Conselho, a coordenadora informou às professoras que um aluno da 7ª série, com nota baixa em várias matérias, sairá da escola: *Leandro está com 1 em português, matemática, ciências, geografia, história e inglês: foi encaminhado ao Centro de Ensino Supletivo.*

Na Escola 3, no primeiro Conselho, após a anotação dos *alunos que não frequentam e alunos com baixa frequência*, discutiu-se a categoria *alunos problemáticos* em uma turma de 1º ano. Os professores concordaram que a aluna Marília dificultava o trabalho. A diretora adjunta acrescentou: *ela já é repetente pela segunda vez.* E ditou a sentença: *se for reprovada novamente, encaminharei para a escola Professor Ferreira.* Uma professora, que trabalhava nessa escola, disse: *por que vocês sempre têm que mandar os problemas para lá?* Todos riram e a reunião continuou. No penúltimo Conselho, os professores discutiram o caso do Breno que, no Conselho anterior, havia sido julgado como *repetente, hiperativo[...] e com problemas familiares.* A diretora adjunta informou que, após várias advertências por mau comportamento e um atrito com uma professora, Breno havia sido transferido, a pedido da direção, para o turno da noite. O professor de matemática disse: *à noite a escola é outra.*

Discussão dos resultados

As três escolas estudadas revelaram regularidades no ritual e no juízo professoral. Comparando as dinâmicas dos Conselhos de Classe, podemos afirmar que as diferenças existentes entre as escolas não modificam o padrão das reuniões. Na escola de Ensino Médio, as classificações utilizadas para julgar a turma e os alunos são pré-determinadas, negativas *a priori*, e os professores enquadram seus alunos nessas classificações, com menos debate. Já nas escolas municipais não há classificações pré-determinadas e há maior debate. No entanto, observa-se a centralidade da questão repetência em todas as escolas, na medida em que as discussões se limitam aos alunos que seriam casos de reprovação e a critérios relacionados a esse julgamento.

O juízo professoral nas Escolas 1 e 2 é de cunho mais pessoal do que na Escola 3; a pessoalidade se concretizaria na *história* do aluno, no comportamento da mãe, na atuação da família na comunidade ou no retrato do aluno, evocados no Conselho. Na escola de Ensino Médio a impessoalidade foi o traço marcante, na medida em que os estudantes eram chamados por números e praticamente não foram observadas referências nominais dos estudantes, exceto nos casos em que o aluno era visto como *problema*. Além disso, comentários sobre as mães dos estudantes apareciam com menos intensidade nos Conselhos, possivelmente

porque se tratava de alunos mais velhos. Em todas as escolas os chamados de *faltosos* eram os mais penalizados: para esses a reprovação era inevitável.

Essas questões também foram observadas em outros estudos, ricos em descrições de fragmentos das reuniões. Neles encontramos semelhanças tanto nos modos de se conduzir a dinâmica do Conselho de Classe quanto nos modos de julgar os alunos, como pode ser observado no trecho a seguir.

A Valéria é, a Valéria tem problemas seríssimos, meu Deus do céu... Tudo, bitoladíssima, mas faz tudo, fica comigo depois da hora o pessoal. A Valéria não vai embora não? Deixa a Valéria aí!... (Rita).

[...] Quer dizer, é horrível o que vou usar, é emburrecida mesmo, ela quem sabe, é ela não tem, sabe? Ah gente, sabe? O trabalho que a gente vê, que a gente dá, tá entendendo? Ela até pra falar, mas faz né... (Rita). (MATTOS, 2005, p. 225).

As três escolas descritas revelam uma estrutura de julgamento mais moral e, portanto, mais social do que escolar. Cumpre ressaltar que aqui estamos considerando o conceito durkheimiano, segundo o qual, moral é definido como:

[...] um sistema de normas de conduta que prescrevem como o sujeito deve conduzir-se em determinadas circunstâncias. Cada povo, em um certo momento de sua história, possui uma moral. É com base nela que a opinião pública e os tribunais julgam. É a ela que se almeja. Ela é o bem. (QUINTANEIRO; BARBOSA; OLIVEIRA, 2002, p. 93).

Tal princípio está representado nos diversos modos de julgar o aluno: *ele tem conteúdo, mas...*, *ele não sabe nada*, *ele não quer nada*, *ele não tem jeito*; *ele tem boa índole*; como também no fato de o comportamento da mãe influenciar ou mesmo compor a nota do aluno: *vamos dar insuficiente para ela vir à escola*. Na medida em que tais condutas justificam as notas baixas, a reprovação adquire um cunho punitivo e disciplinador.

Como disse Bourdieu (1998), o mesmo adjetivo pode entrar em combinações diferentes e receber, a partir daí, sentidos diversos. Nos Conselhos observados, o bom desempenho é valorizado quando combinado com virtudes escolares, como: *participa*, *é interessado* ou *é esforçado*. Nesses casos, “[...] ter conteúdo se torna a síntese perfeita das virtudes escolares” (BOURDIEU, 1998, p. 191). No entanto, *ter conteúdo* perde quando associado a virtudes consideradas negativas, como: *não é interessado*, *não participa*, *tem mau comportamento* ou *tem pais ausentes*. Outro aspecto a ser destacado é a *medicalização da aprendizagem*. Essa questão, também descrita por Patto (1993), se configura em um padrão de explicação para a não aprendizagem dos estudantes nas escolas públicas brasileiras. Os alunos são

punidos com a reprovação por apresentarem deficiências psicológicas aos olhos dos professores. Mattos (2005) também apontou para essa questão:

Nesses conselhos, as educadoras atribuem muito facilmente a causas psicológicas o fraco desempenho escolar dos alunos e alunas sem possuírem nem os elementos nem os conhecimentos necessários para tais afirmações. Diagnósticos e encaminhamentos para tratamento médico são práticas comuns nas escolas observadas [...]. A utilização de critérios extra-escolares na avaliação do aluno ou da aluna é uma evidência nos Conselhos de Classe. Reforçados e validados pelo coletivo escolar, tais avaliações, baseadas em comentários e opiniões, assumem dimensões maiores e são decisivas na determinação do futuro dos alunos e alunas. (MATTOS, 2005, p. 218).

Os dramas pessoais compõem a nota dada ao aluno. O juízo docente, positivo ou negativo, está relacionado à situação familiar e social do aluno. Nesse sentido, alguns casos, como morte de parentes próximos, espancamentos, maus tratos, deficiência física e mental, interferem no julgamento.

Como o juízo é moral, e não exclusivamente escolar, as soluções para as dificuldades de aprendizagem dos alunos são remetidas para fora da escola: encaminhar para tratamento; tirar o aluno da escola; mandar o aluno para a progressão; mandar o aluno para o turno da noite. Para a escola funcionar, elimina-se os *casos difíceis*. A reprovação é o modo escolar legítimo de exclusão dos alunos indesejáveis do ponto de vista docente.

Cumpra notar que os professores não se incluem nas explicações sobre a não aprendizagem dos alunos. As maneiras de ensinar, os limites diante das dificuldades de aprendizagem e os métodos de ensino não são colocados em questão. As falas em que os professores se colocavam como responsáveis pela não-aprendizagem do aluno, menos comuns, eram caladas pelos colegas que preferiam adotar a *pedagogia da repetência*.

De fato, como em qualquer cerimônia, nos Conselhos os ideais que congregam os membros, no caso o corpo docente, são periodicamente revificados:

[...] reconstituição moral não pode ser obtida senão por meio de reuniões, de assembleias, de congregações, onde os indivíduos, estreitamente próximos uns dos outros, reafirmam em comum seus sentimentos comuns, daí as cerimônias que, por seu objeto, pelos resultados que produzem, pelos procedimentos que entregam, não diferem em natureza das cerimônias propriamente religiosas. (QUINTANEIRO; BARBOSA; OLIVEIRA, 2002, p. 76).

Outrossim, há casos em que tais reprovações são decididas já nos primeiros Conselhos de Classe do ano letivo. Em vez de investir nos estudantes, os professores desistem precocemente dos alunos com dificuldades escolares.

[...] os alunos mais fracos são geralmente menos bem tratados, como também são ‘coagidos’ a se identificarem com seu fracasso ao acumularem anos de dificuldades ocasionadas por orientações que os encaminham para trajetórias escolares indignas. O mais estranho é que, com muita frequência, essa indignidade escolar parece normal para os conselhos de classe [...] (DUBET, 2004, p. 551, grifos do autor).

A reprovação antecipada estaria de acordo com o chamado *efeito Pigmalião* (ROSENTHAL; JACOBSON, 1968), segundo o qual o julgamento dos professores antecipa um bom ou um mau desempenho, na medida em que o professor escolhe alunos para ensinar de acordo com suas expectativas e seu juízo, assumindo características de uma profecia auto-realizável.

Considerações finais

O sistema de classificação escolar funciona sob a lógica chamada por Bourdieu “[...] da denegação [...]”, ou seja, “[...] ele faz o que faz sob modalidades que tendem a mostrar que ele não o faz” (BOURDIEU, 1998, p. 195). Segundo o autor, a transmutação da verdade social em verdade escolar não é um simples jogo de escrita sem consequência, mas uma operação de alquimia social que confere às palavras sua eficácia simbólica, seu poder de agir duravelmente sobre as práticas.

No caso da escola brasileira, a cultura da repetência é parte desta química social. Essa alquimia se expressa em práticas de ensino na sala da aula, em que alguns estudantes são escolhidos pelo professor para receber mais ou menos ensino.

Seguramente, há conflitos entre as regras sociais mais amplas e as regras criadas em cada instituição. No entanto, encontramos nos conselhos de classe das três escolas pesquisadas, e nas outras observadas, uma estrutura: a classificação escolar é feita com base em uma classificação social de cunho moralizante. Isso não impede que escolas, com outras práticas pedagógicas específicas, tenham princípios divergentes aos aqui descritos.

Buscamos focar, neste artigo, o papel dos Conselhos de Classe no processo de julgamento professoral. Nesse sentido, apontamos para a necessidade de estudos que contribuam para saber quem são os alunos julgados.

A descrição e análise etnográficas evidenciaram que a profecia acaba se cumprindo e aqueles alunos mal julgados serão os futuros reprovados.

Referências

- BOURDIEU, P. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 185-216.
- DALBEN, A. I. L. de F. **Conselho de classe e avaliação**: perspectivas na gestão pedagógica da escola. Campinas: Papirus, 2006.
- _____. **Trabalho escolar e conselho de classe**. Campinas: Papirus, 1992.
- DAMATTA, R. O ofício de etnólogo ou como ter anthropological blues. In: NUNES, E. (Org.). **A Aventura Sociológica**: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- DEBATIN, M. **O conselho de classe e sua relação com a avaliação escolar**: um estudo em escolas da rede pública estadual de ensino de Florianópolis. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.
- DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez.2004.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- KLEIN, R. Como está a educação no Brasil? O que fazer? **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ. Rio de Janeiro, v. 14, n. 51, p. 139-172, abr./jun. 2006.
- MALINOWSKI, B. **A diary in the strict sense of the term**. 2. ed. Palo Alto-CA, USA: Stanford University Press, 1989.
- _____. **Argonautas do pacífico ocidental**. São Paulo: Editora Abril, 1976.
- MATTOS, C. L. G. de. O conselho de classe e a construção do fracasso escolar. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 215-228, maio/ago. 2005.
- PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T. A. Editor, 1993.
- QUINTANEIRO, T.; BARBOSA, M. L. O.; OLIVEIRA, M. G. M. **Um toque de clássicos**. Marx, Durkheim, Weber. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.
- RIBEIRO, S. C. A Pedagogia da Repetência. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 12, p. 7-18, 1991.
- RIO DE JANEIRO. Governo do Estado. Secretaria de Estado de Educação. **A PORTARIA E/SAPP N° 48/2004**: ASPECTOS CENTRAIS. Disponível em: <<http://download.rj.gov.br/documentos/10112/452097/DLFE-31649.pdf>>/<PORTARIAESAPPN482004.pdf>. Acesso em: 2 out. 2015.

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução SME nº 776**, de 8 de abril de 2003. Estabelece diretrizes para avaliação escolar na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências, aprovada em 8 de abril de 2003. –Município do Rio de Janeiro: Prefeitura do Rio - SME/RJ, 2003. Disponível em: < <http://doweb.rio.rj.gov.br/>>. Acesso em: 2 out. 2015.

RODRIGUES, I. C. **Os ciclos e os conselhos de classe**: o êxito e o fracasso escolar (ainda) em questão. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2010.

ROSENTHAL J.; JACOBSON. L. **Pygmalion in the Classroom**. New York, USA: Holt, Rineart & Winston, 1968.

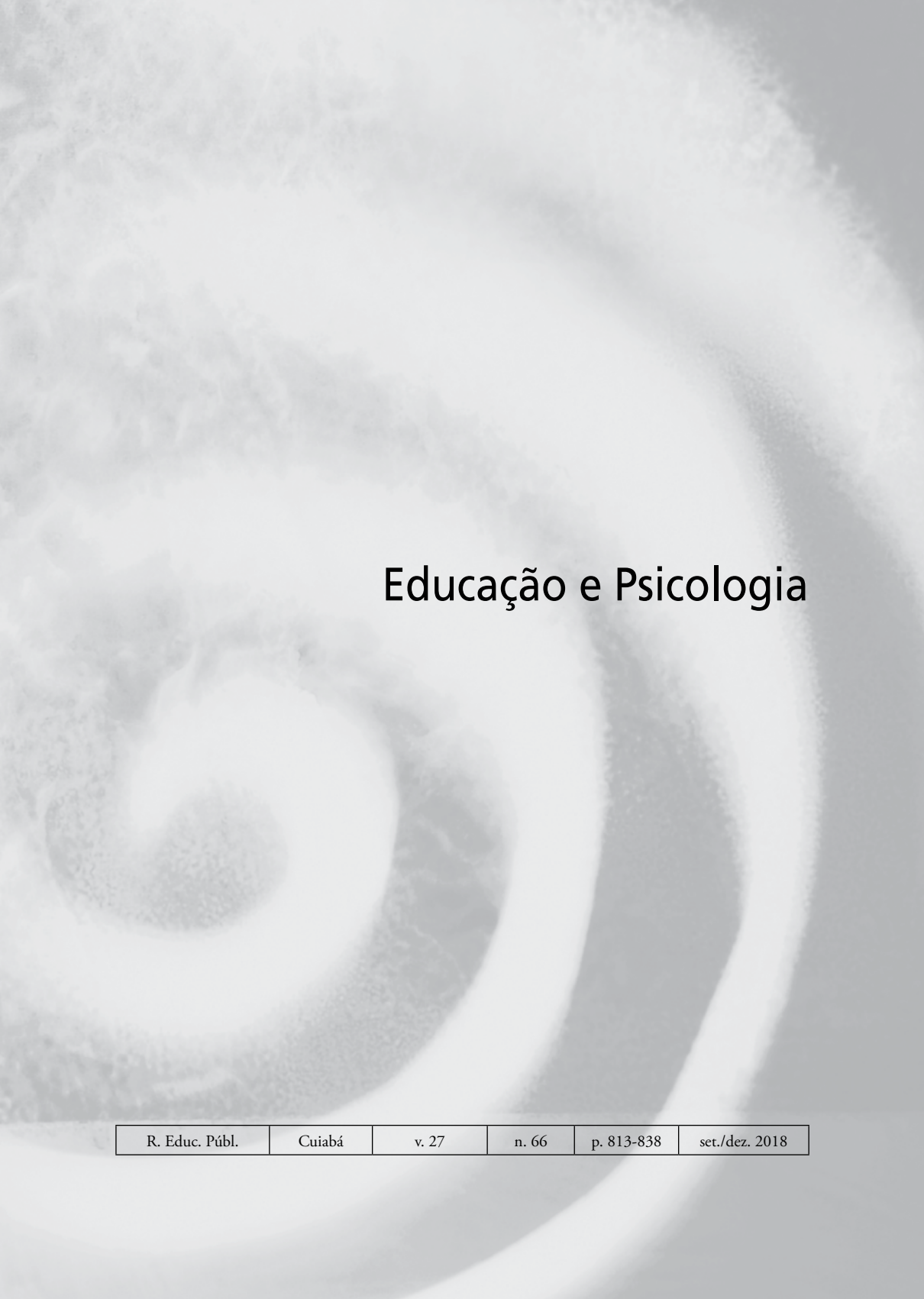
SANTOS, F. R. V. dos S. **Conselho de classe**: a construção de um espaço de avaliação coletiva. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2006.

SCHWARTZMAN, S. Melhorar a educação no Rio de Janeiro: um longo caminho. In: URANI, A.; GIAMBIAGI, F. **Rio**: a hora da virada. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

VELHO, G. **Individualismo e cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. 8. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

Recebimento em: 08/06/2014.

Aceite em: 13/10/2015.



Educação e Psicologia

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 25

n. 58

p. 55-94

jan./abr. 2016

Inclusão escolar: uma proposta de pesquisa intervenção

School inclusion: a proposal for a intervention research

Raquel Martins ASSIS¹
Ana Lydia Bezerra SANTIAGO²

Resumo

O artigo apresenta os principais impasses para o trabalho de implementação dos projetos de inclusão escolar, levantados junto aos gestores da Educação Especial, visando proposição de pesquisa/intervenção em inclusão escolar. Utilizou-se a metodologia da Conversação de Orientação Psicanalítica, que evidenciou: frágil diálogo entre professores de Atendimento Educacional Especializado e professores da sala de aula regular; dificuldade dos educadores se apropriarem dos projetos de inclusão; difícil inclusão de crianças com suspeita de Transtorno Global do Desenvolvimento, deficiência intelectual e dificuldades severas de aprendizagem e necessidade de construção de saberes capazes de subsidiar a intervenção pedagógica.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Conversação de Orientação Psicanalítica. Formação de Professores. Aplicação da Psicanálise à Educação.

Abstract

The article presents an intervention/research on school inclusion, based on dialogues with managers of Special Education Sectors, aiming to raise the main problems found on the scholar inclusion. The methodology used was conversations about the theoretical contributions of psychoanalysis. In those conversations the following deadlocks in school inclusion processes came through: fragile dialogue between specialized educational assistance (EEA) teachers and instructors in charge of regular classes; educators' difficulty to take over inclusion projects; difficult inclusion of children with global development disorder (GDD), intellectual disabilities, severe learning difficulties and the necessity to build types of knowledge to support the pedagogical intervention.

Keywords: School Inclusion. Psychoanalysis Conversation. Teacher Training. Psycho Analysis Support in Education.

-
- 1 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação: conhecimento e inclusão social da Universidade Federal de Minas Gerais. Pesquisadora do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Psicanálise e Educação – NIPSE. Email: <rmassis.ufmg@gmail.com>. Tel.: (31)34095326.
 - 2 Doutora em Psicologia Clínica pela Universidade de São Paulo. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação: conhecimento e inclusão social da Universidade Federal de Minas Gerais. Coordenadora do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Psicanálise e Educação – NIPSE. Membro da Escola Brasileira de Psicanálise. Email: <analydia.ebp@gmail.com>. Tel.: (31) 34095326.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 25	n. 58	p. 57-74	jan./abr. 2016
----------------	--------	-------	-------	----------	----------------

Este artigo apresenta a primeira etapa de uma pesquisa/intervenção, em inclusão escolar, realizada com a participação dos gestores da Educação Especial, na perspectiva da Inclusão Escolar, da Secretaria Municipal da Educação (SMED - Prefeitura de Belo Horizonte) e da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG - Estado Minas Gerais), juntamente com professores pesquisadores da Universidade Federal de Minas Gerais. Um dos objetivos principais da pesquisa é propor a formação docente a partir da conjunção de duas metodologias: *estudo de caso* de alunos com suspeita de deficiência intelectual, em função da não aprendizagem e inadaptação à escola, realizados a partir do referencial clínico; e *conversação de orientação psicanalítica*, realizada com docentes sobre os casos. As conversações visam resgatar o saber dos educadores extraído de suas práticas pedagógicas no espaço escolar junto aos alunos considerados difíceis, e articulá-lo com o saber elaborado a partir dos casos e da construção clínica dos mesmos, formulada à luz da teoria psicanalítica, especificamente na contribuição acerca das formas de inibição intelectual (SANTIAGO, 2005).

A intervenção obedeceu a algumas etapas, sendo a primeira delas o convite aos gestores do Setor de Educação Especial, responsáveis por garantir a inclusão escolar da Rede de Ensino Público da Prefeitura e do Estado de Minas Gerais, para encontros de Conversação sobre os problemas que enfrentam nessa tarefa. A interlocução inicial visou levantar os principais sintomas encontrados para efetivar os projetos de inclusão de crianças na escola regular, sejam aquelas com evidente necessidade de técnicas educacionais especiais, sejam outras, cujos casos são mais enigmáticos, porque elas não se alfabetizam na idade certa, então se supõem dificuldades de origem desconhecida ou alguma patologia que justifique o diagnóstico de deficiência intelectual.

Os resultados obtidos a partir desta Conversação com os gestores serão apresentados, mais adiante, enfocando a proposta e a construção, em conjunto, de uma segunda etapa da pesquisa/intervenção voltada, especificamente, para a inclusão de crianças diagnosticadas, na escola, com Deficiência Intelectual (DI) e/ou Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD). Por fim, o artigo é concluído com uma discussão sobre os desafios da inclusão de crianças com TGD, DI e outras formas de inibição intelectual que dificultam o processo de aprendizagem.

Que formação para uma proposta educacional inclusiva?

O mundo contemporâneo, marcado por intensas mudanças sociais, tem gerado discussões sobre os direitos humanos, que reivindicam a construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e capaz de “[...] conjugar igualdade e diferença como valores indissociáveis” (BRASIL, 2008, p. 1). Como propõe Esteve (2004), o momento atual nos confronta com os efeitos da terceira revolução em educação, marco histórico instituído pela proposição da educação escolar para

todos, inclusive daqueles que, por muito tempo, estiveram fora das escolas, foram convidados a se retirar dela ou frequentaram apenas centros de educação especial.

O conjunto dos excluídos estava constituído tanto pelos alunos em situação de fracasso escolar – apresentando dificuldades de aprendizagem ou distúrbios de conduta, principalmente agressividade e sexualidade exacerbada como por aqueles identificados como deficientes mentais, portadores de sofrimento mental ou doenças psíquicas, acometidos por deficiências orgânicas variadas, além dos muito pobres. Sobretudo para os casos de fracasso escolar existiam muitas estratégias de exclusão que, de certo modo, visavam manter, preferencialmente, na escola, os alunos que respondiam bem ao programa educativo proposto, que, em cada época, se instituiu em função de políticas específicas e de saberes e conhecimentos produzidos na área da educação e das ciências (PATTO, 2000; SANTIAGO, 2009). A partir das políticas públicas de defesa da educação inclusiva, ao menos para as escolas públicas, as diversas estratégias de exclusão por seleção dos melhores alunos ficam inviabilizadas e surge, no cenário educacional, o desafio de incluir todas as crianças.

A inclusão, nas escolas regulares, de alunos com deficiências diversas, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades foi se tornando uma questão de primeira ordem, por um lado, a partir das críticas à possível segregação das crianças inseridas unicamente em instituições especializadas ou mesmo sem acesso à educação (MENDES, 2006) e, por outro lado, pela crescente valorização dos ambientes heterogêneos como os mais propícios para a aprendizagem, para a construção do pensamento crítico e da autonomia (BRASIL, 2008). Interessa-nos destacar, contudo,

[...] em que medida as práticas educativas atuais, muitas vezes orientadas por um certo modo de apreensão do discurso da ciência, contribuem para o agravamento significativo de um aspecto marcante do mundo contemporâneo: a segregação. (SANTIAGO, 2005, p. 19).

Não é difícil constatar a presença de práticas segregativas sendo exercidas junto a determinadas crianças incluídas. É o caso de alguns alunos que frequentam a escola sem, contudo, se beneficiar suficientemente da escolarização, às vezes pelo problema que causam no ambiente escolar, às vezes em função da relação que mantêm com o saber exposto, causando impacto sobre os professores, que se veem impotentes para provocá-las e conduzi-las ao aprendizado (SANTIAGO, 1999). A questão é de saber qual formação docente poderia contribuir, positivamente, para a real inclusão desses casos considerados difíceis. Que métodos e saberes facilitam tal inclusão?

Desde o século XVI, constata-se a preocupação com a educação da criança com deficiência, o que levou à criação de inúmeros métodos de educação especial.

Entre os pioneiros que se aventuraram na educação de crianças com deficiência, destaca-se o médico psiquiatra Jean Itard (1774-1838). Itard elaborou e empregou uma série de procedimentos na tentativa de educar Victor, um menino considerado selvagem, que foi encontrado com idade avançada vivendo sozinho em um bosque, nos arredores de Paris, na França. Assim, abre-se a via de uma pedagogia especial, que, inicialmente recebe desdobramentos nos trabalhos de psiquiatras, alunos de Itard, que passam a defender a reversibilidade do quadro de Idiotia, por meio da educação especial (SANTIAGO, 2005).

Pode-se considerar que o trabalho desses psiquiatras, por um lado, e algum tempo depois, no final do século XIX, os efeitos da extensão do sistema escolar francês sob a égide da Terceira República, somaram-se à luta pelos direitos humanos e igualdade entre as pessoas, no século XX, preparando o terreno para o surgimento de um movimento de organização da sociedade civil e das forças públicas, que culminou na construção de diversas leis, declarações e, por fim, políticas nacionais³, que tornaram a inclusão de todas as crianças na escola um efetivo dever do Estado. Entre todas as crianças, estão aquelas cujas necessidades específicas pedem a articulação da educação especial ao ensino regular, levando em consideração que o convívio com a diferença é uma contribuição para todos⁴. No Brasil, foi criada uma Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em diálogo com essas declarações, leis nacionais e internacionais, que formalizou o direito ao acesso, à participação e à aprendizagem de alunos com deficiências e transtornos globais de desenvolvimento, por meio da inserção no sistema regular de ensino (BRASIL, 2008). Assim, os alunos com diagnóstico de deficiência ou de alguma patologia mental passam a ter o direito prioritário de ser matriculados nas escolas regulares perto de suas residências, na perspectiva da educação inclusiva, tendo acesso a espaços comuns de socialização e aprendizagem e, ao mesmo tempo, a garantia de um acompanhamento pedagógico singular, de acordo com a necessidade de cada caso.

Nesse momento, algo de novo foi demandado às escolas, já que, durante muito tempo, o ensino regular destinava-se apenas aos *normais* e os alunos com

3 Entre as leis e declarações que contribuíram para a inclusão escolar de alunos com deficiências ou transtornos podemos destacar: a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Declaração Mundial de Educação para todos (1990), Declaração de Salamanca (1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Plano de Desenvolvimento da Educação (2007), Política Nacional de Educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), etc.

4 Mendes (2006) discute os benefícios que a convivência entre crianças deficientes e crianças não deficientes poderia trazer para ambos. Entre esses, encontram-se a vivência de contextos mais realistas que propiciassem uma aprendizagem mais significativa e a atitude de aceitação dos próprios limites e potencialidades. Crochík et al (2011) aponta também a atitude de cooperação e de respeito dentro da sala de aula como um dos benefícios do contato entre crianças com e sem deficiência.

deficiência ou com transtornos de desenvolvimento eram assistidos por instituições especializadas (GOMES; REY, 2007). A novidade estava na proposta de mudança da escola e da formação dos professores, bem como na reformulação dos currículos e das formas de avaliação (MENDES, 2006), a fim de que o atendimento educacional especializado integrasse a proposta pedagógica da escola, envolvendo a participação da família (BRASIL, 2008). Além disso, para que o projeto de inclusão de todas as crianças no ensino regular realmente acontecesse, era preciso, *não apenas mudanças na instituição escolar, mas também* na forma dos administradores avaliarem e estabelecerem indicadores de qualidade do sistema educacional (ESTEVE, 2004).

Como afirmam Anjos, Andrade e Pereira (2009), tratar-se-ia da construção de uma nova mentalidade, menos rígida e mais flexível às mudanças de método e de posição humana:

[...] a atuação conjunta de pessoas que vivem diferentemente o acesso ao conhecimento deveria contagiar o coletivo, abrindo novas experiências curriculares, flexibilizando a grade de disciplinas e a estrutura de séries; enfim criando novas lógicas no interior da escola e nas relações educativas como um todo. (ANJOS; ANDRADE; PEREIRA, 2009, p. 117).

Diante disso, um dos pontos nevrálgicos da articulação educação especial/ensino regular é a necessidade de uma formação adequada – seja nos cursos de graduação ou na formação continuada de professores da escola pública –, capaz de contribuir para a eficácia da inclusão escolar. A nosso ver, compreender os fenômenos do autismo, as síndromes ou as deficiências intelectuais exclusivamente a partir do saber construído em outros campos, como o da psiquiatria, por exemplo, pode ajudar a nomear a deficiência ou a patologia, mas contribui pouco para a ação do professor junto ao aluno. Ao contrário, o que se observa é o fortalecimento da ideia do professor de que ele não foi formado para trabalhar com tais casos, não é especialista nessa área, falta-lhe saber específico e, por isso, eles demandam mais e mais formação (SANTIAGO; ASSIS, 2015). Anjos, Andrade e Pereira (2009), em pesquisa realizada com professores, também detectam esse vazio de saber que os processos de inclusão de alunos deficientes ou com transtornos despertam nos profissionais:

[...] o choque sentido pelos professores no início do trabalho com alunos deficientes, que faz com que ele perceba um vazio na sua formação, a falta de um treinamento e o fato de que esses novos sujeitos que estão na sala de aula exigem novas capacidades e novos modos de pensar; a certeza de que estão improvisando, que pode levar a descobrir novos

fazer e saberes, não necessariamente subordinados ao 'fazer correto'. (ANJOS; ANDRADE; PEREIRA, 2009, p. 121, grifo dos autores).

A ideia de estar despreparado para receber um aluno com deficiências e transtornos é muito comum no discurso dos professores, como demonstram os estudos realizados por Anjos, Andrade e Pereira (2009), assim como os de Crochík et al. (2011). O mal-estar docente que ganha espaço nas escolas é expresso em termos de uma destituição em relação ao saber considerado necessário para a prática pedagógica com os alunos com deficiência. Ainda de acordo com essa pesquisa (ANJOS; ANDRADE; PEREIRA, 2009), na opinião dos professores são três os aprendizados que acompanham os processos de inclusão escolar: o aprendizado técnico, o humano e o pedagógico. O técnico concerne ao conhecimento específico sobre as deficiências e os transtornos; o humano tem relação com a sensibilidade do docente e com aquilo que o instrumentaliza quanto às formas de vínculo com o aluno; e o pedagógico depende da construção de práticas, métodos e técnicas.

Segundo o testemunho dos gestores da Educação Inclusiva que participaram dos encontros de *Conversação*, não é incomum, da parte dos professores, a concepção segundo a qual os saberes relativos à inclusão já estão instituídos e devem ser meramente aplicados. Tal posicionamento pouco contribui para que os profissionais tornem-se protagonistas de suas próprias práticas junto aos alunos e partícipes da construção de um projeto singular de inclusão escolar: “[...] práticas e concepções segregacionistas, integracionistas e inclusivistas convivem e se enfrentam no cotidiano das escolas” (ANJOS; ANDRADE; PEREIRA, 2009, p. 118). Diante disso, pode-se considerar que a política da inclusão nas escolas requer ao menos duas frentes de ação, no que concerne à preparação e formação dos professores. A primeira delas é a transmissão pontual de conhecimento específico sobre as deficiências e transtornos, vinculada, exclusivamente, ao esclarecimento de um caso desafiador para a escola. A segunda refere-se à construção de métodos pedagógicos especiais a partir do resgate da prática já implementada pelos docentes em diversos momentos do cotidiano escolar, seja para lidar com situações de impasse, seja para provocar a aprendizagem.

Deve-se lembrar que, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008), a educação especial nas escolas regulares tem como função direcionar suas ações e construir recursos capazes de atender às especificidades dos alunos em seus processos educacionais, oferecer formação continuada aos profissionais e orientar a organização de redes de apoio capazes de contribuir para o desenvolvimento pessoal e pedagógico da criança, levando em consideração

a necessidade de a escola compartilhar a função de formação da pessoa com as demais instituições presentes na sociedade. Um aspecto importante a ser lembrado é a necessidade de recursos complementares específicos e de investimento na formação continuada e especializada do seu corpo docente.

Metodologia de intervenção

A pesquisa/intervenção de orientação psicanalítica visa modificar uma realidade dada em que se identificaram problemas ou sintomas que insistem em se reproduzir, provocando mal-estar. Tal metodologia pressupõe uma atitude de leitura do sintoma institucional e intervenção sobre o mesmo a partir da oferta da palavra, que, no atual projeto, foi realizado por meio da Conversação (LACADÉE; MONIER, 2000; SANTIAGO, 2008).

A Conversação é uma prática da palavra para enfrentamento das manifestações indesejadas que produzem insucessos e fracassos. Trata-se de um dispositivo clínico proposto por Jacques-Alain Miller et al. (2005 citado por SANTIAGO, 2008, p. 121), em que, “[...] em detrimento de uma escuta passiva, se pretende a promoção de um debate, de uma reflexão e de uma discussão viva entre os participantes”. Busca-se a transformação da prática dos professores de falar livremente, na escola, sobre os alunos que lhes causam problemas. O ponto de partida para as conversações é *o que não vai bem*, formulado por meio das queixas (SANTIAGO, 2008). No caso específico desse projeto, foi criado um diálogo com grupos de gestores da Rede Municipal e da Rede Estadual de Ensino que falaram livremente sobre *o que não vai bem* em relação aos processos de educação inclusiva acompanhados por eles nas escolas públicas regulares. Foram realizados três encontros entre duas docentes da Universidade Federal de Minas Gerais com os gestores da Rede Municipal de Ensino e quatro encontros das mesmas com os gestores da Rede Estadual de Ensino, de aproximadamente duas horas. Os primeiros encontros foram dedicados à compreensão do Sistema de Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar na Rede Pública de Ensino e aos seus problemas, bem como ao recorte do trabalho.

Entendemos que a inclusão escolar pode ser pensada a partir de, pelo menos, duas perspectivas: a) a inclusão social, ou seja, aquela voltada para a inserção e permanência na escola de crianças, adolescentes e jovens que se encontram à margem, isto é, em situação de vulnerabilidade social caracterizada por risco psicossocial e não acesso aos bens materiais e culturais; b) a inclusão da pessoa com necessidades especiais: deficiências, altas habilidades e transtornos do desenvolvimento. Na medida em que aumenta o espectro dessa última categoria,

podemos inserir aqui, também, os alunos que se constituem como enigma por não conseguirem aprender a ler e a escrever e que não são diagnosticados como deficientes intelectuais.

A inclusão social se faz presente devido ao desenvolvimento histórico de um sistema dual de educação, que reservou uma escola deficitária e limitada às aprendizagens instrumentais para os mais pobres, ao passo que se assegurou uma rede de ensino mais eficiente para as classes altas (ESTEVE, 2004). Quanto à inclusão de pessoas com necessidades especiais, por deficiência podemos entender um conjunto de características, sendo que a Rede Pública de Ensino utiliza a classificação seguida pelo Ministério da Educação - MEC: sensoriais, alterações motoras, visuais, auditivas e neuromotoras, deficiências intelectuais, transtorno global do desenvolvimento e síndromes variadas. Esses, por sua vez, como expusemos anteriormente, muitas vezes não tiveram acesso ao ensino, sendo que, aqueles que não conseguiam aprender, comumente fracassavam e eram eliminados pela escola (ESTEVE, 2004).

Como afirma Lourenço (2010), em geral se confunde educação especial com educação inclusiva. Entretanto, a educação inclusiva é mais ampla e “[...] propõe a construção de um modelo de escola que seja capaz de acolher e educar todas as pessoas, independente de qualquer característica pessoal ou social que elas apresentem” (LOURENÇO, 2010, p. 10). Nesse sentido, uma pergunta importante colocada pelo grupo de gestores foi: de que inclusão vamos tratar? Ou seja, o grupo estaria voltado para a discussão também da inclusão social? A partir dessas primeiras conversações e a fim de trabalharmos com um recorte mais específico, estabeleceu-se que o objeto das conversações seria a criança e adolescente com necessidades educacionais especiais devido às deficiências, síndromes e transtornos ou aqueles que, por variados motivos, apresentam grandes dificuldades na aprendizagem.

Os dois últimos encontros tiveram como tema a construção de uma proposta de intervenção a partir das necessidades e problemas levantados. É importante destacar que o tema das conversações não foi dado *a priori*, mas emergiu da própria dinâmica de diálogo estabelecida no grupo, apenas sabendo-se que estávamos reunidos para tratar de inclusão escolar na rede de escolas regulares do Município de Belo Horizonte e do Estado de Minas Gerais e da possível organização de um Grupo de Trabalho em Educação Inclusiva, envolvendo parcerias entre a Universidade Federal de Minas Gerais e instituições escolares, designadas pela Secretaria de Educação Especial do Estado de Minas Gerais. Do registro desses encontros, retiramos as principais necessidades e problemas levantados pelos profissionais, bem como as propostas de intervenção a serem realizadas na segunda etapa da pesquisa. Esses resultados serão apresentados a seguir.

A Conversação com os gestores sobre a educação especial na perspectiva da inclusão escolar

As redes municipal e estadual de ensino recebem alunos com diversos níveis e tipos de deficiência nas diversas etapas da educação básica, sendo que a deficiência é um dos primeiros critérios para a matrícula compulsória nas escolas municipais⁵, seguida do critério de vulnerabilidade social. Ambas as redes possuem equipes de apoio aos processos de inclusão ocorridos na escola regular. Essas equipes têm a responsabilidade da gestão do projeto de Educação Inclusiva e dialogam com a Saúde, com a Assistência Social e com os Serviços e Instituições especializadas⁶. Trabalham junto aos professores responsáveis pelo atendimento educacional especializado e cuidam da política da educação especial na perspectiva inclusiva no cotidiano escolar.

Algumas das escolas municipais e estaduais possuem o recurso da Sala de Atendimento Educacional Especializado (Salas de AEE), que funciona no contra turno escolar do aluno a ser atendido. A Sala de Atendimento Educacional Especializado é um dispositivo que tem sido implantando nas escolas públicas, cujo objetivo é a realização de práticas de educação especial, realizadas de acordo com as necessidades específicas de cada criança, como suporte e apoio para a ação pedagógica do professor em sala de aula. Essa Sala possui professores dedicados ao desenvolvimento da educação especial dentro da escola regular e surgiu por se levar em consideração que algumas crianças necessitam de práticas pedagógicas específicas que não podem ser desenvolvidas na sala de aula. Assim, cabe aos professores, do turno regular, executar no dia a dia da escola o plano individual em termos pedagógicos, visando aprendizado e socialização. Ao professor da Sala de AEE cabe a realização das práticas pedagógicas, cuja finalidade é desenvolver habilidades específicas, tais como Braille, Libras, entre outras. Essas atividades pedagógicas não ocorrem todos os dias, sendo que sua periodicidade e as práticas desenvolvidas dependerão do direcionamento dado a cada caso. Dependendo do caso, é desejada a participação da família, pois a ideia é que as famílias aprendam e ajudem na condução das atividades pedagógicas, favorecendo a formação da criança como um sujeito autônomo.

5 Lei Federal nº 7853 de 24/10/1989 – decreto que regulamenta a Lei nº 3298/1999. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acessado em 19/10/2015.

6 Por instituições especializadas entendemos aquelas que têm suas práticas voltadas para o atendimento específico de deficiências visuais, auditivas, físicas, intelectuais e para o cuidado do Transtorno Global do Desenvolvimento e dos Transtornos do espectro do autismo.

Entretanto, ainda são poucas as escolas que contam com tal recurso, sendo, portanto, a sua implantação em todas as escolas uma das necessidades levantadas para uma melhor gestão da inclusão escolar. Todavia, embora a Sala de AEE seja um dispositivo importante para a escola, ela não pode dar conta sozinha das necessidades integrais da criança. Assim, tanto para as escolas da rede pública estadual quanto as da rede municipal, é imprescindível a parceria com os serviços especializados e com a Rede de Saúde Pública para que a escola possa restringir-se às suas funções pedagógicas, não precisando lutar pela garantia de eficácia em domínios que não são os seus, como o psiquiátrico, clínico, psicológico, fonoaudiológico, entre outros. Nesse sentido, um dos problemas enfrentados pela gestão da inclusão escolar é o diálogo da escola com a Rede de Serviços disponíveis na comunidade, sejam esses serviços públicos, privados ou realizados por Associações sem fins lucrativos.

Outro desafio presente, para a efetividade da articulação entre educação especial e escolas regulares, refere-se à necessidade de um efetivo diálogo entre professores da educação especial e professores do turno regular, à presença da parceria família-escola e a maneira como os profissionais inseridos na escola ainda veem a inclusão escolar e a educação.

Esse último aspecto tem sido apontado como um grande desafio encontrado pelos gestores da Educação Inclusiva em Minas Gerais e tem trazido dificuldades na implantação dos projetos de educação inclusiva dentro das escolas. Muitos professores, bem como os demais profissionais das escolas, ainda são resistentes à ideia da inclusão, não compreendendo que se trata de uma realidade do contexto atual. Assim, há uma grande necessidade de trabalhar o olhar da escola e da família para a criança com deficiência e rotulada como tal, ou seja, um trabalho que pede mudança de mentalidade e postura crítica diante das nomeações conferidas pelos diagnósticos. O primeiro desses motivos está na posição dos educadores diante da inclusão, sendo que alguns a aceitam e aproveitam as suas possibilidades e outros a recusam, dando excessiva ênfase aos problemas causados pela permanência de alunos deficientes ou com transtornos na escola. Segundo os gestores, esses últimos partem do pressuposto que a inclusão é uma moda que, de fato, não encontra possibilidade dentro da escola.

Ao se conceber que a principal função da escola é a instrução, há o questionamento sobre o papel dessa instituição no mundo contemporâneo, ficando a indagação se a escola regular deveria tomar para si a educação de crianças deficientes ou com transtornos. Para os gestores, os profissionais envolvidos na instituição escolar parecem pensar que a escola está perdendo seu lugar de responsável pela instrução e tomando a tarefa de proteção social. Assim, muitas vezes a inclusão é entendida como proteção social e, portanto, como função de

outras instâncias da sociedade, como os Programas de Saúde ou de Assistência Social. Como a proposta de inclusão escolar é política pública, os gestores acreditam que os educadores sentem-na como uma ordem *de cima para baixo* e não se reconhecem nesse trabalho. Diante dessa recusa, professores e demais profissionais podem não conseguir se colocar como mediadores no processo de inclusão dos alunos, tampouco se tornam protagonistas na busca de alternativas para a construção de um projeto de inclusão escolar, limitando-se a obedecer à política nacional, já que ela se constituiu como obrigatória. Aparece, nesse contexto, corroborando as pesquisas de Anjos, Andrade e Pereira (2009) e Crochík et al. (2011), a queixa de que a escola e os professores não estão preparados para a educação inclusiva, pois não possuem formação específica e tampouco recursos físicos e materiais para a efetiva inclusão dos alunos.

É importante ressaltar, entretanto, que existem muitos educadores inseridos nas escolas que aceitam os projetos de inclusão, os abraçam e se apropriam dos recursos oferecidos ou buscam, por si mesmos, instrumentos para sua ação pedagógica diante da especificidade desses alunos. Em pesquisa realizada por Lourenço (2010) encontramos entre as características das escolas que têm se configurado como inclusivas: o projeto pedagógico; o estilo de ensino e os procedimentos de avaliação que contemplam a diversidade; os professores buscam e têm formação adequada para propor estratégias diversificadas; os professores não temem desenvolver novas práticas pedagógicas.

Outro problema, descrito pelos gestores, refere-se à dificuldade na construção de saberes e práticas capazes de subsidiar a intervenção com os alunos que necessitam de acompanhamento especializado. O professor, nesse caso, pode ter dificuldade de distinguir sua experiência no trato com alunos com necessidades especiais como um saber dotado de valor, colocando a ênfase nos saberes médicos e psicológicos e ansiando por um diagnóstico que o ajude a enfrentar a angústia diante desses alunos, principalmente diante daqueles com TGD ou deficiência intelectual. Segundo pesquisa realizada por Ramos (2012), é comum que professores se sintam diante de uma incógnita quando trabalham com alunos diagnosticados como autistas ou portadores de transtornos, colocando sempre a pergunta: *-Mas o que é que esse menino tem?*

A relação das professoras e dos demais educadores com o aluno é perpassada por uma série de incertezas e inseguranças sobre a direção pedagógica correta a ser tomada e, por várias vezes, o aluno é identificado como sendo uma ‘incógnita’ para todos, na medida em que ele demonstra essa vontade para a aprendizagem, mas que encontra obstáculos extremos

para efetivá-la e para os quais os profissionais não encontram resposta. (RAMOS, 2012, p. 124, grifo da autora).

Também os gestores dos projetos de educação inclusiva mineiros, apontam a inclusão de crianças diagnosticadas com TGD, *déficit* de atenção e aquelas que não possuem laudos, mas não conseguem aprender a ler e a escrever, como um dos maiores desafios encontrados pelos educadores. São crianças que se constituem um enigma para seus professores e, muitas vezes, mobilizam todo o corpo docente da escola na busca de explicações sobre sua especificidade ou de formas de propiciar sua aprendizagem. Na busca pela compreensão de quem é aquela criança, de como elucidar seus limites e de como instruí-la, os educadores recorrem a explicações fundamentadas pela dimensão biológica, procurando a descrição médica de transtornos ou síndromes, ou pela dimensão social, colocando a hipótese dos limites de aprendizagem da criança na desestrutura familiar, nas condições de pobreza e falta de acesso a bens culturais, ou seja, aquilo que é, atualmente, definido por vulnerabilidade social. Ramos (2012) afirma que o ideal de *educação para todos* traz em si a concepção de que todos os alunos devem aprender os conteúdos a serem percorridos pelo currículo escolar comum. Porém, muitas vezes, a esperada aprendizagem pode não acontecer, gerando a sensação de fracasso no professor, ou seja, o sentimento de que não conseguiu ensinar àquele determinado aluno, falhando em sua tarefa de responsável pela instrução. Por outro lado, outro impasse acontece se os educadores se dão por satisfeitos na medida em que a criança está socializada, pouco levando em consideração a qualidade de sua instrução e o aprendizado dos conteúdos escolares. Esses fatores causam angústia nos profissionais que não conseguem ter muita certeza da condição de aprendizagem do aluno e ficam sempre em dúvida se a não aprendizagem se deve à incapacidade do aluno para ir além de determinados limites ou às falhas em sua ação pedagógica que, talvez, pudesse ser mais efetiva.

Assim, as questões que se colocaram no diálogo com os gestores são: até onde vai a aprendizagem para algumas deficiências? Que tipo de aprendizagem podemos oferecer para as deficiências intelectuais e os transtornos mais severos? Os educadores acreditam que a escola tem um importante papel de formação do cidadão, mas ler e escrever são aprendizados que a escola deve proporcionar como sua tarefa principal. Torna-se um quebra-cabeça a inclusão das particularidades das deficiências e do transtorno no *para todos* dos conteúdos curriculares da escola.

Também é um desafio conseguir que a criança, principalmente aquelas que possuem transtornos, participe ativamente de todas as atividades correntes da escola, proporcionando a verdadeira inclusão e não apenas a integração do aluno. Nas palavras dos gestores, uma das tarefas difíceis é que a criança deficiente deixe de ser olhada a partir de seu *déficit* e como aluno de inclusão e passe a ser um

aluno que participa de tudo. Uma das participantes do grupo afirmou sempre ouvir: *Tenho vinte e oito alunos e dois de inclusão*. O desafio é que se chegue a dizer *Tenho trinta alunos*, sem marcar diferenças entre alunos de inclusão e alunos regulares, mas, ao mesmo tempo, levando em consideração as singularidades e necessidades de cada um. A mentalidade, que ainda é preponderante em nossa cultura, classifica imediatamente pela diferença, criando diversas categorias, sendo uma delas para os iguais entre si e *normais* e outras para os *diferentes*. Daí que a educação inclusiva peça uma nova mentalidade e novas formas de olhar para si mesmo e para o humano. Novas mentalidades, entretanto, demoram bom tempo para emergir devido à complexidade da construção paulatina de representações e condutas compartilhadas por grupos sociais.

Diante dos problemas levantados, observou-se a necessidade de criar momentos dentro da escola em que as experiências dos profissionais com seus alunos fossem compartilhadas, criando um espaço de construção de saberes capaz de fundamentar a prática pedagógica. Em artigo sobre docentes e suas experiências com a inclusão escolar de crianças deficientes, Domingues e Cavalli (2006, não paginado.) afirmam ser possível inferir que “[...] não se tem criado um espaço para ouvir o que estes profissionais têm a dizer a respeito de seus sentimentos, atitudes diante da pessoa deficiente e da inclusão escolar [...]”, o que tem dificultado os processos de inclusão escolar. Devido às dificuldades sentidas pelos educadores diante das crianças e adolescentes diagnosticados com TGD, deficiência intelectual ou aquelas que apresentam uma grande inibição para a aprendizagem, decidiu-se focar esse grupo na pesquisa/intervenção a ser proposta.

Assim, o diálogo com os gestores da Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar culminou na proposta de uma segunda etapa da pesquisa constituída por duas partes: a) a criação de uma disciplina no Programa de Pós-Graduação em Educação: conhecimento e inclusão escolar, voltada para a discussão da gestão da educação inclusiva, no que se refere às crianças que se constituem um enigma para os professores. Essa disciplina já está em curso e, no momento, é frequentada por profissionais da Rede Pública Municipal e Estadual de Ensino, por alunos da Pós-Graduação e por profissionais, principalmente psicólogos e pedagogos, que estão trabalhando nesse campo; b) uma proposta de intervenção nas escolas que dá continuidade à parceria realizada entre a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais e a Faculdade de Educação. Esse projeto propõe uma forma de intervenção dentro da escola, por meio de duas metodologias de orientação psicanalítica, a *conversação* e os *estudos de caso*, com o intuito de criar espaços de construção para os saberes e práticas pedagógicas dos professores que atuam junto aos alunos diagnosticados como deficientes intelectuais e portadores de TGD.

Considerações finais

A proposta de inclusão de alunos com deficiência intelectual e TGD introduz um desafio aos professores que ultrapassa seu domínio de formação acadêmica, já que há a necessidade de diálogo com conhecimentos produzidos nas áreas de saúde mental, psicologia, educação especial, entre outras. Nessas circunstâncias, a demanda por uma formação continuada que auxilie a intervenção pedagógica junto ao aluno se faz presente. Entretanto, que tipo de formação necessita o professor que trabalha diretamente dentro de uma proposta educacional inclusiva? Uma formação específica sobre as deficiências e transtornos é importante, desde que possa se constituir em verdadeira contribuição para a construção das práticas pedagógicas inclusivas, sem desvalorizar aquelas que já estão em curso na escola. Todavia, o que geralmente acontece é que os cursos de capacitação apresentam teorias de outros domínios, como da medicina e da psicologia, por exemplo, sem que seja possível incluir, nessas teorias, o saber construído pelo professor a partir de sua prática docente junto a esses alunos.

Por exemplo, saber que TGD é um distúrbio nas interações sociais recíprocas que geralmente manifesta-se antes dos três anos de vida, no qual os indivíduos demonstram diminuição qualitativa na comunicação da interação social, restrição de interesses, além de apresentarem comportamentos estereotipados e maneirismos, assim como estreitamento nos interesses e nas atividades (CID-10, 1993), vai ao encontro daquilo que o professor pode observar a respeito de alguns alunos, mas não o instrumentaliza para intervir junto a esses. Ao contrário, isso vem na contracorrente do projeto de inclusão porque o diagnóstico que nomeia, também pode favorecer a segregação, como já demonstrado (SANTIAGO, 2005). Assim, o aluno está inserido na escola, porém excluído dos processos que permeiam a educação inclusiva. Marcado por um diagnóstico que, no campo da educação, é interpretado de outra maneira daquela para a qual foi proposto no campo médico, passa a ser olhado por meio de lentes que enfatizam o aspecto deficitário do quadro, interferindo, assim, na possibilidade de aquisições no plano cognitivo e intelectual (SANTIAGO; ASSIS, 2015). Essa ênfase sobre as deficiências, sobre os limites do aluno que tem um diagnóstico, acontece à revelia do processo de inclusão: não é o que se pretende, mas é o que se aponta como o fator que menos contribui para a exploração, invenção e construção de possibilidades junto aos alunos.

Do mesmo modo, saber que os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) englobam os diferentes transtornos do espectro autista, por exemplo: Transtorno Autista, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett e Transtorno Desintegrativo da Infância, ou que as crianças com TGD apresentam dificuldades

em iniciar e manter uma conversa, evitam o contato visual, demonstram aversão ao toque e se mantêm isoladas (Ramos, 2012), são aspectos que destacam o *déficit* orgânico e a dificuldade de socialização, ambas características que reforçam a ideia de uma limitação definitiva e, portanto, pouco passível de mudança, comprometendo o empenho do professor no processo de inclusão da criança.

O saber do professor, no trato com as crianças diagnosticadas com deficiência e transtornos, se constitui, sobremaneira, a partir das consequências que ele extrai de suas ações, atitudes e das tentativas de lidar com essas crianças em momentos de crise, em circunstâncias difíceis, na resolução de conflitos entre os alunos e, sobretudo, no ato de ensinar, ou seja, diante do desafio ao qual é confrontado em sua tarefa de transmissão de conhecimentos. Geralmente, esse saber vai se fazendo de uma maneira contingente, partindo daquilo que funciona ou que deve ser evitado. Em conversas com profissionais responsáveis pela gestão da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, fica explicitada a importância desses saberes construídos pelos docentes serem socializados dentro da escola, o que os cursos de formação não privilegiam.

No que concerne ao diagnóstico de *deficiência intelectual*, esse tem sido mais difundido, recentemente, no ambiente escolar, para dar conta dos casos de alunos que não aprendem a ler e escrever e não apresentam a fenomenologia característica do quadro de TGD. Assim, os casos tidos como de deficiência intelectual se configuram como verdadeiros enigmas e constituem o maior desafio para a educação. Vale lembrar que por anos a fio esses casos contabilizam o índice insistente do fracasso escolar. A questão que os educadores sempre se formulam, diante de seus alunos é: *O que esta criança tem?* A hipótese de se tratar de um quadro psicopatológico toma o primeiro plano, deixando escamoteada a questão do impasse específico da criança com a aprendizagem.

Como se sabe, também, não é incomum dar razão anão aprendizagem do aluno pela situação desfavorável dele em relação ao vínculo familiar, econômico e social, que mais recentemente tem sido designada por *situação de vulnerabilidade social*. Entretanto, nem todas as crianças que se encaixam nessa rubrica, são as que não conseguem se alfabetizar. A denominação *deficiência intelectual*, que tem servido para reunir esses casos, definir em um conjunto os não escolarizáveis, não deixa de contribuir para o conhecido processo de patologização e medicalização dos escolares. O diagnóstico de um caso difícil, não pode estar a serviço apenas de abrir a via de acesso a tratamentos múltiplos na área de saúde, tratamentos que além de interferir muitas vezes de maneira indesejada no processo de inclusão, não são terapêuticos do ponto de vista da promoção de um destrave dos impasses com as aprendizagens na escola. Assim, acabam reforçando o *déficit* do aluno e seu fracasso na escola.

A própria caracterização da deficiência intelectual – *limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, como expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade* - evidencia a ênfase na limitação do aluno, sem questionar os modelos pedagógicos, as instituições educacionais e as representações sobre a criança ideal e suas capacidades intelectuais.

Apesar dos esforços dos educadores, ainda hoje a inserção na sala de aula de alunos com maior comprometimento intelectual, problemas graves de comportamento e desordens sérias nas comunicações pode ser mais segregativa, exigindo apoio e recursos técnicos específicos (LIMA; MENDES, 2011; MENDES, 2006).

As políticas de inclusão não exigem formação especializada para os professores que têm em suas salas de aula alunos com deficiência e/ou TGD (BRASIL, 2008). Os professores, por sua vez, demandam um conhecimento específico de distinta área de saber, seja da psicologia, da psiquiatria, ou outra. O desafio desse projeto de intervenção é construir um saber, na zona de interlocução entre dois campos distintos – clínica e escola –, de maneira que o conhecimento sobre uma determinada patologia ou especificidade de um quadro, contribua, não para segregar, mas para construir um saber. O saber, para a psicanálise, se constrói na própria falha do saber, no ponto em que há uma questão que convoca uma resposta (CORDIÉ, 1996). Nomear com o diagnóstico não basta. Justificar o fracasso pelas questões sociais e familiares, tampouco. Segundo a orientação psicanalítica que privilegia a construção do saber, a partir do particular de cada sujeito (MILLER, 2012), seria desejável criar condições por meio da palavra, para o professor apropriar-se de seu *saber-fazer* junto a alguns alunos, que o desafiam justamente em seu saber pedagógico (SANTIAGO; ASSIS, 2015). Privilegiar a experiência como docente é o que justifica essa proposta de formação de professores, por meio de intervenção clínica inserida no cotidiano escolar e partindo da realidade dos casos presentes na escola.

Referências

ANJOS, H. P.; ANDRADE, E. P.; PEREIRA, M. R. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 116-129, 2009.

BRASIL. **Política Nacional de Educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

CORDIÉ, Anny. **Os atrasados não existem**: psicanálise de crianças com fracasso escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CROCHIK, José. L. et al. Análise de atitudes de professores do ensino fundamental no que se refere à educação inclusiva. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 565-582, set./dez. 2011.

DOMINGUES, T. L. C.; CAVALLI, M. R. Inclusão escolar, subjetividade e docência. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, n. 28, não paginado, 2006. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/issue/view/216>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

ESTEVE, José M. **A terceira revolução educacional**: a educação na sociedade do conhecimento. São Paulo: Moderna, 2004.

GOMES, Claudia; REY, Fernando. L. G. Inclusão Social: representações compartilhadas de profissionais da educação acerca da inclusão escolar. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, DF, v. 27, p. 406-417, 2007.

LACADÉE, Philippe; MONIER, Françoise (Org.). **Le pari de la conversation**. Institut Du Champ Freudien. CIEN Centre Interdisciplinaire sur L'Enfant, Paris, 2000. Brochura.

LIMA, Solange. R.; MENDES, Enicéia. G. Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 2, p. 195-208, 2011. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/issue/archive>>. Acesso em: 8 mar. 2015.

LOURENÇO, Érika. **Conceitos e práticas para refletir sobre a educação inclusiva**. Belo Horizonte: Autêntica; Ouro Preto: UFOP, 2010.

MENDES, Enicéia G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

MILLER, Jacques-Alain. A criança e o saber. Tradução de Fernanda Otoni de Barros-Brisset. **Cien Digital**, Belo Horizonte, n. 11, p. 5-9, 2012. Disponível em: <<http://cien-brasil.blogspot.com.br/p/cien-digital.html>>. Acesso em: 19 out. 2015.

MILLER, Jacques-Alain et al. **La pareja e el amor**: conversaciones clinicas com Jacques Alain-Miller en Barcelona. Buenos Aires: Paidós, 2005. p. 15-20.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

RAMOS, Fernanda do Valle Corrêa. **Alunos com transtornos globais do desenvolvimento:** da categoria psiquiátrica à particularidade do caso a caso nos processos de inclusão escolar. Dissertação (Mestrado em Educação: conhecimento e inclusão social)- Belo Horizonte, Programa de Pós-Graduação em Educação: conhecimento e inclusão social, 2012.

SANTIAGO, Ana Lydia. Efeitos segregativos indesejados. In: JORNADA DO CIEN-CENTRO INTERDISCIPLINAR DE ESTUDOS SOBRE A INFÂNCIA, 1., 1999, Belo Horizonte. **Anais ...** Belo Horizonte: abril 1999. p. 5-16.

_____. **A inibição intelectual na Psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar Editor, 2005.

_____. O mal-estar na educação e a Conversação como metodologia de pesquisa-intervenção na área da psicanálise e educação. In: CASTRO, L. R.; BESSET, V. L. **Pesquisa – intervenção na infância e na juventude.** Rio de Janeiro: Trapera/Faperj, 2008.p. 113-131.

_____. Psicanálise aplicada ao campo da educação: intervenção na desinserção social na escola. In: SANTOS, Tania Coelho (Org.). **Inovações no ensino na pesquisa em Psicanálise aplicada.** Rio de Janeiro: Sete Letras, 2009. p. 66-82.

SANTIAGO, Ana Lydia; ASSIS, Raquel Martins. **O que esse menino tem? Sobre alunos que não aprendem e a intervenção da Psicanálise na escola.** Belo Horizonte: Sintoma, 2015.

Recebimento em: 13/05/2015.

Aceite em: 19/10/2015.

Os sentidos de trabalho e de escola nos discursos de professores

The work and the school meanings in the teachers speech

Caroline Foletto BEVILAQUA¹

Liliana Soares FERREIRA²

Maria Cecília Martins MANCKEL³

Resumo

Este estudo analisa sentidos de escola nos discursos de professores de uma escola pública. Assim, descrições e interpretações subjetivas das experiências de trabalho e de vida assumem lugar central na análise, tendo como referência a abordagem construcionista da Psicologia Social. Para a produção dos dados, foi aplicada entrevista biográfica. Para a análise dos dados, sistematizaram-se eixos temáticos que revelaram a associação desses sentidos, interligados em rede, vinculando o trabalho à produção de conhecimentos, à socialização com seus estudantes e demais professores, considerando a ascensão social, na medida em que entendem que seu trabalho se reflete socialmente.

Palavras-chave: Trabalho dos Professores. Escola Pública. Sentidos.

Abstract

This study examines meanings of school in discourses of teachers at a public school. Thus, descriptions and subjective interpretations of experiences of work and of life take place in central analysis, having as reference the constructionist approach of Social Psychology. For the production of data, was applied biographical interview. For the analysis of data, systemized-if themes which revealed the association of these senses, networked, linking the work to the production of knowledge, socialization with their students and other teachers, considering the social ascension, to the extent that they understand that their work is reflected socially.

Keywords: Work of teachers. Public School. Senses.

- 1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional da UFRGS, na Linha de Pesquisa Políticas Públicas, Saúde, Trabalho e Produção de Subjetividade. Doutor Freire Alemão, 485, apto 305-B – Porto Alegre/RS. CEP.: 90450-060. Tel.: (51) 3237-5892, Email: <carolf_b@yahoo.com.br>.
- 2 Doutora em Educação. Líder do Kairós – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Políticas Públicas e Educação/UFSM; Professora do Programa de Pós-graduação em Educação e do Mestrado em Educação Profissional/UFSM; Rua um, 425 - Santa Maria. CEP.: 3220-8000. Email: <anaililferreira@yahoo.com.br>.
- 3 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM/RS; Licenciada em Pedagogia e História. Integrante do Grupo de Pesquisas Kairós- UFSM; Avenida Liberdade, 191, apto 201. CEP.: 97010-270. Tel.: (55) 8125 1870. Email: <fazerhistoria@yahoo.com.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 25	n. 58	p. 75-94	jan./abr. 2016
----------------	--------	-------	-------	----------	----------------

Introdução

A escola, como instituição de ensino, situa-se em um espaço e tempo determinados e, desse modo, constitui-se dentro de uma cultura social, histórica, política, econômica e geográfica. Os sujeitos que participam do contexto escolar, situados em um emaranhado de significações, contribuem com a produção de sentidos que caracterizam a escola, os quais emergem da dialogicidade estabelecida em suas relações, bem como dos conhecimentos e experiências cotidianas vivenciados, individual e coletivamente. Assim constitui-se o que se pode denominar de uma comunidade escolar, nem sempre harmônica, ao contrário, pautada por movimentos entre conflitos e superação de conflitos, e, por isso, em contínua reelaboração histórica.

Por meio da perspectiva histórica da constituição da escola pública no Brasil, como demonstram, sobretudo, Alves (2001, 2005), Oliveira (2001, 2007) e Hypólito (1997), pode-se observar que, conforme o período histórico vivenciado, a escola se reveste de novos sentidos, modificando e adaptando tanto sua estrutura concreta quanto sua rede simbólica, procurando atender às demandas e às expectativas sociais de cada época. Os professores são sujeitos presentes na constituição da escola pública ao longo dos tempos e participam por intermédio do seu trabalho. As vivências de trabalho dos professores⁴ colaboram na produção de sentidos associados à escola e contribuem para formas de interagir socialmente. Dessa forma, os professores da rede pública de ensino são sujeitos que vivenciam cotidianamente as relações e experiências de trabalho estabelecidas no espaço escolar. A partir dessa perspectiva, Filho e Vidal (2000) apresentam o trabalho de Augustín Escolano citado por Viñao (1995, p. 72), o qual escreve que o espaço e o tempo escolares não são dimensões neutras de ensino, pois “[...] operam como uma espécie de discurso que institui, em sua materialidade, um sistema de valores, um conjunto de aprendizagens sensoriais e motoras e uma semiologia que recobre símbolos estéticos, culturais e ideológicos” (VIÑAO, 1995, p. 19).

Por meio deste estudo, analisa-se a existência de uma rede de sentidos que operam em conjunto e caracterizam a escola, tomando como base para a reflexão os discursos de quatro desses profissionais que vivem o cotidiano de uma escola pública. Os sentidos são caracterizados, por Spink e Medrado (2000), como uma construção social e um empreendimento interativo, na medida em que as pessoas elaboram os sentidos conforme compreendem e lidam com as situações que as cercam.

4 Optou-se pela expressão *trabalho de professores* em vez de *trabalho docente*, pois se entende o conceito de *professor* como indivíduo dinâmico, como o responsável pela gestão do pedagógico na sala de aula e que, ao mesmo tempo, interage no emaranhado de relações existentes no contexto escolar. Diferentemente, *docente* é uma categoria genérica, sem evidenciar um sujeito específico, referindo-se àquele que realiza a docência.

O objetivo deste estudo é analisar a compreensão do lugar que a escola ocupa na sociedade e, mais especificamente, quais os seus sentidos para os professores, trabalhadores que vivenciam cotidianamente a práxis⁵ no Ensino Fundamental da rede pública de ensino. Os professores, ao planejarem intencionalmente sua práxis em aula, sendo essa um contexto dialógico por excelência, produzem reflexões que interagem na dialética da produção do conhecimento⁶, possibilitando um movimento contínuo, estabelecido entre o pensar/fazer. Assim sendo, a práxis é entendida não sendo somente relativa à ação, mas como relação entre teoria e prática, processo pela qual uma teoria é praticada, convertendo-se em parte da experiência vivida, de modo revolucionário (VÁZQUEZ, 2007). Também, de modo amplo, objetiva-se contribuir com a produção acadêmica na área da Educação, elaborando argumentos acerca dos sentidos de escola, o que, futuramente, pode auxiliar na criação de Políticas Públicas que auxiliem a repensar e organizar a educação institucionalizada no País. Nessa direção, realizou-se um estudo que possibilitou maior compreensão acerca dos sentidos que enlaçam a representação de escola na vida dos professores. Assim sendo, esta pesquisa foi guiada pela seguinte questão: quais sentidos de escola estão presentes nos discursos de professores do Ensino Fundamental da rede pública?

Inicialmente serão apresentados breves aspectos históricos e teóricos que caracterizam o tema em estudo. A seguir, descreve-se metodologia aplicada na investigação dos sentidos de escola para os professores pesquisados, os resultados encontrados e, por fim, algumas considerações para reflexão.

Breves considerações históricas e teóricas

A instituição escolar modificou-se ao longo do tempo, transformando sua estrutura de acordo com as demandas sociais vigentes em cada época. A título de esclarecimento, de modo breve, relata-se que a escola situa-se em um espaço e tempo determinados e, por meio dessa relação, constitui-se dentro de uma

-
- 5 Entende-se por *práxis* o trabalho pedagógico dos professores por excelência, na produção da aula, em contextos históricos, sociais, políticos, culturais com os quais interage e, nela, a produção do conhecimento sua e dos estudantes, como evidência da síntese entre teoria e prática, de modo interativo.
 - 6 Entende-se por produção do conhecimento, a apropriação individual de um saber. Todas as pessoas denotam saberes, oriundos de sua historicidade, de sua cultura, de sua vida, enfim. Ao interagirem em aula, apropriam-se desses saberes, tornando-os, por complexos processos cognitivos, conhecimentos, porque, de alguma forma, havia uma demanda de conhecer. Produzir, então, não quer dizer, nesta perspectiva, inventar o conhecimento, mas torná-lo seu, conhecer (FERREIRA, 2008).

cultura social, histórica, política, econômica e geográfica. Historicamente, a escola apresenta diversas fases e, durante a Idade Moderna, ocorreram significativas transformações em sua organização, como salienta Cambi (1999, p. 198), na medida em que “[...] mudam os fins da educação, destinando-se esta a um indivíduo ativo na sociedade, liberado de vínculos e de ordens; [...] um indivíduo mundializado, nutrido de fé laica e aberto para o cálculo racional da ação e suas consequências.”

O ser humano moderno é caracterizado por Cambi (1999) como marcado pelo seu fazer, mas que não pode substituir o princípio da instrução. Para este autor, “[...] a instrução afirmou-se como direito universal e como tarefa social. O trabalho é bem verdade que se impôs como dever social, mas, antes ainda, como atividade específica do homem.” (CAMBI, 1999, p. 394). A partir dessas concepções, o trabalho passa a ser caracterizado como “[...] aquisição de profissionalismos diversos e articulados, de modo a tornar possível a reprodução social, econômica, cultural, técnica.” (CAMBI, 1999, p. 395). No contexto de Modernidade na Europa, o Brasil entra na História, e Hypólito (1997) esclarece que a escola pública surgiu no Brasil colônia como um fenômeno da sociedade capitalista, defendendo a universalização. Tal fato relaciona-se também com a chegada da família real ao país, no século XVIII. Em regiões onde avançava o processo de estabelecimento de relações de produção capitalistas, eram formuladas propostas educacionais mais ricas. Assim, a escola moderna torna-se “[...] pública e estatal, instituição cada vez mais central na sociedade que, por meio da iniciação de valores coletivos e através da reprodução da divisão do trabalho – reproduz sua complexa organização” (CAMBI, 1999, p. 211).

Pensando nesse aspecto relativo à organização, no século XX, a escola passa por renovação e abre suas portas para as massas populacionais, representando constituir-se em uma instituição:

[...] chave da sociedade democrática e se nutriu de um forte ideal libertário, dando vida tanto a experimentações escolares e didáticas baseadas no primado do ‘fazer’ quanto a teorias pedagógicas destinadas a fundar/interpretar essas práticas inovativas partindo de filosofias ou de abordagens científicas novas em relação ao passado. (CAMBI, 1999, p. 512-13, grifo do autor).

Oliveira (2001) também resgata alguns fatos históricos importantes na educação brasileira, a partir da década de 1950, período no qual o Brasil:

[...] assistiu uma tentativa sem precedentes de modernização da economia através da industrialização, o que exigiu da classe trabalhadora melhores e maiores quesitos educacionais [...]. Desde essa época, a relação entre formação e emprego passa a determinar as políticas educativas. (OLIVEIRA, 2001, p. 71).

Oliveira (2001, p. 72) relata que “[...] no final década de 1970, com as manifestações políticas que deram origem ao processo de abertura no País e ao surgimento do novo sindicalismo, toma expressão o movimento em defesa da educação pública e gratuita.” No que se refere aos professores, designados como *profissionais da educação*, ocorre “[...] a luta pelo reconhecimento destes como trabalhadores, portanto portadores de direitos, inclusive sindicais.” (OLIVEIRA, 2001, p. 73). Ainda, “[...] se a educação do ponto de vista econômico era imprescindível para o desenvolvimento do país, do ponto de vista social era reclamada como a possibilidade de acesso das classes populares a melhores condições de vida e de trabalho” (OLIVEIRA, 2001, p. 73).

Apesar das modificações no contexto social, a relação entre trabalho e educação permanece na década de 1990 e as reformas educacionais

[...] resguardam a possibilidade de continuar a formar força de trabalho apta às demandas do setor produtivo, e no lugar da igualdade de direitos oferecem a equidade social, entendida como a capacidade de estender para todos o que se gastava só com alguns. (OLIVEIRA, 2001, p. 75).

Entretanto, a referida autora afirma que o mundo de trabalho formal no Brasil apresenta um nível de exigência quanto à escolaridade dos trabalhadores, o que gera um “[...] aumento significativo do emprego precário, uma queda generalizada dos salários, um aumento do trabalho informal e uma crescente taxa de desemprego” (OLIVEIRA, 2001, p. 76).

Constata-se que o trabalho do professor também reflete as modificações sofridas pelo processo de trabalho no mundo globalizado. Em tal perspectiva, Hypólito (1997, p. 41) afirma que “[...] no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo – estágio do capitalismo monopolista – o Estado está voltado para o incremento e a acumulação de capital.”

É nesse contexto escolar, caracterizado por contrariedades, significações e sentidos que os professores realizam suas atividades. Com seu trabalho, o referido profissional reflete as condições simbólicas e materiais que organizam o espaço destinado socialmente à escola. Nessa perspectiva, o trabalho é definido como “[...]”

atividade sócio-histórica, na qual os seres humanos produzem não somente suas condições materiais ou de vida, mas estabelecem relações sociais e dimensionam sua trajetória.” (FERREIRA, 2008, p. 105). Ainda, destaca-se com a autora que “[...] trabalhar é uma atividade através da qual o ser humano encontra um lugar social e, nele, se sente pertencendo” (FERREIRA, 2008, p. 109).

Então, considerando o contexto histórico em que a escola se insere, assim como as relações de trabalho estabelecidas dentro dessa instituição, os professores se subjetivam como sujeitos sócio-históricos. Desta forma, acredita-se que o trabalho realizado pelo professor/a na escola reflete vários aspectos relevantes para discussão. A partir da compreensão da trajetória de trabalho de cada professor/a, é possível desvendar uma rede de sentidos que caracterizam a escola para esses trabalhadores.

A partir do atual panorama histórico, conforme brevemente apresentado, são delegados sentidos à escola, os quais, nesta pesquisa, se apresentam subjetivamente mediante os discursos dos sujeitos pesquisados. Por meio da trajetória de vida e trabalho desses profissionais é possível desvendar o lugar social destinado à instituição escolar, bem como as demandas a eles dirigida espaço. Isto porque a produção de sentidos está presente cotidianamente na vida das pessoas e incorpora as vivências, experiências, conhecimentos e relações estabelecidas com o mundo ao redor. Muitas dessas produções já estão instituídas há algum tempo na sociedade e transformam-se no decorrer dos anos. Caracteriza-se a produção de sentidos como:

[...] uma prática social, dialógica, que implica a linguagem em uso [...]. É tomada, portanto, como um fenômeno sociolinguístico – uma vez que o uso da linguagem sustenta as práticas sociais geradoras de sentido – e busca entender tanto as práticas discursivas que atravessam o cotidiano (narrativas, argumentações e conversas), como os repertórios utilizados nessas produções discursivas. (SPINK; MEDRADO, 2000, p. 42).

Cada contexto social apresenta suas especificidades, e, de acordo com as relações dialógicas estabelecidas nesse espaço, serão produzidos sentidos para as situações cotidianas. O sentido é definido por Spink e Medrado (2000) como:

[...] uma construção social, um empreendimento coletivo, mais precisamente interativo, por meio do qual as pessoas – na dinâmica das relações sociais historicamente datadas e culturalmente localizadas – constroem os termos a

partir dos quais compreendem e lidam com as situações e fenômenos a sua volta [...] dar sentido ao mundo é uma força poderosa e inevitável na vida em sociedade. (SPINK; MEDRADO, 2000, p. 41).

As práticas discursivas estabelecidas na escola e ao longo da trajetória dos professores, em diferentes espaços remetem aos “[...] momentos de ressignificações, de rupturas, de produção de sentidos, ou seja, corresponde aos momentos ativos do uso da linguagem, nos quais convivem tanto a ordem como a diversidade.” (SPINK; MEDRADO, 2000, p. 45). Dessa forma, o laço entre o singular e o plural, entre as produções individuais e coletivas delinea os diversos diálogos constituídos nos diferentes contextos, possibilitando a análise e reflexão dos sentidos produzidos pelos professores a respeito da escola.

Caracterização metodológica da pesquisa

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa e baseia-se na compreensão particular daquilo que é estudado, o que possibilita que as descrições individuais e interpretações subjetivas consequentes das experiências de trabalho e de vida dos professores assumam lugar central no estudo.

A abordagem construcionista da Psicologia Social (SPINK; FREZZA, 2000) embasa este trabalho, na medida em que considera relevante o conhecimento que as pessoas têm da realidade. Por meio das práticas discursivas dos professores desvendaram-se os sentidos atribuídos à instituição escola. Para Spink e Medrado (2000, p. 45), as práticas discursivas são “[...] a linguagem em ação, isto é, as maneiras a partir das quais as pessoas produzem sentidos e se posicionam em relações sociais cotidianas.”

As participantes foram quatro professoras de uma escola pública da rede municipal do município de Santa Maria/RS. Todas realizam seu trabalho no Ensino Fundamental e são mulheres na faixa etária dos 40 aos 60 anos, desenvolvendo suas atividades nessa escola há mais de 10 anos.

A pesquisadora entrou em contato com as participantes e, após essa etapa, foi verificado o interesse em participar da pesquisa, a partir da manifestação positiva, a entrevista biográfica individual foi marcada. Nesse momento, apresentou-se e foi assinado o Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

Para a produção dos dados, foi realizada entrevista biográfica, pois se entende que as histórias de vida constituem-se, nesse contexto, como possibilidades de apreensão da historicidade dos sujeitos. Queiroz (1988) esclarece que, mediante

esse método, o entrevistado é convidado a falar livremente acerca de suas experiências, com poucas intervenções do pesquisador, o qual realiza apenas pequenas pontuações, a fim de compreender algo que tenha deixado dúvidas.

Para a análise do material produzido, inicialmente, as entrevistas biográficas gravadas foram transcritas a fim de permitir a leitura e estudo do material. Realizou-se uma leitura prévia e flutuante das informações. Para sistematizar os dados, foram organizados eixos temáticos, os quais “[...] representam categoriais gerais, de natureza temática, que refletem sobretudo os objetivos da pesquisa.” (SPINK; LIMA, 2000, p. 107). Cada eixo temático foi disposto em uma coluna, formando, assim, uma tabela que possibilita a visualização do material. Nesta pesquisa, os eixos temáticos representam as temáticas presentes nas narrativas dos professores, os quais, a partir da interpretação, revelaram os sentidos subjacentes de trabalho e escola presentes no discurso.

Após a construção inicial dos eixos temáticos que orientaram a interpretação, iniciou-se a sistematização dos mapas de associação de ideias. Cada eixo temático foi preenchido com falas das participantes durante as entrevistas, respeitando-se a ordem cronológica das falas, a fim de possibilitar melhor visualização dos trechos discursivos que pudessem apresentar pistas para o desvelamento dos sentidos. A rede de sentidos (exemplificada na próxima seção) produzida pelas participantes reflete sua inserção política, social e cultural, representando a coletividade profissional na qual estão inseridas, o que será apresentado com maiores detalhes ao longo do trabalho.

O universo pesquisado: a escola em seu contexto

A escola na qual foi realizada esta pesquisa foi fundada em 1971 e sua comunidade escolar é composta por cinco funcionários, 439 alunos e 24 professores, desenvolvendo atividades do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Para a realização de suas atividades a escola conta com a verba recebida do Ministério da Educação e com “[...] contribuições espontâneas organizadas pelo Círculo de Pais e Mestres, festas comunitárias promovidas pela escola e Clube de Mães.” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2007-2009, p. 11). Esse contexto, que proporciona espaço de participação nas decisões e no cotidiano escolar, “[...] traz maiores poderes aos alunos e pais de alunos, sejam como parceiros da gestão, sejam como sujeitos políticos do processo.” (OLIVEIRA, 2007, p. 367).

Por sua vez, a escola, como um espaço de produção de conhecimentos, revela que esses ocorrem por meio da socialização e interação entre estudantes e professores, como revela a participante B: *O professor é aquela pessoa que passa o conhecimento, não só isso... tem que interagir junto com a turma, ver o que ela quer, tem que respeitar o conhecimento que o aluno tem.*

No referido Projeto Pedagógico⁷ (PP) da escola, encontram-se os princípios norteadores das práticas desenvolvidas, os quais definem que:

[...] a escola é um espaço de formação integral do ser humano. Repensamos aspectos sobre o projeto de educação e questionamos sobre: identidade, qualidade, formação do aluno e o fazer pedagógico, quer dizer que se no cotidiano da prática está sendo coerente com a concepção de homem e de sociedade que pretendemos construir. Uma escola como um modelo ideal e não flexível não existe, uma vez que ela vai se construindo nas contradições do seu cotidiano, que envolve situações diversas, correlação de força em torno de problemas, impasses, soluções vivenciadas a cada momento. (PROJETO PEDAGÓGICO, 2007-2009, p. 15).

O Projeto Pedagógico (p. 49) salienta que a escola propõe “[...] uma pedagogia diferenciada para o desenvolvimento de competências”, essas sendo definidas no Projeto Pedagógico da instituição como “[...] uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles [...] supõe ação intencional do professor.” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2007-2009 p. 49).

Embasando-se em tais aspectos, esta pesquisa propõe desvendar a rede de sentidos que circula a escola pública como instituição histórico-social que demarca sujeitos e suas histórias, no caso, professores da rede pública de ensino.

7 Suprimiu-se o termo *político*, por entender-se que esta dimensão está incluída no pedagógico. Ou seja, tudo que é pedagógico é político.

Recortes das histórias de vida: as professoras participantes⁸

Este tópico apresenta, de forma sintetizada, alguns aspectos das biografias das participantes do estudo. Posteriormente, são discutidas as temáticas que possibilitaram compreender a produção de sentidos a respeito da escola, surgidas ao longo do desenvolvimento do processo de análise dos dados.

A participante A possui 42 anos e com 14 anos iniciou o Magistério, formando-se aos 16 anos no colégio, concluindo seu estágio aos 17 anos. No relato acerca de sua trajetória de vida, afirma: [...] *eu demorei pra fazer a faculdade, a graduação porque... por problemas familiares eu tive que começar a trabalhar bem cedo pra sustentar minha família...eu tinha três irmãos menores e meu pai ficou doente e tive que sustentar a família. Então a minha prioridade sempre foi o trabalho.*

Realizou concurso no Município onde a pesquisa foi realizada logo depois de formada no Magistério e aguardou cinco anos até assumir a vaga. Enquanto esperava, trabalhou em projetos da Prefeitura. Com 22 anos, ingressou no município, como professora, mas ainda não possuía o Curso de Pedagogia, causa esta associada a problemas familiares. Após casar-se, ingressou no Curso de Pedagogia em uma universidade federal da região, em 1994, formando-se apenas em 2002. Logo, ingressou na Especialização em Psicopedagogia e, após concluir, iniciou a Especialização em Neuropsicologia. Totaliza hoje aproximadamente 23 anos como professora concursada pela Prefeitura. As atividades desenvolvidas na escola abarcaram a *Hora do Conto* (leitura, dramatização e jogos) e atualmente é a responsável pelo laboratório de informática, coordenando as atividades desenvolvidas nesse espaço. Há alguns anos está afastada da sala de aula.

A participante B possui 46 anos e relatou que não realizou o Curso Normal, ingressando logo após concluir o Ensino Médio no Curso de Geografia e, em seguida, no de História, em uma instituição federal, finalizando-os em seis anos. A referida participante concluiu sua formação em Geografia no ano de 1986, e, em

8 A técnica de coleta de dados, composta pela história de vida, caracteriza-se como uma das ferramentas-conceito do método biográfico e possibilita através da escuta individual “[...] reconstruir o conteúdo de uma memória coletiva, pondo em relevo a ação humana dos indivíduos que atuaram e colaboraram na expansão dessa memória” (MARRE, 1991, não paginado), ilustrando a história social vivida. Dessa forma, as autoras deste trabalho entendem que o foco do mesmo está em localizar as produções coletivas a respeito dos sentidos de trabalho e escola para o grupo de professores, representantes de um coletivo maior. A história de vida revela subjetividades, as quais são produzidas histórica e coletivamente. Neste trabalho, compreendemos a subjetividade a partir da perspectiva foucaultiana, ilustrada por Filho e Martins (2007) como constituída por sujeitos históricos e localizados. Não há um sujeito universal, transcendental e genérico, mas uma multiplicidade de sujeitos. É, nesse sentido, que se privilegia contextualizar os sentidos em uma rede e não se deter nos aspectos individuais de cada participante.

História, no ano de 1988. Entretanto, após formada realizou concursos, mas não foi selecionada, o que acarretou em uma desistência momentânea da profissão. Durante seis anos, trabalhou em um hospital e, nesse tempo, foi chamada para um dos concursos realizados anteriormente. Preferiu permanecer no hospital, pois estava próxima de ser efetivada no cargo. Porém, isso não se realizou, e logo foi demitida da função. Após tal fato, realizou mais concursos para exercer sua formação e, em 2001, foi nomeada pelo Estado como professora. Em 2002, fez um concurso para o município e foi aprovada.

Em seu relato, a entrevistada enfatiza que sempre trabalhou muito, inclusive em mais de uma escola (suplementação). Atualmente, possui 60 horas semanais de trabalho, sendo 20 horas no Estado, 20 horas na escola em que a pesquisa foi realizada e 20 horas em outra escola municipal. O fato é ilustrado em seu discurso, ao enunciar que: [...] *dava aula de manhã e de tarde. Já em seguida, ganhei uma [...] convocação pra trabalhar mais. Então tava faltando professor de Geografia, então eu já comecei a trabalhar mais horas ainda, além das 20 horas, já desde o início com horas a mais. Então, no ano seguinte, eu fui nomeada no município, daí então eu fiquei com duas escolas. Mas, assim... sempre com bastante trabalho [...]* Suas aulas são realizadas com as turmas do 6º ao 9º ano e com turmas do 5º ano, a qual afirma não ter experiência para trabalhar.

A participante C possui 57 anos, e é originária da zona rural e realizou três vestibulares para o Curso de Enfermagem. Diante da negativa nas seleções, fez a prova do vestibular em uma instituição particular, formando-se em Estudos Sociais Pleno, Curso que contempla a possibilidade de ensinar Geografia e História. No último ano do Curso, conseguiu um contrato com o município e começou a lecionar. Revelou que seu desejo por lecionar é oriundo da admiração que sentia por uma professora: [...] *no Segundo Grau eu tinha uma professora de Geografia a Valesca e eu era apaixonada [ênfaticou] pela Valesca! E como eu não passei no vestibular de Enfermagem eu disse: bom, eu vou fazer é Geografia, porque eu gosto!* Destaca que desde sua infância trabalhava para poder sustentar-se na cidade. Em 1991, iniciou uma Especialização em Cartografia, em uma instituição federal. Está há 22 anos na escola em que a pesquisa foi realizada e exerceu atividades junto à direção da escola por oito anos, sem deixar de realizar aulas. Atualmente, leciona junto aos 8º e 9º anos.

A participante D possui 52 anos e estudou em escolas católicas em sua cidade de origem e, em seguida, na cidade da pesquisa. Conta que sua decisão de tornar-se professora também se originou pela admiração que sentia por uma professora, o que é representado no seguinte discurso: [...] *quando eu iniciei na escola, no Coração de Maria, eu tinha uma professora minha que era de Geografia, [...] então ela explicava tão bem o conteúdo, ela se dedicava tanto e eu olhava pra ela e dizia*

assim: ai como era bom... que bom ela dando aula assim. Então, eu me espelhava muito nela sabe, era uma pessoa muito dedicada e né... Depois como naquela época a gente já saía... era uma época dos cursos técnicos então eu optei por fazer o Normal. Realizou o Curso Normal em uma escola estadual e formou-se em Pedagogia, em uma instituição federal. Complementou sua formação com a Especialização em Psicopedagogia. Logo depois de formada no Curso Normal, foi selecionada em um concurso para professora, mas como era em outro município preferiu desistir, pois era recém-casada. No próximo concurso também foi selecionada, escolhendo lecionar em uma escola da zona rural, trabalhando com o 1º ano e exercendo atividades referentes à alfabetização. Permaneceu quatro anos nessa instituição, até pedir transferência para um local mais próximo de sua residência, chegando à escola da pesquisa. Possui 15 anos de trabalho nessa instituição, exercendo atividades com o 2º e 4º anos.

Discussão dos resultados: A rede de sentidos

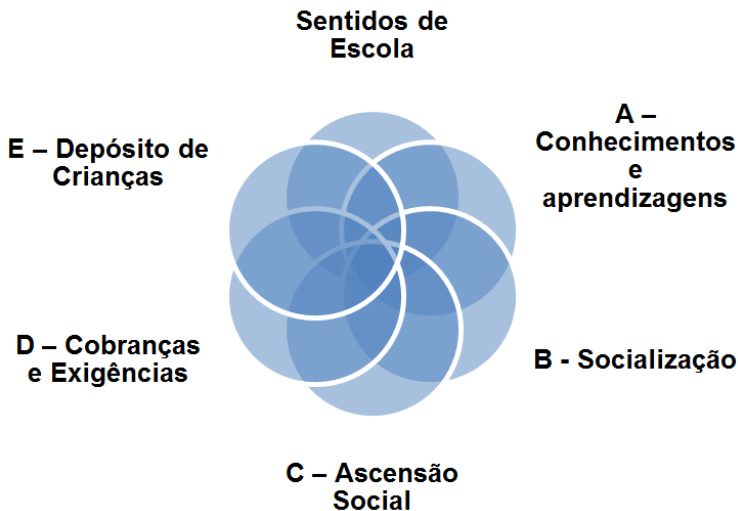
As histórias de vida das quatro professoras do Ensino Fundamental da Rede Pública entrevistadas revelaram os aspectos individuais de cada trajetória de trabalho. Os fatos particulares de cada realidade contribuíram para a construção de uma rede de sentidos a respeito da escola.

Após a leitura flutuante do material, foram selecionados três eixos temáticos, os quais caracterizam temas recorrentes nas histórias de vida, sendo esses: escola como um espaço-tempo, ser professor e trabalho.

Dessa forma, os sentidos que estavam latentes foram revelados e definidos por meio da Análise de Sentidos (SPINK; LIMA, 2000). Verificou-se que os sentidos de escola para as professoras entrevistadas abrangem a instituição como um espaço e tempo de produção de conhecimentos; socialização; ascensão social; cobranças e exigências; e *depósito de crianças*.

A análise dos dados possibilitou desvendar a existência de uma interconexão entre os sentidos de escola para as professoras pesquisadas. A associação inicia a partir do primeiro sentido, ou seja, a produção de conhecimentos por meio do trabalho dos professores. Como esse processo não ocorre isoladamente, mas, ao contrário, sob a forma de interação social, conduz ao segundo sentido, o de *socialização*. No referido processo, os professores percebem a importância de seu papel social, na medida em que a sociedade espera o ingresso qualificado dos estudantes no mundo do trabalho. Tal fato conduz ao terceiro sentido, o de ascensão social, o qual está diretamente ligado ao quarto sentido, que caracteriza a

escola como um espaço de cobranças e exigências. Isto justifica-se com a recorrente afirmação de que a sociedade capitalista necessita de mão de obra qualificada, pois o desenvolvimento social está associado à produção de conhecimentos. Ainda, os pais dos estudantes delegam funções aos professores, aliando o cuidar e o educar à produção de conhecimentos. Nesse contexto, os professores sentem-se sobrecarregados e argumentam que a família atribui papéis que não seriam do professor originalmente, o que caracteriza a escola em consonância com o quinto sentido, depósito de crianças. Para visualização desse material, construiu-se o diagrama *Sentidos de Escola*, que representa a interlocução entre os sentidos:



Cada sentido é caracterizado da seguinte forma:

- a. Produção de conhecimentos e aprendizagens: a instituição escolar para esses profissionais tem como responsabilidade primar para que os estudantes tenham experiências que contribuam para o seu desenvolvimento intelectual, direcionando, assim, o trabalho do professor para produzir conhecimentos com vistas à formação escolar dos estudantes e, principalmente, possibilitar uma futura inserção no mundo do trabalho. É nesse sentido que a participante A revela: [...] *eu sempre fui daquelas professoras que buscavam mais, buscar, incentivar bem os alunos, trazer coisas diferentes [...], eu estudo, eu leio sempre em função dos meus alunos, pra melhorar a vida escolar deles*. Nesse contexto, o trabalho de professores na escola relaciona-se:

[...] ao desejo humano de aprenderem, de descobrir, de interferir no meio onde vive. Esses profissionais da educação são sujeitos que avaliam, planejam, produzem, participam nesse processo, promovendo espaços e oportunidades para que os estudantes possam produzir conhecimentos, tendo como ambiente a linguagem. É uma ação, cuja centralidade, a produção de conhecimentos, o distingue dos demais trabalhos, pois lhe atribui uma subjetividade maior. (FERREIRA, 2008, p. 110).

Ferreira (2008) ainda define a produção do conhecimento como apropriação individual de um saber, visando a torná-lo seu. Para que isso ocorra, entende-se que no espaço de produção de conhecimentos da escola acontece a socialização entre os participantes desse processo, ou seja, professores e estudantes.

A partir do trabalho desenvolvido na escola, o qual prioriza a produção do conhecimento, o professor percebe a instituição como um espaço que possibilita ascensão social, conforme verificado na narrativa da participante C: [...] *é importante na minha vida, é a vida da gente como a gente diz, né? Ser importante na sociedade, fazer o meu papel na sociedade. É dessa forma que a escola:*

[...] permanece tendo a distribuição dos conhecimentos socialmente valorizados como seu papel primordial, sem o que sua existência seria colocada em xeque. O que se espera da escola é que ela continue legitimando e possibilitando posições sociais; do contrário, sua função passa a ser cada vez mais desacreditada, e sua existência ameaçada. (OLIVEIRA, 2009, p. 24).

- b. Socialização: a escola é considerada por Ferreira (2008, p. 102) como um espaço-tempo, no qual “[...] as relações sociais são produzidas em um espaço e em um ambiente que são indissociáveis, interpenetram-se, de tal forma que alterações em um deles determinam, inexoravelmente, alterações no outro.”

Dessa forma, entende-se a socialização como o modo pelo qual o coletivo internaliza no indivíduo suas regras e costumes, bem como o processo pelo qual a pessoa interage com o meio e com os outros. É nesse sentido que Rego (1996, p. 55), embasada em Vygotsky, esclarece que a criança:

[...] a partir de sua inserção num dado contexto cultural, de sua interação com membro de seu grupo e de sua participação em práticas sociais historicamente construídas, [...] incorpora ativamente as formas de comportamento já consolidadas na experiência humana. (REGO, 1996, p. 55).

Em relação ao trabalho pedagógico que desenvolvem, a participante C afirma que: [...] *me incentivou aquele negócio de dar aula e a questão da sociabilização, de tu estares sempre em movimento, sempre conversando com alguém, trocando ideias.* A participante C, em seu discurso, também atribui sentido ao seu trabalho, resultante da socialização, como: [...] *realização, de prazer de vida, de [...] encontrar com a gurizada, de transmitir esse conhecimento.*

Outrossim, a cultura na qual se está inserido é definida como um: “[...] palco de negociações, em que seus membros estão num constante movimento de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados” (OLIVEIRA, 1993 apud REGO 1996, p. 55). É nesse emaranhado de relações humanas, afetivas, cognitivas e psicológicas que ocorre a socialização de informações e experiências que embasam a produção do conhecimento.

c. *Ascensão Social*: dentro desse contexto, percebe-se; nos discursos das professoras; a escola como uma possibilidade de ascender socialmente, tanto para elas como sujeitos, quanto para os estudantes. Verifica em seus discursos referências às possibilidades de crescimento social, por meio da contribuição com um determinado papel na sociedade.

Assim, na medida em que seu objetivo de ensinar o conteúdo é concretizado, resulta na produção do conhecimento do estudante, garantindo maiores chances de sucesso na sua formação profissional. Pode-se visualizar tal fenômeno na fala da participante A, ao afirmar que: [...] *adoro ensinar... eu acho assim que é uma tarefa é... muito realizadora quando a gente consegue vê uma criança se alfabetizando, uma criança aprendendo... eu acho que isso muda a vida da criança. Uma etapa assim muito importante da vida da criança quando ela passa pela escola.*

Por tabela, ao executar essa função, o professor sente-se gratificado por ter realizado seu papel social. Hypólito (1997, p. 71) ressalta que, historicamente, a mulher inseriu-se no magistério por ser uma “[...] possibilidade de projeção social, política e cultural para as mulheres. Foi um espaço de emancipação conquistado”. Nesse contexto, a participante A revela que: [...] *eu sempre quis ser professora, desde criança. Eu e a minha irmã mais velha a gente sempre estudava, brincava que... que seríamos professoras.* O fato referido associa-se ao desejo feminino de desempenhar funções relevantes para a sociedade, como é o caso do magistério, o qual é lembrado por Hypólito (1997) como profissão procurada, originalmente, por mulheres, as quais desejavam uma dimensão de reconhecimento social.

d. *Cobranças e Exigências*: a escola torna-se uma instituição com cobranças e exigências, na qual a sociedade deposita suas expectativas de qualificação profissional dos estudantes que ingressarão no mercado de trabalho. Ferreira (2008) caracteriza a escola atual, a qual acompanha:

[...] as transformações contínuas, ocasionadas pelos avanços tecnológicos, pela busca de uma economia globalizada e pelas mudanças culturais. Resultam dessa configuração, sobretudo após o neoliberalismo, orientações sociais que apontam o capital como elemento central e centralizador na determinação dos rumos educacionais. (FERREIRA, 2008, p. 107).

No contexto globalizado, “[...] a educação passa a ser instrumento para auxiliar, de um lado, na maior exploração do trabalhador, de outro, para qualificar as relações entre tecnologia e desenvolvimento social contínuo.” (FERREIRA, 2008, p. 107). A autora ainda destaca nesse trabalho que o próprio professor é exigido a qualificar os estudantes, o que “[...] corrobora para a efetividade destas características os processos de gestão da educação centrados na excelência, qualidade e rapidez.” (FERREIRA, 2008, p. 107). Ademais, os pais dos estudantes delegam, muitas vezes, responsabilidades que ultrapassam o papel do professor, entendido pelas entrevistadas como o profissional formado para *transmitir o conteúdo*. Dessa forma, observa-se que as cobranças e exigências aumentam na medida em que as demandas destinadas aos professores são a base para o desenvolvimento da sociedade. Nessa direção, a participante B declara que: [...] *a gente vem com uma cobrança muito grande dos pais, que eu acho que os pais não estão conseguindo fazer o papel que é da família, empurram muito para escola*. A participante D corrobora essa informação e afirma que: [...] *hoje em dia, é uma cobrança muito grande pra nós, professores, e parece que a gente que tem que assumir tudo...* O social exerce toda sua força nas demandas escolares, influenciando as atividades desenvolvidas nesse espaço, para que correspondam à expectativa de total educação dos estudantes para o imprevisível.

- e. Depósito de Crianças: nessa situação, a escola é caracterizada como um *depósito de crianças*, pois recebe os estudantes sem a participação da família no processo de produção do conhecimento. Assim sendo, o espaço escolar é associado ao termo depósito e os estudantes correspondem às mercadorias que são depositadas nesse local provisório: [...] *para mim, o sentido da escola é um depósito de criança. Que os pais vão trabalhar têm que depositar, colocar lá naquela escola e colocam toda a responsabilidade em cima do professor [...] a gente que tem que detectar se a criança está indo ao consultório do psicólogo, se a criança tem problema de audição, se a criança tem problema de visão, tudo é o professor!* Ainda, o professor seria o responsável por cumprir a *obrigação* de ensinar os conteúdos e valores necessários aos estudantes.

As breves conceituações e contextualizações a respeito dos sentidos de escola, presentes nas narrativas das professoras, possibilitam introduzir no próximo tópico as associações existentes entre cada um, bem como identificar e analisar as relações entre a escola como um espaço-tempo e o trabalho de professores.

Considerações Finais

Por meio das relações sociais, da comunicação e dos significados atribuídos às experiências vivenciadas pelos sujeitos que participam desse espaço, produzem-se sentidos que caracterizam a escola. Nesta pesquisa, os sentidos de escola para os professores da rede pública de ensino foram investigados e analisados a partir de suas vivências de trabalho. As histórias de vida possibilitaram construir uma linha temporal que orientou as experiências biográficas das participantes. A partir da análise das experiências de trabalho dos professores na escola, desvendou-se uma rede de sentidos, os quais estavam imbricados entre si. Os sentidos imbricam-se, justamente, devido à cadeia linguística que os organiza, na medida em que se atribui sentido aos eventos que norteiam a vida. As escolhas pessoais, profissionais e caminhos teóricos delineiam a subjetividade e organizam os sentidos em uma rede. Dessa forma, os sentidos que caracterizam a escola para as professoras participantes da pesquisa delinearão essa instituição como um espaço de produção de conhecimentos, de socialização, de ascensão social, de cobranças e exigências e como um *depósito de crianças*.

A lógica entre os sentidos organiza-se da seguinte maneira: na escola, os professores são responsáveis por *ensinar os conteúdos aos alunos* e, assim, possibilitar a produção de conhecimentos. É importante ratificar que, nesta pesquisa, as professoras visualizam-se como profissionais responsáveis por organizar o conhecimento em aula. Nesse movimento, encontra-se a práxis pedagógica⁹, a qual relaciona dinamicamente teoria e prática, na medida em que as professoras organizam o conhecimento a partir de teorias pedagógicas e o sistematizam na aula a partir de atividades.

Durante o processo de produção de conhecimentos, ocorre a socialização com os demais sujeitos que participam dessa realidade, ou seja, os estudantes e demais colegas de trabalho, por meio da comunicação e do compartilhamento de experiências e teorias, entre outros aspectos. Resulta que os professores percebem seu trabalho como uma possibilidade de ascensão social, tendo em vista a importância do desenvolvimento de suas atividades na escola, na medida em que a sociedade atribui demandas para essa instituição.

9 “[...] a práxis pedagógica é a essência do trabalho profissional dos professores e, nessa perspectiva, torna-se científica, por isso, metódica, sistemática, hermeneuticamente elaborada e teoricamente sustentada. Pode se dizer uma práxis pedagógica, então, uma práxis social” (FERREIRA; RIBAS, 2014, p. 10).

A escola tornou-se um espaço fundamental para a sociedade, pois é o lugar no qual os estudantes são preparados para ingressar no mundo do trabalho. Percebe-se a associação existente entre a escola e produção do conhecimento como uma ferramenta para a produção de um trabalhador que corresponda às expectativas da sociedade capitalista, constituindo-se como polivalente e flexível, reproduzindo uma lógica relativa à empregabilidade, reverberando o neoliberalismo aplicado à Educação Básica. Nessa perspectiva, os familiares dos estudantes surgem nos discursos como sujeitos que delegam expectativas aos professores, as quais, muitas vezes, ultrapassam o limite de sua intervenção. Nessa relação, os professores sentem-se cobrados, exigidos e sobrecarregados para o cumprimento de suas funções. Sob tal contexto, observa-se a associação entre o educar e o cuidar, esperando-se que os professores, além de produzir conhecimentos, tornem-se cuidadores, observando os condicionantes externos que afetam o desempenho de seus estudantes (cuidados médicos, afetivos, psicológicos, entre outros).

Assim sendo, a escola foi descrita como um *depósito de crianças*, na medida em que muitas funções deixam de ser exercidas pela família, passando a ser responsabilidade dos professores. Observa-se que eles desenvolvem seu trabalho como responsáveis pela produção de conhecimentos e aceitam as demandas que lhes são destinadas, embora, originalmente, sejam de responsabilidade das famílias. Nesse contexto, os professores também se transformam em trabalhadores polivalentes e flexíveis, correspondendo às exigências de uma sociedade capitalista centrada na intensificação e precarização, cada vez mais, do trabalho e do trabalhador.

Observa-se que os professores adaptaram-se, ao longo dos tempos, ao modelo de sociedade e, conseqüentemente, de escola vigente. O processo de transformações econômicas, políticas, culturais e sociais, que resultou no modelo capitalista atual, favorece o surgimento de um profissional qualificado para as mais diversas funções, o qual deve ter competência¹⁰ para resolver qualquer assunto, fato que justifica o emaranhado de funções, papéis e expectativas destinados ao trabalhador da educação.

A partir desta pesquisa, percebe-se a escola como um espaço de diversos sentidos, os quais se encontram imbricados, caracterizando as experiências vividas nesse espaço. Os professores transformam-se em aparentes protagonistas na instituição, desenvolvendo várias atividades e subjetivando-se de acordo com os sentidos atribuídos às suas experiências. Consideram-se *aparentes*, visto que

10 De modo algum, defende-se o discurso sobre aquisição de competências. Contrariamente, entende-se esse discurso como ideológico, na medida em que responsabiliza somente o trabalhador pela aquisição ou pela falta de *competências e habilidades* para o trabalho, isentando o Estado e demais instituições sociais.

ao final do dia, do mês, do ano, os professores denotam a sensação de muito terem realizado e pouco se evidencia do seu trabalho, pois seu protagonismo parece subsumir-se na realização de tarefas desarticuladas de um projeto maior, consumindo sua energia e tempo. Deve-se notar que esses sentidos também se relacionam com o grande sistema social que rodeia as pessoas, o qual produz meios que favorecem o surgimento dos sentidos que circundam a vida das pessoas.

Percebe-se, então, que este trabalho delinea um caminho de estudos para a compreensão da escola pública, bem como contribui na produção de conhecimentos, os quais vão ao encontro das teorias elaboradas por outros autores. Acredita-se estar contribuindo com pesquisas já realizadas, disponibilizando-se alguns conceitos que podem ser ampliados. A partir de pesquisas como esta se produzem novos questionamentos para outras discussões, contribuindo na produção científica e acadêmica, ampliando a compreensão dos sentidos que caracterizam a escola pública contemporânea.

Referências

ALVES, G. L. Origens da escola moderna no Brasil: a contribuição Jesuítica. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 617-635, maio/ago. 2005.

_____. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande: Editora UFMS, 2001.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

FERREIRA, L. S. Escola, a gestão do pedagógico e o trabalho de professores. **Revista Diversa**, Parnaíba, Ano I, n. 2, p. 101-116, jul./dez, 2008.

_____.; RIBAS, J. F. M. “Trabalho dos professores como práxis pedagógica”. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 125-143, jan./mar de 2014.

FILHO, K. P.; MARTINS, S. A subjetividade como objeto da(s) Psicologia(s). **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 19, n. 3, p. 14-19, 2007.

HYPOLITO, A. L. M. **Trabalho Docente, Classe Social e Relações de Gênero**. São Paulo: Papirus Editora, 1997.

MARRE, J. L. História de vida e método biográfico. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, v. 3, n. 3, jan./jul. 1991.

OLIVEIRA, D. A. As reformas em curso nos sistemas de Educação Básica: empregabilidade e equidade social. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, M. R. T. (Org.). **Política e Trabalho na Escola**: administração dos Sistemas Públicos de Educação Básica. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Política Educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Secretaria Municipal de Santa Maria. Escola Municipal de Ensino Fundamental Vicente Farenzena. Santa Maria, RS. **Documento**, 2007-2009.

REGO, C. T. As raízes histórico-sociais do desenvolvimento humano e a questão da mediação simbólica. In: REGO, C. T. **Vygotsky** – Uma perspectiva histórico-cultural da educação. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

SPINK, M. J. P.; FREZZA, R. M. Práticas discursivas e produção de sentidos: a perspectiva da Psicologia Social. In: SPINK, M. J. (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SPINK, M. J. P.; LIMA, H. Rigor e visibilidade: a explicitação dos passos da interpretação. In: SPINK, M. J. (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

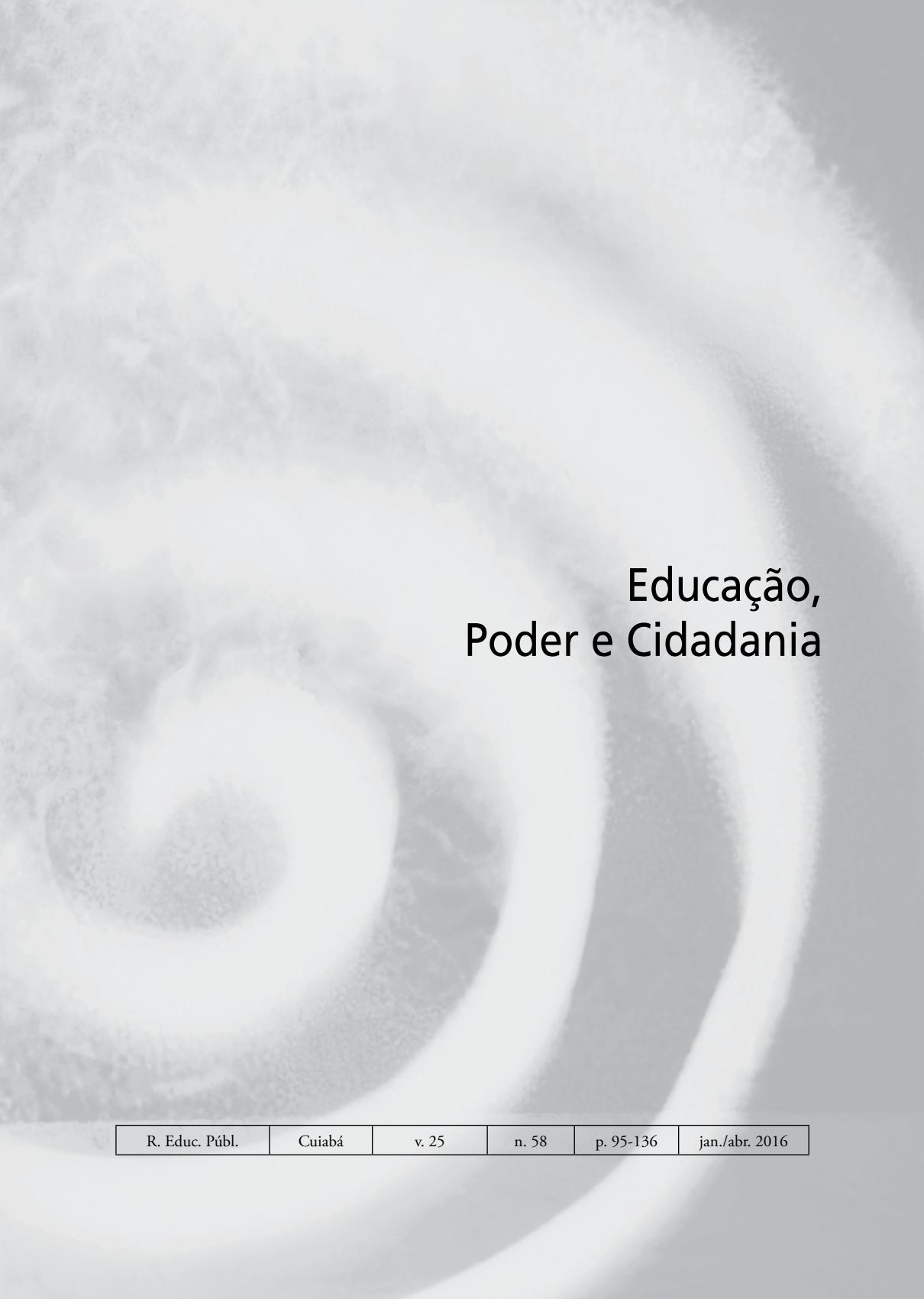
SPINK, M. J. P.; MEDRADO, B. Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico metodológica para análise das práticas discursivas. In: SPINK, M. J. (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

QUEIROZ, M. I. Relatos Oraís: do “indizível” ao “dizível”. In: SIMSON, O. (Org.). **Experimentos com Histórias de Vida** (Itália-Brasil). São Paulo: Edições Vértice, 1988.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

Recebimento em: 10/06/2015.

Aceite em: 06/11/2015.



Educação, Poder e Cidadania

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 25

n. 58

p. 95-136

jan./abr. 2016

Educação profissional a partir da experiência nos barracões das escolas de samba do Rio de Janeiro

Professional education from the experience in the barracões of the samba schools of Rio de Janeiro

Júlio Penna FEDRE¹

Artur José Renda VITORINO²

Resumo

As escolas de samba do Rio de Janeiro apresentam todos os anos o desfile no sambódromo. Para que essa festa se materialize, grande quantidade de artesãos trabalha o ano todo na confecção dos objetos cênicos dentro dos barracões das agremiações. O objetivo deste artigo é saber como ocorreram os processos de ensino e de aprendizagem dos ofícios que fazem parte do cotidiano desses barracões. Foi realizada uma pesquisa empírica junto às fontes primárias, secundárias e bibliográficas, buscando-se contribuir para a compreensão do processo educacional existente, cujo fim é o de fomentar a discussão em torno da educação profissional não formal.

Palavras-chave: Educação Profissional. Educação não Formal. Cultura Educacional. Escolas de Samba.

Abstract

The samba schools of Rio de Janeiro have every year the parade at the Sambódromo. For this party to materialize, lots of artisans working all year on making the props inside the barracões of the samba schools. The purpose of this article is how the processes of teaching and learning crafts that are part of the daily life of these sheds occurred. An empirical study was conducted with the primary, secondary and bibliographic sources, we sought to contribute to the understanding of the existing educational process whose purpose is to promote the discussion of non-formal vocational education.

Keywords: Professional Education. Non-Formal Education. Educational Culture. Samba Schools.

1 Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Brasil (2014). Professor do Centro de Educação Profissional de Campinas, Brasil. Linha de Pesquisa em Políticas Públicas e Educação. Av. 20 de Novembro, 145, Campinas –SP. CEP.: 13082-140. Tel.: (19) 3232-1341. Email: <julio.penna@yahoo.com.br>.

2 Doutor em Educação. Atua no Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas e professor nos cursos de Graduação de Pedagogia e História. Endereço profissional: Rodovia Dom Pedro I, Km 136 - Parque das Universidades, Campinas–SP. CEP.: 13086-900. Tel.: (19) 3342-7000. Email: <mailarturvitorino@uol.com.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 25	n. 58	p. 97-117	jan./abr. 2016
----------------	--------	-------	-------	-----------	----------------

Introdução

Para Bash (2012, p. 660), o ensino profissionalizante pode ser definido como

[...] todas as atividades mais ou menos organizadas ou estruturadas que visam proporcionar às pessoas as habilidades, as competências e os conhecimentos necessários para a execução de uma tarefa ou um conjunto de tarefas, que conduzam ou não a uma qualificação formal.

De uma perspectiva legal, a denominação educação profissional foi introduzida no Brasil pela LDB (Lei nº 9.394/96, Cap. III, art. 39), na qual se lê: “A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.” Essa lei também considera que os locais de trabalho são espaços para a educação profissional, onde o trabalhador/educando aprende as práticas profissionais no exercício diário (BRASIL, 1996).

Logo, ao ser comparada a outros temas da educação, como o ensino fundamental, o ensino infantil, o ensino superior ou a educação física, a educação profissional destaca-se na bibliografia mais pelo desinteresse do que pelo conhecimento produzido a seu respeito (CUNHA, 2005). E, na medida em que investigamos a educação profissional não formal, os estudos, pesquisas e bibliografia são emblematicamente escassos.

À luz desse viés, e visando contribuir para dar mais amplitude às discussões e investigações relativas a essa modalidade de ensino, a educação profissional no Brasil, este texto toma como objeto de estudo as escolas de samba do Grupo Especial do Rio de Janeiro, que produzem e apresentam um dos maiores espetáculos audiovisuais do planeta: o desfile de seus componentes durante os festejos de carnaval. “Tal manifestação cultural, produto do encontro entre *morro e asfalto*, acompanhou o crescimento e as transformações da cidade do Rio de Janeiro durante o século XX” (CAVALCANTI, 1999, p. 7, grifos do autor). A nós, cabe analisar o rico tempo que precede o desfile, em busca dos saberes pertinentes às profissões ligadas à confecção dos objetos cênicos que são apresentados durante o desfile. Um trabalho, aliás, realizado por centenas de artesãos dentro dos barracões³ dessas agremiações, num intricado universo

3 Barracão é o termo criado por sambistas para designar o galpão onde são confeccionados as alegorias, os adereços e as fantasias que serão apresentados durante o desfile.

cujas engrenagens movimentam-se o ano todo, com o intuito de escrutinara transmissão dos conhecimentos e técnicas que compõem o *fazer* do espetáculo, frutos que são do complexo *mundo do samba*, definido por Leopoldi,

[...] como a expressão corrente que circunscreve um conjunto de manifestações sociais e culturais que emergem nos contextos em que o samba predomina como forma de expressão musical, rítmica e coreográfica. (LEOPOLDI, 1978, p. 34).

Nesse caso, a palavra *samba* engloba mais alguns significados, delimitados por Cascudo (1972, p. 781) “[...] como não só aquele referente à composição musical com um ritmo específico”. O termo também diz respeito à reunião de sambistas que executam aquele tipo de música, assim como determina todo o universo do entorno das escolas de samba e as comunidades que compõem seu mundo e são o seu *élan*.

Portanto, a manifestação cultural *escola de samba* tem suas raízes na cultura afro-brasileira e nos ex-escravos que perambulavam pelas ruas do Rio de Janeiro no final do século XIX, subindo os morros ao serem expulsos das zonas centrais da cidade (CABRAL, 2011). Para Goldwasser (1975), esses morros se tornariam os berços das agremiações carnavalescas que surgiram na cidade do Rio de Janeiro no começo da década de 1930, originadas nos estratos sociais mais baixos da população fluminense, “[...] num tecido urbano formado por cortiços super povoados que tinham na Praça Onze sua referência.” (LESSA; AGUINAGA, 2002, p. 144). Dessa forma, no decorrer das décadas de 1930 até os dias atuais, para Lessa e Aguinaga (2002, p. 147, grifo dos autores) “[...] a profissionalização do desfile impôs a organização de uma ‘fábrica’ [...]. Dentro dela, sob o comando de um profissional especial – o carnavalesco – se produz a materialidade utilizada no espetáculo.”

Este texto é fruto de pesquisas bibliográficas e documentais, cujo intento é contribuir para o entendimento do aprendizado de profissões relacionadas ao fazer do carnaval. A maioria dessas profissões é aplicada não somente dentro dos barracões das escolas de samba (mas, também, em serralherias, confecções, marcenarias, etc.), dentro dos quais se estendem, durante todo o ano, os preparativos do desfile. Pretendemos compreender como se dá o aprendizado das profissões por meio da prática e das experiências acumuladas tanto nos desfiles como em sua produção, desde os primórdios das escolas de samba, ao final da década de 1920, considerando que o primeiro desfile oficial das escolas de samba do Rio de Janeiro aconteceu no ano de 1933.

Trataremos, assim, da educação profissional não formal, que é definida pelo Ministério da Educação como “[...] um processo de apreensão de saberes, aptidões, destrezas e habilidades, adquiridos em situações de iniciativas planejadas de formação, realizadas fora do sistema de ensino.” (Art. 2º da Portaria Interministerial nº 1.082, de 20 de novembro de 2009). À luz dessa legislação, concluímos que o Governo Federal reconhece os saberes e o conhecimento adquiridos na prática do trabalho, visto que ele próprio criou políticas, como a Rede Certific⁴, para o reconhecimento e certificação de saberes constituídos na prática cotidiana do trabalho.

Raízes do preconceito contra o ensino profissionalizante

O preconceito contra o ensino profissionalizante é herança dos séculos de escravidão que acometeram o Brasil. Ao longo das centúrias, coube aos africanos e aos seus descendentes; o exercício de todos os trabalhos manuais e braçais praticados na colônia e, depois, no império. Dessa forma, desde o início da colonização, observou-se um afastamento da força de trabalho livre da manufatura e do artesanato, em virtude do emprego de escravos (no início, indígenas, e, mais tarde, os negros) como os executores desses ofícios (CUNHA, 2005a). Por conseguinte, em uma “[...] sociedade em que o trabalho manual era destinado aos escravos, essa característica contaminava todas as atividades que lhes eram destinadas, as que exigiam esforço físico ou a utilização das mãos” (CUNHA, 2005a, p. 16). O problema não era a atividade em si, mas quem as realizava, ou seja, os negros. Assim, “[...] o trabalho que era exercido por um negro tornava-se *denegrado*, e o ofício, infame, vil” (CUNHA, 2005a, p. 16). Essa essência preconceituosa contra o trabalho manual acabou por macular, por extensão, o ensino desses ofícios.

Tal modalidade de ensino passou, então, a ser destinada àqueles considerados pela sociedade como desgraçados, sem sorte, ou seja, filhos de mãe solteira, deficientes físicos e mentais, negros, mulatos, imigrantes e membros dos estratos mais baixos da sociedade. Como ilustração dessa

4 De acordo com a Portaria Interministerial nº 1.082, de 20 de novembro de 2009, A Rede CERTIFIC constituiu-se como uma Política Pública de Educação Profissional e Tecnológica voltada para o atendimento de trabalhadores, jovens e adultos que buscam o reconhecimento e certificação de saberes adquiridos em processos formais e não formais de ensino-aprendizagem e formação inicial e continuada a serem obtidos por intermédio de Programas Institucionais de Certificação Profissional e Formação Inicial Continuada – Programas CERTIFIC.

afirmativa, temos o Asilo dos Meninos Desvalidos, no Rio de Janeiro (1875), que era destinado a meninos com “[...] idade entre seis e doze anos, que fossem encontrados em tal estado de pobreza que, além da falta de roupa adequada para frequentar escolas comuns, vivessem na mendicância” (CUNHA, 2005b, p. 4). Assim, era de responsabilidade das “[...] instituições criadas, mantidas e administradas pelo Estado, à formação compulsória da força de trabalho manufatureira utilizando-se dos miseráveis” (CUNHA, 2005b, p. 4). Logo, tendo em vista o histórico supracitado, no Brasil, tanto as profissões manuais quanto o seu ensino, foram desde o nascimento da nação; depreciadas, dentre as modalidades de ensino vigentes outrora e atualmente.

Coexistindo com essa forma de preconceito às atividades manuais, há também o fato do desenvolvimento econômico do Brasil ter sido tocado por uma mão de obra oriunda de territórios estrangeiros. Nas palavras de Alencastro (1972, p. 75), a nossa formação ocorreu por meio de um “[...] mercado de trabalho desterritorializado”. Ou seja, de 1550 a 1920, a massa de pessoas que puseram em movimento a economia mais dinâmica aqui instalada era, em quase sua totalidade, africana até 1850 e, desse ano até 1920, constituída por europeus, asiáticos e levantinos. Foi somente com a “[...] territorialização do mercado de trabalho” (ALENCASTRO, p. 75), sobretudo após os anos 1930, que o país passou a contar com mão de obra originada dentro de suas próprias fronteiras. Além disso, o Brasil somente veio a ter a sua capacidade de empregar maciçamente mão de obra técnica com a instalação do seu parque produtivo industrial, com o advento propriamente da industrialização (e não somente com a instalação de fábricas), na década de 1950. Com efeito, historicamente, aqui foram gerados conflitos étnicos entre os próprios trabalhadores, resultando em estereótipos negativos quanto às diversas modalidades de trabalho, tendo em vista que o mercado interno era incipiente para absorver tamanha força de trabalho disponível no mercado.

Para além dessa constatação histórica, há ainda, que se perscrutar se, de fato, o trabalho manual é percebido como um ato que não traria orgulho ao próprio trabalhador/ artesão considerando-se, especialmente, a crítica hodierna ao trabalho técnico. Em outras palavras: essa percepção talvez esteja mais presente no imaginário e no discurso dos intelectuais da academia; do que, propriamente, na cabeça dos jovens que pretendem ou já estão no mercado de trabalho. Contudo, se nota, ao analisar a bibliografia (BRASIL, 2009; BRASIL, 2004) uma preocupação cada vez maior das três esferas públicas (Federal, Estadual e Municipal), com a ampliação da educação profissional (mesmo que, *a priori*, de maneira quantitativa) e sua importância para a alocação ou realocação de jovens e trabalhadores adultos no mercado de trabalho.

Aqui se aprende samba!

A mesma população que servia como mão de obra escrava e que fora injustamente responsabilizada pelo aviltamento das profissões manuais e do ensino destas foi a que criou um dos maiores espetáculos artísticos a céu aberto do planeta, sendo também responsável por uma das mais representativas festas da cultura popular brasileira: as escolas de samba (CABRAL, 2011; ARAÚJO, 2002).

À luz dos esclarecimentos iniciais, assinalamos, após revisão bibliográfica, que não foi de chofre que o carnaval carioca, e mais especificamente o desfile das doze escolas de samba que compõem o Grupo Especial⁵, atingiu esse elevadíssimo nível que mescla arte e técnica. Essa narrativa remonta à década de 1930, marcando o surgimento das primeiras agremiações na cidade do Rio de Janeiro, que tiveram o bairro do Estácio como berço dessa manifestação, e ao final da década de 1920 quando surge a primeira escola de samba, *Deixa Falar* (ARAÚJO, 2003; CABRAL, 2011; QUEIROZ, 1992).

Aos pioneiros, afligia uma preocupação: mudar a imagem marginal das manifestações afro-brasileiras perante a sociedade e a polícia que os perseguia e inibia as rodas de samba e os cultos religiosos (CABRAL, 2011; FERREIRA, 2004). Em nota transcrita das páginas policiais do jornal *O Paiz*, de 18 de maio de 1893, se lê:

Havia samba ontem à noite n'um sobrado na travessa do Costa Velho. Tiritava a rabeca, gorjeava o clarinete, roncava um trombone, esticavam-se alguns pares de túbias dos dois sexo se faziam grande algazarra. A patrulha de cavalaria que por ali passava deteve-se ao pensar no que poderia resultar do samba. Aquela música, aqueles pares dançantes de cores feéricas, de largos gestos e de feios esgarres, lembravam assim como que uma dança macabra. (REGISTRO DA MORTE. **O Paiz**, ano IX, n. 4028, p. 2, Rio de Janeiro, 18 de mai. de 1893).

Nota-se o tom preconceituoso presente nas palavras que se referem aos sambistas, à dança e à música, além da perseguição policial às manifestações

5 O carnaval carioca tem como uma de suas principais atrações o concurso das escolas de samba do Rio de Janeiro, que reúne ao todo 67 agremiações divididas em cinco grupos hierárquicos. As escolas que vencem o desfile do seu grupo conseguem o direito de desfilar no próximo ano em um grupo superior, enquanto que o inverso também procede, ou seja, a última colocada desfila no próximo ano em um grupo imediatamente inferior ao seu. O principal grupo é o Especial, que reúne 12 escolas de samba.

protagonizadas pelos negros. Era preciso conseguir espaço no mapa dos festejos carnavalescos cariocas e procurar uma forma de se destacar em meio às quase centenárias Grandes Sociedades, pertencentes ao chamado Grande Carnaval, ou seja, aquele confeccionado e produzido pelas camadas mais altas da população. Para Queiroz (1992), as sociedades carnavalescas, também chamadas de clubes e que tinham à frente a elite carioca da época, organizavam desfiles suntuosos de carros alegóricos às terças-feiras de carnaval e, de acordo com Goldwasser (1978, p. 19), “[...] com a participação de conhecidos escritores e comerciantes”. Dessa forma, se existia o Grande Carnaval, também se brincava nas ruas do Rio de Janeiro o Pequeno Carnaval, que se delineava assim por:

Negros e mulatos [que] haviam adotado os mesmos dias e festejos dos brancos e praticamente as mesmas maneiras de se divertir. Todavia distinguiam-se nitidamente da maneira de brincar dos brancos, uma vez que danças e músicas faziam parte de sua herança cultural africana. Estes elementos constituíam as bases do Pequeno Carnaval. (QUEIROZ, 1992, p. 56).

Uma das manifestações carnavalescas que, *a priori*, faziam parte do Pequeno Carnaval eram os Ranchos Carnavalescos, denominação dada às manifestações artísticas com origem nos préstitos religiosos e apresentações de cunho religioso de origem portuguesa, em especial, os Ranchos de Reis (GOLDWASSER, 1975). Eles se caracterizavam por ser um grupo de pessoas, em sua maioria, negros e mulatos, que desfilavam pelas ruas durante o carnaval de forma organizada, cantando e dançando. Aos poucos, essa manifestação foi ganhando destaque por sua beleza e forma ordeira de apresentar-se, e passou a desfilar na passarela principal da cidade, ao lado das Grandes Sociedades, atingindo seu ápice nas décadas de 1920 e 1930 (FERREIRA, 2004).

Diante desse panorama de sucesso e reconhecimento dos Ranchos Carnavalescos organizados por negros, os sambistas decidiram criar uma entidade organizada como os Ranchos, fosse respeitada como eles. Surgiam, assim, as escolas de samba. No ano de 1928, um grupo de sambistas do bairro Estácio de Sá resolveu se unir para mudar o cenário de discriminação que prevalecia. Foi nesse bairro da zona central carioca, que o termo escola de samba foi pronunciado pela primeira vez por um grupo de jovens, o qual,

[...] composto de bambas como Ismael Silva, Nilton Bastos, Baiaco, Mano Edgar, Mano Rubem, Osvaldo ‘Papoula’, Aurélio, Francelino, Juvenal Lopes entre outros, resolveu

imitar a turma dos ranchos, formando uma agremiação capaz de impor respeito e admiração. A primeira providência foi bolar outra designação para o conjunto. Como se reuniam nas proximidades de uma escola normal, na esquina da Rua Joaquim Palhares com Machado Coelho, raciocinaram: ‘Se quem ensina às crianças são chamados professores, nós que sabemos tudo de samba também somos mestres e formamos uma escola, escola de samba. Ismael Silva reivindica para si a autoria do termo: ‘Quem inventou a expressão escola de samba fui eu.’ ‘O nome da agremiação surgiu também do mesmo raciocínio’: ‘Deixa Falar, é aqui que saem os professores’, finaliza Ismael. (ARAÚJO, 2002, p. 219, grifos do autor).

O excerto destacado frisa a intenção de reconhecimento e a busca por espaço, já mencionado neste texto, os quais, aos poucos, foram sendo alcançados pelos negros e sambistas por meio da comunidade que, em geral, é concebida como um grupo constituído por vários indivíduos que possuem algo em comum, uma linguagem, uma estrutura, normas próprias, um gesticular, podendo, dessa forma, reunidos, construir uma cidade, uma nação ou uma instituição (LINGIS, 1994). Sendo assim, ganhavam força as comunidades⁶. Conforme as escolas de samba iam nascendo nos morros e nos bairros da periferia da chamada Zona da Leopoldina, também iam se consolidando a transmissão dos saberes e das tradições do mundo do samba de geração para geração, remontando à tradição e à cultura oral africanas (BÂ, 2011; FREYRE, 2001; VANSINA, 2011).

Na década de 1930, o termo escola de samba começou a ser utilizado pela imprensa do Rio de Janeiro para designar essa nova manifestação carnavalesca, como observamos no encarte *A Noite Ilustrada*, do periódico carioca *A Noite*, de 2 de março de 1932, que trazia uma matéria intitulada *Escolas do Samba: os conservatórios musicas dos morros onde não se ensina fuga e contraponto mas nascem melodias*. A reportagem ainda se referia aos morros como conservatórios do samba e destacava o caráter de escola e lugar para se aprender o samba. Com o tempo, esse universo das agremiações carnavalescas foi se avolumando e ganhando novos contornos para, então, passar a ser denominado *mundo do samba* (LEOPOLDI, 1978).

6 Comumente, a comunidade de uma escola de samba se concentra, no que diz respeito ao aspecto geográfico, no entorno da quadra de ensaios, que se localiza impreterivelmente no bairro de fundação da agremiação e é composta, em grande parte, por moradores do bairro e vizinhança.

Avulta-se aqui, o fato do samba e do seu mundo particular ganhar cada vez mais espaço no cenário musical e cultural brasileiro (CABRAL, 2011), e não somente aquele vão delimitado dentro das festas carnavalescas do país, o que se deve, principalmente com à expansão do samba como música genuinamente brasileira e à ascensão das agremiações carnavalescas nas décadas de 1940, 1950 e 1960. Para Queiroz (1992, p. 93, grifo da autora), “[...] um nacionalismo exacerbado existia por essa época, tudo que era classificado como ‘brasileiro’ obtinha a aprovação das camadas superiores.” As escolas de samba deixavam as sombras da marginalidade para ocupar espaço no carnaval legal, assim denominado por Queiroz (1992). Essa mesma autora afirma que seu exotismo era rotulado de *nacional* pela imprensa carioca.

Ortiz (1994) destaca que à época, o Estado Vanguardista empenhava-se em *re-descobrir o Brasil* e forjar a identidade nacional. Adiante, as escolas de samba extrapolam as fronteiras do Rio de Janeiro e alcançam todos os estados, as capitais e as mais diversas cidades do Brasil, chegando a outros países, como o Japão, a Argentina ou a Alemanha, que também possuem escolas de samba e desfiles.

No final da década de 1950, surge a figura do carnavalesco dentro das agremiações, o indivíduo “[...] responsável pela preparação dos elementos cenográficos e indumentários em obediência ao eixo temático dramaturgico – o ‘enredo’” (FARIAS, 2013, p. 159, grifo do autor). Muitos desses artistas, com formação acadêmica nas escolas de Belas-Artes, trazem para o carnaval elementos eruditos ao fazer o desfile que, até então, estava nas mãos dos sambistas, os quais tinham sob sua responsabilidade desde a idealização dos enredos até a produção dos elementos visuais. Reconfiguram-se, assim, os modos de fazer carnaval, transformando as escolas de samba em grandes espetáculos, não apenas no que tange ao canto e à dança, mas, também, sob o aspecto visual. A esse respeito, Farias salienta que:

[...] a canalização, para as cadeias produtivas da apresentação das escolas de samba, das ideias e técnicas portadas por facções de artistas plásticos e visuais, com forte ênfase modernista, também esteve em consonância, com vistas a assegurar uma visibilidade digna a grupos emergentes na estratificação social, em meio aos deslocamentos nos coeficientes de poder entre os segmentos e grupos que conquistavam posições na grande vitrine da folia no Rio de Janeiro. (FARIAS, 2013, p. 170).

Nesse escopo, o aprimoramento técnico e inovativo, assim como o conhecimento acumulado no fazer carnaval, se aguçavam e tornavam-se cada vez mais importantes à produção dos desfiles. Com o passar das décadas,

esse espetáculo foi se modelando por meio da transmissão dos *conhecimentos carnavalescos* de componente para componente, dentro e entre as escolas de samba, ressaltando que

[...] a aprendizagem é um dos fenômenos centrais na vida do ser humano. Não se trata de pensar apenas o ato de aprender mecanicamente [...] o debate atual sobre aprendizagem situa-se num plano de horizontes e perspectivas envolvendo, necessariamente, a questão da educação, da cultura e formação dos indivíduos. (GOHN, 2013, p. 21).

Contudo, num primeiro momento, esses conhecimentos empíricos permaneciam restritos ao transmitir e aprender o samba como dança e ritmo musical. Hiran Araújo, reproduzindo a fala do mestre Ismael Silva, um dos fundadores da primeira escola de samba, a Deixa Falar, destaca:

Quando comecei o samba, na época, não dava para os grupos carnavalescos andarem na rua conforme a gente vê hoje em dia. O estilo não dava para andar. Eu comecei a notar que havia essa coisa. O samba era assim: *tantan tantan tantan*. Não dava. Como é que um bloco ia andar na rua assim? Aí a gente começou um samba assim: *bum bum paticumbum prugurundum*⁷. Estava descoberta a fórmula. (ARAÚJO, 2003, p. 220).

A fala faz referência à onomatopeia que forma o som característico das batucadas do samba, que era e é transmitido de geração para geração. Essa característica da transmissão dos *saberes do samba* mantém-se presente e pode ser frisada até hoje pelo fato da maioria das agremiações cariocas possuir escolas de samba mirins⁸, compostas exclusivamente por crianças que assumem todos os postos dentro de um desfile, ou seja, são mestres-salas e porta-bandeiras, fazem parte da comissão de frente, formam a ala das baianas e, interpretam o samba enredo na avenida, e, em alguns casos, ajudam a confeccionar as fantasias que vão desfilar, em oficinas oferecidas pelas escolas de samba, durante as férias escolares das crianças e adolescentes.

7 Em 1982, a escola de samba Império Serrano levou para a avenida Marquês de Sapucaí, o enredo *Bum bum paticumbum prugurundum* e sagrou-se campeã. Esse samba enredo cantado pela agremiação de Madureira é de autoria de Beto sem Braço e Aluísio Machado, sendo considerado um dos maiores clássicos dentre os sambas de enredo.

8 No carnaval de 2014, desfilaram no sambódromo 17 escolas de samba mirins.

A importância da manutenção da tradição e dos conhecimentos das escolas de samba transmitidos de forma oral, que remontam à ancestralidade africana (BÂ, 2011; VANSINA, 2011) dos componentes das escolas de samba, também pode ser salientada pelo fato das agremiações mirins desfilarem na Avenida Marquês de Sapucaí, o sambódromo do Rio de Janeiro e principal palco de desfiles de carnaval do país. Outro dado que destacamos é a presença das alas de crianças em todas as escolas de samba, compostas por filhos dos sambistas, parentes dos trabalhadores dos barracões e moradores das comunidades nas quais as escolas de samba têm suas sedes, destacando-se o respeito e o reconhecimento aos mais velhos dentro das instituições carnavalescas. Essa dileção pode ser comprovada pelo tratamento reservado à Ala das Baianas, formada por senhoras idosas da comunidade, e a Ala da Velha-Guarda, composta pelos baluartes, membros fundadores e sambistas mais antigos, componentes que assumem posição de destaque dentro dos desfiles, nas quadras das escolas de samba durante eventos e ensaios, sendo comumente reverenciados pelos integrantes mais jovens.

O fazer carnaval: tradição oral, experiência, prática, aprendizagem e paixão

O desfile das escolas de samba do Grupo Especial do Rio de Janeiro atrai turistas de todo o país e do mundo e movimenta cifras e números muito altos. No carnaval de 2013, de acordo com o jornal O Estado de São Paulo, de 15 de fevereiro de 2013, citando o Ministério do Desenvolvimento e a Associação da Indústria de Hotéis do Rio de Janeiro, a cidade do Rio de Janeiro recebeu 900 mil turistas estrangeiros (50.000 a mais que em 2012), que deixaram na cidade 1,3 bilhões de reais. Desse aporte à economia, 18% foram gastos com fantasias. Com a construção do sambódromo no Rio de Janeiro, em 1983, especialmente para abrigar o desfile das escolas de samba, e a instalação da Cidade do Samba no bairro da Gamboa, destinada a reunir os barracões das escolas de samba do Grupo especial num mesmo ambiente, em 2006, as escolas de samba passaram definitivamente para a era da organização empresarial, não sendo mais permitidos o improvisado e a desorganização na produção dos desfiles. No ano de 2011, começou a reforma para que o sambódromo assumisse o traçado original de autoria do arquiteto Oscar Niemayer, após 28 anos de sua inauguração, em 1984. Em 2012, a passarela do samba, já reformada, teve sua capacidade de espectadores ampliada de 60.000 para 72.500 lugares.

As fantasias; adquiridas por turistas; estão entre os objetos cênicos que ajudam a contar a história do enredo produzido pela agremiação durante o desfile, como os carros alegóricos e adereços, que garantem a primazia visual os desfiles

(MORAIS, 1983). Elas são, em sua maioria, produzidas nos barracões das escolas situados na Cidade do Samba, estruturada para oferecer facilidades e recursos para a produção da cenografia dos desfiles, além de manter-se aberta à visitação pública e ser usada como espaço para shows e eventos (ALBIN et al., 2006).

Todas as fantasias, alegorias e adereços apresentados na avenida pelos sambistas são produzidos de forma artesanal por centenas de funcionários dos barracões, num trabalho minucioso. Ao longo dos anos, esse saber fazer acumulou cada vez mais conhecimento específico, que foi transmitido oralmente através dos decênios. A motivação o presente manuscrito é destacar o aprendizado por meio da prática educacional e da experiência no fazer carnaval que diz respeito à concepção, produção e montagem de todos os elementos visuais que compõem o momento máximo de uma escola de samba, já que

[...] com a consolidação do desfile no contexto urbano, correspondeu ao desenvolvimento de sua forma ritual competitiva e à elaboração de uma forma artística e popular altamente complexa. Com ele, as escolas competem anualmente entre si por meio de uma forma ritual expressiva, estruturada e densa, que integra em sua encenação música, canto, dança e artes plásticas. (CAVALCANTI, 2008, p. 34).

O texto ora transcrito nos possibilita destacar dois aspectos dos desfiles de carnaval que envolvem o *fazer carnaval* de forma direta: o primeiro, diz respeito à competitividade entre as agremiações, e o segundo, à densidade e à diversidade dos elementos que envolvem o desfile, com destaque para a confecção de fantasias, carros alegóricos e adereços.

A intrincada gama de técnicas, competências e contextos que compõem os barracões das agremiações foi se acumulando ao longo das décadas, com a evolução da festa, e transformando-se em um *know-how* único, que passou a ser exportado para as demais escolas de samba do país e do mundo (CAVALCANTI, 2008), que copiam as novidades e os padrões criados e desenvolvidos pelas pioneiras escolas de samba cariocas.

Salienta-se que o trabalho em um barracão é realizado por diversos especialistas: carpinteiros, sapateiros, escultores, costureiros, peruqueiros, etc. numa grande rede de atividades artesanais que, somadas, produzem os carros alegóricos, fantasias e adereços. De acordo com Feijó e Nazareth (2011, p. 13), esse trabalho pode ser dividido nas seguintes categorias: a primeira, de base, integra esses profissionais: o diretor de carnaval, carnavalesco, pesquisador, projetista, maquetista, figurinista, desenhista e adrecista; a segunda, denominada de categoria de construção, integra: o ferreiro, o carpinteiro, o escultor em isopor,

o escultor em espuma, o escultor em metal, o escultor de formas em movimento, o laminador, o batedor de placas de acetato, o aramista e o vimeiro; da terceira categoria, intitulada de ornamento, fazem parte: o pintor de arte, o espelhador, a bordadeira, o chefe de costura, o chapeleiro, o peruqueiro, o sapateiro, o tingidor de plumas e o estampador de *silkscreen*. A última categoria é a de finalização, da qual fazem parte o iluminador, o técnico de efeitos especiais, o coreógrafo e o maquiador. “Distribuídas dessa forma, as fantasias e alegorias são produzidas em inúmeros ateliês dentro de cada barracão, os quais são liderados por mestres e apoiados pelos demais artesãos” (FERREIRA, 2006, p. 108).

O trabalho nas escolas de samba está diretamente ligado à formação constante de novas gerações atraídas pela possibilidade de viverem dos ofícios que fazem parte do barracão, onde se dá a passagem do saber dos mestres para seus discípulos e as aptidões naturais dos novatos se transformam em grandes talentos. (FEIJÓ; NAZARETH, 2011, p. 37).

Nota-se, dessa forma, que a produção do desfile tem caráter coletivo e é fruto da fusão entre o erudito (comumente acrescido pelos carnavalescos, que, em grande parte, possuem formação acadêmica) e o popular (a grande maioria dos profissionais do barracão, que aprenderam suas profissões ali, na prática) (CAVALCANTI, 2008). “O desfile das escolas começou a ser criado como uma produção artística de duas culturas” (PAMPLONA, 1984, p. 47), por meio das quais se destaca o caráter artístico das profissões carnavalescas, ou seja, o carpinteiro não está fazendo uma cama ou um armário, a ele cabe dar forma a um palácio ou a uma caverna, bem como o serralheiro, que não está produzindo um portão ou um corrimão de escada, e sim uma estrutura metálica que mais adiante tornar-se-á um dragão que cospe fumaça ou um templo asteca, cabendo o mesmo aos costureiros, que não estão fazendo uma *simples* calça *jeans*, e sim as vestes de Luís XIV. Essas primícias também valem aos sapateiros, que não estão confeccionando uma bota e sim o sapato de um gênio da lâmpada ou de um mandarim chinês, e assim sucessivamente, em todos os ateliês dentro do barracão. Portanto, os saberes profissionais ganham um caráter específico na produção dos elementos cênicos e dos objetos visuais que são apresentados em um desfile de escola de samba. Mas isso não impede que o profissional desempenhe seu ofício além dos limites dos muros da Cidade do Samba; pelo contrário, muitas vezes, é lá que o trabalhador encontra sua chance de ter o primeiro emprego. Como enfatiza Araújo (2002, p. 186), “[...] não é necessário nenhum conhecimento prévio para se trabalhar no barracão, pois o aprendizado se dá a partir da reprodução de tarefas.” O aprendiz

vai, por meio da prática e do aperfeiçoamento de suas aptidões, adquirindo conhecimento tácito para o exercício do ofício, situação muitas vezes oposta a do mercado de trabalho convencional, cuja experiência tem de ser comprovada com a Carteira de Trabalho e um vasto currículo.

Todos esses profissionais trabalham com elementos que advêm de fora do seu contexto diário, desenvolvendo habilidades para executar procedimentos de forma mais rápida e que aproveitem, da melhor maneira possível, os insumos para reproduzir os croquis concebidos pelo carnavalesco. Nesta ocasião, destacamos o fato de que uma escola de samba veste, em média, 4.000 componentes e que todos os figurinos são feitos um a um. Dessa forma, um objeto cênico carnavalesco só existe depois da calça feita pela costureira, a cabeça feita pelo chapeleiro e o costeiro produzido pelo aderecista, os quais, somados, constroem a fantasia toda. Ressaltamos, ainda, que os artesãos sabem o tempo todo o que estão produzindo e em que contexto a peça que está sendo confeccionada será inserida no desfile, depois de reuniões com os mestres de cada ateliê, com os carnavalescos e com o diretor de carnaval, que expõem e explicam aos artesãos o significado do que está será produzido por eles e apresentado na avenida. Muitos deles também desfilam utilizando as fantasias feitas por suas próprias mãos (CAVALCANTI, 1999).

Outro detalhe é o fato de que, pelo regulamento dos desfiles, uma fantasia jamais é aproveitada no ano seguinte. Ou seja, uma agremiação não pode repetir o figurino ou a alegoria já utilizada em um desfile. Além disso, os enredos mudam a cada ano e, portanto, é necessário adaptar o conhecimento e a experiência adquiridos para a confecção de outras fantasias e alegorias inéditas adequadas ao novo enredo. Em 2001, a escola de samba Imperatriz Leopoldinense levou à avenida o enredo *Cana-caiana, Cana-rosa, Cana Fita, Cana Preta, Amarela Pernambuco... quero vê desce o suco, na pancada do ganzá*, que tratava do cultivo da cana-de-açúcar no Brasil, desde sua propagação pelos árabes e cruzados, até a produção da aguardente no Brasil. No ano posterior, em 2002, essa mesma escola apresentou no sambódromo o enredo *Goytacazes...tupy or not tupy, in South America Way*, o qual referia-se ao modernismo e à busca dos artistas brasileiros por uma arte genuinamente nacional, ambos desfiles concebidos pela carnavalesca Rosa Magalhães. Nesse exemplo, é perceptível a mudança radical da temática abordada pelos enredos, o que leva a novas fantasias e alegorias, ou seja, não existe uma linearidade visual e nem produtiva, não existe repetição, o que demanda desses profissionais ainda mais pesquisa, especialização e conhecimento, e resulta em um novo aprendizado para todos, do carnavalesco ao artesão de cada ateliê.

É o conhecimento acumulado de cada um desses indivíduos que produz as fantasias e alegorias que são vistas na avenida. Cavalcanti (2008) salienta que diante da importância de seu trabalho no conjunto do processo de confecção de

um carro alegórico, por exemplo, trabalhadores do barracão, como o ferreiro e o carpinteiro, enfatizam sempre sua competência específica. Esses conhecimentos e competências enraizados têm caráter tácito e são transmitidos por meio da fala, imitação, da observação de maquetes ou croquis de figurinos, por exemplo. Mas tudo entrelaçado pelo diálogo e a conversa entre os profissionais que compõem cada ateliê dentro do barracão, demonstrando, assim, que as escolas de samba possuem uma grande “[...] capacidade de absorção de elementos e inovação” (ARAÚJO, 2002, p. 168).

A tônica de todo o saber produzido dentro dos barracões das agremiações e que remonta à tradição africana da oralidade herdada dos descendentes de escravos (FREYRE, 2001) pode ser afirmada pelas palavras de Vansina (2011, p. 139): “[...] a tradição oral reconhece a fala não apenas como um meio de comunicação diária, mas também como um meio de preservação da sabedoria dos ancestrais.” Da mesma forma que a oralidade, a tradição pode “[...] ser definida como um testemunho transmitido verbalmente de uma geração para outra” (VANSINA, 2011, p. 140), com destaque, mais uma vez, para a importância dos mais velhos e dos mestres dentro dos barracões na transmissão de seus conhecimentos.

O conhecimento tácito dos artesãos está enraizado e é transmitido dentro dos barracões das escolas de samba por meio da prática diária e das experiências vividas no dia a dia e em novos desfiles, que vão formando os propósitos dos trabalhadores do barracão, ao longo de cada ano. De acordo com Dewey (1959, p. 67), a formação de propósitos envolve:

1. Observação das condições e circunstâncias ambientes; 2. Conhecimento do que aconteceu em situações similares no passado, conhecimento obtido, em parte, pela lembrança e, em parte pela informação, conselho, aviso de cuidado dos outros que tiveram maiores e mais amplas experiências; e 3. Julgamento ou juízo, ou seja, a operação pela qual juntamos o que observamos e o que recordamos e concluímos sobre o que significa toda a situação, para podermos tomar, então, o propósito de ação.

A partir desses três propósitos é possível delimitar como eles estão presentes no dia a dia dos barracões em todo o processo de fazer o desfile, somados às experiências vividas na prática, ou seja, com o desfile sendo confeccionado e com a escola de samba desfilando.

Tais experiências também são absorvidas no trabalho e aprendizado diário dos funcionários dos barracões por meio da captação dos sentidos, especialmente a fala e a audição, aqui destacados. Para Dewey (1959, p. 289), “[...] o resultado

do trabalho dos sentidos, conservado na memória e na imaginação e empregado com a habilidade conferida pelo hábito, é o que constitui a experiência”. A definição do filósofo de experiência é muito pertinente ao nosso objeto de estudo, já que a vivência acumula o conhecimento e leva ao aprendizado o funcionário do barracão. Dessa forma, Cavalcanti explicita que:

Os trabalhos do barracão vão assim da concepção do carnaval pelo carnavalesco, que ‘sonha noites e noites com a escola desfilando’, à sua realização pelo trabalho do ferreiro, carpinteiro e escultor, culminando no trabalho do decorador, que é ‘dar vida, dar cor, transformar a realidade de madeira e ferragens em sonho’. Nessa sequência, que vai de um sonho imaterial e individual (que só existe na mente do carnavalesco) a um sonho palpável e coletivo na sua fruição e realização, explode a dimensão simbólica do carnaval. (CAVALCANTI, 1999, p. 19, grifos do autor).

Então, tudo o que foi imaginado pelo carnavalesco, as fantasias, alegorias e adereços, é transmitido aos demais artesãos (por meio de croquis, reuniões, maquetes, palestras, vídeos de desfiles anteriores, etc.). Nesse caso, os artesãos colocam todo o seu conhecimento e experiência acumulados para materializar o enredo concebido pelo carnavalesco. Como destacamos anteriormente, o trabalho em um barracão é manual, portanto, a experiência é que propicia que essas profissões sejam ensinadas, suas técnicas e habilidades aprendidas e assimiladas pelos profissionais das agremiações. A título de ilustração, Dewey (1959, p. 290) norteia que

O melhor da experiência é, por esta forma, representado pelos vários trabalhos manuais [...] Quer isto dizer que os órgãos do corpo, especialmente os dos sentidos, tiveram repetidos contatos causais, e que o resultado desses contatos foi conservado e consolidado até se conseguir a aptidão [...] e habilidade prática.

É, portanto, por meio da prática, que erros são evitados, como no caso de carros alegóricos que quebram na área de armação dos desfiles e ficam impossibilitados de desfilar, tirando, assim, preciosos pontos da escola, ou, ainda, das diversas soluções visuais adotadas ao longo dos anos. Dessa forma, Santos (2006, p. 58) postula que são “[...] práticas e saberes especializados que se aprendem ou podem ser mais bem desenvolvidos no interior dos barracões das escolas de samba.” Aqui, retomamos propósitos de Dewey (1959). Outro detalhe importante que ajuda no desenvolvimento de *know-how* e aprendizado dos componentes das escolas de samba

é a análise e julgamento feitos após o desfile por meio da lembrança de uma situação que funcionou ou não durante a apresentação da escola. Por exemplo, desfilar com chuva ou arriscar-se com o comprimento de um carro alegórico, que terminou por comprometer sua entrada no desfile, atrasando toda a escola. Essas situações são acumuladas às leituras e reuniões para análise das justificativas dos jurados, que são entregues junto às notas, além dos vídeos gravados dos desfiles, que são assistidos. Somados às experiências vividas anteriormente e ao exercício e transmissão dos ofícios no barracão, acabam conduzindo a um aprendizado. Isso é frisado por Cavalcanti (2008, p. 165), ao citar o depoimento de seu Reginaldo, que, em 1992, era o chefe da equipe de escultura da escola de samba Mocidade Independente de Padre Miguel, que via o barracão como uma escola: “[...] aqui se forma o profissional”.

O referido aprendizado só foi possível porque foi vivido, foi experimentado, seus prós e contras foram separados, analisados e passaram, então, a nortear as medidas e as soluções para que erros não se repetissem. Todo esse conhecimento adquirido se deve, também, ao meio social no qual os componentes e trabalhadores das escolas de samba estão inseridos, o *mundo do samba* do qual fazem parte. Esse meio social é caracterizado por Dewey (1959, p. 18) como sendo o local que “[...] cria as atitudes mental e emocional dos indivíduos, fazendo-os entregar-se às atividades que despertam e vigorizam determinados impulsos, que têm determinados objetivos e acarretam determinadas consequências.”

O sucesso da transmissão dessas experiências também pode ser destacado pelo fato de que “[...] vivemos do nascimento até a morte em um mundo de pessoas e coisas que, em larga medida, é o que é devido ao que se fez e ao que nos foi transmitido de atividades humanas anteriores.” (DEWEY, 1959, p. 31). Fato esse constatado pela importância atribuída às crianças e ao seu aprendizado nas agremiações, como já destacado.

A acumulação de experiências ao longo do tempo que cria conhecimento remete ao princípio educacional do *Continuum* experiencial, presente na obra de Dewey (1959), cujas experiências primeiras devem influir de forma frutífera e criadora nas experiências subsequentes. O conhecimento técnico transmitido às pessoas que estão aprendendo determinada profissão em um barracão é feito por quem viveu determinado tipo de experiência e dela colheu e acumulou conhecimento, como o exemplo dos casos mencionados da quebra de algum carro alegórico ou da chuva durante a apresentação.

Tal conhecimento também advém do fato de que, muitas vezes, é preciso substituir determinado material que seria utilizado em alguma escultura ou adereço. Esse fator pode estar ligado à falta do insumo no mercado ou ao seu elevado valor na época da compra, de modo que se torna necessário criar outra solução ou buscar outro material que consiga o efeito desejado e que caiba no

orçamento ou, ainda, que não esteja em falta no mercado. Essa busca resultou e resulta em novas soluções plástico-visuais que, na maioria das vezes, surtem efeito e são assimiladas pelas demais escolas de samba, como no caso de copos plásticos ou pratos de festa, empregados na confecção e decoração de adereços, fantasias e carros alegóricos, das máquinas de chuva de papel picado ou, ainda, dos elevadores hidráulicos, que se elevam de dentro do carro alegórico carregado de esculturas ou destaques de luxo no início do desfile, aumentando a sua altura.

Considerações finais

Os saberes mencionados neste artigo, acumulados ao longo dos anos, só foram possíveis por meio de experiências vividas, tanto aquelas bem sucedidas quanto as malogradas. Todo o saber experimentado, acumulado e ensinado pelos e para os indivíduos, é conquistado por meio da aprendizagem na prática. Portanto, se existe assimilação do conhecimento tácito e transmissão oral, existem práticas educacionais que, mesmo não formalizadas, resultam na aprendizagem, podendo ser destacadas como um conjunto de experiências boas que, segundo John Dewey (1959), são aquelas que justamente levam ao aprendizado. Nesse caso, o aprendizado de uma profissão e de um saber fazer pode evitar erros e levar ao êxito, despertando a autoconfiança do funcionário do barracão, que doa seu conhecimento e força de trabalho para a escola e que se orgulha ao vê-la sagrar-se campeã do concorrido carnaval das grandes agremiações cariocas. Os artesãos estão todos movidos por condições objetivas (DEWEY, 1959) que, coordenadas pelos mestres de ateliês, pelo diretor de barracão e pelo carnavalesco, levam à produção do desfile e, por consequência, ao aprendizado de todos os profissionais envolvidos na produção do espetáculo, numa troca de saberes horizontalizada, mesmo dentro do barracão, existindo hierarquia profissional. Profissões que, como destacado por Cunha (2005a, 2005b), são marcadas pelo preconceito ainda em nossos dias, justamente por serem praticadas manualmente e pela tardia industrialização do país, mas que, neste contexto, pelo menos entre os artesãos do carnaval, são valorizadas.

A tudo isso se soma o empirismo que define a tônica da educação não formal realizada dentro dos barracões das agremiações carnavalescas, e as experiências ampliam a magnitude do aprendizado na prática, sendo essas, como considera John Dewey, boas, pois levam justamente ao aprendizado permeado, neste caso, de lágrimas, suor, alegria e muito samba, reforçando o caráter de oralidade pertinente às tradições africanas e seus descendentes (BÂ, 2011; FREYRE, 2001; VANSINA, 2011), que são, em grande maioria, salvo indicação contrária, os funcionários e os componentes das escolas de samba do Rio de Janeiro.

Referências

- ALBIN, R. C. et al. **Guia das escolas de samba do Rio de Janeiro: carnaval 2006**. Rio de Janeiro: Arco Arquitetura e Produções, 2006. 120 p.
- ALENCASTRO, Luiz Felipe. Continuidade Histórica do Luso-Brasileirismo, **Novos Estudos, CEBRAP**, São Paulo, n. 32, p. 72-84, mar. 1992.
- _____. Proletários e Escravos: imigrantes portugueses e cativos africanos no Rio de Janeiro, 1850-1872, **Novos Estudos, CEBRAP**, São Paulo, n. 21, p. 30-56, julho de 1988.
- ARAÚJO, H. **Carnaval: seis milênios de história**. 2 ed. Rio de Janeiro, Griphus, 2003. 600 p.
- ARAÚJO, P. Q. de. Escolas de samba e relações de trabalho: entre a passarela e o barracão. In: EARP, F. S. (Org.). **Pão e Circo: fronteiras e perspectivas da economia do entretenimento**. Rio de Janeiro: Palavra e Imagem, 2002. 208 p.
- BÂ, A. H. A tradição viva. In: KI-ZERBO, J. (Ed.). **Metodologia e pré-história da África**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011. p. 167 – 212. (Coleção História Geral da África; v. 1).
- BASH, L. Educação, emprego e treinamento profissionalizante. In: COWEN, R.; KAZAMINAS, A. M.; ULTERHALTER, E. (Org.). **Educação comparada: panorama internacional e perspectivas**. v. 1. Brasília, DF: UNESCO, CAPES, 2012. p. 659-672.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 12 abr. 2013.
- _____. Ministério da Educação. **Políticas públicas para a educação profissional tecnológica: proposta em discussão**. Brasília, DF: MEC/SETEC, abr. 2004, 71 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2012.
- _____. Portaria Interministerial nº 1.082, de 20 de novembro de 2009. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 nov. 2009. Disponível em: <http://www.adurj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/portaria_interministerial_1082_20_11_09.htm>. Acesso em: 20 jul. 2012.
- CABRAL, S. **As escolas de samba do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Lazuli / Companhia Nacional, 2011. 495 p.

CASCUDO, L. da C. **Dicionário do folclore brasileiro**. Rio de Janeiro: INL/MEC, 1972. 660 p.

CAVALCANTI, M. L. V. de C. **O rito e o tempo: ensaios sobre carnaval**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. 116 p.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. 2. ed. São Paulo: Unesp; Brasília, DF: Flasco, 2005a. 190 p.

_____. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2. ed. São Paulo: Unesp; Brasília, DF: Flasco, 2005b. 243 p.

_____. A. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 89 – 107, mai./jun./jul./ago. 2000.

DEWEY, J. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. 3. ed. São Paulo: Comp. Ed. Nacional, 1959. 416 p.

_____. **Experiência e educação**. 2. ed. São Paulo: Comp. Ed. Nacional, 1976. 97 p.

ESCOLAS DO SAMBA: os conservatórios musicais dos morros onde não se ensina fuga ou contraponto, mas nascem melodias. **A Noite**, Rio de Janeiro, n. 100, 2 mar. 1932.

FARIAS, E. S. A afirmação de uma situação sócio comunicativa: desfile de carnaval e tramas da cultura popular urbana carioca. **Caderno CRH**, Salvador, v. 26, n. 67, p. 157-178, jan./abr. 2013.

FEIJÓ, C.; NAZARETH, A. **Artesãos da Sapucaí**. São Paulo: Olhares, 2011. 111 p.

FERREIRA, F. **O livro de ouro do carnaval brasileiro**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004. 421 p.

_____. Traduzindo o enredo: o processo de produção das escolas de samba. In: KAMEL, José Augusto Nogueira. **Engenharia do entretenimento: meu vício, minha virtude**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2006. p. 99-111.

FREYRE, G. **Casa-grande & senzala**. 45. ed. Rio De Janeiro: Record, 2001. 668 p.

GAIER, R. V. Carnaval do Rio atrai 900 mil turistas e cogita mudanças. **O Estado de São Paulo**. São Paulo, 15 fev. 2013. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,carnaval-do-rio-atrai-900-mil-turistas-e-cogita-mudancas,997400,0.htm>>. Acesso em: 26 abr. 2013.

GOHN, M. da G.. Educação não formal e aprendizagens. In: SOUZA, Eduardo Conegundes de. **De experiências e aprendizagens: educação não formal, música e cultura popular**. São Carlos: EdUFSCar, 2013. p. 20 – 28.

GOHN, M. da G.; SINSON, O. R. de M. **Não-fronteiras: o universo da educação não-formal**. São Paulo: Itáu Cultural, 2007. 96 p.

GOLDWASSER, M. J. **O Palácio do Samba: estudo antropológico da escola de samba Estação Primeira de Mangueira**. Rio de Janeiro: Record, 1975. 197 p.

LEOPOLDI, J. S. **Escola de samba, ritual e sociedade**. Petrópolis: Vozes, 1978. 148 p.

LESSA, C.; AGUINAGA, R. O carnaval carioca: uma reestimativa do emprego e renda relacionados. In: EARP, Fabio Sá (Org.). **Pão e Circo: fronteiras e perspectivas da economia do entretenimento**. Rio de Janeiro: Palavra e Imagem, 2002. p. 143 – 163.

LINGIS, A. **The community of those nothing in commons**. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press, 1994. 165 p.

MORAIS, F. Carnaval: a primazia do visual. In: MORAIS, F. **Chorei em Bruges: crônicas de amor à arte**. Rio de Janeiro: Avenir, 1983. p. 41 – 46.

_____. **Tia Ciata e a Pequena África no Rio de Janeiro**. 2. ed. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Dep. Geral de Documentação e Informação Cultural, Divisão de Editoração, 1995. 163 p.

ORTIZ, R. **Cultura brasileira & identidade nacional**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PAMPLONA, F. Mais respeito! A festa é do povo. **Lua Nova**, São Paulo, v. 1, n. 2, set. 1984.

REGISTRO da morte. **O Paiz**. Ano IX, n. 4028, p. 2, Rio de Janeiro, 18 de mai. de 1893.

QUEIROZ, M. I. P. de. **Carnaval brasileiro: o vivido e o mito**. São Paulo: Brasiliense, 1992. 237 p.

SANTOS, N. S. **“Carnaval é isso aí. Agente faz para ser destruído”!:** Carnavalesco, individualidade e mediação cultural. 174 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas – Antropologia Cultural)-. Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Ciências Sociais. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

VANSINA, J. A tradição oral e sua metodologia. In: KI –ZERBO; J. (Ed.). **Metodologia e pré-história da África**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011. p. 140 – 166. (Coleção História Geral da África; v. 1).

Recebimento em: 09/11/2014.

Aceite em: 21/05/2015.

Geração à deriva: jovens *nem nem* e a surperfluidade da força de trabalho no capital-imperialismo

Generation a drift:
young people *nem nem* and the superfluity of
the labour force in capital-imperialism

Mariléia Maria da SILVA¹

Resumo

O presente artigo objetiva problematizar o discurso sobre a dita geração *nem nem* – os assim chamados jovens que não estudam e nem trabalham – com base nos dados divulgados pelo IBGE (2013) e associá-los ao conceito de superfluidade da força de trabalho em Marx (2011). Defende-se que a geração *nem nem* constitui parte da população excedente a ser preservada em benefício do setor produtivo. Aponta-se que, na perspectiva do capital, é necessário manter uma força de trabalho relativamente supérflua, sem que tal condição se converta em desalento a ponto de ameaçar o próprio desejo da classe trabalhadora de tornar-se mercadoria, ou seja, força de trabalho.

Palavras-chave: Geração *nem nem*. Capital-imperialismo. Superfluidade.

Abstract

The present article aims to problematize the discourse about the *nem nem generation* – the so-called young people who neither study nor work – on the basis of the facts disclosed by IBGE (2013) and associate them with the concept of superfluity of the labour force in Marx (2011). Argues that the *nem nem* generation constitutes part of the surplus population to be preserved for the benefit of the productive sector. Points out that, from the perspective of the capital, is necessary to maintain a labour force relatively superfluous, without this condition be come despondency, to the point of threatening own working class desire in becoming commodity labour force.

Keywords: *Nem nem* generation. Capital-imperialism. Superfluity.

1 Doutora em Educação. Departamento de Ciências Humanas da Universidade Estado de Santa Catarina. Professora Associada vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Atua no mestrado e no curso de Pedagogia. Endereço: Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Florianópolis – SC. Cep: 88035001. Tel.: (48) 3321 8501. Email: <marileiamaria@hotmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 25	n. 58	p. 119-136	jan./abr. 2016
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

A *geração nem nem*, alcunha em certa medida cômica, não fosse a gravidade que carrega, tem sido destaque nos últimos tempos na mídia televisa, impressa e eletrônica², que alerta sobre o número de jovens entre 15 e 29 que não estudava e *nem* trabalhava, em 2012. Os dados fornecidos pela PNAD³ (2012), divulgados em novembro de 2013, revelam que 19,6% da população nessa faixa etária estavam fora da escola e do mercado de trabalho, o que significa dizer que um em cada cinco jovens encontrava-se nessa situação no período analisado. Dentre os quase 20% de jovens *nem nem*, as mulheres perfazem um total de 70,3% (IBGE, 2013).⁴

Para os jovens que trabalham, o cenário também não é animador. Conforme documento da Organização Internacional do Trabalho (OIT) (2013), intitulado *Tendencias mundiales del empleo juvenil 2013: una generación em peligro*, a débil recuperação mundial nos anos 2012 e 2013 fez agravar a crise do emprego juvenil, cuja taxa de desemprego estimada para 2013 foi de 12,6%, o que tem implicado na disposição dos jovens em serem menos seletivos em relação às suas escolhas de emprego, posto que as ofertas caracterizam-se por vínculos temporários e em regime parcial. Ainda segundo a OIT, os jovens mais pobres estão, inclusive, renunciando em seguir procurando emprego, tal é a precariedade do que encontram. A previsão é a de que o emprego informal entre os jovens continue crescendo.⁵

Como é possível perceber, mediante as fontes acima arroladas, o quadro no qual se encontra a juventude e sua vinculação ao mundo laboral inspira cuidado e até amedronta, se seguimos a linha de raciocínio do conhecido adágio de que *mente vazia é oficina do diabo*, ou, em outras palavras, jovens desocupados estão propensos ao crime e à promiscuidade. Seriam estes os *nem nem*?

2 Uma simples consulta na Internet utilizando a palavra-chave “Geração *nem nem*” acusou em torno de 300 resultados referentes aos anos de 2013 e 2014. Tais resultados incluem desde matérias mais consistentes sobre os últimos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divulgados em final de novembro de 2013, incluindo entrevistas com especialistas, até pequenas notas com comentários rápidos sobre o tema e enquetes com os jovens supostamente vivenciando a condição de *nem nem*.

3 A Pesquisa Nacional por Amostragem em Domicílio (PNAD) obtém informações anuais sobre características demográficas e socioeconômicas da população, como sexo, idade, educação, trabalho e rendimento, características dos domicílios, e, com periodicidade variável, informações sobre migração, fecundidade, nupcialidade, entre outras, tendo os domicílios como unidade de coleta. Temas específicos abrangendo aspectos demográficos, sociais e econômicos também são investigados. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=40>. Acesso em: 1 abr. 2014.

4 Disponível em: <<http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&id=1&idnoticia=2526&busca=1&t=sis-2013-74-1-mulheres-25-29-anos-que-nao-estudam-nem>>. Acesso em: 8 abr. 2014.

5 Disponível em: <http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/publication/wcms_212725.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2014. Acesso em: 2 abr. 2014.

O presente artigo⁶ tem como propósito problematizar o discurso⁷ propagado sobre a dita geração *nem nem*, os assim denominados jovens que não estudam e nem trabalham, e associá-lo ao conceito de superfluidade da força de trabalho, nos termos definidos por Marx (2011). A tese aqui defendida é a de que a geração *nem nem* constitui parte da população excedente a ser preservada em benefício do setor produtivo. Assim, na perspectiva do capital, o desafio está em manter uma força de trabalho relativamente supérflua, sem que essa condição se converta em desalento, a ponto de ameaçar o próprio desejo da classe trabalhadora de tornar-se mercadoria, ou seja, força de trabalho. Desalento que se agrava tendo em vista a intensificação e alargamento do trabalho precário, sobretudo para o segmento juvenil.

O intento exige que se compreenda a atual dinâmica do capital em escala global e suas implicações nos países de capitalismo dependente. O conceito de capital-imperialismo de Fontes (2012) é aqui adotado na perspectiva de que abarca as novas determinações derivadas da própria disseminação do imperialismo e a conversão do capitalismo em uma forma de vida social generalizada de modo profundamente assimétrico, o que ajuda a ampliar nossa escala de apreensão no que se refere às análises sobre as políticas de inclusão social, notadamente aquelas vinculadas à formação profissional, políticas de emprego e ampliação da certificação e escolaridade.

-
- 6 Este artigo, focado nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – uma das principais referências na produção de indicadores sociais –, resulta de um recorte das análises dos principais indicadores sociais sobre a situação dos jovens no mercado de trabalho na atualidade, desenvolvido no âmbito da pesquisa intitulada *Jovens, trabalho e saberes escolares: o emprego em tempos de flexibilização das relações de trabalho*, sob minha coordenação. Esta pesquisa tem como propósito analisar a relação entre os saberes escolares e a condição de emprego entre os jovens provenientes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerando de um lado o cenário de intensificação da precarização das relações de trabalho nas últimas décadas, e de outro o discurso da qualificação como estratégia de sobrevivência em um mercado de trabalho para o qual novas competências são demandadas.
- 7 Adoto aqui o conceito de Fairclough (2001, p. 90) em que discurso refere-se “[...] ao uso da linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais.” Tal compreensão é fundamental quando intenta-se evidenciar que “[...] as ideologias embutidas nas práticas discursivas são muito eficazes quando se tornam naturalizadas e atingem o *status* de ‘senso comum”” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 117, grifo do autor).

A geração *nem nem*: uma geração à deriva

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), baseados na PNAD 2012 e divulgados em 2013, revelam que o número de jovens de 15 a 29 anos, que não estudava nem trabalhava, chegou a 9,6 milhões em 2012, o que significa uma em cada cinco pessoas da respectiva faixa etária. Esse número representa 19,6% da população de 15 a 29 anos, conforme se verifica na Tabela 1. Em 2002, o percentual foi de 20,2% dos jovens nessa faixa etária, que não estudavam e nem trabalhavam, significando uma redução de 0,6 pontos percentual.

Antes de quaisquer comentários sobre os números trazidos pelo IBGE, levantaremos uma breve reflexão sobre a expressão *nem nem*, utilizada pela mídia para designar os jovens que não estudavam e nem trabalhavam, não pelo tom anedótico que possa estar associado a tal expressão, mas pelo julgamento moral que parece embutido. Começaríamos com a ideia representada de que poderia se tratar de uma geração *nem isso, nem aquilo*, ou seja, jovens que nada fazem: não tomam iniciativa, não são proativos, desistem com facilidade e, por suposto, estariam na contramão do discurso da empregabilidade. Essa última tem ganhado grande destaque, conforme Oliveira (2008), para referir-se à capacidade do indivíduo manter-se ou reinserir-se no mercado de trabalho mediante a posse de um conjunto de fórmulas que o habilite a competir com todos que disputam um emprego. O que significa, na lógica das políticas neoliberais, “[...] um mecanismo que retira do capital e do Estado a responsabilidade pela implementação de medidas capazes de garantir um mínimo de condições de sobrevivência para a população.” (p. 199).

O que se percebe claramente é o abandono crescente por parte dos estados capitalistas de uma política de *pleno emprego*, simultâneo ao incremento de políticas de combate ao desemprego, fundadas em princípios comportamentais cujo protagonista é o próprio desempregado. Nesses termos, Shiroma e Campos (1997) ressaltam que na literatura econômica e nas análises estatísticas, a empregabilidade refere-se à passagem de uma situação de desemprego a de emprego, e se apresenta como probabilidade de saída do desemprego. Para as autoras, o termo empregabilidade está associado a uma série de variáveis, tais como: “[...] idade, sexo, experiência prévia, rede de relações sociais, origem social, concepções, valores, aspirações, trajetórias de vida etc.” (p. 26).

Acoplado a tal noção de empregabilidade, o designativo *nem nem*, igualmente, poderia aludir infantilidade⁸ e imaturidade, compreensão reforçada, sobretudo,

8 *Nem nem* pode ser uma alusão a *nenê*, ou, inclusive pela fonética, ao popular *neném*, que significa criança recém-nascida ou com poucos meses (DICIONÁRIO HOUAISS, 2002).

pelo fato de que a maioria teve, ao menos, um filho (Tabela 2), o que poderia dar margem a condenar pela *irresponsabilidade* da procriação sem planejamento familiar, culminando no seguinte julgamento: a geração *nem nem* é constituída por aqueles que não desejam estudar e nem trabalhar, posto que ainda não amadureceram o suficiente ou não se atentaram aos novos desafios exigidos pelo mundo globalizado.

Nessa perspectiva, o discurso do empreendedorismo⁹ se faz presente como ideologia destinada aos jovens em um contexto de desemprego e precarização das relações de trabalho. Coan e Shiroma (2012), em um estudo sobre a temática, revelam que o empreendedorismo como ideologia sustenta o discurso de que o desenvolvimento de nossas potencialidades empreendedoras nos levaria ao sucesso pessoal e profissional, e que os obstáculos devem servir como desafios a serem enfrentados, em uma evidente ocultação das contradições da lógica do capital. Segundo os autores, a pedagogia empreendedora tem marcado forte presença nos cursos de formação básica e profissional, sendo sua base epistêmica consoante com a que “[...] nutre as relações sociais de produção capitalistas e fomenta a corrida pelos sonhos individuais que tentam forjar jovens de novo tipo, limitados à pequena política, aprisionados aos projetos individuais que se pode conquistar em curto prazo” (p. 273).

Queremos ressaltar, com a análise semântica ora proposta, o constructo ideológico dirigido aos jovens pela negação, qual seja: não sejam *nem nem*, não desistam, sejam empreendedores! Discurso direcionado especialmente a um segmento de jovens brasileiros cuja condição, desde a mais tenra idade, se estabelece pela necessidade imperiosa da presença no mercado de trabalho e, para a maioria, conjugada à permanência na escola, variando, conforme o nível de degradação social, o grau de frequência e intensidade entre um e outro.

Assim, aos designados *nem nem*, prefiro a noção cunhada por Sennett (2003): uma geração que vive à deriva. Ou, nas palavras de Frigotto (2011, p.183), em alusão a Viktor Frankl: uma juventude com a vida “[...] provisória e em suspenso.” Considerando que, sob o capitalismo, as relações sociais são constituídas por relações de classe que se fundamentam por duas classes fundamentais, os que detêm os meios de produção e os que vendem a sua força de trabalho, e por frações e grupos sociais a elas conectadas, resultando em acessos desiguais aos bens essenciais à reprodução biológica e social, Frigotto (2011) adverte que a

9 Coan (2011), em um estudo sobre a educação para o empreendedorismo, ressalta que as características do empreendedor estão comumente associadas as de “[...] homem destemido, proativo e inovador, que enfrenta os desafios e vai em busca da realização dos seus sonhos” (p. 223). No entanto, adverte que estudos no campo crítico defendem que a referida compreensão se funda nos clássicos da economia de cariz liberal, cuja noção básica é a de responsabilizar o indivíduo por sua própria produção da existência, em tempos de enxugamento e precarização do emprego formal.

desigualdade é ainda mais severa em sociedades de capitalismo dependente¹⁰, nas quais a juventude é atingida em sua dimensão geracional. Trata-se de “[...] um tempo de um capitalismo que lhes interdita o futuro ou produz uma existência social truncada e em suspenso.” (p. 100).

Portanto, o que está em jogo não é a simples adoção de uma ou de outra nomenclatura, mas o que pode ser revelado ou escondido. Em nosso entendimento, o designativo *nem nem* não traduz a complexidade inerente à relação capital-trabalho, posto que opera no nível da superficialidade, do descritivo e, em certa medida, até do lúdico, apagando a lógica de expropriação a qual estão subordinados os trabalhadores.

O que dizem os dados do IBGE

Ao analisar mais detidamente as Tabelas 1 e 2, podemos perceber que no subgrupo de 15 a 17 anos, a proporção dos que estão fora da escola e do trabalho foi de 9,4%, ao passo que entre aqueles com 18 a 24 anos a proporção foi 23,4%. Na tabela 2, percebemos que o percentual de mulheres nessa situação foi crescente com a idade, ou seja, 59,6% entre aqueles com 15 a 17 anos de idade, alcançando 76,9% no subgrupo de 25 a 29 anos de idade. Ainda em relação às mulheres, ressalta-se a proporção daquelas que tinham ao menos um filho (IBGE, 2013).

Tabela 1. Distribuição percentual dos jovens de 15 a 29 anos de idade, por tipo de atividade na semana de referência, segundo os grupos de idade. Brasil (2012), em percentuais (%)

Idade	Tipo de Atividade			
	Só estuda	Trabalha e estuda	Só trabalha	Não trabalha nem estuda
15 a 29	21,6	13,6	45,2	19,6
15 a 17	65,4	18,8	6,5	9,4
18 a 24	14,5	14,8	47,3	23,4
25 a 29	2,9	8,3	67,5	21,3

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (2013). (Adaptação da autora).

10 O autor apropria-se do conceito de capitalismo dependente de Fernandes (2008) e Oliveira (2006).

Tabela 2. Distribuição percentual de pessoas de 15 a 29 anos de idade que não estudavam e não trabalhavam na semana de referência, por grupos de idade. Brasil (2012), em percentuais (%)

Características selecionadas	Grupo de idade			
	Total	15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 29 anos
Sexo				
Total	100,0	100,0	100,0	100,0
Homem	29,7	40,4	32,0	23,1
Mulher	70,3	59,6	68,0	76,9
Nível de instrução mais elevado alcançado				
Total	100,0	100,0	100,0	100,0
Ensino fundamental incompleto	-	-	-	-
Ensino fundamental completo ou médio	32,4	56,7	28,4	31,5
Incompleto	23,4	31,0	24,1	20,0
Ensino médio completo	38,6	12,2	43,2	39,2
Ensino superior incompleto ou completo	5,6	0,1	4,2	9,3
Indicação de presença de filhos nascidos vivos das mulheres				
Total	100,0	100,0	100,0	100,0
Nenhum filho	41,0	69,9	48,0	25,0
1 ou mais filhos	58,4	30,0	51,6	74,1

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (2013). (Adaptação da autora).

No que diz respeito à escolaridade dos jovens que não estudavam e nem trabalhavam, destacamos que entre o subgrupo de 15 a 17 anos de idade, 56,7% não tinham, sequer, o ensino fundamental completo, ao passo que o esperado para a faixa etária era que estivessem frequentando o ensino médio. Entre os jovens de 18 a 24 anos, chama a atenção o fato de que somente 47,4% dos que não trabalhavam e não estudavam tinham completado o ensino médio, o que

significa que a maioria tinha até o ensino médio incompleto. Para as pessoas de 25 a 29 anos de idade, que não trabalhavam e não estudavam, destacamos que 51,5% tinham até o ensino médio incompleto, porém, ressaltamos que 39,2% tinham ensino médio completo e 9,3% tinham ensino superior incompleto ou completo. Esses dois percentuais somados atingem 48,5%.

Verifica-se claramente que é relevante o percentual de jovens de 25 a 29 anos com escolaridade igual ou superior ao ensino médio completo que não estavam trabalhando nem estudando em 2012, o que parece apontar, ao menos no caso brasileiro, que a velha, porém não superada, associação direta entre maior nível de escolaridade e menor nível de desemprego, conforme preceito defendido pela Teoria do Capital Humano¹¹, mais uma vez, não se confirma.

Sobre o rendimento do trabalho entre os jovens no Brasil, conforme documento do IBGE (2013), entre a faixa etária de 15 a 29 anos de idade, ocupados na semana de referência da pesquisa, 39,6% obtiveram rendimento de todos os trabalhos até um salário mínimo¹² em 2012, ao passo que 18,2% deles obtiveram rendimento superior a dois salários mínimos. Ainda segundo o IBGE, o baixo rendimento do trabalho entre os jovens explica-se, em grande parte, em razão de estarem em início de carreira e em trabalhos com menos garantias, por exemplo, de estabilidade e de remuneração.

No que se refere às condições de trabalho, ressalta-se a informalidade¹³, característica importante no país, que abarca 43,1% dos trabalhadores (IBGE, 2013). Mas é entre os jovens de 16 a 24 anos e idosos de 60 anos, ou superior a essa idade, que as taxas de informalidade em 2012 foram mais elevadas, registrando-se 46,9% e 70,8%, respectivamente, segundo a mesma fonte. A explicação desse fenômeno, para o IBGE, está na especificidade que envolve os dois grupos etários. Para os jovens, “[...] a elevada taxa de informalidade pode ser explicada pela busca do primeiro emprego e, em alguns casos, pela necessidade de conciliar o trabalho com o estudo, fazendo com que a posse de carteira assinada ou a contribuição previdenciária não seja um requisito imprescindível.” (IBGE, 2013, p.146). Entre os idosos, pelo menos para a maioria, em razão de já terem cumprido seu ciclo produtivo, o retorno ou a permanência no mercado de trabalho devem-se a uma

11 Um estudo crítico sobre a Teoria do Capital Humano (TCH) e suas implicações no cenário atual pode ser encontrado em Motta (2012).

12 Salário Mínimo em 2012 era de R\$ 622,00.

13 O IBGE utiliza para classificação dos trabalhos formais ou informais a definição da Organização Internacional do Trabalho (OIT). “Trabalho *formal* inclui empregado com carteira de trabalho assinada, trabalhador doméstico com carteira de trabalho assinada, militar, funcionário público estatutário, conta própria e empregador que contribuía para a previdência social” (IBGE, 2013, p. 145, grifo nosso).

maneira de complementação de renda ou um meio de socialização. A carteira de trabalho, nos casos em que o idoso é pensionista ou aposentado, deixa de ser um atrativo, assim analisa o IBGE.

Ainda que se possa buscar alguma justificativa para o maior percentual de informalidade entre os dois polos em questão, o fato é que a informalidade é estrutural na forma de ocupação da força de trabalho no país, e está presente em todos os segmentos etários e com relativa importância, conforme pode ser verificado pelos dados trazidos pelo próprio IBGE¹⁴. Neste sentido, concordamos com Filgueiras, Druck e Amaral (2004) na medida em que avaliam que “[...] o conceito de informalidade tanto pode se constituir em um problema quanto em uma solução, tanto pode obscurecer quanto revelar, a depender do uso que se faça dele e da clareza que se tenha com relação aos seus limites explicativos, tanto no plano teórico quanto empírico.” (p. 229). Na particularidade brasileira, nos parece que essa noção muito mais esconde do que revela.

Cardoso (2013), tomando por base as mesmas fontes e buscando analisar o fenômeno dos jovens que não trabalhavam e não estudavam, comparando-o “[...] aos países mais ricos do mundo” (p. 293), considera que a condição *nem nem* não é exatamente uma novidade nesses países; o novo estaria na intensidade com a qual o referido fenômeno surge, ou seja, o aumento dos *nem nem* está quase que exclusivamente associado ao desemprego de jovens anteriormente ocupados, e que já teriam deixado a escola. Salienta, ainda, que a situação é mais grave entre os homens do que entre as mulheres, e entre as faixas etárias mais elevadas (18 a 29 anos), tendo em vista que o esperado é que esses jovens estivessem saindo do sistema escolar e ingressando no mercado de trabalho. Portanto, considera que a geração *nem nem* expressa desemprego juvenil em larga escala, atingindo sucessivas gerações desde a crise econômica de 2008, que vem assolando as economias dos países centrais do capitalismo.

O autor entende que se trata de um fenômeno estrutural, com agravamento depois de 2008, a ponto de lançar os jovens “[...] no centro da contestação da ordem econômica global e suas instituições de sustentação, nacionais e supranacionais” (p. 296), o que implicou na transformação de um problema estrutural em um problema social, inflamando “[...] a disposição militante de jovens por todo o mundo desenvolvido” (p. 297).

Na perspectiva de Cardoso (2013), o fenômeno também é estrutural no Brasil, embora a taxa de jovens que não estudam e não trabalham tenha sofrido

14 Percentual de trabalhadores ocupados em trabalhos informais, segundo a faixa etária: 16 a 24 anos: 46,9%; 25 a 29 anos: 36,0%; 30 a 49 anos: 38,7%; 50 a 59 anos: 45,9%; 60 anos ou mais: 70,8% (IBGE, 2013, p. 157).

uma leve queda, se comparada com o cenário europeu contemporâneo. Por isso, defende a hipótese de que no Brasil

[...] a melhoria das condições materiais de vida, ao se disseminar pelo país contribuiu para reduzir a percepção de clausura das condições de mobilidade social, ampliando o horizonte de expectativa, de inclusão dos jovens 'nem nem', em especial as mulheres. Ao contrário, pois, de aparecer como deterioração de condições antes favoráveis e, portanto, como frustração de suas expectativas, como é hoje o caso de vários países europeus. (2013, p. 312, grifos nossos).

Nesse sentido, o autor ressalta que as taxas *nem nem* no Brasil, ao atingirem em maior nível as famílias de baixa renda, apontam para a necessidade de investimento em políticas de distribuição de renda¹⁵. Essas, ainda que direcionadas em curto prazo, em longo prazo podem resultar na recuperação dos serviços públicos, na medida em que tornarão menos relevantes a mercantilização das relações sociais e, conseqüentemente, implicando na diminuição das desigualdades sociais, condição que alimenta a probabilidade de um jovem tornar-se *nem nem*.

Queremos avançar e problematizar em alguns pontos na comparação que Cardoso (2013) faz entre a situação dos jovens brasileiros e o contexto europeu, propondo os seguintes questionamentos: Qual a origem da deterioração das condições antes favoráveis aos jovens europeus? Porque as políticas sociais que possibilitavam algum nível de expectativa aos jovens europeus deixam de existir? Ou, em outras palavras, como explicar a *desilusão* dos jovens que não estudam e nem trabalham na Europa, se, diferentemente daqui, o investimento em políticas públicas, pautado na noção de um Estado de bem-estar social, foi a tônica nas décadas que se seguiram, até a virada neoliberal? Por que devemos acreditar que o investimento atual em políticas de curto prazo (leia-se: aligeiradas, superficiais, temporárias, quantitativa e qualitativamente inferiores ao contexto europeu) no Brasil levariam a uma situação mais favorável aos jovens brasileiros, em longo prazo, se nos países mais ricos do contexto europeu suas políticas alicerçadas no modelo de bem-estar social do pós-guerra desaguaram na desilusão de uma juventude escolarizada, que se encontra sem perspectiva de futuro?

Seguindo uma determinada linha de raciocínio, a respeito do comportamento da *geração nem nem* na Europa e no Brasil, poderíamos indagar: desiludidos lá, iludidos aqui? No primeiro caso, a desilusão dar-se-ia pela falta de expectativa dos jovens europeus diante de um cenário de deterioração das relações de trabalho,

15 O autor faz referência, entre outros, ao Programa Bolsa Família, mantido pelo Governo Federal.

antes mais favoráveis, e, no segundo caso, a ilusão explicar-se-ia pela “[...] melhoria das condições de vida” (CARDOSO, 2013, p. 312) propiciada pelo neodesenvolvimentismo atual, a nutrir as esperanças dos jovens brasileiros?

O que pretendemos com esse conjunto de questões é exatamente procurar recuperar o vínculo entre contextos sociais, que, supostamente, aparecem como tendo uma matriz distinta, e recolocá-lo sob o prisma da totalidade como categoria de análise para a apreensão da sociedade capitalista contemporânea.

Capital – imperialismo e subdesenvolvimentismo

Apoiando-nos em Fontes (2013, p. 103), consideramos necessário evitar que as malhas da conjuntura, “[...] com suas urgências, apaguem as linhas fortes do processo, ou esfumem a crítica fundamental do marxismo, voltada simultaneamente para a compreensão/explicação da vida social e para a resoluta superação do modo de ser dominado pelo capital”. Assim, tomar a suposta melhoria das condições de vida atualmente no país, desconectada de uma perspectiva mais ampla, que considere o próprio movimento do capital em escala global, em nosso entender apenas *esfumam* as contradições capitalistas postas em nível planetário.

Portanto, e em decorrência da compreensão anterior, temos a percepção de que essa *geração à deriva*, a qual se refere Sennett (2003) – seja a juventude europeia ou latino-americana e, dentro dessa, a brasileira, considerando todas as especificidades que marcam cada região e país–, constitui a expressão do mesmo movimento do capital, cuja característica fundamental dá-se pela ampliação de novas formas de expropriação (FONTES, 2012).

Conforme a autora,

Movemo-nos no terreno de fortes contradições: entre as exigências da estratégia e da tática; entre a explicitação de uma das maiores crises capitalistas mundiais em paralelo à expansão de relações capitalistas em alguns países considerados periféricos (dos quais os mais importantes são Índia, China e Rússia); entre melhorias gotejadas sobre os setores mais frágeis e seu formato rebaixado (expansão de contratos de trabalho de baixos salários e políticas sociais focalizadas); entre o apoio às lutas comuns sul-americanas e o braço pesado das empresas transnacionais – agora também brasileiras – que direcionam as políticas e capturam os lucros; entre o aprofundamento das relações capitalistas no campo e seu formato agroexportador. (FONTES, 2013, p. 104).

Sob esta perspectiva, é no âmbito do capital-imperialismo que situamos tal movimento. Para a autora, apoiando-se umbilicalmente em Lênin, o capital-imperialismo origina-se das novas determinações derivadas da própria disseminação do imperialismo, que se dilata em uma nova escala, na qual se exacerbam tanto as lutas sociais quanto as relações próprias do capitalismo, essas, porém, de maneira difusa e desigual, mas com um grande nível de conexão. A resultante disso está na conversão do capitalismo em uma forma de vida social que se generaliza de modo profundamente assimétrico, marcando uma diferença gritante em relação ao século XX, quando boa parte da população do planeta vivia sob o mundo rural e detinha, em grande medida, o controle de seus recursos diretos de existência.

Por esse ângulo, a noção de capital-imperialismo possibilita apreender o movimento peculiar sucedido após a Segunda Guerra Mundial, que transformou e aprofundou as linhas essenciais do imperialismo, tal qual formulado por Lênin (1870-1924). Esse, ao definir o imperialismo como fase particular do capitalismo, esclarece:

O que há de fundamental neste processo, do ponto de vista econômico, é a substituição da livre concorrência capitalista pelos monopólios capitalistas. A livre concorrência é a característica fundamental do capitalismo e da produção mercantil em geral; o monopólio é precisamente o contrário da livre concorrência, mas esta começou a transformar-se diante de nossos olhos em monopólio, criando a grande produção, eliminando a pequena, substituindo a grande produção por outra maior e, concentrando a produção e o capital a tal ponto que em seu seio surgiu e surge o monopólio: os cartéis, os sindicatos, os *trusts* e, fundindo-se com eles, o capital de uma escassa dezena de bancos que manipulam bilhões. (LENIN, 2010, 87, grifo do autor).

Para Fontes, nas contradições de sua expansão, o capital-imperialismo chega ao século XXI dentro de uma crise que impõe a necessidade de novas formas de expropriações que, por sua vez, determinam o agravamento das condições da existência humana. E é exatamente nesse cenário que se verifica o esforço por parte dos países retardatários em alçar à condição de países capital-imperialistas, dentre esses, o Brasil. A autora defende que o capital-imperialismo brasileiro

[...] emerge subalterno, resulta tanto das condições internas da dominação burguesa quanto das contradições mais

amplas que atravessam o capital-imperialismo mundial, mas carrega consigo as tradições prepotentes (autocráticas) que acompanharam a história da dominação burguesa no Brasil. (FONTES, 2012, p. 15).

Traçando um perfil especificamente do país, a autora aponta que o papel capital-imperialista do Brasil não se restringe à dimensão econômica, posto que abrange mudanças “[...] *política* no plano *interno*; se explicita em projetos expansionistas e em sujeitos sociais (classes e frações de classe) que o sustenta; envolve o aprofundamento de suporte *estatal* e a elaboração de projetos” (p. 104, grifos da autora). Assim, apreendê-lo implica na análise dos países atingidos e o impacto que a expansão capital-imperialista brasileira, ainda que secundária, desempenha sobre as diferentes classes e frações de classe no exterior.

Apona que o processo de monopolização capitalista no Brasil tem seu início na segunda metade do século XX, com larga intensificação no período da ditadura empresarial-militar de 1964. A ação de caráter expansionista de empresas sediadas no Brasil ou compostas por capitais brasileiros inicia-se a partir da década de 1970, retraíndo-se na década de 1980 e retomando o crescimento na década de 1990, com destaque no século XXI (FONTES, 2013 apud SPOSITO; SANTOS, 2012). O quadro atual pode ser avaliado pela citação seguinte:

De acordo com o *Boston Consulting Group*, o país está em terceiro lugar na lista dos emergentes com empresas capazes de ‘desafiar globalmente’ outras gigantes internacionais. O Brasil tem 13 empresas na relação de *global challengers* (Camargo Correa, Coteminas, Embraer, Gerdau, JBS-Friboi, Marcopolo, Natura, Odebrecht, Brasil foods, Petrobrás, Magnesita, Votorantim e Weg), sendo a Vale já considerada uma multinacional estabelecida e não mais uma ‘desafiadora’. À frente do Brasil está a China (com 33 empresas) e a Índia (com 22 empresas). (FONTES, 2013, p. 106 apud GARCIA, 2012, grifos da autora).

Nesse sentido que Fontes (2013, p. 110) reitera: “[...] limitar-se a contrapor (e defender) um neodesenvolvimentismo e execrar o neoliberalismo significa permanecer na ordem do discurso e não enfrentar as contradições reais”. E apresenta três razões para isso:

Na primeira razão, argumenta que o “[...] assim chamado neodesenvolvimentismo aprofunda as formas econômicas e ideopolíticas anteriores, em especial a focalização de políticas voltadas para o alívio da pobreza e as privatizações, e delas se nutre” (p.

111). Em segundo lugar, entende que neoliberalismo e neodesenvolvimentismo constituem “[...] metamorfoses da expansão contemporânea do capital e do capital-imperialismo no e do Brasil, demonstrando extrema agilidade para adequar-se aos constrangimentos internos e externos” (p. 111) e, finalmente, ressalta o que Florestan Fernandes (1920-1995) já há muito compreendera, qual seja, a “[...] dependência da expansão do capitalismo no Brasil ao conjunto do imperialismo total” (p. 111) e, na sua contra face, a reprodução desse mesmo processo desigual e combinado para o interior do próprio país.

Mediante esse necessário preâmbulo, amplamente apoiado em Fontes (2012, 2013), retornamos ao cerne da questão, qual seja, o problema relacionado a tomar o modelo neodesenvolvimentista em si mesmo, como alavanca para a inserção do país rumo a uma posição mais avançada em termos de promoção da igualdade social a ponto de interferir nas motivações juvenis sobre uma perspectiva esperançosa de futuro –, desconectando-o das determinações do movimento do capital-imperialismo. Noção que parece alimentar certa vertente do debate em torno das políticas de alívio à pobreza e, em particular, as políticas de inclusão social e profissional para os ditos jovens “[...] em situação de risco e vulnerabilidade social”.

Assim exposto, compreendemos ser de fundamental importância politizar a vaga alvissareira em torno do modelo neodesenvolvimentista e recolocar a problemática dos “[...] jovens que não estudam e nem trabalham”, segundo caracterização do IBGE (2013), não como um problema de gestão, supostamente resolvida com políticas emergenciais, focais, contingenciais, destituídas do caráter de universalidade e operada na lógica do neodesenvolvimentismo, com todas as contradições já apontadas por Fontes, mas como a expressão da necessidade do capital em produzir e reproduzir um estoque de força de trabalho sempre disponível.

Neste aspecto, consideramos relevante a observação de Braga (2012). Para ele, o crescimento econômico europeu após a Segunda Guerra Mundial aparentou eliminar a insegurança da relação salarial, mesmo que uma parcela do trabalho mal remunerado continuasse sendo conferida aos jovens imigrantes, referindo-se especialmente aos países situados no centro do capitalismo. A combinação da proteção do trabalhador nacional com o consumo de massas acarretou no abrandamento da luta de classes e na promessa da superação da condição proletária, mediante o planejamento estatal. Atualmente, o que está posto, além da quebra dessa promessa, é o retorno da insegurança da relação salarial, concomitantemente ao surgimento de uma fração de classe que se localiza entre a ameaça constante da “[...] exclusão social e o incremento da exploração econômica: o precariado” (BRAGA, 2012, p. 16).

No entanto, adverte Braga, o precariado não pode ser visto como o antípoda do salariado, um corpo estranho. Ao contrário, ele se constitui na própria existência do salariado. Sua composição deve ser buscada na relação salarial. Para o autor, o

precariado pode ser identificado com aquilo que Marx (2011, p. 744) considera como *superpopulação relativa*, da qual “[...] todo trabalhador faz parte durante o tempo em que está desempregado ou parcialmente empregado”. Essa aparece sob três formas: a flutuante, representada por trabalhadores que convivem em uma situação alternada de dispensa e atração nos centros da indústria moderna; a latente, formada por jovens e trabalhadores provenientes dos setores rurais, na expectativa de serem absorvidos pela indústria; e a estagnada, constituída por trabalhadores com ocupações totalmente irregulares, com baixos salários e condição de vida extremamente deteriorada. Há, ainda, uma quarta categoria, a pauperizada, representada por aqueles que vivem na indigência, o “[...] rebotalho do proletariado” (MARX, 2011, p. 747), que não apresentam capacidade de trabalho.

Para Marx, é próprio da acumulação capitalista a produção de uma população, sob a forma de desemprego ou de trabalho precário, excedente e funcional à sua lógica. Nesses termos, a superfluidez da força de trabalho é definida como uma lei peculiar ao modo de produção capitalista, dado que, a um só tempo, o referido excedente é condição de existência do modo de produção capitalista e alavanca para a sua acumulação, posto que “[...] a acumulação capitalista sempre produz, e na proporção de sua energia e de sua extensão, uma população trabalhadora supérflua relativamente, isto é, que ultrapassa as necessidades médias da expansão do capital, tornando-se, desse modo, excedente” (MARX, 2011, p. 733).

É exatamente nessa condição que percebemos os jovens aqui problematizados, com todas as singularidades que possam diferenciá-los, porém, em uma particularidade que os caracteriza. São jovens que, nas palavras de Frigotto (2011, p. 102), vivem “[...] um presentismo humanamente insuportável e desagregador”, posto que o sistema de capital lhes interdita o futuro ou lhe apresenta um futuro pautado por uma situação social “[...] em suspenso ou de provisoriedade” (p. 102). Ou, ainda, uma condição de trabalho marcada por uma precariedade circular (SILVA, 2012). Assim, consideramos que esses jovens, com suas vidas marcadas pela provisoriedade e suspensão, na verdade, constituem o “[...] exército industrial de reserva disponível, que pertence ao capital de maneira tão absoluta como se fosse criado e mantido por ele” (MARX, 2011, p. 735).

Comentários finais

Argumentamos que a informalidade, característica importante a marcar as condições de trabalho para os jovens, não se explica por uma razão de ordem motivacional, própria de uma juventude que faz escolhas nas quais o registro formal de trabalho adquire segundo plano, na medida em que estão em jogo

outros interesses, tais como a simples busca de experiência, independentemente das condições de contratação. Pelo contrário, o que os dados apontam é o forte constrangimento ao qual estão submetidos em aceitar a informalidade como uma realidade *natural*, de quem *só está começando a vida*.

Procuramos neste artigo caracterizar o discurso sobre a propalada geração *nem nem*, os jovens que não estudam e nem trabalham, analisando-o mediante o conceito de superfluidade da força de trabalho em Marx (2011). Nosso entendimento vai na direção de que os *nem nem*, na verdade, podem ser apreendidos como parte da população excedente, que precisa ser mantida em favor da acumulação do capital. O que impõe, dentro das contradições inerentes à ordem do capital, um desafio insuperável, qual seja, garantir a manutenção de uma força de trabalho relativamente supérflua, sem que o desalento, provocado por tal situação, possa comprometer o *desejo* da classe trabalhadora em dispor de sua mercadoria (força de trabalho) ao capital. Evidentemente, sob o sistema do capital, a posição de escolha não cabe aos trabalhadores, uma vez que sua existência depende concretamente da venda dessa mercadoria. Mas, mantê-los sob o cerco ideológico de uma submissa disponibilidade *ad aeternum* é, sem dúvida, imprescindível ao capital, devido à sua voraz necessidade de conter suas próprias contradições.

Portanto, entendemos que no cenário do capital-imperialismo e, em particular do capital-imperialismo brasileiro, a juventude que *nem estuda e nem trabalha* torna-se um problema na medida em que explicita uma contradição do capital, posto que, constituída como força de trabalho supérflua, imprescindível e inerente à lógica do capital, ao supostamente negar essa condição (seja rejeitando a escola e o trabalho), põe em questão o lugar que lhe é reservado na divisão social do trabalho na sociedade capitalista.

Os ditos *nem nem* passam a ser um incômodo em potencial, caso, na condição de contingente disponível de força de trabalho, porém, profundamente desacreditados em relação às perspectivas de futuro, venham a *desistir* de vender sua valiosa mercadoria ao capital.

Referências

- BRAGA, Ruy. **A política do precariado**: do populismo à hegemonia Lulista. São Paulo: Boitempo, 2012.
- CARDOSO, Adalberto. Juventude, trabalho e desenvolvimento: elementos para uma agenda de investigação. **Cad. CRH**, Salvador, v. 26, n. 68, ago. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792013000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 19 jul. 2014.

COAN, Marival. **Educação para o empreendedorismo**: implicações epistemológicas, políticas e práticas. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

COAN, Marival; SHIROMA, Eneida Oto. Educação para o empreendedorismo: forjando um jovem de novo tipo? In: SILVA, Mariléia Maria da; EVANGELISTA, Olinda; QUARTIERO, Elisa Maria (Org.). **Jovens, trabalho e educação**: a conexão subalterna de formação para o capital. Campinas: Mercado das Letras, 2012, p. 245-276.

DICIONÁRIO Houaiss Eletrônico. Língua portuguesa. Versão 1.0 5a. 2002.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília, DF: Editora UnB, 2001.

FERNANDES, Florestan. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. 5. ed. São Paulo: Global, 2008.

FILGUEIRAS, Luiz Antonio Mattos; DRUCK, Graça; AMARAL, Manoela Falcão do. O conceito de informalidade: um exercício de aplicação empírica. **Caderno do CRH**, Salvador, v. 17, n. 41, p. 211-229, maio/ago. 2004.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital-imperialismo**. Teoria e história. Rio de Janeiro: FIOCRUZ; UFRJ Editora, 2012.

_____. A incorporação subalterna brasileira ao capital-imperialismo. **Revista Crítica Marxista**, Campinas, n. 36, p. 103-113, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, trabalho e educação: o presente e o futuro interditados ou em suspenso. In: CIAVATTA, M.; TIRIBA, L. (Org.). **Trabalho e educação de jovens e adultos**. Brasília, DF: Liber Livro; Editora UFF, 2011, p. 99-133.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. 2013. Disponível em: <br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_anual//Sintese_Indicadores/sintese_pnad2011.pdfhttp://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&id=1&idnoticia=2526&busca=1&t=sis-2013-74-1-mulheres-25-29-anos-que-nao-estudam-nem>. Acesso em: 4 abr. 2014.

LENIN, Vladimir Ilitch. **O imperialismo**: fase superior do capitalismo. 3. ed. São Paulo: Centauro Editora, 2010.

MARX, Karl. A lei geral da acumulação capitalista. In: _____. **O capital**: crítica da economia política. 25. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, v. II, Livro I, 201.p. 713-824.

MOTTA, Vânia Cardoso da. **Ideologia do capital social**: atribuindo uma face mais humana ao capital. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

OIT. **Tendências mundiales del empleo juvenil 2013**: una generación en peligro. 2013. Disponível em: <<http://www.ilo.org/global/research/global-reports/global-employment-trends/youth/2013/lang--es/index.htm>>. Acesso em: 4 abr. 2014.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista**: o ornitorrinco. Campinas: Boitempo, 2006.

OLIVEIRA, Ramon de. Empregabilidade. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Julio César França (Org.). **Dicionário da educação profissional em Saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: Epsgv, 2008. p. 197-202. Disponível em: <<http://www.epsvj.fiocruz.br/dicionario/apresentacao/dowlivfictec.html>>. Acesso em: 19 jun. 2014.

PNAD. **Pesquisa Nacional por Amostragem em Domicílio**. 2012. População. IBGE. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=40>. Acesso em: 1 abr. 2014.

SENNETT, Richard. **A Corrosão do Caráter**: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima. Qualificação e reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 18, n. 61, p. 13-35, dez. 1997.

SILVA, Mariléia Maria da. Percursos profissionais e a justeza das políticas públicas de Inclusão e qualificação: o público alvo do Projovem Trabalhador. In: SILVA, Mariléia Maria da; EVANGELISTA, Olinda; QUARTIERO, Elisa. Maria (Org.). **Jovens, trabalho e educação**: A conexão subalterna de formação para o capital. Campinas: Mercado das Letras Edições e Livrarias, 2012, p. 71-110.

Recebimento em: 13/12/2014.

Aceite em: 26/06/2015.



Educação Ambiental

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 25

n. 58

p. 137-160

jan./abr. 2016

O lugar e o difícil papel do diálogo nas políticas públicas de educação ambiental

The place and difficult role of dialogue in environmental education public policies

Daniel Fonseca de ANDRADE¹
Marcos SORRENTINO²

Resumo

O objetivo deste trabalho é demonstrar obstáculos ao diálogo na consecução de uma política pública de educação ambiental em um município do estado de São Paulo. O método de pesquisa foi qualitativo e envolveu as técnicas de observação participante e entrevistas não estruturadas. Os resultados trazem obstáculos nas dimensões institucional, política, intersubjetiva e subjetiva, que não serão resolvidos espontaneamente. São necessários investimentos intencionais para a construção de ambientes que favoreçam a dialogicidade e que permitam a criação de políticas públicas de educação ambiental de forma mais coerente com os próprios princípios que elas propõem.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Diálogo. Políticas Públicas.

Abstract

The objective of this paper is to demonstrate obstacles to dialogue in the implementation of an environmental education public policy in a municipality in the State of São Paulo. The research method was qualitative and involved participatory observation and unstructured interviews. The results bring obstacles in institutional, political, inter-subjective and subjective dimensions, which will not be sorted out spontaneously. Intentional investments are needed for the construction of dialogical environments that allow the creation of more coherent EE public policies to the very objectives they put forth.

Keywords: Environmental Education. Dialogue. Public Policies.

1 Doutor em Ciência Ambiental. Docente no Departamento de Ciências do Ambiente do Instituto de Biociências da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO. Atua com Educação Ambiental e Políticas Públicas. Coordenador do Sub-projeto de Ciências da Natureza do PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência Endereço Institucional: Av. Pasteur, 458, URCA, Rio de Janeiro, RJ. CEP: 22.290-240. Tel.: (21) 2275-6059. Email: <daniel.andrade@unirio.br>.

2 Doutor em Educação. Docente no Departamento de Ciências Florestais da Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz/Universidade de São Paulo - USP. Atua com Educação Ambiental e Políticas Públicas. Coordena o Laboratório de Educação e Política Ambiental (Oca). Endereço Institucional: Avenida Pádua Dias, 11, Piracicaba, SP. CEP: 13.418-900. Tel.: (19) 2105-8648. Email: sorrentino.ea@gmail.com.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 25	n. 58	p. 139-160	jan./abr. 2016
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

1. Introdução

O Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), publicado em 2005, e os subprogramas derivados dele, destacam a importância da criação de políticas públicas (PP) de educação ambiental (EA) nas demais esferas políticas do país (BRASIL, 2005, 2006). A justificativa para tal é a impossibilidade de se educar ambientalmente todos os habitantes do Brasil meramente por meio das iniciativas privadas, individualizadas e desconexas umas das outras. É necessário que a EA, como um valor, seja pactuada por toda a sociedade e institucionalizada pelo estado brasileiro (ANDRADE; SORRENTINO, 2013a).

Além disso, as PP federais no campo da EA sugerem que a construção de PP se dê de forma coletiva e permeada pelo diálogo entre os gestores, educadores e habitantes de um determinado território (BRASIL, 2006). A centralidade do diálogo nesses processos provém da corrente epistemológica na qual o ProNEA se insere (ANDRADE; LUCA; SORRENTINO, 2012) e se difunde nas práticas do país desde a formulação coletiva do Tratado da Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, pré-Eco-92 (BRASIL, 2006).

Essa busca pela construção dialógica de PP, por sua vez, se explica pela necessidade de se aproximar, de forma circular, o instituído (as normas legais, a infraestrutura pública e seus gestores, sobre quem recai grande parte da responsabilidade de delinear e implantar PP) do instituinte (educadores e habitantes da região, que lidam com a prática pedagógica e que muitas vezes se envolvem em processos que pensam a gestão cotidiana da educação ambiental). Em outras palavras, aproximar a política da pedagogia e a pedagogia da política (ANDRADE et al., 2014).

Com essa aproximação, espera-se a construção de PP de EA que partam das especificidades socioambientais dos locais, de seus valores e realidades pedagógicas, e que tenham relevância para aquele território. Além disso, almeja-se que o envolvimento de educadores propicie políticas com respaldo pedagógico, para que não se tornem peças burocráticas, generalistas e distantes, muitas vezes construídas por encomenda, gerando textos que reproduzem, na íntegra ou parcialmente, os de outras localidades (ANDRADE, 2013).

Por fim, o estímulo à aproximação entre o instituinte e o instituído visa à difusão de uma cultura de envolvimento do cidadão com seu próprio universo e com a construção de seu futuro, deselitizando o processo (SORRENTINO; NASCIMENTO, 2009-2010).

Como eixo metodológico para a construção coletiva de PP de EA, o Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) Ambientais (ProFEA) sugere

a formação de comunidades interpretativas e de aprendizagem, que são grupos que promovem a interpretação crítica e histórica de seu contexto e, ao fazê-lo, se repositionam como força transformadora da sociedade (BRASIL, 2006). Entretanto, o ProFEA alerta que além do olhar para as questões objetivas do mundo, as comunidades interpretativas necessitam de uma atenção interna, para “[...] enfrentar as assimetrias de poder e linguagem dentro do próprio grupo [...]” (BRASIL, p. 24). Com isso, sinaliza para a importância da autoanálise nos grupos e a busca da remoção das barreiras que se colocam entre seus participantes, ou seja, a busca pelo diálogo.

É dentro desse contexto que o presente texto se insere. Ao abordar o lugar e o difícil papel do diálogo nas PP de EA, este trabalho visa trazer mais subsídios para práticas futuras de construção dialógica de PP de EA. Mais especificamente, o seu objetivo é demonstrar alguns obstáculos que se colocaram ao diálogo na consecução de uma PP de EA, a implantação de um coletivo educador ambiental em um município do estado de São Paulo.

2. O lugar e o papel do diálogo

Por *lugar* do diálogo nas PP de EA queremos dizer sua identificação, onde e como o encontramos. Já o papel justifica a sua valorização, ou seja, responde à questão do *porquê promover o diálogo em PP de EA*.

Como sinalizado, historicamente, a inserção do diálogo nas PP de EA ganhou maior visibilidade com o processo de construção dos princípios do *Tratado de Educação Ambiental*, no período que antecedeu a Eco-92 (SORRENTINO et al., 2007). Esse *processo* dialógico de construção dos princípios acabou por ser legitimado com a inclusão do diálogo como um dos princípios do documento (FÓRUM INTERNACIONAL DE ORGANIZAÇÕES NAO GOVERNAMENTAIS E MOVIMENTOS SOCIAIS, 1992).

Apesar do diálogo não aparecer explicitamente no texto da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) (BRASIL, 1999), ele está permeado nela, sobretudo nos princípios do *enfoque humanista, democrático e participativo*, no *pluralismo de ideias e concepções pedagógicas*, e no *reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural*. Entretanto, foi com a publicação do ProNEA que o diálogo ganhou posição central nas PP de EA brasileiras.

O estímulo ao diálogo na construção de PP de EA decorre da constatação de que a mera *participação* não é suficiente, já que ela abrange vários níveis de interação, muitos dos quais pouco participativos (ARNSTEIN, 1969). O diálogo qualifica a participação ao reconhecer que coletivos são entremeados por questões

que, olhando-se de perto, impedem a participação genuína das pessoas. Essas questões integram o que Isaacs (1999) chama de arquitetura invisível da conversa, ou o que Lewin (1951) designa campo social, que são fatores interdependentes, psicológicos e ambientais, que interferem na qualidade da interação. Assim, o *fenótipo* (p. 241) de uma conversa não reflete o que se passa dentro desse campo social, que é invisível, porém muito atuante. O diálogo demanda, então, atenção a esse universo invisível, a busca e o desvelamento dos fatores que geram assimetrias nas relações e a aplicação de medidas para lidar com eles.

Iniciativas aparentemente participativas podem ser obstruídas por diferenças culturais e étnicas (SINGH, 2001), de orientação sexual, religiosidade e padrões estéticos (ELLSWORTH, 1989), de gênero, raça e classe social (KAUFMANN, 2010), de aptidão física, além disso, pelo próprio formato da participação (TAYLOR, 2010). Todos esses aspectos, e outros, como a inibição em se expressar publicamente, podem interferir na qualidade da conversa e da participação, bem como na capacidade da iniciativa de receber contribuições dos participantes. Nesse contexto, um espaço de diálogo é aquele no qual tais diferenças são reconhecidas e explicitadas, e esforços são feitos para que a simetria na conversa seja buscada.

O diálogo não possui uma teoria única (WOOD, 2004), e neste texto a sua orientação ontológica é trazida por Buber (1979) e pela relação Eu-Tu, na qual um diálogo é uma relação sem interferências entre os que se relacionam. Ele pode emergir “[...] da latência [...]” (BUBER, 1979, p. 19) a qualquer instante, mesmo nos mais improváveis, para, brevemente, depois retornar a ela. A condição ontológica Buberiana do diálogo nos oferece, assim, os horizontes para a busca dialógica em processos de construção de PP de EA (ANDRADE; LUCA; SORRENTINO, 2012). Na prática, a emergência da relação sem interposições torna-se o esforço para o alcance de uma condição de simetria entre os que dialogam (BUBER, 1979; BOHM, 2005; ISAACS, 1999).

Mesmo não existindo uma teoria única, algumas características percolam várias teorias do diálogo. São elas: a sua condição emergente (ANDERSON; BAXTER; CISSNA, 2004), contexto-dependente e constitutiva (WOOD, 2004). Assim, uma relação dialógica está para além de uma relação em duas vias (ANDERSON; BAXTER; CISSNA, 2004), ou entre duas pessoas (BOHM, 2005), ou, ainda, uma *troca*. Essas se mantêm com foco *nos lados*, nos participantes, nas suas ideias, interesses e até obsessões (ISAACS, 1999). Relações desse tipo levam a conflitos argumentativos, que raramente promovem análise crítica de pressupostos e aprendizado. Na busca dialógica, o foco é deslocado dos participantes, os lados, para um centro, para um tema em questão, no qual as partes possuem colaborações apenas parciais. Assim, o diálogo caracteriza-se também por uma relação em que há a construção de algo novo, inalcançável individualmente (ISAACS, 1999).

Portanto, uma proposta dialógica busca a horizontalidade entre os que participam. Horizontalidade não no sentido de uma igualdade objetiva, mas da possibilidade da honestidade desarmada, consigo e com os outros, a despeito das diferenças postas. Assim, um espaço de diálogo é um espaço de tensão (WOOD, 2004), de confronto (SILVA, 1996) e de desafio de pressupostos individuais e coletivos (BOHM, 2005). Nesse sentido, a condição dialógica se coloca como um grau bastante elevado dos processos de participação. É a condição que as iniciativas que se consideram genuinamente participativas buscam atingir, de favorecer a *multivocalidade* e impedir que uma ou apenas algumas “[...] vozes, perspectivas ou ideologias [...]” prevaleçam (WOOD, 2004, p. xx).

Diante desse contexto, qual o papel do diálogo em processos de delineamento e implantação de PP de EA? Andrade e Sorrentino (2013a, p. 217) esclarecem que uma PP é uma “[...] intenção de construção do bem comum que é transformada em uma ação ou em um conjunto de ações.” Portanto, para a EA, uma PP define, para um território, como ela será implantada, seus pressupostos, princípios, objetivos, instrumentos, atores, recursos, etc.

Leff (2006) demonstra como a questão ambiental está relacionada com o direito ao acesso, posse e uso dos recursos naturais. Assim, que o desequilíbrio ambiental vigente está ligado a desigualdades nesses direitos, entre pessoas, culturas e povos. Essa condição é muitas vezes perpetuada pelo Estado, que ratifica as disparidades por meio de processos decisórios excludentes. Dessa forma, processos de PP que ampliam suas audiências tornam-se mais legítimos e transparentes (ABELSON; GAUVIN, 2006).

Para a EA, isso é fundamental. Ampliar os processos de construção de PP a um público mais diverso significa incorporar novos olhares e valores sobre o meio ambiente de um local. É transformar ausências em emergências (SANTOS, 2002). As diretrizes presentes em uma PP poderão ser muito simplistas, enviesadas ou pouco relevantes, dependendo do grau de abertura do processo. No extremo, questões fundamentais para muitos podem simplesmente não ser contempladas, caso a diversidade não faça parte do processo.

Várias questões, no entanto, se colocam no caminho de interações participativas mais horizontais. Há aquelas, de um lado, que decorrem da simples intenção de que um determinado processo *não* seja participativo de fato (BAWOLE, 2013). Iniciativas participativas questionáveis são comuns no universo ambiental, sempre que a coisa em disputa é valiosa. Porém, há outras situações nas quais as condições são menos assimétricas e as posições são menos demarcadas, a princípio. A criação de PP de EA possibilita que os atores sejam envolvidos desde o início do processo na *construção* de algo, e não somente na sua adequação posterior. Portanto, iniciativas de PP de EA têm potencial para

a promoção de diálogos mais legítimos. Entretanto, mesmo iniciativas que se pretendem dialógicas, caso não se atentem a alguns fatores, podem reproduzir as mesmas assimetrias que almejam transcender.

A seção 3 apresenta os resultados de uma pesquisa que ilustra o que foi dito. Ela apresentará um processo de implantação de PP de EA que se propôs dialógico, e que foi entrecortado por questões que habitaram a *arquitetura invisível* dos participantes. A partir deste estudo, espera-se que as referidas dimensões sejam legitimadas como fundamentais em processos de PP de EA, e que mais atenção seja direcionada a elas em iniciativas do tipo.

3. O difícil papel do diálogo nas políticas públicas de EA

O trabalho de campo da pesquisa em questão se deu ao longo de 2011 e início de 2012, em um município do nordeste do estado de São Paulo. Quando se iniciou, em fevereiro de 2011, o município finalizava o processo de criação da infraestrutura administrativa ambiental e também de educação ambiental. Especificamente, o município havia criado um Centro de Educação Ambiental (CEA), em 2009, um Departamento de Educação Ambiental (DEA), em 2010, ambos na Secretaria da Educação (SE), e um Setor de Educação Ambiental (SeEA), em 2011, dentro da Secretaria de Ambiente (SMA), criada no mesmo ano. Dentro desse contexto, a então recém-empossada diretora do DEA decidiu implantar um coletivo educador ambiental no município, processo que foi acompanhado por esta pesquisa.

O objetivo inicial da pesquisa foi o de acompanhar o diálogo nas dinâmicas do coletivo educador. Com tempo, entretanto, percebeu-se que a qualidade do diálogo no coletivo educador dependia também daquilo que ocorria fora dele, na rede de instituições e pessoas que influenciavam o DEA (instituição proponente) e a sua liderança (a sua diretora). Com isso, a pesquisa passou a incorporar esse universo mais amplo no qual o coletivo estava inserido.

Segundo Ferraro Júnior e Sorrentino (2005, p. 59), um coletivo educador é a “[...] união de pessoas que trazem o apoio de suas instituições para um processo de atuação educacional em um território”. Reúne, portanto, educadores ambientais e instituições educadoras para pensar a EA para um local, tanto do ponto de vista pedagógico como também de PP. Espera-se, assim, que o coletivo educador seja capaz de congregiar diferentes instituições públicas e privadas, além de educadores não institucionalizados. Em um processo capitaneado por um órgão público (como o DEA), assume-se como certa a participação e o apoio de outros órgãos públicos, principalmente instituições também criadas para fazerem EA (como

o CEA e o SeEA), e que estão dentro de órgãos que são responsáveis pela EA (a SE e a SMA). Entretanto, durante a pesquisa, constatou-se que essa assunção é apressada, que há várias questões que se interpõem entre elas e que impedem que o diálogo ocorra naturalmente.

Diante da necessidade da EA transcender as iniciativas pontuais, espacial e temporalmente, e ser institucionalizada em PP (ANDRADE; SORRENTINO, 2013a), compreender essas questões torna-se fundamental. Por uma questão de foco, este trabalho abordará os obstáculos que surgiram ao diálogo dentro do recorte das instituições públicas desse município, criadas para pensar e implementarem a EA (o DEA, o CEA, o SeEA, a SE e a SMA). Os resultados serão apresentados em quatro dimensões que enfocam diferentes aspectos de uma mesma realidade, que serão combinadas nas considerações finais. Duas dessas dimensões são tradicionalmente utilizadas em modelos de análise de PP, a institucional e a política [ver Frey (2000)]. As outras duas se destacaram em função deste trabalho, por reconhecermos as suas influências nos processos de PP. Via de regra, elas não são contempladas nessas análises, ou o são de forma difusa dentro das anteriores. Defendemos aqui, entretanto, que deveriam, justamente pelo fato de poderem determinar os rumos de uma PP. São elas as dimensões intersubjetiva e individual. Os resultados provêm das técnicas de observação participante (VALLES, 1997) e entrevistas não estruturadas (FIELDING, 1998) com as lideranças de cada uma das instituições (secretários do MA e da SE, e diretoras do DEA, do CEA e do SeEA), que foram devidamente gravadas (as entrevistas) e registradas em caderno de campo (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

a. A dimensão institucional:

A dimensão institucional na análise de PP refere-se “[...] à estrutura institucional do sistema político-administrativo” (FREY, 2000, p. 216). Neste trabalho, o foco de análise dessa dimensão recairá sobre o arranjo institucional estabelecido pelas instituições públicas responsáveis pela EA no município (SMA e SE, e DEA CEA e SeEA).

Como abordado, no contexto em que a pesquisa se deu, o município havia acabado de implantar uma nova infraestrutura administrativa ambiental e de EA em sua administração: o DEA e o CEA (na SE), e o SeEA (na SMA). A princípio, esperava-se a participação de todos eles no coletivo educador ambiental em formação. O que se encontrou nesses órgãos públicos, entretanto, foi um contexto de vulnerabilidade quanto ao lugar da EA, dentro de cada um deles e entre eles, causado por vários aspectos que serão apresentados a seguir.

Primeiro, não havia um conjunto de diretrizes que direcionassem a EA no município como um todo, e que atribuíssem um sentido sistêmico para cada uma das instituições em um contexto maior, no qual as demais estivessem envolvidas. Apesar de a lei de criação da SMA dispor especificamente que o SeEA (da SMA) deva trabalhar *em conjunto* com o DEA (da SE), não havia maiores detalhes nela ou em outro lugar sobre como isso devesse se dar.

A ausência de diretrizes de ação para a EA como um todo e para as instituições especificamente gerava confusões. Por exemplo, os próprios secretários (da SMA e da SE) tinham percepções diferentes sobre como suas instituições deveriam lidar com a EA. Para o secretário do meio ambiente, sua secretaria deveria atuar “[n]a educação ambiental que não é educação formal, é educação da comunidade com um todo. E aí passa pelo funcionalismo, passa pelas empresas e passa também pelo cidadão comum.” Já a secretária da educação compreendia que a EA era papel da sua própria secretaria: “[...] eu vejo assim, ó, educação ambiental, ela é papel do DEA e do CEA [da SE]. A secretaria [do meio ambiente], ela lida mais com a legislação, né, ela faz as legislações, fiscaliza para o cumprimento disso, mas nada impede que ela trabalhe em conjunto aqui [...]”.

A indefinição sobre o papel das diferentes instituições em relação à EA no município não ficava restrita a diferentes secretarias, mas também dentro da própria SE. Não havia diretrizes de atuação para cada um dos órgãos e nem um organograma que detalhasse como se vinculavam mutuamente. Segundo a secretária da educação, que vivenciou todo o processo que levou à criação do CEA e à necessidade de se implantar o DEA, ele teria sido criado para “[...] regulamentar a vida [do CEA], [...] o diretor do DEA que vai cuidar da EA como um todo, e que vai ser responsável por levar essa ideia que gerou [o CEA]. Vai fazer o elo entre a escola, a escola comum, né, regular, e o CEA, a ideia foi essa.”

Assim, institucionalmente, o CEA estava subordinado ao DEA. Ele (o DEA) faria a *ligação* entre o CEA com a SE, com o ensino formal *regular*. Entretanto, essa concepção da infraestrutura administrativa de EA não havia sido compartilhada com suas lideranças, criando confusão entre elas e tornando-se uma origem de conflitos. Como pensava a secretária da educação, “[...] tinha que ser a diretora do departamento [de EA] com a diretora do CEA trabalharem juntas [...]. E isso não acontece, nunca aconteceu...”. Já para a diretora do CEA,

[...] a questão da divisão de competências mesmo, não está bem estipulada. [...] Não foi estipulada a questão de quem faz o que, né, ficou, meio assim, perdida. [...] [O] CEA [...] existe pela Secretaria da Educação, mas [...] tem uma ligação muito forte com a Secretaria de Meio Ambiente. E, ao mesmo tempo [...] não está introduzido, pedagogicamente,

no sistema educacional formal, né. [Ele] é um ambiente informal de ensino, é, então é, eu acho que as diretrizes do ambiente formal não contemplam aqui.

Em outra ocasião, a mesma diretora justificou a relação mais próxima do CEA com a SMA pelo fato da diretora do DEA ser pedagoga e não uma especialista na área ambiental, e que, portanto o respaldo da SMA seria, para ela, mais relevante.

Dentro desse contexto, as funções de cada um dos órgãos de EA e as relações entre eles foram se estabelecendo a partir das percepções de suas lideranças. Nas palavras da diretora do CEA,

Aí eu pensei [em] [...] buscar mais o infantil prá vir até aqui [...]. O ensino fundamental, ah, eu acho que é até mais de responsabilidade da [DEA], [...] não ficou dividido. Eu fiz essa proposta, né, pro Departamento Pedagógico, mas não ficou dividido assim 'ah, a [diretora do CEA] fica com o infantil e a [diretora] fica com o fundamental'. A gente realiza algumas ações independentes, assim. Eu sou bem, eu sou bem independente do departamento dela. (Grifo nosso).

Um segundo aspecto detectado com a pesquisa que se insere na dimensão institucional foi que essa ausência de direcionamentos gerais para as instituições de EA as deixava vazias de propostas e sentidos, e expostas aos desígnios do momento (portanto, objeto de ideias provenientes de várias fontes, como o prefeito, vereadores, etc.). Com isso, os órgãos investiam menos esforços no planejamento de políticas estruturantes e mais na execução de ações pontuais, como atividades de EA, demandas administrativas e manutenção de infraestrutura. As consequências disso são o desenvolvimento de ações sem planejamento, articulação, sistematização e avaliação. Novamente nas palavras da diretora do CEA, “[...] a gente vai abraçando tudo o que vem vindo e a gente vai fazendo os projetos [...] a parte pedagógica, às vezes eu [es]tou falhando um pouco, falhando não, mas eu [es]tou deixando, acho que um pouco a desejar na parte pedagógica...”. Já nas palavras da responsável pelo SeEA,

[E]ssa é uma coisa assim que na prefeitura e que às vezes eu acho que é falho ainda, que a gente precisa assim, talvez às vezes por falta de estrutura, a gente acaba fazendo e não pondo no papel. É, e então isso ainda é muito falho. Então porque falta muito planejamento aí. Ainda, prá gente conseguir fazer no papel e depois por em prática.

Outro aspecto que decorre da ausência de diretrizes gerais para o funcionamento dos órgãos de EA é que eles, ao perderem o papel de planejamento, acabam por ensimesmarem-se em seus objetivos individuais e perderem oportunidade de ações concertadas, com maior organicidade e escala. Mais do que isso, a distância entre as instituições faz com que elas se percebam com estranhamento, muitas vezes como invasoras dos espaços alheios, acirrando constrangimentos iniciais e gerando elementos que podem transformá-los em conflitos. Ao final, os espaços de atuação institucionais acabam por ser determinados como resultados de crises, que, se por um lado geram nova acomodação, por outro, podem deixar sequelas.

A condição ora descrita é amplificada pela condição de contratação das lideranças dos órgãos de EA, como cargos de confiança, o que as deixavam inseguras diante das possibilidades de desligamento repentino. Mais de uma vez nas entrevistas e nas observações foi constatada a existência dessa sensação de insegurança, o que trará também novos desdobramentos, que serão comentados quando a dimensão intersubjetiva for abordada.

b. A dimensão política

Foi mencionado que a dimensão política é uma das dimensões tradicionais nas análises de PP. Ela se refere aos conflitos, os grupos de interesse, às alianças, etc., que se dão ao longo do ciclo da política (FREY, 2000), podendo, assim, incorporar vários aspectos. Esta pesquisa enfocou especificamente as questões epistemológicas, justamente por serem fontes comuns de conflitos entre atores da EA, como nos mostra Ferraro Júnior (2013).

Do ponto de vista epistemológico, não houve conflitos entre os diferentes atores e instituições pesquisados. O que se encontrou, pelo contrário, foi a existência de um consenso tácito sobre EA que tende a confundi-la com gestão ambiental. Há uma propensão, destacada nas entrevistas e observação de projetos, de se considerarem os dois como intercambiáveis ou, ainda, de se considerarem questões e métodos de gestão como de educação.

A diretora do DEA, por exemplo, enfatizou na entrevista que

[Eu] achava que o departamento tinha condições de tocar vários projetos. [...] Um dos projetos [...] é o gerenciamento de resíduos das escolas [...] De coordenar [...] a cooperativa [de catadores de materiais recicláveis do município] [...] não só ensinar economia de água, ensinar a descartar de forma correta os resíduos, não só pela obrigatoriedade da Política Nacional dos Resíduos Sólidos, não é isso, é como cidadão mesmo.

Já o secretário do meio ambiente destacou que sua secretaria desempenhava a EA

[...] fazendo palestras, [...] falar em semana de prevenção de acidente de trabalho, as CIPATs nas empresas, nós realizamos a semana de meio ambiente, realizamos a conferência, a primeira conferência de meio ambiente [...] realizamos palestras [...] mostrando a legislação, no Centro das Indústrias [...], mostrando a legislação [...] de trato de resíduos, processos de licenciamentos, [...].

Por sua vez, a programação das visitas pelos estudantes no CEA se dava da seguinte maneira:

Elas [as crianças] chegam, é apresentada a escola, fala um pouco do [cita ambientalista local que dá nome à escola] [...] eles vão nos latões de lixo da coleta seletiva, fala a respeito da coleta seletiva, da importância da separação, ah, como que a [cidade] lida com a questão de resíduos, do aterro, da, da estação de tratamento, da cooperativa, né, e tudo isso é comentado. Depois eles falam da captação da água da chuva, né, que a escola [...] reutiliza a água, da importância disso, eles vão prá sala verde, assistir um vídeo, debate[m] algumas questões [...]. Depois eles passam pela sementeira [...]. Aí a gente mostra também [...] as sementes que [são] utilizadas na horta, né, depois eles vão para a estufa de germinação, eles conhecem um jardim de plantas medicinais, [...] aí eles vão no minhocário, a gente fala da função do minhocário, né, a importância das minhocas para a produção do húmus, passa[m] pela compostagem, [...] vão na horta, ver como que funciona uma horta orgânica, [...] agora tem o pomar também lá eles fazem uma dinâmica, das crianças colocarem uma plaquinha nas plantas se eles conhecerem, ‘qual que é o pé de limão?’, ah, eles conhecem, ‘ah esse eu não conheço’ [...]. (Grifo nosso).

Por fim, a atuação do SeEA, cujo programa de EA apresentado durante a entrevista se baseou em *ensinar* os habitantes de um distrito do município a realizarem a coleta seletiva, para que um projeto do gênero pudesse ser implantado no local.

Os trechos das entrevistas ora disponibilizados e as observações participantes confirmam uma tendência comum de se misturar gestão ambiental e EA. Essa é uma questão importante para o campo e que recebeu uma abordagem aprofundada por Andrade e Sorrentino (2013b).

c. As dimensões intersubjetiva e individual

As próximas duas dimensões, intersubjetiva e individual, encerram questões que, a rigor, se encontram inscritas na dimensão política. No entanto, como dimensões que se relacionam à esfera das relações pessoais, acabam sendo ofuscadas por outros aspectos *políticos*, ou recebendo menor atenção. Nesta pesquisa, porém, constatou-se a sua relevância em processos PP de EA, o que justifica seu tratamento de forma destacada. Como são intrinsecamente relacionadas, serão apresentadas em separado, dentro de um mesmo item.

A dimensão intersubjetiva é demarcada pelas relações entre os atores envolvidos na pesquisa. Ela se insere, influencia e é influenciada pelo contexto exposto, caracterizado pela ausência de diretrizes para a EA municipal bem como para as instituições individualmente, além da questão contratual das suas lideranças.

O que se constatou nesse espaço foi a existência de uma condição de competição entre essas lideranças, fundamentalmente entre as do DEA e do CEA (ambas inseridas na SE), por reconhecimento. O cenário em que isso se deu é compreensível: não havia diretrizes gerais para a EA do município e nem para as instituições isoladamente. Assim, suas lideranças atuavam de acordo com suas próprias convicções. Como é ilustrado pela fala da diretora do DEA, “[...] a todo o tempo eu ficava preocupada em mostrar resultado para eu também garantir o meu emprego, não só consolidar o departamento, mas também garantir o meu emprego”, existia a percepção, por elas, de uma pressão pela demonstração de resultados, como forma de trazer mais estabilidade para suas condições vulneráveis de trabalho. Assim, com a finalidade de não desagradar atores importantes e aumentar as incertezas quanto a seus postos de trabalho e, talvez, também por não terem muita clareza sobre seus papéis, acabavam por aceitar propostas externas de ações de EA, que, então, se avolumavam, eram implantadas sem muito planejamento e, portanto, sem muita reflexão sobre princípios, objetivos e resultados. É o que foi ressaltado pela diretora do CEA: “[...] a gente vai abraçando tudo o que vem vindo e a gente vai fazendo os projetos”. Ela citou, por exemplo, que o CEA que dirigia teve que hospedar, certa vez, por cinco dias, duas mil e quinhentas crianças de um projeto de uma igreja, que, a despeito de todos os problemas decorrentes da falta de infraestrutura, planejava retornar no ano seguinte, com doze mil. Por fim, a cada projeto executado por uma das instituições e posteriormente enaltecido por um ator público, a pressão percebida pela outra instituição aumentava, retroalimentando toda a situação, inclusive o seu isolamento e a insatisfação quanto ao trabalho desenvolvido. Mais do que isso, o grande investimento de tempo e energia na execução de ações praticamente inviabilizava as funções estruturantes de planejamento, reflexão e autoavaliação, fundamentais em instituições educativas cujos objetivos principais estão relacionados à elaboração e implantação de PP.

Dentro desse contexto, a ocorrência de trabalhos colaborativos entre essas instituições ficou em grande parte dependente da existência de afinidades pessoais entre suas lideranças. Esse foi um fator que ficou claro tanto nas observações quanto nas entrevistas. Descobriu-se que as diretora do CEA e a responsável pelo SeEA compartilhavam laços de amizade que remontavam ao período anterior de suas funções nessas instituições. Isso explicava, ao menos em parte, a relação mais próxima do CEA com a SMA, em geral, e com o SeEA, em particular, e a disposição de ambas para executar ações conjuntamente. Como expôs a diretora do SeEA, mesmo antes da criação da SMA, quando a gestão ambiental local era realizada por uma autarquia (onde ela era funcionária):

Tinha bastante projetos que a gente fazia em parceria, né, quando era o departamento [a autarquia]. Até teve o ano passado [2010], eu com a [diretora do CEA] fizemos o concurso [cita concurso ambiental tradicional que ocorre anualmente na cidade] juntas, então muita coisa, muito evento que tinha no [CEA] ou no meio ambiente, por exemplo, tinha uma data comemorativa, sempre ‘tava’ envolvendo as escolas, né a [Secretaria da] educação, então até para inaugurar [o CEA], né, eu ajudei, para conseguir terminar de estruturar, para a inauguração... (Grifo nosso).

A mesma questão foi evidenciada pela diretora do CEA:

[...] o meio ambiente [a SMA] vem aqui direto [no CEA], e as campanhas, por exemplo, educação ambiental do meio ambiente tá ligado [ao CEA],[...] [No dia da árvore], eu liguei para a Secretaria do Meio Ambiente e falei ‘[Diretora], o dia da árvore é amanhã, nós vamos ter que fazer uma ação’ (risos). Aí ela falou ‘e agora?’, eu falei ‘olha, nós temos quase cinquenta árvores para plantar, que tá aqui. E eu vou ter duas visitas de escolas aqui amanhã, então eu vou fazer o plantio simbólico aqui na escola’. [...] E aí a gente pensou na hora. Vamos fazer, vamos unir as secretarias, vamos fazer um plantio aqui, grande, é, aqui no parque [...]’ (Grifo nosso).

Os bons laços pessoais encontrados entre as diretoras do CEA e do SeEA não se repetiram na relação das duas (e de cada uma delas) com a diretora do DEA. Ao contrário, o que se verificou foi um ambiente que transitava entre hostilidade e tolerância, e que se iniciou antes mesmo da diretora do DEA assumir o seu cargo. Disso, resultou no distanciamento tanto do CEA como do SeEA em relação ao

DEA, e colaborou também para o estabelecimento de uma diferença entre o DEA e a SMA, que acabou por se estender para a SE. Uma consequência desse isolamento do DEA foi que as lideranças da SMA e do SeEA, ao se referirem aos seus projetos com a SE, na verdade aludiam ao CEA. Isso fica claro na fala do secretário do meio ambiente, medida em que diz que “[...] já estamos conversando com a Educação Ambiental, com o [CEA], ou seja, com a Secretaria de Educação das ações que nós vamos desenvolver [...]”. Assim, as relações propositivas da SMA (e do SeEA) com a SE se limitavam praticamente ao CEA, com pouca participação do DEA.

Isso não significa que não houve projetos envolvendo a SMA, o SeEA, o CEA e o DEA, ou iniciativas de aproximação entre eles. Ao longo do período da pesquisa de campo, houve, por exemplo, a iniciativa do DEA de convidar tanto o secretário do meio ambiente como a diretora do CEA para integrar o coletivo educador, convite que o secretário retribuiu com outro para que o DEA colaborasse na organização da Conferência Municipal do Meio Ambiente, naquele ano. Da mesma maneira, a diretora do DEA colaborou voluntariamente com a do CEA na finalização de um projeto que ela estava com dificuldades de finalizar. Assim, houve iniciativas de interação e de aproximação. Entretanto, conforme constatado, essas iniciativas foram caracterizadas pela fragmentação: ações e projetos considerados por todos como construções coletivas eram aqueles nos quais “[...] cada um fazia sua parte”. Eram ações que provinham de instâncias superiores ou de uma das instituições, para serem implantadas *conjuntamente*. Um excelente exemplo dessa concepção fragmentada de coletivo foi dado pela diretora do CEA:

Na semana do meio ambiente [...] teve a caminhada ecológica que uniu com a Secretaria de Esporte, sabe, então nesse momento eu achei que uniu todo mundo que tava ligado à educação ambiental e fizeram uma ação. [...] [T]em a caminhada, então perai, tem que envolver a Secretaria de Esportes. Tem a cor, o negócio do lixo, lá, tem que envolver a Cooperativa. Ah, mas tem também não sei o que, então tem que envolver a Dengue. Ah, mas aí a gente vai fazer tal atividade lá, eu fiz a exposição de orquídeas, [...]. A Secretaria da Cultura. Porque é a Secretaria da Cultura que faz o evento, que fala, que vai, que me arruma tenda, então assim, nós fomos unindo as secretarias de acordo com as necessidade e foi legal que todo mundo se envolveu.[...] Então o ca...o som, por exemplo, prá colocar na caminhada, veio aqui da Secretaria

do ó, de obras, né, que tinha um pessoal responsável, prá levar a água [...] ...então assim, não foi bem assim ‘olha gente vamos fazer isso em prol do meio ambiente’, ‘não foi bem assim, mas todos fizeram sem....participaram dessa ação unindo, né, todo mundo.’ (Grifo nosso).

Assim, a alternativa encontrada entre as instituições de EA para trabalharem em conjunto, suplantando as diferenças pessoais, foi por meio da execução de tarefas nas quais cada uma se mantinha na sua função, sem haver contato e a possibilidade de invasão do espaço alheio. Apesar de o trabalho ser conjunto, as atuações eram individualizadas, o que garantia a cordialidade e a percepção de sucesso da empreitada. Novamente, nas palavras da diretora do CEA, ao apontar para um lado positivo do projeto desenvolvido com a igreja:

Eu fiquei aqui prá ficar organizando, de olho em tudo, e a [Diretora do Departamento de EA] ficou responsável, por exemplo, de fazer um projeto educativo junto com a dengue. Né, ela fez, ela levou as crianças todas prá um bairro, fizeram um, um, passaram de casa em casa a respeito da dengue, conscientização, então isso foi legal, então ela fez essa parte e eu fiquei aqui, entendeu? [...]

Se, por um lado, a ação fragmentada garantia a execução da atividade e diminuía o desconforto e o risco de atritos entre os atores, por outro ela mantinha as instituições e as suas lideranças em isolamento.

Houve também, em meio a esses projetos, iniciativas de aproximação em âmbito individual entre as lideranças de EA do município. Em alguns momentos, emergiu a disposição de ir além dos contatos propiciados pela execução de projetos e, de fato, transpor o distanciamento pessoal existente. Em uma delas, importante no contexto estudado, a diretora do CEA, após ter recebido uma ajuda voluntária da diretora do DEA para a finalização de um projeto com o qual estava tendo dificuldade, a contactou para agradecê-la e se desculpou pela sua postura centralizadora, reconhecendo a necessidade de maior aproximação e construção conjunta de projetos. Segundo a diretora do DEA,

Aí [...] ela me ligou [...]. Eu achei muito bacana, conversei com a Secretária [da Educação] junto com ela. Elogiei a iniciativa dela, falei que eu tava esperando por isso fazia um ano, exatamente um ano que eu tava esperando por essa atitude, e que muito obrigado e que ela não ia se arrepender que eu ia ajudar e que a gente ia formar uma equipe.

Entretanto, para a diretora do CEA, essa resposta teria sido arrogante e hierarquizadora. Como consequência, a tentativa de aproximação acabou por acirrar o conflito pendente.

Como foi exposto na seção 2, um diálogo é uma relação caracterizada pela horizontalidade entre os que se relacionam, sem formas de coerção entre os que participam. Assim, um diálogo genuíno propicia a emergência da honestidade uns com os outros a despeito das diferenças existentes. Essa é uma condição ontológica que se realiza, a partir do referencial deste trabalho, pela explicitação das diferenças e pelos esforços empreendidos em superá-las, com vias à remoção das barreiras que se colocam à relação simétrica.

Os exemplos antes apresentados demonstram a existência de algumas dessas barreiras, organizadas na pesquisa realizada em quatro dimensões, que ilustram porque o papel do diálogo nos processos de construção de políticas públicas de EA é *difícil*.

Primeiro de tudo, há a questão institucional. O que se constatou com a pesquisa foi o isolamento com o qual as instituições de EA foram implantadas no município. A rigor, há duas *grandes* instituições públicas responsáveis pela EA, a SE e a SMA, dentro das quais outras três estão hospedadas, respectivamente, o DEA e o CEA, bem como o SeEA. Viu-se que, apesar de haver um consenso entre todos os entrevistados de que essas instituições deveriam trabalhar em conjunto, na prática isso não ocorreu, no período estudado. Não se constatou também, dentro da conformação institucional dada, como isso poderia ocorrer no futuro.

A barreira institucional ao diálogo transcende o arranjo institucional específico encontrado durante esta pesquisa. Morin (2007, p. 79) afirma que existe uma relação direta e “[...] muito profunda [...]” entre o modo como o conhecimento é organizado em uma sociedade e o modo como essa sociedade é organizada. No ocidente, a organização administrativa de nações, estados e cidades se dá partindo-se de pressupostos oriundos da fragmentação do pensamento. Instituições são, assim, idealizadas e implantadas para operarem em isolamento.

No município estudado, não só a ideia fundante das instituições de EA não havia sido compartilhada entre suas lideranças, como também não havia um organograma ou diretrizes que as unissem em uma lógica mais ampla. No entanto, esperava-se e desejava-se um trabalho conjunto, como se fosse fluir naturalmente; ainda assim, a dinâmica que foi se instalando dentro de cada uma delas e nas relações entre elas acabou por recompensar a separação.

A barreira institucional ao diálogo influencia e é influenciada pelas demais abordadas neste trabalho. Do ponto de vista político, a constatação de um consenso tácito sobre as práticas de EA, baseadas em pressupostos da gestão ambiental, também se coloca como um obstáculo ao diálogo. Como visto, o diálogo genuíno deve promover a reflexão sobre pensamentos, práticas e seus

pressupostos. Para a EA, isso significa o desafio constante daquilo que é realizado e de suas assunções. Nesse sentido, a existência de consensos impede a localização e o desafio das inconsistências dessas práticas e de suas contradições, que poderiam colaborar para seu melhor desvelamento e refino pedagógico. A ausência de crítica e autocrítica é, assim, também uma forma de se bloquear o diálogo.

O contexto no qual os atores se inserem tem uma grande participação na conformação de seus papéis, e a condição antes assinalada foi aquela na qual as relações pessoais entre as lideranças dos órgãos públicos de EA se deram. Ao encontrarem instituições vazias de sentidos e propósitos, se puseram a criá-los, dentro das suas percepções individuais de como isso deveria ser feito. Aliada à questão da vulnerabilidade de contratação, que demandava a *demonstração* de trabalho, esse fato as levou a uma condição de competição, que, ao mesmo tempo em que as impelia à execução de mais e variadas atividades, por outro lado, as afastava do cuidado pedagógico com o que faziam e do investimento de tempo necessário na determinação de medidas estruturantes para suas instituições e para as demais.

Essa situação era parcialmente contornada na medida em que as relações pessoais entre as lideranças das instituições de EA eram boas. Ou seja, a consecução de planos e projetos de EA no município dependia, em grande maneira, da amizade já estabelecida entre as líderes das instituições. Uma vez que essa amizade não existia, ou, às vezes, quando as relações eram de indisposição mútua, ou a concepção de projetos conjunta se tornava inviável, ou os projetos implantados reproduziam a condição da fragmentação, perpetuava-se o isolamento de uma com as demais, impedindo, assim, a construção conjunta de florescer. Nas ocasiões em que aproximações pessoais foram tentadas, acabaram por serem repelidas inconscientemente pela ausência daquilo que Isaacs (1999) chama de habilidades pessoais ao diálogo, no caso, a ausência de uma habilidade, por parte de um ator, de perceber a tentativa de aproximação pessoal do outro, e de acolhê-la cuidadosamente, atribuindo a devida dimensão à iniciativa. Pearce e Pearce (2004) se referem a essas habilidades com sendo de convite e de facilitação *no momento*, isto é, habilidades de se reconhecerem aberturas dialógicas em uma conversa e de responderem de forma a direcionar a conversa para um diálogo. Como os autores explicam, referindo-se a um contexto de conflito intenso, e considerando que a ação comunicativa pressupõe a resposta do outro:

Essas habilidades de convite e facilitação ‘no momento’ envolvem o reconhecimento da resposta ‘normal’ ao que os outros dizem e fazem, e a escolha, diferentemente, da resposta de maneira a construir a forma desejada de comunicação. (PEARCE; PEARCE, 2004, p. 51, grifo dos autores, tradução nossa).

4. Conclusão

É possível dizer que o diálogo está presente na história da EA brasileira. Desde sua inclusão como princípio no Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, na Eco-92, ele tem sido promovido e afirmado tanto em outros documentos quanto em eventos e ações de EA.

Nas práticas de construção de PP de EA, no Brasil, a busca pelo diálogo caracterizou os processos que levaram à PNEA e várias outras em âmbito estadual, municipal ou ainda de outros recortes. Entretanto, há diversas outras em andamento ou por serem realizadas.

A sugestão contida nas políticas públicas federais de EA de que PP de EA devam ser construídas e implementadas de forma dialógica pode levar a uma compreensão muito simplista do que o termo enseja. Assim, práticas organizadas para tal correm o risco de não trazer nada ou muito pouco de diferente em relação às tradicionais, e de não levar em consideração aspectos fundamentais para que o diálogo seja buscado de fato. Em outras palavras, o diálogo como possibilidade transformadora acaba sendo reduzido a um *slogan* frequente entre educadores e educadoras, que, na prática, não é capaz de enunciar mais do que uma intenção sem contorno definido. E essa enunciação pode trazer consigo a ideia de que ele ocorrerá de forma espontânea e a partir da boa vontade dos participantes.

Os resultados da pesquisa apresentados neste trabalho demonstram que não. Que há vários obstáculos que se colocam no processo, os quais precisam ser reconhecidos e trabalhados. Que o diálogo, na condição de uma construção coletiva em relações simétricas, é dificultado, por exemplo, por uma cultura em que as instituições são projetadas para atuar de forma isolada ou para se relacionarem mantendo o distanciamento entre elas. Assim, propostas de diálogo entre instituições remetem a um desafio paradigmático que precisa ser enfrentado e que culmine em arranjos e dinâmicas mais coerentes com seus princípios. Como criar espaços de diálogo entre instituições que não sejam reduzidos, com o tempo, a um novo *locus* de fazer burocrático é algo que precisa ser refletido e enfrentado nos processos de PP de EA.

Da mesma forma, as assunções epistemológicas dos projetos, ações e políticas desenvolvidos por esses e outros atores precisam estar sob constante questionamento. É necessária certa dose de descontentamento permanente com a distância que existe entre a teoria e a prática. Entretanto, esse questionamento coloca desafios ao diálogo em ambos os extremos. Primeiro de tudo, se não for feito. Como visto antes, um ambiente dialógico é propício à reflexão sobre os pressupostos que embasam pontos de vistas e práticas. É, portanto, um ambiente de tensão constitutiva. Contextos em que essa reflexão não se dá (como no município estudado) não são fomentadores do diálogo (ao contrário do que é esperado, já que a ausência de questionamentos

produz ambientes agradáveis). Por outro lado, não basta o desafio em si para que o diálogo seja caracterizado. Ambientes marcados pela competição e pela cultura da oposição podem levar a consequências opostas ao que se almeja, gerando mais entrenchamento. Assim, o espaço em que se pretende o diálogo precisa ser favorável à *desconfirmação* (ISAACS, 1999), e, para tal, o próprio formato do(s) encontro(s) e norma(s) de participação precisam ser levados em consideração.

Também as relações entre as lideranças das instituições de EA de um território se colocam como elementos importantes a serem observados em processos de construção dialógica de EA. Como se viu nos resultados, o contexto de ausência de diretrizes de trabalho favoreceu a emergência de uma tendência à execução de projetos e ações caracterizados pela baixa reflexividade, sistematização e avaliação, e promoveu nas instituições sentimentos de competição. Com isso, os recursos disponíveis foram investidos na execução de tarefas e não no planejamento de medidas estruturantes, como a própria definição de projetos políticos pedagógicos, que trouxessem princípios, objetivos, instrumentos e recursos financeiros para a EA do município como um todo e para cada uma das instituições dentro desse contexto maior.

A questão das relações entre as lideranças das instituições de EA envolve também suas histórias pessoais pregressas, que, como visto, podem atenuar ou acirrar as tendências dentro de contextos propícios ao conflito. Do mesmo modo, compreende a necessidade de habilidades individuais ligadas ao reconhecimento e acolhimento de iniciativas que indicam anseios pela redução de distâncias pessoais e pela construção de relações mais dialógicas.

Novamente, não se espera que esse conjunto de obstáculos ao diálogo, organizados aqui em quatro dimensões (institucional, política, interpessoal e individual), seja resolvido espontaneamente. É necessário um investimento intencional para a criação de ambientes que favoreçam a dialogicidade, que não apenas hospedem participantes que estão dispostos a ele, mas que sejam capazes de promover uma compreensão profunda sobre o que ele ensaja, e que sejam capazes de criar condições para que ele seja exercitado.

Referências

- ABELSON, J.; GAUVIN, F. P. Assessing the Impacts of Public Participation: Concepts, Evidence and Policy Implications. **Research Report P|06**, Ottawa, Canadá, Public Involvement Network, March, 2006.
- ANDERSON, R.; BAXTER, L. A.; CISSNA, K. N. Texts and contexts of dialogue. In: _____. (Ed.). **Dialogue**: theorizing differences in communication studies. Thousand Oaks, EUA: Sage, 2004. p. 1-17.

ANDRADE, D. F. de. **O lugar do diálogo nas políticas públicas de educação ambiental**. 2013. 226f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Ciência Ambiental, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2013.

ANDRADE, D. F. de; SORRENTINO, M. Aproximando educadores ambientais de políticas públicas. In: SORRENTINO, M. et al. **Educação Ambiental e Políticas Públicas: conceitos, fundamentos e vivências**. Curitiba: Appris, 2013a. p. 215-223.

_____; _____. Da gestão ambiental à educação ambiental: as dimensões subjetiva e intersubjetiva nas práticas de educação ambiental. **Pesquisa em Educação Ambiental**, São Carlos, Rio Claro, Ribeirão Preto, v. 8, n. 1, p. 88-98, 2013b.

ANDRADE, D. F. de; LUCA, A. Q. de; SORRENTINO, M. O diálogo em processos de políticas públicas de educação ambiental no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 613-630, 2012.

ANDRADE, D. F. de et al. Da pedagogia à política e da política à pedagogia: uma abordagem sobre a construção de políticas públicas em Educação Ambiental no Brasil. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 20, n. 4, p. 817-832, 2014.

ARNSTEIN, S. R. A Ladder of Citizen Participation. **Journal of the American Planning Association**, [S. l.], v. 35, n. 4, p. 216-224, 1969. Disponível em: <<https://www.planning.org/pas/memo/2007/mar/pdf/JAPA35No4.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2013.

BAWOLE, J. N. Public hearing or 'hearing public'? An evaluation of the participation of local stakeholders in environmental impact assessment of Ghana's Jubilee Oil Fields. **Environmental Management**, New York, v. 52, n. 2, p. 385-397, 2013. Disponível em: <<http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs00267-013-0086-9#/page-1>>. Acesso em: 8 set. 2013.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Coimbra; Lisboa: Porto, 1994.

BOHM, D. **Diálogo: comunicação e redes de convivência**. São Paulo: Palas Athena, 2005.

BRASIL. **Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) ambientais: por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade**. Brasília, DF: Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, 2006. (Série Documentos Técnicos n. 8).

_____. **Programa Nacional de Educação Ambiental**. Ministério do Meio Ambiente. Departamento de Educação Ambiental; Ministério da Educação, Coordenação Geral da Educação Ambiental. 3. ed. Brasília, DF: MMA, 2005.

_____. Lei n. 9.795 de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, DF, **Diário Oficial da União**, 28 abr. 1999.

BUBER, M. **Eu e Tu**. 2. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

ELLSWORTH, E. Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 59, n. 3, p. 297-324, aug. 1989. Disponível em: <<https://pedsub.files.wordpress.com/2010/11/ellsworth-1989.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2013.

FERRARO JÚNIOR, L. A. Dentro da crisálida ou do couro do dragão? Dilemas do educador ambiental quando dentro do Estado. In: SORRENTINO et al. (Org.). **Educação ambiental e políticas públicas: conceitos, fundamentos e vivências**. Curitiba: Appris, 2013. p. 451-460.

FERRARO JÚNIOR, L. A.; SORRENTINO, M. Coletivos educadores. In: FERRARO JÚNIOR, L. A. **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília, DF: MMA/DEA, 2005. p. 59-69.

FIELDING, N. Qualitative interviewing. In: GILBERT, N. (Ed.). **Researching social life**. London: Sage, 1998. p. 135-153.

FÓRUM INTERNACIONAL DE ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS E MOVIMENTOS SOCIAIS. **Tratado das ONGs: aprovados no Fórum Internacional de Organizações Não Governamentais e Movimentos Sociais, no âmbito do Fórum Global : Eco 92**. Organização editorial Ana Lucia La Rovere e Liszt Vieira. Rio de Janeiro: Instituto de Ecologia e Desenvolvimento; 1992. p. 198- 201.

FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e políticas públicas**, Brasília, DF, n. 21, jun. 2000.

ISAACS, W. **Dialogue and the art of thinking together: a pioneering approach to communicating in business and in life**. New York: Doubleday, 1999.

KAUFMANN, J. J. The practice of dialogue in critical pedagogy. **Adult Education Quarterly**, Manhattan, v. 60, n. 5, p. 456-476, 2010.

LEFF, E. **Racionalidade ambiental: a reapropriação social da natureza**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LEWIN, K. **Field theory in social science**. New York: Harper & Row, 1951.

MORIN, E. La epistemología de la complejidad. In: GARRIDO, F.; MOLINA, M. G. de.; SERRANO, J. L.; SOLANA, J. L. (Ed.). **El paradigma ecológico en las ciencias sociales**. Barcelona: Icaria, 2007. p. 55-81.

PEARCE, W. B.; PEARCE, K. A. Taking a communication perspective on dialogue. In: ANDERSON, R.; BAXTER, L. A.; CISSNA, K. N. (Ed.). **Dialogue: theorizing differences in communication studies**. Thousand Oaks: Sage, 2004. p. 39-56.

SANTOS, B. de. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Lisboa, n. 63, p. 237-280, 2002.

SILVA, N. R. O profeta da esperança: entrevista a Paulo Freire. **Dois Pontos: teoria e prática em educação**, Belo Horizonte, v. 3, n. 24, p. 6-13, jan./fev. 1996.

SINGH, B. R. Dialogue across cultural and ethnic differences. **Educational Studies**, [S. l.]: v. 27, n. 3, p. 341-355, 2001.

SORRENTINO, M; NASCIMENTO, E. P. do. Universidade e políticas públicas de educação ambiental. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 14, n. 2, p. 16-38, set./fev.2009-2010.

SORRENTINO, M. et al. Política pública nacional de educação ambiental não-formal no Brasil: gestão institucional, processos formativos e cooperação internacional. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 4., 2007, Ahmedabad. **Anais...** Ahmedabad, 2007.

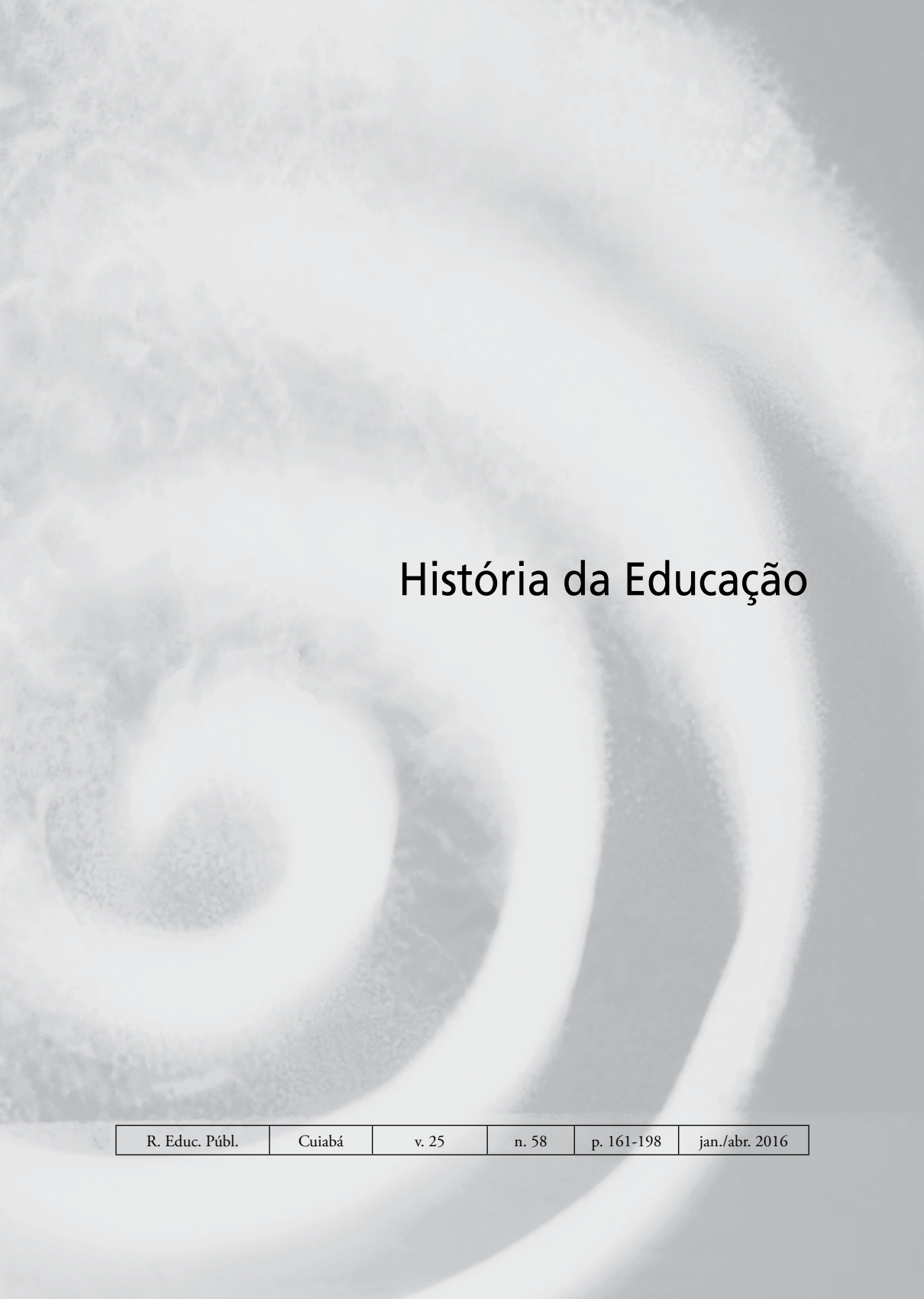
TAYLOR, A. Can you hear me? Questioning dialogue across differences of ability. **Philosophy of Education**, [S.l.]: p. 45-53, 2010.

VALLES, M. **Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional**. Madrid: Síntesis, 1997.

WOOD, J. T. Foreword: Entering into dialogue. In: ANDERSON, R.; BAXTER, L. A.; CISSNA, K. N. (Ed.). **Dialogue: theorizing differences in communication studies**. Thousand Oaks: Sage, 2004. p. xv - xxiii.

Recebimento em: 31/07/2015.

Aceite em: 08/10/2015.



História da Educação

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 25

n. 58

p. 161-198

jan./abr. 2016

La marginalización de la ruralidad colombiana a partir del estudio histórico de la escuela en el campo durante el siglo XX

The marginalization of Colombian rurality by the historical study of rural school by the 20 century

Elizabeth Figueiredo SÁ¹
Sara Evelin Urrea QUINTERO²

Resumen

La escuela básica rural en Colombia durante el siglo XX tuvo un lento progreso, en el cual los niveles de cobertura y ampliación de la educación primaria acontecieron lentamente y con desequilibrios entre las regiones. Ese siglo, caracterizado por mantener el campo como el principal escenario de los mayores conflictos tanto armados como sociales, configuró para la ruralidad sistemas educativos incapaces de dar cuenta de las características de su población. El artículo presenta un estudio histórico de las más importantes políticas educativas y curriculares para el campo, desarrolladas en Colombia durante el siglo XX, buscando comprender las representaciones (CHARTIER, 2002) sobre lo rural, implícitas en ellas que generaron procesos de marginalización.

Palabras-clave: Escuela. Ruralidad. Marginalización.

Abstract

The rural school in Colombia during the twentieth century had a slow progress, in which the levels of coverage and expansion of elementary education occurred slowly and with imbalances among regions. That century, that was characterized for keeping the countryside as the main stage of the biggest armed and social conflict, configured for the rurality, education systems unable to recognize the characteristics of its population. The article presents a historical survey of the most important educational and curricular policies for the countryside, developed in Colombia during the twentieth century, seeking to understand the representations (CHARTIER, 2002) on the rural, implicit in processes that generated them marginalization.

Keywords: School. Rurality. Marginalization.

-
- 1 Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso. Professora e pesquisadora do Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação dessa mesma universidade. Coordenadora do Grupo de Pesquisa História da Educação e Memória/DTFE/UFMT. Endereço profissional: Av. Fernando Corrêa da Costa, 2367, Boa Esperança. Cuiabá-MT, Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação. CEP: 78.060-900. Tel.: (65) 3615-8431. Email: <elizabethfsa1@gmail.com>.
 - 2 Mestra em Educação pela UFMT. Bolsista da Organização dos Estados Americanos. Professora na Universidade Católica de Oriente, Rionegro, Antioquia, Colômbia. Email: <saraurrea0718@gmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 25	n. 58	p. 163-174	jan./abr. 2016
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Introducción

La marginalización es causa y consecuencia de diversos factores que vienen desenvolviéndose, por décadas, en las zonas campesinas colombianas, los cuales responden a procesos históricos configurados por características culturales, políticas, sociales, educativas, económicas y territoriales. Tal como afirma Jean Claude Schmitt (1998), ser marginal es pertenecer a las márgenes del mundo, donde la reproducción del orden social se configura como la base de toda forma de explotación, dominación y exclusión, sea por las relaciones socio-económicas o por las características socio-culturales.

En Colombia, los procesos de marginalización poseen raíces desde el proceso vivido en su constitución como estado nación y se han expandido creando nuevas formas de segregación y legitimando las existentes. Es por eso que caracterizarlos en el campo colombiano es un ejercicio amplio y complejo. Así, el presente artículo pretende realizar un análisis crítico a los discursos y políticas educativas que, durante el siglo XX, generaron dispositivos de marginalización de las ruralidades a partir de las *representaciones* construidas sobre ellas.

Se comprende el concepto de *representaciones* en la perspectiva de la Historia cultural, específicamente desde Roger Chartier. Él presenta como principal objeto de esta vertiente histórica: “[...] identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 2002, p. 16-17). Este objeto se constituye en la línea de investigación del presente artículo, el cual se pregunta por las representaciones construidas sobre la realidad rural, específicamente aquellas “[...] pensadas e dadas a ler [...]” desde los currículos. Aunque es reconocida la importancia de las representaciones creados por los sujetos, no son directamente abordadas en este texto.

Las representaciones se constituyen como matrices de prácticas constructoras del mundo social, es decir, ellas dirigen, de cierta forma, los actos, lo cual no significa que las representaciones impuestas, por ejemplo, a través de las políticas educativas, sean determinantes en el actuar de los sujetos, ya que ellos mismos son creadores de sus representaciones, que pueden ser contrarias a las representaciones externas, pues estas

[...] assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. (CHARTIER, 2002, p. 17).

Por lo cual es necesario comprender, también, no sólo los discursos expuestos en las leyes, decretos y currículo, sino, también, el momento histórico y políticos en que estos son generados.

La marginalización histórica en la Educación Rural Colombiana

Colombia inicia el siglo XX siendo un país rural, pobre y sumido en el conflicto. La mayor guerra civil que el país vivenció, denominada La guerra de los mil días, terminó en noviembre de 1902, dejando un saldo de más de 100.000 muertos y un país económicamente derrumbado. La destrucción de innumerables escuelas, sumada al ambiente de miedo y devastación generaron un alto índice de desescolarización; configurando al país como uno de los más atrasados, en términos educativos de la región (RAMÍREZ; TÉLLEZ, 2006).

El gobierno de José Manuel Marroquí, a partir del reconocimiento de los graves problemas del país, elaboró una serie de leyes y normas que pretendían reformarlo estructuralmente. En ese proceso fue creada la Ley n° 39, de 1903, reglamenta a través del Decreto n° 491 de 1904. En palabras de esta ley, la instrucción primaria era gratuita, pero no obligatoria³, de acuerdo con los direccionamientos de la iglesia católica⁴, y dividida en rural y urbana⁵. Esa clara división tejió las bases de décadas de desigualdades, en términos educativos, para las poblaciones campesinas.

La educación rural, según la Ley n° 39 de 1903 y el Decreto n° 491 de 1904 estaba sujeta a varias condiciones: en primer lugar, a la concentración de mínimo 20 estudiantes en una zona, lo que, para la época, implicaba desplazamientos muy grandes para algunos niños. En los casos, en que la proporción entre niños y niñas era equilibrada, se creaba una escuela, intercalada por horas, de 7:00 a.m. a 10:00 a.m. para los niños, y de 12:00 m hasta las 3:00 p.m. para las niñas; o por días, siendo tres días los niños y tres días las niñas⁶. Y, donde no hubiera cantidad significativa de ambos sexos, se creaba una escuela para uno de ellos solamente, quedando el otro sexo sin derecho a la escolarización, sin embargo esta condición era difícil de cumplir en zonas rurales tan dispersas como las colombianas.

Por lo anterior, la escuela colombiana se caracterizó por ser alternada entre niños y niñas con diferentes horarios. De este modo, la enseñanza básica rural se

3 Ley n° 39 de 1903, artículo 3.

4 Ley n° 39 de 1903, artículo 1.

5 Decreto n° 491 de 1904, Capítulo VI (Del plan de estudios), 1. Escuelas rurales.

6 Decreto n° 491 de 1904, artículo 64 del capítulo VI.

reducía, no a los tres años propuestos por la ley, sino a la mitad de los mismos, pues se alternaban entre los sexos, lo cual era significativamente menor que la enseñanza básica urbana, que estaba conformada por seis años y sin alternancia. La clara desigualdad educativa, a la cual el campo fue condenado, evidencia representaciones del sujeto campesino como poco necesitado de educación e incapaz de asumir procesos de formación mas complejos.

La reglamentación de la Ley estipulaba claramente que “La enseñanza en estas escuelas comprender[ía] solamente los puntos más importantes del programa de las escuelas primarias elementales” (Art. 39, Capítulo III, título II do Decreto nº 491, de 1904). Para Triana (2001, p. 194) la selección de estos puntos, determinados como más importantes, “[...] estuvo en función de la posición ideológica conservadora y clerical, y no de las necesidades socioculturales y económicas de la población”.

El plan de estudios constaba de cuatro disciplinas fundamentales: religión, aritmética, lectura y escritura, y otras como civismo y geografía que se enseñaban si la escuela era de un sexo solamente o si había tiempo en las escuelas alternadas. Los contenidos de la escuela rural fueron disminuidos y, en algunos casos, suprimidos. A la mayor enseñanza a la cual podía aspirar un estudiante campesino, según el plan de estudios descrito en el capítulo 4 de Decreto nº 491 de 1904, era conocer el catecismo del padre Astete, operaciones aritméticas básicas, nociones iniciales de fracciones, decimales, geografía, lectura y, en algunos casos, escritura de frases, con eso:

[...] se cumplía la misión principal de la escuela rural: los campesinitos conocían las letras, los números, sus oraciones; tenían algunas nociones de religión y comportamiento social, todo adquirido en un tiempo muy corto. Habían aprendido a escribir su nombre y aún más, si la maestra disponía de pizarras, si no, solo los alumnos a los cuales los padres habían podido procurar el material necesario, los más despiertos o los preferidos de la maestra, lograban superar este estado de alfabetización superficial. (HELG, 2005, p. 58).

Es importante resaltar que esta reforma permaneció durante la primera mitad del siglo, lo que constituye una de las mas importantes raíces de la marginalización de la ruralidad en términos educativos, y que permite comprender su atraso frente al posterior desarrollo del país. La ruralidad tenía una escolarización parcial, no sólo porque era la mitad de lo que estaba siendo ofrecido para el área urbana, sino, también, porque al ser alternada por género, la carga horaria era, aún, mas reducida, teniendo en cuenta también que la cobertura no era a toda la población del campo, pues gran parte de la ruralidad no tenía acceso a la educación.

La formación de profesores, en la época, era precaria, tanto en lo urbano como en lo rural, sin embargo las directrices adoptadas por el gobierno, en términos educativos de contratación del magisterio para el campo, generaban aún mayores dificultades para su desarrollo. El salario de un profesor rural era, casi en todo el país, 50 % inferior al de las zonas urbanas, sin contar que las condiciones de vida que debían enfrentar en las zonas campesinas no eran las mejores. La constante en el magisterio rural fue la poca formación que tenía para desempeñar sus funciones. Y en los pocos centros de formación docente (Escuelas Normales, Instituto Pedagógico Femenino), los profesores que cursaban la Educación Superior preferían quedarse en la zona urbana, o, como aconteció con un gran número de mujeres, preferían quedarse en casa y cumplir con el trabajo doméstico (HELG, 2005).

Tal situación, al lado de la incapacidad estatal para dotar las escuelas rurales con herramientas escolares y libros didácticos (los cuales quedaban, casi siempre, en las escuelas urbanas), amplió la brecha existente entre el campo y la ciudad, aún siendo el campesino quien, mayoritariamente, poblaba el país, llegando a significar más de 80% de los colombianos.

En consecuencia de las decisiones políticas y de las condiciones sociales, la educación básica en las zonas rurales colombianas terminaba reduciéndose, aproximadamente, a un año y medio. Según Helg (2005), de 195.000 estudiantes que se matriculaban en la primaria, llegaban hasta el tercer grado (último para las escuelas rurales), menos de 24.000.

A partir de 1930, comenzó en Colombia un período denominado la República Liberal, en la cual la fuerza política liberal asume el gobierno.

La política educativa de los gobiernos liberales entre 1.935 y 1.946 tuvo un objeto definido: la población rural marginada de los procesos de modernización del país. Igualmente, tuvo unos fines económicos, culturales y sociales que apuntaban a remover los obstáculos existentes para integrar la masa campesina a la vida moderna. (SÁENZ OBREGÓN; SALDARRIAGA; OSPINA, 1992, p. 292).

Al final, el objetivo era claro: aumentar la producción agrícola con una masa campesina productiva alfabetizada. Para eso, el gobierno aumentó su inversión en la educación básica rural, sin embargo permanecía la preponderancia de la escolarización urbana, ya que más de la mitad de la inversión destinada a las escuelas de las comunidades urbanizadas.

Fueron creadas, entonces, Escuelas Normales Rurales las cuales poseían como función formar profesores para el campo, estas, al lado de una inversión para la creación de nuevas escuelas, favorecieron la ampliación del sistema. Esfuerzos

que no fueron suficientes, pues, permaneció la baja formación docente, mas de la mitad de los profesores no poseían formación para el magisterio. El aumento en número de docentes no significó, a su vez, una mejoría en la educación que, para la primera mitad del siglo XX, continuaba posicionada como una de las más atrasadas de la región latino-americana.

Durante la República Liberal, en el gobierno de Alfonso López Pumarejo y del Ministro de Educación, Luis López de Mesa, se creó la Comisión de Cultura Aldeana y Rural, que contaba con especialistas en pedagogía, sociología, salud pública y urbanismo. Helg (2005) afirma que, en la misión de la Cultura Aldeana la escuela se convertía en el centro de acción gubernamental, con el objetivo de mejorar las condiciones de vida del campesinado. Sin embargo, aunque la propuesta se caracterizase como revolucionaria, perduró solamente por seis meses, hasta cuando Darío Echandía se convirtió en el nuevo Ministro de Educación.

El director de la Comisión de Cultura Aldeana Jorge Zalamea, al referirse a la población rural, afirmó que esta “[...] no solicita escuela... no la necesita y no le servirá de nada” (ZALAMEA, 1936 apud HELG, 2005, p. 154). Tal afirmación hecha por un representante de destaque de la Comisión, revela una posición contraria a la propuesta inicial de esta, y la expresión de una representación dominante en la época con relación a la ruralidad, lo cual siguió afectando el progreso de la educación para los campesinos.

Según Cataño (1980), los informes de la Comisión para la Cultura Aldeana

[...] enfatizaron la situación crítica de la educación rural reflejada en la ausencia de personal docente con calificación pedagógica (en las escuelas rurales de Nariño no había en 1932 ningún maestro graduado); en la carencia de materiales didácticos; en el estado deprimente de los locales escolares, y en la indigencia de los pocos estudiantes que asistían a las escuelas veredales. Ello llevó a los investigadores a afirmar que dadas las condiciones de extrema pobreza de la población y la inadecuación de los contenidos de la enseñanza a las necesidades del medio rural, no existía una demanda real de educación en estas áreas del país. (CATAÑO, 1980, p. 12).

Este tipo de condiciones, sumado a los pocos esfuerzos estatales por superarlos, ha marcado un proceso educativo rural precario, pobre y, sobre todo, insuficiente para las grandes necesidades del campesinado colombiano.

En el gobierno de López Pumarejo el Estado fue declarado laico. Además de ello, fue decretado que la educación primaria sería pública, gratuita y obligatoria, generando una fuerte reacción por parte de la iglesia y, consecuentemente, una

deserción escolar significativa en las zonas rurales, ya que muchos campesinos, siguiendo las sugerencias de los sacerdotes, retiraron a sus hijos de las escuelas.

En las memorias del ministerio de educación de la época se encuentran varias alusiones a la reacción de la iglesia, según José Joaquín Castro, Ministro de Educación en 1937, era frecuente que algunos párrocos secundarán y aún iniciaran el ataque o la resistencia a las medidas educacionistas del gobierno. (RAMÍREZ TÉLLEZ, 2006, p. 31).

La legitimación de la baja formación del profesor que trabajaba en el campo, evidencia el poco interés en el desarrollo educativo para la ruralidad, reafirmando la representación colectiva de que el campesino necesitaba solamente de una alfabetización precaria y de algunos conceptos básicos de aritmética, aunque, en ese período Colombia se caracterizara por ser esencialmente rural, teniendo apenas cuatro ciudades que superaran a los 100.000 habitantes: Barranquilla, Bogotá, Cali y Medellín.

Ya en la segunda mitad del siglo, el escenario educativo comenzó a transformarse, ocasionando la expansión de la escolarización. Esto aconteció al lado de una importante explosión demográfica que vivenció el país entre las décadas de 1950 y 1960, y al proceso de industrialización, que contribuyó con la migración rural para las zonas urbanas disminuyendo la población en el campo. Sin embargo, aún delante de esa realidad, la población rural continuaba siendo poco más de la mitad del total de la población del país, lo que llevó al gobierno a considerar como prioritaria la inversión en su educación, no obstante, no ofreció ni la cobertura ni la calidad necesarias.

Fue creado, entonces, el Decreto nº 1710 de 1963, por lo cual fue adoptado el Plan de Estudios de Educación primaria colombiana. En él se igualó a la educación rural con la educación urbana, ofreciendo cinco años lectivos de escolaridad y determinando un mismo currículo para ambas. Se puede afirmar que la expansión de la escolarización de la educación primaria no consideró las características de la ruralidad, y trató de homogenizarlas con las urbanas, si ofrecer la misma inversión. En consecuencia, la deserción de los estudiantes campesinos continuaba siendo una gran problemática. Menos del 1% de los matriculados llegaba hasta el 4^o grado, perpetuando la precariedad de la formación de las ruralidades (HELG, 2005).

7 Eran escasas las escuelas que ofrecía hasta esta sería (4.1% solamente).

Es importante resaltar que el hecho de ser ruralidades y no una ruralidad apunta para el desafío de particularidades del contexto y a la diferenciación regional, factores que, al no ser tenidos en cuenta, condenan a la segregación a las poblaciones mas diversas, alejadas, constituyéndose como una de las principales causas de la marginalización del campo colombiano.

En la mitad del siglo XX, el país se encontraba en un fuerte conflicto entre conservadores y liberales, bautizado como La Violencia. Este inició en 1946 y finalizó, parcialmente, con el Frente Nacional (1958-1974). Esa guerra devastó la vida de miles de campesinos y ocasionó un gran desplazamiento forzado. Aún así, la educación continuó expandiéndose, lo que no significó un beneficio igual para lo rural y lo urbano, por el contrario, las diferencias continuaban acentuándose.

En términos políticos, la primera etapa de esta expansión en los indicadores se dio a pesar de la violencia política que vivió el país [...] El enfrentamiento entre conservadores y liberales y los dramáticos resultados en términos de pérdidas de vidas humanas y destrucción física no detuvieron la expansión en la educación y por el contrario dieron elementos a las clases dirigentes para destacar la importancia de educación. (RAMÍREZ; TÉLLEZ, 1996, p. 45).

A pesar del crecimiento en el número de escuelas y en la inversión, el país no superaba su atraso en términos educativas, perdurando altas cifras de analfabetismo y un insuficiente sistema escolar para las décadas de 1960 y 1970. Al analizar mas atentamente las diferencias entre lo urbano y lo rural se evidencia un panorama aún más crítico. El analfabetismo, en 1964, en la zona rural era de 41 % y, en lo urbano, 15%. En relación a la permanencia en la escuela, se puede verificar que, en los años 1970, se consiguió aumentar en 10%, pero continuaba siendo muy inferior al nivel del área urbana. Claro está que, como afirma Arvone (1978), para este momento sólo el 9% de las escuelas rurales ofrecían primaria completa.

Colombia planeaba erradicar el analfabetismo, de acuerdo con las políticas regionales, generando estrategias que tenían como fin garantizar la educación primaria para todos los niños del país, tanto en el área urbana como en la rural. Entre las estrategias establecidas, promulgó el Decreto nº 1710 de 1963, descrito anteriormente; Decreto que pretendió igualar en términos curriculares la enseñanza rural con la urbana. La ausencia de discriminación entre estos dos escenarios aconteció solamente en el ámbito legal, porque, en la realidad, gran parte de las escuelas rurales no tenían la capacidad de contemplar la educación primaria completa. Sólo dos o tres grados eran ofrecidos, bajo la supervisión de un único profesor, responsable por la enseñanza y por todas las necesidades administrativas de la escuela.

En lo que se refiere al magisterio rural:

[...] según la oficina de planeación del Ministerio de Educación [...] el 78% de los maestros urbanos estaban en las categorías más altas del escalafón, mientras que sólo lo el 30% de los maestros rurales estaban es estas categorías. Los maestros del área rural representaban el 41% del total de maestros y el 72 % del personal poço calificado. (ARVONE, 1978, p.16).

Como es posible observar, el sistema educativo estaba estructurado para la marginalización del campesinado, pues era improbable que, con las características de la escuela rural, fuese posible garantizar una educación de calidad. Además del alto índice de deserción, por las causas anteriormente descritas, el campo tampoco contaba con escuelas suficientes para atender la población, y muchas de las existentes se encontraban en malas condiciones para desarrollar su función. Esto, como afirma Arvone (1978, p. 14), impidió que muchos niños pudieran frecuentar la escuela durante prolongados períodos de tiempo en el año, pues “[...] los niños muchas veces no alcanzan siquiera el grado tercero porque no hay escuelas ni maestros. Bajo estas condiciones, los estudiantes no desertan sino que son empujados fuera del sistema escolar”.

En términos generales, se puede concluir que el estado no había planteado una verdadera educación para la ruralidad en ese período, pues sus iniciativas, inclusive, siendo en diferentes sectores, como la salud, infraestructura, desarrollo agrícola, etc., apuntaban para la marginalización del campo. El problema de los bajos niveles educativos de los colombianos, en la ruralidad, se convirtió en una muestra o consecuencia de un sistema excluyente y negligente con el campo, construyendo representaciones sobre la ruralidad, que ha influido en las políticas y en el desarrollo educativo de este sector.

El escaso índice de formación de los campesinos puede explicarse por dificultades propias de la condición rural, pero también cabe explicarla por la extendida creencia de que esa formación no es necesaria para el crecimiento. Se explica, también, por otras consideraciones: las clases dominantes pueden tener interés en no apresurar la educación rural, carecemos de imaginación para adaptar el sistema de educación a las necesidades del mundo rural; por fin, el género y nivel de vida a que conduce, em las actuales condiciones, La actividad agrícola no impulsa a los campesinos a instruirse. (MALASSIS, 1975, p. 9).

A pesar de la evidente negación de las necesidades del campo en las planeaciones educativas, surgieron algunas propuestas que, sin llegar al fondo del problema, consiguieron ampliar la cobertura de la educación y mejorar las condiciones. Desde los años de 1960, el campo colombiano inició con la Escuela Unitaria, promovida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO;

Ella reconocía que la escuela campesina tenía solamente un profesor para varios grados y ofrecía por ello una nueva metodología, basada en fichas de aprendizaje que realizaba el mismo profesor, en sustitución del libro didáctico; además de configurar la escuela como un escenario de desarrollo comunitario.

La iniciativa de la Escuela Unitaria se extendió por diferentes lugares de Colombia, sin embargo implicaba un alto esfuerzo y trabajo para el profesor, pero fue importantísima para la siguiente innovación que se gestó en el país, la Escuela Nueva, concebida por Vicky Colbert, Óscar Mogollón y Beryl Levinger, que acrecentaron nuevos elementos:

La Escuela Nueva buscó los mismos objetivos de la escuela unitaria pero introdujo nuevas estrategias operativas que permitieran una mayor viabilidad técnica, política y financiera en cuatro componentes: curricular, de capacitación y seguimiento, comunitario y administrativo. (COLBERT, 1999, s.p.).

De acuerdo con los introductores de la Escuela Nueva, el modelo tuvo una fuerte inspiración en la pedagogía activa, transformando los elementos pasivos y mecánicos de la escuela tradicional. La Escuela Nueva continuó basando su trabajo en las fichas de aprendizaje, nombrándolas como Guías de aprendizaje, pero esta vez, no creadas por los docentes, sino elaboradas por el equipo del Programa Escuela Nueva y expandidas por el territorio colombiano.

Se constituyó, en algunos años, como el modelo de mayor cobertura en la educación básica rural de Colombia, atendiendo diversas regiones y transformándose en una posibilidad no sólo metodológica, sino también curricular, para la educación en el campo, según las directrices ministeriales.

El modelo nació una década después del establecimiento de la equidad en los planes de estudio para la ruralidad y la urbanidad, tiempo en que las disposiciones para garantizar y poner en acción el Decreto nº 1710 de 1963, no habían podido dar cuenta de su tarea. Gran parte de las escuelas rurales continuaban ofreciendo la enseñanza primaria incompleta, lo cual hacía de esta propuesta una solución viable, al conseguir proponer estrategias eficaces para alcanzar el indicador de la educación primaria completa, sin significar una alta inversión económica, como exigiría una escuela graduada para el campo.

A pesar de que la Escuela Nueva era una de las primeras propuestas en pensar una educación para el campo, no se puede afirmar que esta se convirtiera en una opción para mejorar los procesos marginalizadores que han sido cometidos con la educación en el campo, históricamente, sobre todo porque su expansión no era total y su aplicación distaba mucho del modelo. Permanecieron, aún, los problemas de la baja formación docente, a los cuales se le sumaron los ataques constantes que los docentes sufrieron por actos de violencia, haciendo que desistieran de ejercer esa función.

Consideraciones Finales

Como fue posible verificar, la escuela básica rural en Colombia, durante el siglo XX, tuvo una expansión y una ampliación de cobertura, bastante lentas, generando, muchas veces, desequilibrios entre las regiones. No hubo, hasta las últimas décadas del siglo, una propuesta específica para atender las ruralidades del país, existieron una serie de disposiciones que poco hicieron por un crecimiento y mejora de las condiciones educativas de los campesinos, condenándolos a una marginalización y ampliando la brecha entre la población urbana y la rural. Tal negligencia se constituyó como una forma de materialización de las representaciones que la sociedad tiene sobre lo rural, como atrasado, arcaico, además de ajeno al desarrollo del país.

De este modo, la escuela fue pensada para el campo a partir de las representaciones de lo rural, que fueron materializadas a través de los proyectos, procesos y discursos (visibles y no visibles), con finalidades construidas históricamente, teniendo en cuenta como dice Chartier (2002, p. 17), que:

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por eles menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas.

El olvido, la ceguera y la indiferencia del pueblo, al lado de la violencia y la explotación del campo, visible en la historia de la escuela rural, demuestran una sistemática desigualdad, además de la configuración de múltiples problemáticas sociales, que están ligadas a años de negación de la importancia de lo rural y de las ruralidades para Colombia, donde fueron invisibilizadas las diferencias, no sólo en términos de la producción agrícola, sino, también, en dimensiones como la geográfica, la cultural, la social, la histórica y la económica.

Referências

- ARVONE, R. Políticas Educativas durante El Frente Nacional 1958-1974. **Revista Colombiana de Educación**, UPN, Bogotá, Colombia, n. 1, 1978.
- CATAÑO, G. Sociología de la educación en Colombia. **Revista Colombiana de Educación**, UPN, Bogotá, Colombia, n. 5, p. 9-30, 1980.
- CHARTIER, R. **A história cultural entre práticas e representações**. 2. ed. Rio de Janeiro: Difusão Editorial, 2002. 244 p.
- COLBERT, Vicky. Mejorando el acceso y la calidad de la educación para el sector rural pobre. El caso de la Escuela Nueva en Colombia. **Revista Iberoamericana de Educación**, OEI, [online], n. 20, 1999. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/rie20a04.htm>>. Acesso em: 28 jun. 2013.
- COLBERT, V.; MOGOLLÓN, O. **Hacia una Escuela Nueva**. Unidades de capacitación para el maestro. 3. ed. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional, 1989. 275 p.
- HELG, A. **La educación en Colombia 1918-1957**. Bogotá, Colombia: Ed. Plaza Janés, 2005.
- MALASSIS, L. **Ruralidad, Educación y Desarrollo**. Buenos Aires, Argentina: Ed. Huemul, 1975. 127 p.
- RAMÍREZ, M.; TÉLLEZ, J. **La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX**. Bogotá, Colombia, Banco de la República, 2006. Disponível em: <<http://www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra379.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2013.
- REPÚBLICA DE COLOMBIA. **Decreto nº 491**, de 1904, reglamentario de la Ley 39 de 1903. Bogotá, Colombia, Diario Oficial, n. 12, 14 de julio de 1904.
- _____. **Decreto nº 1710**, de 1963 Por el cual se adopta el Plan de Estudios de la Educación Primaria Colombiana y se dicta otras disposiciones. Bogotá, Colombia, Diario Oficial, n. 31169, 21 de agosto de 1963.
- _____. **Ley nº 39**, de 1903. Orgánica de Instrucción Pública. Bogotá, Colombia, Diario Oficial, n. 11, 931, 30 de octubre de 1903.
- SÁENZ OBREGÓN, J.; SALDARRIAGA, O.; OSPINA, A. **Mirar la infancia: pedagogía moral y modernidad en Colombia 1903-1946**. Bogotá, Colombia: Ediciones Foro Nacional por Colombia; Ediciones Uniandes; Editorial Universidad de Antioquia/Clio, 1992. (v. I y II Colciencias).
- SCHMITT, J. A história dos marginais. In: LE GOFF, J. **A história Nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 261-290.
- TRIANA, A. La escuela rural en Colombia, 1903-1930. In: CIVERA A. et al. (Org.). **Campesinos y Escolares**. La constitución de la escuela en el campo latinoamericano. México, DF: Colegio Mexiquense, 2011. p. 117-219.

Recebimento em: 02/07/2014.

Aceite em: 09/09/2014.

De boca de sertão à cidade da instrução: institucionalização do ensino em Piracicaba no século XIX

From gateway of the outback to a city of learning:
the institutionalization of education in
Piracicaba during the 19th century

Tony HONORATO¹
Carlos MONARCHA²

Resumo

Nos anos oitocentos houve a expansão das fronteiras agrícolas, das estradas, das ferrovias e do desenvolvimento urbano no oeste paulista rumo a Mato Grosso, implicando a organização de povoamentos, freguesias, vilas e cidades. No caso de Piracicaba, na Província de São Paulo, iniciativas de escolarização passaram a ser fundamentais. Assim, a proposição é apresentar e interpretar o processo de institucionalização do ensino em Piracicaba durante o século XIX. A partir das fontes impressas, os resultados indicam um processo que vai dos mestres-escolas às escolas oficiais do Estado e que viveu as tensões políticas entre conservadores e liberais, monarquistas e republicanos.

Palavras-chave: Educação em Piracicaba. Institucionalização. Política. História. Século XIX.

Abstract

In the 1800s there was an expansion of the agricultural frontiers, roads, railways and urban development in western Sao Paulo toward Mato Grosso, leading to the organization of settlements, parishes, villages and cities. In the case of Piracicaba in the Province of Sao Paulo, initiatives to promote education came to be fundamental. Thus, the proposition is to present and interpret the process of the institutionalization of education in Piracicaba during the 19th century. From printed sources, the results indicate a process which moved from the former schoolmasters to proper official schools of the State and which underwent political tensions between conservatives and liberals, monarchists and republicans.

Keywords: Education in Piracicaba. Institutionalization. Politics. History. 19th Century.

-
- 1 Professor Doutor no Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Londrina – UEL. Atua em cursos de graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação –PPedu. Endereço: DEF/CEFE. Rodovia Celso Garcia Cid, PR 445, Km 380. Campus Universitário. UEL. Cx. Postal 10.011. CEP: 86.057-970. Londrina – PR. Tel.: (43)3371-4238. Email: <tony@uel.br>.
 - 2 Professor Titular no Departamento de Ciências da Educação – FCL-UNESP-Araraquara. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar – PPGEE. Email: <carlos.monarcha@gmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 25	n. 58	p. 175-198	jan./abr. 2016
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Introdução

Os primeiros povoadores de Piracicaba (em tupi-guarani: lugar onde o peixe [Pira] pára [cicaba])³ não tiveram como preocupação as questões de escolarização. Suas ações voltavam-se ao desbravamento dos sertões, descoberta do ouro na região de Mato Grosso e abertura do picadão do mato, estabelecendo a ligação entre São Paulo e Cuiabá, tendo como ponto de travessia o porto criado no rio Piracicaba.

Piracicaba da Província de São Paulo, povoada por índios, posseiros e sesmeiros, estabeleceu-se como ponto de passagem, pouso e abastecimento: um dos povoamentos civilizados pelo homem branco mais distante do litoral. Em um dos painéis do historiador Afonso de Eschagnolle Taunay, sobre a Convenção de Itu, pode-se ver a Piracicaba do final do século XVIII retratada como uma *boca de sertão*.

Nessa representação, o sertão descrevia-se como o lugar após o rio, o povoamento, a freguesia, a vila e a cidade, lugares entendidos como civilizados. Para o historiador Arruda, em *Cidades e sertões* (2000), falar de sertões significa, entre outras coisas, refletir sobre os significados atribuídos à natureza na construção das identidades, memórias, grupos sociais e estados. Os sertões, como destacou Guimarães Rosa (1993), estão por toda parte, não havendo a polarização entre *civilizados e incivilizados*.

Por sua vez, Piracicaba, de povoamento esparsos, passa, aos poucos, com suas capelas, párocos, roças de feijão e arroz, cultura do algodão e da cana-de-açúcar, à Freguesia de Santo Antônio de Piracicaba, subordinada a Itu. Como tal, começa a atrair cada vez mais proprietários de terras, de escravos e de engenhos de açúcar, entrando, assim, no ciclo açucareiro paulista e compondo com Sorocaba, Mogi Guaçu e Jundiá o quadrilátero do açúcar, que envolvia, ainda, as áreas canavieiras de Campinas e Itu. Do ponto de vista econômico, nesse momento, Piracicaba integrou a área de expansão da fronteira agrícola, contribuindo com a exportação para o mercado internacional, deixando de ser *boca de sertão* (TERCI, 1997).

Já do ponto de vista sociocultural, os cidadãos careciam de educação elementar. Assim, indaga-se: na perspectiva da escolarização, quando Piracicaba deixa de ser *boca de sertão*? Partindo da premissa de que a instrução pública precedeu a

3 A palavra Piracicaba refere-se ao rio, ao salto e ao nome da cidade. Os índios guaranis, moradores da região, compreendiam o salto, um acidente natural composto por degraus rochosos, como o lugar que não deixa o peixe passar e, assim, favorece a pesca. Segundo o Navegador José Liz Guidotti, o rio Piracicaba não tem nascente, sendo formado pela junção dos rios Atibaia e Jaguari nas proximidades da cidade Americana. O rio percorre 250 km de seu início até a sua foz no Rio Tietê. Para uma filologia, ver: Elias Neto (2000, p. 19-21).

existência das escolas modelares do período republicano, a proposição consiste em apresentar e interpretar o processo de institucionalização do ensino na cidade de Piracicaba ao longo do século XIX.

O *corpus* documental da pesquisa é composto por Almanques de Piracicaba (CAMARGO, 1899; CAPRI, 1914; ELIAS NETO, 2000; NEME, 1936; KRÄHENBUHL, 1955), veículos difusores de propagandas, de lideranças e de relatórios da municipalidade; e pelas histórias de Piracicaba em quadrinhos, organizadas por Leandro Guerrini (1970a, 1970b), que são registros e transcrições de documentos da câmara de vereadores, correspondências, ofícios, notícias de jornais, entre outros, na forma de efemérides dispostas cronologicamente e correspondentes ao período de 1654 a 1900. Essas fontes estão acondicionadas no Instituto Histórico e Geográfico de Piracicaba (IHGP).

Institucionalização da instrução e as tensões entre conservadores e liberais

Na perspectiva educacional, Piracicaba começa a deixar de ser *boca de sertão* quando surgem iniciativas de escolarização, quando a localidade já recebera a denominação de Vila Nova da Constituição. Em 29 de outubro de 1821, na 53ª Sessão, o Governo Provisório de São Paulo decidiu erigir em vilas as freguesias. Assim, Piracicaba foi denominada Vila Nova da Constituição, em homenagem à Constituição Portuguesa, promulgada no mesmo ano (GUERRINI, 1970a)⁴.

Nos registros dos memorialistas, que se responsabilizaram por guardar, organizar e preservar a memória piracicabana, possibilitando reflexões de gerações futuras sobre o passado, encontra-se que os camaristas instauraram na Vila da Constituição, em 1826, a primeira escola pública, reconhecidamente o primeiro elemento de institucionalização da instrução local. A autorização para a instalação dessa instituição de ensino foi dada pelo Governo da Província de São Paulo, por meio de um ofício de 13 de fevereiro de 1826, no qual se ordenava à edilidade da Vila a indicação de um mestre para reger uma escola de primeiras letras.

A Câmara Municipal, assim, indicou Joaquim Floriano Leite para ser o mestre, mas a proposta foi indeferida, sendo nomeado Manoel Morato de Carvalho por

4 A Vila “[...] estava circunscrita entre o Rio de Piracicaba e o Córrego do Itapeva. Esse marco inicial teve como referência, além dos dois rios, a antiga Estrada de Itu – atual Rua Moraes Barros –, que era a via de ligação entre Itu e Mato Grosso. [...] Para além desses limites, a Vila estava toda cercada pelos engenhos de açúcar e de aguardente, que constituíam sua principal força econômica” (TERCI, 2001, p. 28-29).

nele se achar os requisitos necessários para o fim desejado. Morato Carvalho ficou na função de mestre-escola até o final do ano; em janeiro de 1827, o professor Vicente do Amaral Gurgel assumiu o posto e lecionou até o mês de julho, pois, por determinação do Conselho da Província, espécie de câmara dos deputados, as cadeiras de primeiras letras na Província seriam oferecidas aos coadjuvantes das paróquias. Dessa forma, em 1828, encarregou-se da função de mestre o Padre José Maria de Oliveira, que no ano seguinte relatou o aproveitamento de seus 62 alunos, divididos em grupos, conforme os seguintes domínios: correntes em ler, escrever e contar, e na doutrina cristã; correntes em ler, escrever e contar, na doutrina cristã, e em contas de repetir; lendo e escrevendo sofrivelmente, incluindo contas de multiplicar; lendo, e escrevendo e em contas de diminuir; lendo, e escrevendo e em contas de somar; lendo cartas e escrevendo mal; lendo sílabas e A, B, C (GUERRINI, 1970a).

A criação da primeira escola da Vila da Constituição representara, de certa maneira, a fragmentação da instrução do povo durante o Império brasileiro, pois era administrada pela edilidade local com função legislativa e executiva e subordinada ao Governo Provincial de São Paulo. Assim, o avanço do processo de institucionalização da instrução na Vila dependia da relação do poder local com o poder provincial reconhecido legalmente com a prerrogativa de criar e manter as escolas elementares, até quando o poder central do Império, por meio do Ato Adicional de 1834, transferiu tal função às assembleias provinciais.⁵

A escola da Vila Nova da Constituição sofria com a constante permuta de mestres, por diversas razões, dentre elas porque o mestre migrava de município, encontrava-se enfermo por moléstia contagiosa, substituía um vigário numa igreja, ocupava função de maior necessidade na localidade ou não recebia a remuneração. A solução do poder público era contar com os préstimos de lideranças liberais e ilustradas que acreditavam na responsabilidade social, dentre elas camaristas, padres, vigários, ex-prefeitos, militares e bacharéis.

Essas lideranças figuravam um grupo social diversificado e intermediário, certamente pequeno, dentre os escravos e demais cidadãos livres, e tinham como um de seus potenciais de poder e prestígio o domínio das letras num lugar onde o analfabetismo imperava e a riqueza concentrava-se nas mãos de poucos.

O quadro econômico-social da localidade, em 1822, encontrava-se distribuído em: 32 senhores de engenho, 132 agricultores, 20 artesãos, 10 negociantes, 14 profissionais rurais, 43 que vivem de suas agências, 39 que vivem de seus jornais, 3

5 Sobre a educação no império brasileiro, consultar: Bastos e Faria Filho (1999), Vidal e Hilsdorf (2001), Gondra e Schueler (2008), Carvalho e Gonçalves Neto (2010), entre outros.

esmoleres, 8 sem declaração de ofício. Por sua vez, a população local era composta por 1.398 cidadãos livres (985 brancos, 40 caboclos, 367 pardos e 6 negros) e 956 escravos. Quanto à escolaridade da população, em 1837, dos 10.291 habitantes da Vila, apenas 395 eram alfabetizados. Ainda nesse ano, destaca-se o crescimento de profissões urbanas, como 59 carpinteiros, 1 pintor, 2 seleiros, 3 ourives, 2 oleiros, 1 padeiro, 14 alfaiates, 25 sapateiros, 1 caldeireiro e 93 comerciantes (constituídos pelo juiz municipal, pelo promotor, pelo juiz de paz, pelo juiz de órfãos, por 155 jurados, 1 advogado, 1 tabelião, 1 escrivão, 1 vigário, 1 coletor e demais pessoas alfabetizadas) (TERCI, 2001).

Por esses dados, infere-se que as lideranças liberais compuseram uma figuração urbana em construção cujas tensões diziam respeito, eminentemente, aos interesses ligados às terras, escravaria, agricultura, comércio e obras públicas (pelourinho, cadeia, ponte de rio, casinhas para açougue e mercado municipal, igreja matriz, teatro, lazareto). Mas, ainda, persistia a carência de homens letrados em relação ao crescente processo de urbanização. Para os liberais, portanto, ofertar ao povo educação elementar era, mesmo que para poucos, dada a precária realidade da única escola de primeiras letras da Vila, uma fonte de poder para a distinção social do homem da época em relação ao homem de costumes colonial, rumo a uma vida mais produtiva, disciplinada, racionalizada e (auto)controlada socialmente.

O processo de institucionalização da instrução pública na Vila vinculava-se às iniciativas de urbanização local, que representavam tensões de poder entre os conservadores e liberais. Conforme Terci (2001), os conservadores, nas figuras dos herdeiros do Sargento-Mor Carlos Bartolomeu de Arruda e dos militares das Companhias de Ordenanças, defendiam a economia agroexportadora, a tradição senhor-escravo, o *rossio* já estabelecido e o despotismo português. Já os liberais, representados pelo Vigário Manoel Joaquim do Amaral Gurgel, pelo Capitão-Comandante Domingos Soares de Barros e por Nicolau Pereira de Campos Vergueiro, dono de propriedade e escravaria e, depois, senador provincial e um dos líderes da Revolução Liberal de Sorocaba de 1842, defendiam a autonomia política da colônia em relação a Portugal, que fora sacralizada em 1822, a livre comercialização do açúcar e de gêneros de subsistência, a quebra do monopólio na agroexportação, e a emancipação da Freguesia de Santo Antônio de Piracicaba, que estava sob o comando do Capitão-Mor de Itu, homem fiel à monarquia absolutista.

Na Vila, a institucionalização da instrução também acompanhou o movimento da cultura escolar em São Paulo nas duas décadas iniciais do Império, no conceito de Hilsdorf (2001), que aponta que no ensino das primeiras letras o tempo da independência foi o tempo da modernidade liberal, marcado pelo critério absoluto da lei e pelo anticatolicismo tradicional, no qual as lideranças

ilustradas e liberais desenvolviam a tolerância, o humanitarismo, a filantropia e a benemerência quanto à educação do povo, dos pobres e dos infelizes. Ocorriam, portanto, na esfera da cultura escolar paulista, relações de aproximação entre as pessoas de cultura religiosa e as de cultura iluminista e liberal, ambas com trânsito nas instituições da Igreja e do Estado.

Essa relação é representada na Vila da Constituição pelo padre mestre José Maria de Oliveira, principalmente, quando ele relata, em 1828, a experiência de organizar e classificar os alunos, conforme o nível de aprendizagem de cada um. Essa prática pedagógica na escola elementar da Vila remete ao ensino mútuo ou *lancasteriano* como modelo defendido pela Igreja, família e constitucionais liberais. O princípio do ensino mútuo, de acordo com Hilsdorf (2001, p. 73), “[...] era que todos os alunos estivessem submetidos às mesmas regras e qualquer um deles pudesse progredir pelo mérito individual”.

Na interpretação de Veiga (2007), o ensino mútuo, além de aproximar os interesses das elites na estratégia de expandir a instrução popular, administrar os gastos públicos e implementar a cultura pedagógica da eficácia, apresentou-se como inovação para atender a crescente necessidade de racionalizar o tempo na escola e disciplinar condutas dos alunos. A sua força consistia na nova organização da aula e não em um novo método de conhecer, porque ele continuava se valer da memorização.

Sob a regência do mestre-escola, o ensino fundamentava-se na leitura, na escrita, nas contas e na doutrina religiosa⁶, era ordenado linearmente e não gradualmente e havia uma rotina estabelecida de exercícios de memorização, repetição, soletração e promoção do caráter. Desse modo, os alunos *incultos*, se não se afastassem das aulas, teriam a possibilidade de ingressar e avançar mais rápido no grupo dos cidadãos alfabetizados e ditos *civilizados*.

6 Nas reminiscências de João Lourenço Rodrigues (1930, p. 55), ex-aluno de mestre-escola de Campo Largo de Sorocaba no final da década 1870, registradas e publicadas em 1930, por ocasião do cinquentenário da Escola Normal de São Paulo, no livro *Um retrospecto: subsídios para a história pragmática do ensino público em São Paulo*, há o relato de que o ensino da doutrina cristão promovia o surto das emoções religiosas, desenvolvia a virtude e formava o caráter, mas se o mestre não fosse um crente convicto, o ensino reduziria a verbalismo estéril, dirigindo-se mais à cabeça do que ao coração.

Com o aumento da complexidade com vistas à organização da oferta do ensino mútuo, passou-se a aceitar para a função de professor também o homem comum de mentalidade liberal. Para o cargo vago de mestre-escola, como registra Guerrini (1970a), em janeiro de 1836, os camaristas da Vila da Constituição solicitaram ao poder provincial a autorização para que qualquer pessoa competente fosse nomeada até o novo titular ser empossado. O sentido de competência consistia em elementos da cultura iluminista, como se observa na justificativa do pedido: para a mocidade ir avante em luzes e não se perderem os princípios que deixou o falecido, no caso, o Professor Lourenço Antônio de Almeida.

Em 1836, foi nomeado Francisco Pereira de Aguiar, mas não se pode confirmar seu exercício profissional. O próximo registro é de 1837 e dizia respeito à solicitação da Câmara ao Presidente da Província para que o candidato a professor, Francisco José de Machado, primeiro e ex-prefeito da Vila da Constituição, prestasse o exame perante a edilidade, mediante a justificativa de que ir a São Paulo era muito oneroso a ponto do ordenado anual de mestre-escola nem suprir os seus valores gastos. E, assim, procedeu-se à aprovação (TORRES, 2003).

Em 1844, os camaristas reivindicaram ao Governo da Província a criação de uma escola de latinidade; em 1845, a única escola de primeiras letras, exclusiva para meninos, atingiu o número de mais de oitenta alunos sob a regência do mestre Bento Dias de Campos Mello, e, no mesmo ano, fora criada a primeira escola feminina da Vila; em 1846, foi nomeado o Dr. Felipe Xavier da Rocha para o cargo de Inspetor de Aulas das Escolas, de pelos menos duas, a dirigida por José Romão Leite Prestes e a outra por Ricardo Leão Sabino, que perdera o cargo em 1852 para João Baptista Morato do Canto porque viajara para Campinas sem solicitar licença; e, em 1854, o mestre de Latim e Francês, padre Francisco de Assis Pinto de Castro, sugeriu à edilidade a criação de um colégio público, porém, o parecer foi desfavorável por falta de verba (TORRES, 2003).

Sobre a instrução em Piracicaba, Augusto Emilio Zaluar, em peregrinação pela Província de São Paulo entre 1860 e 1861, assim registrou suas observações:

A instrução pública era representada em Piracicaba por duas escolas de ensino primário do sexo masculino, uma frequentada por 114, outra por 62 alunos; além destas, há uma particular, com 14 alunos.

A escola pública do sexo feminino é frequentada por 42 educandas, e uma particular, do mesmo sexo, por 18 meninas. Tive ocasião de visitar a escola que funciona na cadeia, e maravilhou-me a ordem, o método e o adiantamento dos alunos, lecionados pelo Sr. professor José Romão Leite

Prestes. Este senhor, pela sua assiduidade, habilitações e prática do ensino, tem sabido granjear as simpatias e o respeito não só dos discípulos, como em geral de todos os chefes de família. No entanto o governo deixa as crianças educarem-se na mesma casa onde se punem os criminosos e se guardam os malfeitores! Que espetáculo para a infância! (KRÄHENBUHL, 1955, p. 94).

A organização da educação do povo enfrentava dificuldades e o mestre José Romão Leite Prestes era figura de prestígio no contexto da cultura escolar e da sociedade piracicabana. Emilio Zaluar considerava como uma dificuldade a lotação das salas de aula para meninos e uma providência a respeito deveria ser sugerida pelo Inspetor do Ensino, que mediava a relação entre a edilidade e os mestres-escolas. Outro problema era o prédio da Cadeia que, inaugurado em 1843, atendia, ao mesmo tempo, estudantes, professores, camaristas, autoridades jurídicas e malfeitores.

O reconhecido trabalho docente de José Romão Leite Prestes, observado por Emilio Zaluar, também pode ser confirmado nos escritos biográficos sobre o professor supracitado, elaborados por João Lourenço Rodrigues, que era um homem de ideais republicanos, professor na Escola Complementar de Piracicaba e indicado a representante da instituição para atuar na redação do *Almanaque de Piracicaba para 1900*.

O préstito fúnebre era numeroso. Viam-se nele os alunos do Colégio Ipiranga, silenciosos e compungidos ante o cadáver de seu mestre. Vinham em seguida os estudantes da Complementar, uma comissão de professores do Grupo Escolar e diversos sócios do Grupo Dramático Beneficente trajando rigoroso luto. No resto do cortejo achavam-se aproximadamente representadas todas as classes.

Diante de tão espantosa homenagem, prestada à memória de um educador, eu me julguei feliz por não haver alcançado essa sociedade atrasada e carranca que, há quarenta ou cinquenta anos, teria dado certamente por mal empregadas essas demonstrações públicas de pesar pelo traspasse... de um mestre.

Acudia-me ao espírito o vaticínio do diretor da Escola Normal, em 1890, ao dar-nos a investidura do grau:

‘Em vez de hosanas e riquezas, apenas vos prometo desilusões e fadigas. Em vez de um rápido triunfo e dos lauréis do guerreiro feliz, apenas entrevejo para vos a lida afanosa de uma vida inteira, consumida no trabalho, e, no

fim, a fronte coberta de cabelos brancos, coroa única que, não a glória, mas a honra vos reserva’.

[...] Eu tinha diante dos olhos um verdadeiro dilema: ou a sociedade piracicabana de há 40 anos era um modelo digno de ser imitado, no modo por que compreendia e aquilatava os serviços do professor primário, ou o morto, cuja memória se pretendia perpetuar naquele monumento, fora uma dessas almas fortes a cujo prestígio o preconceito emudece, um desses caracteres de eleição, que conseguem dominar as massas graças ao condão da sua austeridade, da sua abnegação, da sua fé. (RODRIGUES, 1899. p. 181-182, grifo do autor).

Pode-se interpretar que o reconhecimento social de um mestre-escola dependia menos de seus pares de magistério e dos administradores da instrução e mais da representação da população sobre quem era o professor e quais eram as suas práticas no processo de ensino e na vida social. O seu reconhecimento também dependia das inserções socioprofissionais e das condutas de civilidade desenvolvidas por seus ex-alunos.

O dado é que a formação sociocultural e a dedicação do mestre-escola eram fundamentais para a qualidade da instrução elementar a ser ofertada ao povo, mesmo porque a instrução não era prioridade da administração política e não havia na Província paulista até 1846, ano de instalação da Escola Normal da Capital (MONARCHA, 1999), instituição pública para formar professores. Cabe destacar que no Império, as elites piracicabanas, quando desejavam receber educação escolarizada ou educar seus filhos, recorriam aos ensinamentos em países estrangeiros, à capital da província e às orientações de preceptores⁷.

Considerando-se o perfil dos mestres, o ensino mútuo, as condições de criação das escolas de primeiras letras, as tensões entre liberais ilustrados e conservadores latifundiários e o papel da edilidade, depreende-se que foram lentas e precárias as iniciativas de institucionalização da instrução pública em Piracicaba, no período de 1826 a 1870. Esse quadro passou a se alterar quando as instituições escolares locais representaram significativa distinção social, pelas quais as novas lideranças teriam maior prestígio em sociedade.

7 A preceptora Ina Von Binzer (1994), que lecionava em fazenda da região de Piracicaba, nas cartas publicadas no livro *Os meus romanos: alegria e tristezas de uma educadora alemã no Brasil*, relata à amiga Grete, residente na Alemanha, como a educação dos filhos das famílias abastadas de São Paulo e Rio de Janeiro estava marcada pelo modo de vida patriarcal rural entre 1881 e 1884.

Ascensão de poder do grupo republicano e a cidade da instrução

Vila Nova da Constituição fora elevada à cidade em 1856, sob a denominação de Constituição. A cidade volta a ter a antiga denominação de Piracicaba no ano de 1877, quando os camaristas solicitaram à Assembleia Provincial que “[...] fosse restituído à cidade o nome antigo e popular de Piracicaba, pelo qual é muito mais conhecida do que pelo nome oficial de Constituição” (GUERRINI, 1970b, p. 66). Para mudança de nome havia a argumentação fundamentada no apelo social e popular dos cidadãos piracicabanos, e havia, segundo Terzi (1997), o movimento de remoção de um símbolo monárquico de seu nome por parte das lideranças de concepções republicanas.

Os piracicabanos produziram e vivenciaram na segunda metade do século XIX transformações, transições e tensões, com isso, as figurações de poder no contexto do urbano e da institucionalização da instrução foram processualmente alteradas. Como elementos da realidade, no ano de 1856, a cidade “[...] possuía 1.600 casas, 4.000 habitantes urbanos e 22.000 pessoas em todo o município, incluindo 5.000 escravos” (TERCI, 1997, p. 40), indicando a inexistência da oposição entre o urbano e o rural.

O debate sobre a organização e as diretrizes da cidade era fundamentalmente promovido pelos representantes de dois partidos políticos – Conservador e Liberal. Os conservadores apoiavam os monarquistas e se mantinham fortes na Câmara de Vereadores, Piracicaba recebeu duas visitas do Imperador D. Pedro II, em 1846 e 1878. Os liberais declaravam-se abolicionistas, reuniam-se para debater a questão servil e a modernização da cidade, visando transpor as estruturas do Império; para eles, a cidade deveria representar um lugar para produção e exercício da civilidade, inspirado na livre aplicação do capital financeiro nacional ou internacional (ELIAS NETO, 2000).

No que diz respeito à instrução pública, uma tensão entre valores conservadores e liberais pode ser ilustrada na descrição elaborada por Jacob Diehl Neto, em homenagem ao mestre-escola de Piracicaba, Augusto Castanho, intitulada *Homem de verdade*:

[...] manifestou D. Pedro II o desejo, que lhe era comum, de visitar uma escola pública. Outra coisa não esperavam os seus correligionários locais para levá-lo a regida por Augusto Castanho, mestre cujos méritos rendiam justo reconhecimento, mas a quem não o perdoavam a intransigência com que professava e divulgava o credo republicano. Queriam ver de que maneira o professor adversário receberia o monarca e divertir-se com o constrangimento em que ficaria, ao que supunham, em sua presença.

A vingança falhou, contudo. Inteligente, fino, cavalheiro, Castanho acolheu a suprema autoridade do país com requintes de distinção, mas sem quebra de altivez. Nada de beija-mão ou mera prostração. E, muito à vontade, logo lhe foi dizendo do seu método de ensino, do aproveitamento da classe, daquela vidinha escolar, enfim, não dando ensejo a que intervisse na conversa algum bacirabo mais afoito.

Ora, D. Pedro, que, em visita a escolas, tinha o hábito de converter-se em examinador, indagou qual o menino mais adiantado em português. Era o filho de notável monarquista, e foi chamado. Entretanto, de pé diante de Sua Majestade, olhos fincados no chão, trêmulo quase em lágrimas, não respondeu a uma pergunta, sequer ainda a mais fácil, mudo, absolutamente mudo, num estado de causar pena.

O professor, deveras vexado, pediu licença para chamar outro, que desembaraçadamente, como se fora numa ocasião vulgar, enfrentou com sucesso o questionário, já rigoroso, a que foi submetido, enquanto os figurões da terra não escondiam o seu desapontamento.

– ‘Quem é este menino?’, perguntou D. Pedro.

– ‘É meu filho’, respondeu Castanho.

Houve um breve instante de silêncio...

– ‘Pelo que visto, o Sr. ensina melhor o seu filho do que os demais alunos’, replicou o Imperador, evidentemente contrariado.

Correu pela assistência monarquista um sorriso de triunfo, como se o professor republicano acabasse de sucumbir ao peso de uma reprimenda irresponsável.

Mas o verdadeiro triunfo esteve na tréplica. Sereno, impávido, altaneiro, como resumindo toda uma decisiva lição republicana, Augusto Castanho concluiu:

– ‘Engana-se o Neto de Marco Aurélio. O primeiro aluno examinado é realmente o melhor da classe, mas ficou tolhido pela ideia de que o Imperador é um ser diferente dos outros, uma divindade, como aprendeu no seio de sua família, ao passo que o segundo filho, meu filho, foi educado no entendimento de que Vossa Majestade, embora governe o Brasil, é homem como nós’.

Com isso terminou a visita. (DIEHL NETO, 1955, p.177-178, grifo do autor).

Com interesses distintos, as lideranças conservadoras e as liberais disputavam e, de certa forma, alternavam-se no poder de ocupar os cargos públicos para administrar e propor intervenções no processo urbano, econômico, cultural e educacional de Piracicaba.

No final da década de 1860, após a derrota das eleições municipais para os conservadores, um grupo dissidente das lideranças liberais aderiu ao Manifesto do Clube da Reforma em que resolveram desmembrar, em 1870, o Partido Liberal Local, herdeiro da política dos chimangos, e fundar o Partido Republicano de Piracicaba. Nessa conjuntura, os irmãos, particularmente Manuel de Moraes Barros⁸, e, depois de 1875, com aderência de Prudente de Moraes Barros⁹, passariam a liderar o grupo liberal republicano, que ascendia ao poder na sociedade piracicabana.

A ascensão dos republicanos ao poder político era visível local e nacionalmente. Destaca-se a fundação do Partido Republicano Paulista (PRP) na Convenção de Itu, realizada em 1873. Por conseguinte, o Estado de São Paulo passou a ter o partido republicano mais organizado do país, integrado principalmente por proprietários rurais beneficiados pela expansão do café, porém, asfixiados pela centralização monárquica (CARVALHO, 1990).

Nas palavras de Prudente de Moraes, constantes no *Almanaque de Piracicaba de 1914*, notam-se algumas diretrizes dos liberais republicanos, traçadas em 1884:

[...] no atual regime, só podemos os atos governantes que se conformarem com os interesses sociais, e apoiar as reformas que consubstanciem ideias democráticas. Trabalhando para estabelecer a República pela eliminação da Monarquia, desde que não aceitamos a revolução como meio, cumpremos representar a função pública como cooperadores de reformas que operem, por partes essa eliminação. (PRUDENTE DE MORAES apud CAPRI, 1914, p. 22).

8 Manoel de Moraes Barros (1836-1902) nasceu em Itu, em Piracicaba, foi promotor público (1857-1860), juiz municipal (1860-1864), presidente da Câmara (1887), delegado (1889), proprietário da *Fazenda de Café Pau d'Alho*; foi deputado provincial (1884-1885) e senador (1895-1902) (CAPRI, 1914).

9 Prudente José de Moraes Barros (1841-1902) nasceu em Itu, em Piracicaba, foi vereador (1864), presidente da Câmara Municipal (1865-1868) e deputado provincial (1868-1869). Com a instauração da República, em 1889, ele foi nomeado por decreto o Governador de São Paulo, cargo que exerceu até outubro de 1890, quando foi eleito senador para o Congresso Federal, onde presidiu a mesa dos debates sobre a constituinte que resultou na carta federativa do Brasil; após ter sido vice-presidente do Senado, em 15 de novembro de 1894, fora empossado Presidente da República, o primeiro político civil a assumir o cargo maior na federação brasileira (CAPRI, 1914).

Para Prudente de Moraes, a República não significaria um governo radical revolucionário e sim o da lei e das reformas necessárias. Para muitos homens de opção republicana, considera Carvalho (1990), a sociedade ideal era a do modelo americano respaldado na definição individualista do pacto social, na compreensão do público como a soma de interesses particulares e na federalização para garantir interesses dos grupos econômicos. Nessas circunstâncias, o liberalismo, acoplado ao presidencialismo e à concepção do darwinismo social absorvida por intermédio de Herbert Spencer, inspirador de Alberto Sales, um dos principais teóricos paulista da República, adquiriu caráter de consagração da desigualdade, de sanção da lei do mais forte, enfim, como instrumento ideológico e político para estabelecer um regime profundamente autoritário.

Em Piracicaba, a superação da estrutura social monárquica e de seus representantes conservadores, estava relacionada à representação de liberdade do homem privado, àquela que garantiria o direito de propriedade, de ir e vir, de opinião, de religião, de voto, de educação laica, de comércio. Para tanto, era necessário investir na concepção do urbano e na construção de instituições que permitissem também uma intervenção civil.

No crescente modo de vida urbano, as lideranças piracicabanas sentiam a necessidade de revitalizar ou instaurar as edificações locais. Na década de 1850, encontravam-se ruínas os prédios da Igreja Matriz, Matadouro Municipal, Cadeia Pública (Câmara e escola), Teatro e Casinhas do Mercado Municipal (VITTI, 1966). As edificações representantes da figuração urbana careciam de atenção do poder público, fosse ele conservador ou liberal.

Para atender principalmente os fazendeiros do café e proprietários de engenho de cana-de-açúcar, as lideranças públicas construíram uma nova ponte sobre o Rio Piracicaba para ligar a estrada rumo à Cuiabá; em 1877, lançaram às águas o barco a vapor Explorador da Companhia de Navegação Fluvial Paulista e receberam uma extensão do ramal ferroviário da Companhia Ituana (TERCI, 1997). Essas ações correspondiam às demandas originadas pela expansão da fronteira da lavoura cafeeira para o oeste paulista (MATOS, 1974). As novas formas de transporte e os aparatos tecnológicos assegurariam as demandas de desenvolvimento, como: a comercialização e a exportação de produtos, a eficiência no cultivo agrícola, visando redução de custos, e a impulsão das atividades industriais.

Com a expansão da cultura cafeeira e das ferrovias para o interior paulista na segunda metade do século XIX, Gebara (1986) considera que a classe dominante, a par de inúmeros problemas, precisava enfrentar a questão do mercado de trabalho livre, uma vez que o desenvolvimento agrícola dependia do abastecimento de mão de obra e o trabalho escravo encontrava-se em extinção. Em Piracicaba, a questão não estava distante, de acordo com os registros de Manoel de Moraes

Barros, para publicação do *Almanaque Literário de São Paulo* (CAMARGO, 1899). Piracicaba era o terceiro município da Província em número de escravos; em 1870, foram matriculados na coletoria da cidade 5.339 escravos, ficando atrás apenas de Bananal, com 8.141, e de Campinas, com 13.412 escravos.

A campanha dos liberais para abolição da escravidão aparecia, segundo Terzi (1997) e Simões (2005), com força a partir da fundação da *Gazeta de Piracicaba*, em 1882, como órgão do Partido Republicano de Piracicaba. Com o fim do trabalho escravo e para suprir as necessidades de mão de obra, o Jornal e as lideranças locais passaram a divulgar e a incentivar a imigração.

A imigração de italianos, espanhóis, americanos (protestantes¹⁰ e oriundos da Guerra de Secessão de 1861), alemães, suíços, entre outros desembarcados em Piracicaba, supriria a mão de obra na agricultura, introduziria diferentes técnicas de plantio e colheita, atenderia às iniciativas das atividades industriais e influenciaria novos costumes, alterando a imagem do homem civilizado. Com tal advento, a sociedade local vivenciou, entre outras práticas, a introdução da carroça de quatro rodas, a música e o canto coral regidos pelos mestres Huffenbaecher, Mahler e Lozano, a cerveja produzida artesanalmente, as máquinas fabricadas pelos Engelberg's e Krahenbuhl's, a técnica de matadouro de Stipp, a cultura religiosa protestante, a aplicação do gelo seco no transporte de alimentos perecíveis de Klein e Starcks.

No campo da cultura a cidade também se potencializava. O Teatro Santo Estevão, inaugurado em 1871, ofertava peças teatrais, operetas e ainda prestava-se como palco de conferências políticas. Em 1884, voltou a circular, sob a direção de Manoel e Prudente de Moraes Barros, o jornal *O Piracicaba*, publicado pela primeira vez em 1876. Em 1876, foi instalado um Gabinete de leitura. Os clubes sociais foram fundados, entre eles em 1883 o Clube Piracicabano, e, em 1899, o Grêmio Dramático Beneficente, a Sociedade Dançante Juvenil, a Sociedade de Canto e o Clube Republicano de Piracicaba. As bandas musicais de Albertini, Dutra, Escobar, Stipp, Azarias e Tristão Mariano também tiveram destaque na vida sociocultural (CAMARGO, 1899, 2000; TERZI, 1997; TORRES, 2003).

Notório também foi o advento da Loja Maçônica que,

[...] fundada em 1875 pelo Dr. Prudente de Moraes e prestigiada pelos elementos mais representativos da cidade, a Loja Maçônica representou, naquele quartel do século XIX, a maior força social organizada local, da qual é impossível dissociar o progresso de nossa terra. (KRÄHENBUHL, 1955, p. 220).

10 Ver Mesquita (1992).

Criada pelos liberais republicanos como um lugar discreto para potencializar as forças para luta política, a Augusta e Respeitável Loja Maçônica de Piracicaba permitiu a disseminação de princípios secularistas voltados à liberdade, democracia, fraternidade e intelectualidade. Para Moraes (2006, p. 124), a maçonaria republicana professava “[...] a ideologia liberal impregnada por uma heterodoxia científica (o darwinismo, o spencerismo, o materialismo), em que se misturavam enxertos de uma visão positivista e historicista do mundo”. Ela proclamava a autonomia da razão contra a autoridade religiosa e do indivíduo diante do Estado e apoiava-se na educação para fortalecer as iniciativas particulares.

As relações entre republicanos, imigrantes, protestantes, maçons, liberais de diferentes naturezas, conservadores e católicos, desenvolveram o sentimento de que, para elevar Piracicaba ao padrão civilizatório de destaque na Província de São Paulo e no Brasil, tornava-se necessária a ampliação da esfera pública por meio do avanço da institucionalização da instrução. Tendo em comum a fé na educação, as lideranças passaram a instaurar no espaço urbano símbolos da nova civilidade: as instituições escolares que deram a Piracicaba o *status* de cidade da instrução, lembrada pelo soneto a seguir:

Cidade da Instrução

Piracicaba, minha terra boa,
Onde a ventura tive de nascer:
Se aos meus ouvidos o teu nome soa,
Sinto mais ânsia de por ti viver.

Não sei se existe nada que mais doa
E mais fira todo o benquerer
Do que o desprezo de qualquer pessoa
Por incapaz de amar-te e compreender.

Os dons que tens e da natura vieram
Enchem de encanto o nosso coração,
Pois ‘Noiva da Colina’ te fizeram.

Maior, porém, eu sinto a adoração
Se lembro os grandes homens que souberam
Fazer de ti Cidade da Instrução.
(MARCO, Joaquim do. **Sonetos a Piracicaba**, 1972, p. 87,
grifo do autor)

As escolas da *cidade da instrução* no final do século XIX

Para além da exaltação das ações dos líderes republicanos, a fim de se avançar na compreensão do processo de institucionalização da instrução em Piracicaba até o ano de 1900, metaforicamente, a virada do tempo das *trevas* para o das *luzes*, recorre-se aqui aos dados apresentados no *Almanaque de Piracicaba para 1900*. Nessa publicação, constam as instituições escolares existentes no município, aqui distribuídas em quadros de confessionais, públicas, particulares e aquelas relacionadas aos trabalhadores, italianos e negros.

Quadro 1: Escolas Confessionais de Piracicaba em 1899

Denominação	Fundação	Observações
Colégio Piracicabano	1881	Fundado pela missionária americana Martha Hite Watts.
Escola do Sagrado Coração de Jesus	1895	Fundada pelo Circulo Católico, mantida pela ordem dos Capuchinhos.
Colégio Nossa Senhora da Assumpção	1896	Dirigido pelas irmãs de São José de Chambéry. A sua finalidade era a educação religiosa e literária das meninas.
Asilo de Órfãos do Coração de Maria	1898	Dirigido por dona Antonia Martins de Macedo. Abrigava órfãs, as quais recebiam roupa, alimento, instrução primária para a vida prática.

Fonte: Camargo (1899).

As escolas confessionais representaram a participação das organizações religiosas, católicas e protestantes na institucionalização da instrução piracicabana. Os seus gestores e professores desenvolveram educação escolarizada num tempo-espaço, os quais estavam entre a tensão do ensino intelectual-científico e do ensino religioso para a vida prática e social do homem.

Para o progresso e a mudança de comportamento do povo, a educação institucionalizada em Piracicaba necessitava atingir diversos grupos sociais, inclusive aqueles incapazes de financiar os estudos, dada as suas condições socioeconômicas.

Quadro 2: Escolas relacionadas a grupo de trabalhadores, de italianos e de negros em 1899

Denominação	Fundação	Observações
Escola Italiana Umberto I	1893	Atendia alunos de ambos os sexos, os quais recebiam educação da gramática Italiana e Portuguesa.
Sociedade Igualitária Instrutiva	1897	Escola sob a direção de Joviniano Pinto. O ensino primário e secundário era para meninos. Gratuita para os sócios, na maioria "homens de cor".
Escola Luiz de Queiroz	1899	Dirigida pelo Capitão Justino Martins de Faria, auxiliado por Adolfo Carvalho. O ensino primário destinava-se aos trabalhadores da Fábrica de Tecidos Santa Francisca. Funcionava no diurno e no noturno.

Fonte: Camargo (1899).

Era necessária a organização da instrução voltada aos filhos de imigrantes italianos, aos trabalhadores da indústria têxtil e aos filhos de homens de cor com direitos civis adquiridos partir de 1871, com a Lei do Ventre livre. Essas instituições representavam tanto o acesso à escolarização elementar como a inserção/resistência sociocultural dos grupos no modo de vida rural-urbano do final do século XIX.

Não se pode esquecer que para a crença liberal o analfabetismo era um entrave ao progresso da nação (CARVALHO, 1989; MORAES, 2006; REIS FILHO, 1995; SIMÕES, 2005; SOUZA, 1998). O combate ao analfabetismo legitimaria a cidadania e consolidaria a democracia, algo que, na perspectiva republicana, as instituições monárquicas não tinham correspondido.

Quadro 3: Escolas Particulares de Piracicaba em 1899

Denominação	Fundação	Observações
Escola de D. Eulália	1876	Externato misto e particular fundado por D. Eulália Pinto de Barros.
Escola Particular	1881	Escola mista fundada e regida por João Boaventura Pedreira.
Colégio Ipiranga	1883/4	Aulas do curso preparatório voltado ao ingresso de alunos nas faculdades superiores localizadas na Capital.
Externato Huffenbaecher	1887	Sob a direção de Guilhermina Huffenbaecher, ofertava ensino primário e secundário, preferencialmente para meninas.
Escola Fluminense	1892	Instrução primária só para adultos do sexo masculino. Aulas no diurno e no noturno.
Aula mista particular	1894	Ensino primário para meninos. Estava sob a direção de Jacinto Antenor da Silva Mello e Otávia de Mello.
Externato e Internato Tristão Mariano	1897	Ofertava matérias do curso primário e secundário, era especializado em música. Diretor Tristão Mariano.
Colégio Perseverança ¹¹	S/ano	Funcionava no palacete do Barão de Rezende. Ministrava às alunas uma educação integral, de acordo com os programas oficiais. Estabelecimento sob a direção da D. Adelina Ferreira da Silva.

Fonte: Camargo (1899).

11 Na fonte de pesquisa consultada não há informações se era cobrado mensalidade. Sabe-se que a Baronesa de Rezende promovia ações beneficentes, e isso induz a pensar que o colégio era particular, sem fins lucrativos e atendia alunos desfavorecidos socioeconomicamente.

As escolas, colégios e aulas particulares destinavam-se a ensinar as primeiras letras, alimentar hábitos musicais e de canto e preparar para a faculdade. Eram instituições organizadas a partir de interesses privados e cobravam mensalidades entre 3\$000 e 50\$000 contos de reis e tinham como condições de admissibilidade as aulas isoladas, curso preparatório, o internato e o externato.

De acordo com Perecin (2005), um grupo de piracicabanos liberais, incluindo ex-monarquistas e republicanos¹², ávidos para sanar os problemas da instrução, se dedicou à construção da Sociedade Propagadora da Instrução de Piracicaba. A Sociedade pretendia fundar um internato, dotado de comodidades necessárias a uma instituição de ensino. Os proponentes, em 15 de agosto de 1893, inauguram suas instalações nas quais abrigaram, no mesmo ano, o Colégio Ipiranga. O objetivo seria constituir-se em uma escola laica de primeiras letras e humanidades, mas os resultados obtidos pela Sociedade não foram tão satisfatórios, haja vista que em 1896 seu prédio foi concedido ao Governo de Estado para a instalação da Escola Complementar, inaugurada em 1897.

Em Piracicaba, as lideranças continuaram o processo de institucionalização da instrução pública iniciado no Império, mas, no final do século XIX, já no período republicano, passaram a potencializar o valor dado às escolas públicas do Estado. Fundaram instituições públicas com renovados padrões de ensino.

12 Foram fundadores: “João Manoel de Moraes Sampaio (diretor da construção), Joaquim André de Sampaio, José Ferraz de Carvalho, José Leite de Negreiros, Pedro Paulo Lagreca, Joaquim Rodrigues do Amaral, Fernando Ferraz de Arruda, Barão de Piracicamirim, Pedro de Almeida Barros, José Gomes Xavier de Assis, Conde do Pinhal, Theodoro Batista de Azevedo, Ernesto Ferreira Coelho, Antonio de Pádua Leite Filho, as excelentíssimas D. Francisca Ferraz Sampaio, Ana Miquelina de Sampaio e outros cidadãos” (CAMARGO, 1899, p. 148).

Quadro 4: Escolas Públicas de Piracicaba em 1899

Denominação	Fundação	Caracterização
Escola Pública (3ª. cadeira)	1873	Ensino primário ofertado para meninas. Cadeira lecionada pela Profa. Francisca Elisa da Silva.
Escola Pública (2ª. cadeira)	1880	Ensino primário ofertado para meninas. Cadeira lecionada pela Profa. Zulmira Ferreira do Valle.
Escola Pública (5ª. cadeira)	S/ano	Ensino primário ofertado para meninas. Cadeira lecionada pela Profa. Isabel Vaz Pinto.
Curso Noturno do Estado	1893	Ensino primário destinado a adultos do sexo masculino. Instituição do Estado, provida pela municipalidade e esforços particulares.
Escola Noturna Municipal	Sem data	Ensino primário para o sexo masculino. Funcionava numa sala da Câmara e por esta era subsidiada.
1º. Grupo Escolar "Barão do Rio Branco"	1897	Estabelecimento de ensino oficial, programa semelhante ao das escolas-modelo do Estado. Destinado a crianças de 7 a 12 anos de ambos os sexos. O curso era de 04 anos. Foi instalado sob a direção do professor Antonio Mello Cotrim.
Escola Complementar	1897	Estabelecimento oficial do Estado destinado à preparação de professores para o magistério preliminar. Curso de quatro anos composto por seção feminina e masculina.
2º. Grupo Escolar "Moraes Barros"	1900	Projetava-se em 1899 a formação do segundo Grupo para Piracicaba. Para obra do prédio contou com apoio financeiro do senador Moraes Barros.

Fonte: Camargo (1899).

No início, as condições de instalação das escolas públicas em Piracicaba eram precárias, realidade reclamada pelos camaristas (TORRES, 2003). A partir de 1870, houve o crescimento do número de escolas isoladas e, principalmente, a instalação do Grupo Escolar "Barão do Rio Branco" e da Escola Complementar para diplomar professores. Esses estabelecimentos representariam na localidade a imagem de cidadãos educados em tempos republicanos. Foram símbolos da modernidade da época, e colaborariam, ainda, para substituir, ao longo dos anos, a arcaica e precária escola de primeiras letras instalada no Império e regida por um mestre-escola.

O fato é que também acontecia em Piracicaba uma iniciativa de universalização e de homogeneização do ensino primário empreendida pelos governantes no Estado de São Paulo. Nesse processo, conforme Souza (1998), a escola primária foi (re)inventada, o ensino individual passou a dar lugar ao ensino simultâneo, a escola unitária foi, paulatinamente, substituída pela escola de várias classes e vários professores, o método tradicional deu lugar ao método intuitivo, e a mulher encontrou no magistério primário uma profissão.

Em Piracicaba, o Grupo e a Complementar representaram o ensino popular de inspiração liberal e a consolidação da monopolização da instrução elementar, processualmente desenvolvida pelo poder público ao longo do século XIX. Assim, no findar dos oitocentos, as escolas públicas simbolizaram a monopolização do ensino pelo Estado. A escola monopolizada se instituiu, segundo Veiga (2007), como elemento central de disseminação dos valores socioculturais e de produção e reprodução das dinâmicas da cultura escrita, das ciências e dos ideais de nação e pátria.

Considerações finais

A antiga *boca de sertão* do século XVIII, havendo passado no século XIX pela fase de fronteira e expansão agrícola, virava os oitocentos com o seu florescimento sociocultural, síntese da expansão das instituições escolares e da manifestação das elites conservadoras e liberais da *cidade da instrução*.

A Piracicaba da Primeira República tornou-se um centro educacional, sendo classificada em 1911 como a segunda cidade paulista em número de escolas, com 40 escolas para aproximadamente 48 mil habitantes, ficando atrás da Capital São Paulo, mas à frente de expressivas matrizes culturais, tais como Santos, Campinas, Sorocaba, Itu e Jundiaí. Essa sua posição culminou em seu mais caro e envidecedor título, ode *Ateneu Paulista*, atribuído pelo intelectual italiano, Roberto de Capri, autor de obras de divulgação dos municípios paulistas, como o *Libro D'oro dello Stadio di S. Paolo*, no qual registrou que “*Piracicaba può inorgogliarsi di essere una delle città paoliste, ove l’istruzione é tenuta in altíssimo conto: si può considerare l’Ateneo paulista*” (PERECIN, 2005, p. 14-15).

Propagandista da República, Capri editou o *Almanaque de Piracicaba de 1914*. Nessa obra, ao escrever sobre a história da administração pública da cidade, manifestou apoio aos líderes republicanos. Na instrução, ele via benefícios de um serviço público que também não havia sido descurado porque foi “[...] entregues, em boa hora, os destinos desta terra, ao Partido Republicano chefiado, desde os tempos de propaganda democrática, por membros distintos da ilustre família Moraes Barros [...]” (CAPRI, 1914, p. 155).

Para além do entusiasmo e do ufanismo, infere-se que a institucionalização do ensino em Piracicaba, dos mestres-escolas às escolas oficiais do Estado, foi processual ao longo do século XIX. Tal processo histórico enfrentou avanços e recuos, teve dificuldades e facilidades, vivenciou as tensões entre os líderes políticos conservadores e liberais da sua época.

Desse modo, em cada tempo-lugar, em cada modernidade e em cada necessidade social, econômica, cultural e política, os homens na sociedade piracicabana produziram uma consciência de ser civilizado, o que implicou o processo de institucionalização do ensino em escolas, inexistente antes do primeiro quartel do século XIX. E não menos importante, a instrução institucionalizada, liderada pelos liberais republicanos e monopolizada pelo Estado no findar do século, legitimou o discurso da ordem igualitária e meritocrática, pelo qual a educação na vida pública promoveria o imaginário social de civilidade, de cidadão, de fim da ignorância, de solução da pátria e de sentimento nacional brasileiro.

Referências

ARRUDA, G. **Cidades e sertões: entre a história e a memória**. Bauru: EDUSC, 2000.

BASTOS, M. H. C.; FARIA FILHO, L. M. (Org.). **A escola elementar no século XIX**. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 1999.

BINZER, I. V. **Os meus romanos: alegria e tristezas de uma educadora alemã no Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

CAMARGO, M. (Org.). **Almanak de Piracicaba para 1900**. Piracicaba; São Paulo: Tipografia Hennies Irmãos, 1899.

CAPRI, R. (Org.). **Piracicaba – São Paulo – Brasil**. Roma: A. Liebman & C. Arti Grafiche, 1914.

CARVALHO, C. H.; GONCALVES NETO, W. (Org.). **Estado, igreja e educação: o mundo ibero-americano nos séculos XIX e XX**. Campinas: Alínea, 2010.

CARVALHO, J. M. **A formação das almas: o imaginário da república no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

DIEHL NETO, J. Homem de verdade. In: KRÄHENBUHL, H. M. (Org.). **Almanaque de Piracicaba 1955**. Piracicaba: Editor João Mendes Fonseca, 1955. p. 177-178.

ELIAS NETO, C. (Org.). **Almanaque 2000**: memorial de Piracicaba – século XX. Piracicaba: IHGP; Jornal de Piracicaba; UNIMEP. 2000.

GEBARA, A. **O mercado de trabalho livre no Brasil (1871-1888)**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

GONDRA, J. G.; SCHUELER, A. F. M. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

GUERRINI, L. **História de Piracicaba em quadrinhos**. Edição do Instituto Histórico e Geográfico de Piracicaba. Piracicaba: Imprensa Oficial do Município de Piracicaba, 1970a. v. 1.

_____. **História de Piracicaba em quadrinhos**. Edição do Instituto Histórico e Geográfico de Piracicaba. Piracicaba: Imprensa Oficial do Município de Piracicaba, 1970b. v. 2.

HISLDORF, M. L. S. Cultura escolar: cultura oral em São Paulo (1820-1860). In: VIDAL, D. G.; HISLDORF, M. L. S. **Tópicos em história da educação**. São Paulo: Edusp, 2001. p. 67-96.

HONORATO, T. **Escola Complementar e Normal de Piracicaba**: formação, poder e civilidade (1897-1921). Tese (Doutorado em Educação Escolar)– Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita”, Campus Araraquara, Araraquara, 2011. 246 f.

KRÁHENBUHL, H. M. (Org.). **Almanaque de Piracicaba 1955**. Piracicaba: Editor João Mendes Fonseca, 1955.

MARCO, J. de. Soneto Cidade da Instrução. **Revista de Estudos Piracicabanos**, Piracicaba, n. 1, ano 1, p. 87, 1972.

MATOS, O. N. de. **Café e Ferrovias**. São Paulo: Alfa Ômega, 1974 (Ed. Sociologia e Política).

MESQUITA, Z. de C. C. **Educação Metodista**: uma questão não resolvida. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1992. 285 f.

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

MORAES, C. S. V. **O ideário republicano e a educação**: uma contribuição à história das instituições. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

NEME, M. A. (Org.). **Documentário 1936**. Piracicaba: Editor João Mendes Fonseca, 1936.

PERECIN, M. T. G. A educação pública no interior do Estado de São Paulo: a Escola Sud Mennucci de Piracicaba. **Jornal de Piracicaba**, Piracicaba, 19 jun. 2005; 26 jun. 2005; 03 jul. 2005; 10 jul. 2005. Caderno Movimento História.

REIS FILHO, C. dos. **A educação e a ilusão liberal**: origens da escola pública paulista. Campinas: Autores Associados, 1995.

RODRIGUES, J. L. José Romão Leite Prestes. In: CAMARGO, M. (Org.). **Almanak de Piracicaba para 1900**. Piracicaba; São Paulo: Tipografia Hennies Irmãos, 1899. p. 181-186.

RODRIGUES, J. L. **Um retrospecto**: alguns subsídios para a história pragmática do ensino público em São Paulo. São Paulo: Instituto D. Anna Rosa, 1930.

ROSA, J. G. **Grande sertão**: veredas. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.

SIMÕES, J. L. **Escolas para as elites, cadeias para os vadios**: relatos da imprensa piracicabana (1889-1930). Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação. Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005. 264f.

SOUZA, R. de F. **Templos de civilização**: implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1998.

TERCI, E. T. **A cidade na Primeira República**: imprensa política e poder em Piracicaba. Tese (Doutorado em História Social)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo. 1997. 301 f.

_____. (Org.). **O desenvolvimento de Piracicaba**: história e perspectivas. Piracicaba: Editora Unimep, 2001.

TORRES, M. C. T. M. **Piracicaba no século XIX**: história de Piracicaba. Piracicaba: IHGP, 2003.

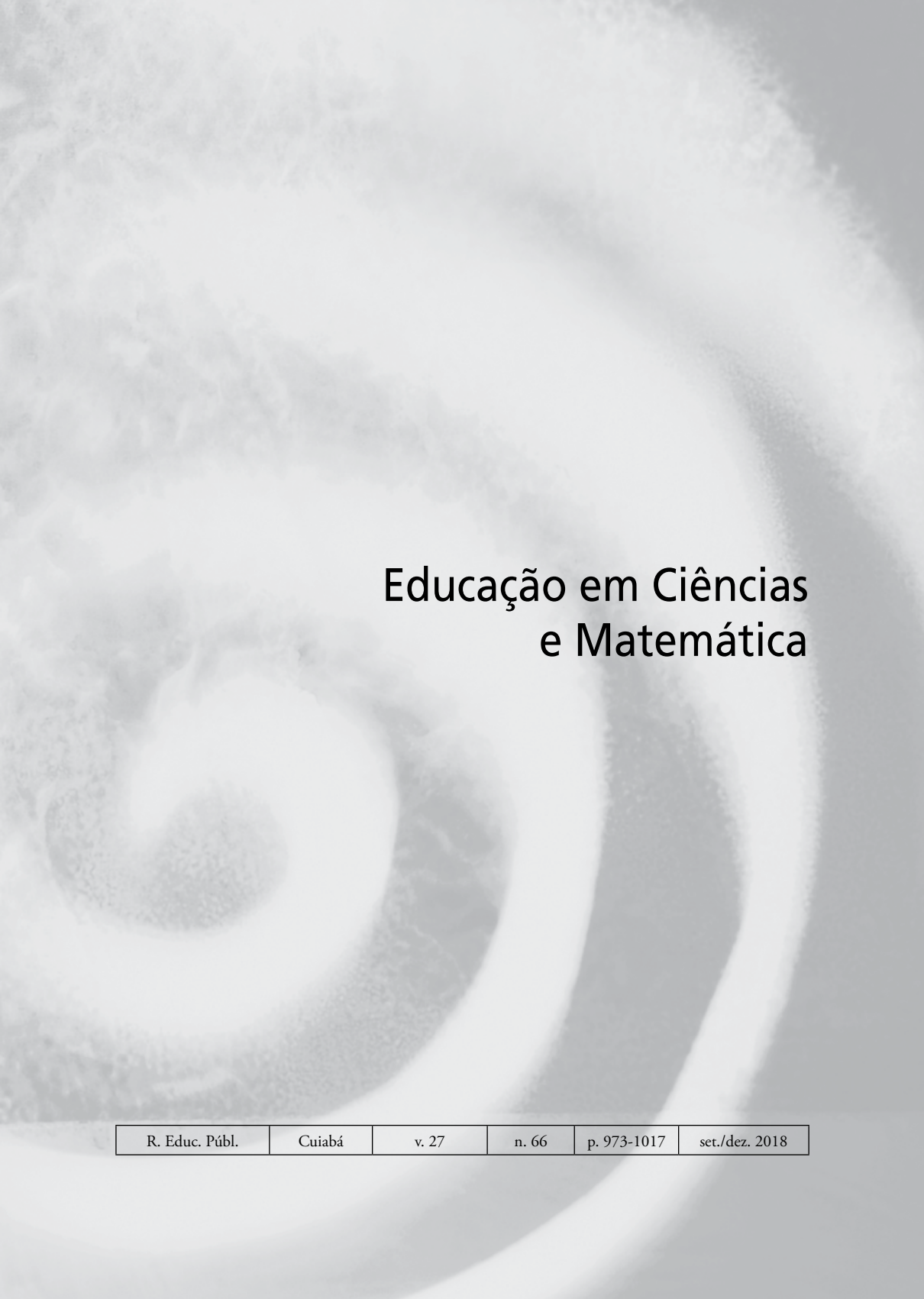
VEIGA, C. G. Monopolização do ensino pelo Estado e a produção da infância escolarizada. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR, 10., 2007, Campinas, **Anais...** Campinas: Guarapuava, Faculdade Guairacá, 2007. p. 1-15.

VIDAL, D. G.; HISLDORF, M. L. S. (Org.). **Tópicos em história da educação**. São Paulo: Edusp, 2001.

VITTI, G. **Manual de história Piracicabana**. Piracicaba: Tipografia do Jornal de Piracicaba, 1966.

Recebimento em: 05/09/2014.

Aceite em: 20/01/2015.



Educação em Ciências e Matemática

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 25

n. 58

p. 199-220

jan./abr. 2016

Profmat: um curso de formação de professores da educação básica?

Profmat: a basic education teacher training course?

João Pedro Aparecido VICENTE¹
Marilene Ribeiro RESENDE²

Resumo

Neste artigo, investigou-se a coerência entre o Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional - Profmat - e as políticas de formação de professores. Utilizou-se abordagem qualitativa. Aplicou-se questionário a 32 cursistas do Polo Uberaba/MG e entrevista com 11 deles. Conteudístico, o Profmat favorece a formação do especialista técnico. Para metade dos entrevistados, os conteúdos são inaplicáveis nas escolas devido à complexidade adotada. Critérios eliminatórios têm resultado em alta evasão. A maioria dos cursistas pretende deixar a educação básica. Esses aspectos comprometem os objetivos do curso.

Palavras-chave: Profmat. Formação de Professores. Mestrado Profissional em Educação.

Abstract

This article investigates, in a qualitative approach, the consistency between the Professional Master's in Mathematics in National Network - Profmat - and teacher training policies. A questionnaire was applied to 32 course participants from Branch Uberaba/MG. eleven of them were interviewed. According to half of the respondents, Profmat's contents are inapplicable in basic education due to the complexity adopted. Eliminary criteria has resulted in high evasion. Most course participants intend to leave basic education. These aspects affect the course objectives.

Keywords: Profmat. Teacher Training. Professional Master's Education.

-
- 1 Mestre em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM. Av. Getúlio Guaritá, 83, Bairro Nossa Senhora da Abadia Uberaba/MG. CEP: 38025-440 Tel.: (34) 3318-5339. Email: <joaopedro@hc.uftm.edu.br>.
 - 2 Doutora em Educação Matemática, vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, coordenadora da Comissão Permanente de Processos Seletivos da Universidade de Uberaba, coordenadora de Projeto do Programa Observatório da Educação. Av. Nenê Sabino, 1801, Bloco K, sala 4, Bairro Santos Dumont, Uberaba/MG. CEP: 38050-501. Tel.: (34) 3319-8851. Email: <marilene.resende@uniube.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 25	n. 58	p. 201-220	jan./abr. 2016
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Introdução

Instituída em 2009, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica assume como compromisso público de Estado o investimento na formação inicial e continuada de professores, em programas presenciais ou a distância, com previsão, inclusive, de apoio por meio de bolsas de estudo e de pesquisa (BRASIL, 2009a).

Em atendimento à demanda pela formação continuada docente, a Sociedade Brasileira de Matemática (SBM) coordenou a elaboração de um mestrado profissional em rede, aprovado pela Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), em outubro de 2010. Surgia, então, a primeira pós-graduação *stricto sensu* semipresencial dentre as políticas públicas brasileiras para a formação de professores: o Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional - Profmat.

O Profmat é oferecido por instituições de ensino superior participantes do sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Em 2013, o número de instituições partícipes era de 60, constituindo 79 Polos, em todos os estados brasileiros (SBM, 2013a). O objetivo do Programa é proporcionar ao pós-graduando formação matemática aprofundada, relevante ao exercício da docência no ensino básico, visando conferir ao egresso qualificação certificada para o exercício da profissão (UFTM, 2012).

Em âmbito nacional, o Profmat ofereceu 1.192 vagas em 2011, 1.575 em 2012 e 1.570 em 2013 (SBM, 2013a). O modelo semipresencial, distribuído em rede, focado em conteúdos específicos e com uso de tecnologias de informação e comunicação, consiste em uma alternativa às formas de pós-graduação anteriormente oferecidas: presenciais, majoritariamente acadêmicas, voltadas antes para a pesquisa que para a prática imediata em sala de aula.

Nos moldes do Profmat, foi criado, sob a coordenação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, o Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional - Profletras - cujo primeiro edital, publicado em abril de 2013, ofereceu 829 vagas no exame de acesso, em todo o país. Já se encontram também em andamento os seguintes mestrados profissionais, visando à formação continuada de professores: em ensino de Física -ProFis, sob a coordenação da Sociedade Brasileira de Física, desde 2013; o ProfHistória, a partir de agosto de 2014, coordenado pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro; o Prof-Artes, organizado pela Universidade do Estado de Santa Catarina.

Este artigo apresenta os resultados de pesquisa realizada com o objetivo de investigar a relação entre o Profmat e a formação continuada de professores para a educação básica, na perspectiva das políticas públicas educacionais e dos cursistas,

ressalvados a sua institucionalização recente e os riscos de avaliações precoces, que podem levar a distorções, visto que ainda é curto o espaço de tempo para avaliação de impactos e alcance desse curso.

Procuramos, a partir de estudo documental, situar o Profmat no âmbito das políticas públicas educacionais e conhecer o perfil dos participantes. Em seguida, abordamos as relações dos alunos com a modalidade semipresencial de ensino e com as tecnologias de informação e comunicação, os motivos que levaram os alunos das turmas avaliadas a escolher o Programa, as lacunas que os respondentes identificam na formação recebida no Profmat e a pertinência da proposta do curso para o exercício profissional na educação básica.

A presente investigação adotou o enfoque qualitativo, uma vez que considera a subjetividade dos participantes, na tentativa de retratar suas impressões quanto à pertinência do projeto pedagógico do Profmat, buscando o significado que eles atribuíram aos processos a que foram submetidos.

Participaram da pesquisa de campo 32 discentes do Polo Uberaba/MG, vinculados à Universidade Federal do Triângulo Mineiro das turmas 2011 a 2013. Um questionário com dez questões de múltipla escolha foi aplicado, assim como uma entrevista semiestruturada para aprofundar as informações obtidas no questionário.

Considerando que o número total de vagas oferecidas nas três turmas e no Polo escolhido foi de 55, estabelecemos um recorte de 20% do total de alunos, como amostra para nossa entrevista, resultando numa amostragem de 11 entrevistados, escolhidos entre as três turmas.

Profmat e as políticas públicas educacionais

Marco inicial da definição de conceitos relativos à pós-graduação brasileira, o Parecer n.º 977, do Conselho Federal de Educação, publicado em 1965, distinguiu os níveis *lato sensu* e *stricto sensu* da formação pós-graduada, ressaltando o teor de especialização eventual, não necessariamente acadêmica, dos cursos *lato sensu*, em contraposição à natureza acadêmica e de pesquisa dos cursos *stricto sensu* - mestrado e doutorado. De acordo com o documento, a pós-graduação *lato sensu* tem caráter eminentemente prático-profissional e emite certificado, ao passo que os estudos de natureza *stricto sensu* conferem grau acadêmico, traduzido como atestado de alta competência científica (BRASIL, 1965).

Em nosso país, o surgimento do mestrado profissional, no final dos anos 1990, pode ser entendido como uma variante que combina características dos conceitos de pós-graduação em *senso lato* e em *senso estrito*, já que, embora oferecido em ambiência universitária, busca atender às necessidades do mercado

de trabalho, em detrimento do enfoque em pesquisa ou na formação para a carreira acadêmica.

O *Programa de flexibilização do modelo de pós-graduação, senso estrito, em nível de mestrado*, aventou a possibilidade de desenvolvimento de cursos que formassem mestres não para o desempenho de atividades acadêmicas, mas para o mercado de trabalho, com foco antes no aprofundamento do saber prático que na pesquisa científica (CAPES, 1995). O modelo de mestrado profissional seria formalmente reconhecido na Portaria n.º 80/1998, da Capes.

Desde a década de 1990, agências internacionais como, o Banco Mundial (BM)-fornecedor de empréstimos para economias emergentes - e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) - autora de pesquisas em diversos setores, buscando gerar indicativos de gestão com vistas a permitir o desenvolvimento econômico e social atuam no sentido de fornecer recomendações que favoreçam o desenvolvimento dos países em desenvolvimento e, ao mesmo tempo, a expansão mundial dos mercados consumidores, necessária ao projeto capitalista (CORAGGIO, 1998; FONSECA, 1998; TORRES, 1998).

Flexibilidade, qualidade, planejamento e competências passam a ser conceitos-chave a partir do referido período (GENTILI, 1996; LEHER, 2001; SOARES, 1998). O surgimento do mestrado profissional combina com o momento de combate à rigidez da burocracia, que caracterizava as políticas públicas brasileiras até os anos 1990, buscando alternativas que atendessem às necessidades do mercado.

A escassez de interessados em seguir a carreira docente (BRASIL, 2007a) e os baixos índices de aprendizagem dos alunos da educação básica (BRASIL, 2012) caracterizam a educação brasileira na atualidade. Para sanar esse quadro, OCDE e Banco Mundial recomendam a flexibilização na maneira de formar os professores, abrindo a possibilidade para que profissionais de outras áreas atuem na docência, propõem a formação em exercício, com uso de tecnologias de educação à distância e investimento na formação continuada dos professores já atuantes - sem permitir afastamento massivo desses, o que agravaria o problema da falta de professores (MAUÉS, 2009).

O Profmat é, assim, pertinente às recomendações das agências internacionais, uma vez que os docentes que o cursam o fazem em exercício profissional, com baixas possibilidades de afastamento por se tratar de um programa semipresencial, cujas atividades são, em grande parte, desenvolvidas com uso de tecnologias de informação e comunicação. Embora o objetivo do Profmat seja a preparação para atuar na educação básica, os egressos também poderão atuar na docência no ensino superior, devido à ênfase e o grau de complexidade dos conteúdos ministrados, como apontam dez dos 32 respondentes do questionário desta pesquisa e seis dos 11 participantes das entrevistas semiestruturadas.

Se para a OCDE e o BM a formação de professores para a educação básica deve estar focada no estudo de disciplinas específicas, sendo acessórios o estudo de aspectos didáticos e pedagógicos e a prática da pesquisa, que demandariam mais tempo e investimentos, alegadamente sem garantias de resultados práticos (BANCO MUNDIAL, 1995; LAUGLO, 1997), o Profmat, mais uma vez, surge como política pertinente: a formação oferecida pelo Programa é focada somente em conteúdos específicos de matemática, sem abordar questões ligadas a técnicas pedagógicas ou outros saberes necessários à docência, relacionados ao contexto da escola no panorama educacional como um todo ou à complexidade social e familiar que permeia a vida dos jovens em idade escolar.

[...] o BM desaconselha o investimento na *formação inicial* dos docentes e recomenda priorizar a *capacitação em serviço*, considerada mais efetiva em termos de custo [...] e recomenda que ambas aproveitem as modalidades a distância, também consideradas mais efetivas em termos de custo que as modalidades presenciais. Fazendo uma separação entre conteúdos e métodos, também para o caso da formação docente, o BM afirma que o conhecimento da matéria tem maior peso sobre o rendimento dos alunos que o conhecimento pedagógico, este último reduzido a um problema de utilização de 'um amplo repertório de habilidades de ensino'. (TORRES; CORULLÓN, 1998, p. 162, grifos das autoras).

A relação do Profmat com as políticas para a Educação no Brasil atual também é de pertinência, se considerarmos que o benefício do Programa seria, a princípio, um impacto qualitativo na educação básica. É recomendado pelas agências internacionais o investimento na educação básica, a fim de incluir no mercado consumidor as populações menos favorecidas financeiramente e qualificar mão de obra para permitir o desenvolvimento das empresas, sob o entendimento de que educandos são formados de acordo com as necessidades do mercado (SAVIANI, 2007; SILVA JÚNIOR, 2003).

No que diz respeito à formação continuada de professores, encontramos no Artigo 67 da LDB que a valorização dos profissionais da Educação será promovida via aperfeiçoamento continuado e progressão funcional, baseada na titulação e na avaliação de desempenho (BRASIL, 1996). A progressão contínua figura no Plano Nacional de Educação 2001-2010 como um dos requisitos para valorização do magistério, tendo sido, em 2006, introduzida a garantia do plano de carreira para professores da rede pública na Constituição Federal, por meio da Emenda n.º 56.

Por sua vez, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação traz entre suas diretrizes a instituição de programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da Educação, plano de carreira privilegiando o mérito, a formação e a avaliação de desempenho, bem como cursos de atualização (BRASIL, 2007b).

O currículo por competências, as avaliações de desempenho, a promoção de professores por mérito a partir da criação de planos de carreira e os conceitos de produtividade disseminaram-se nas reformas educacionais em curso no mundo globalizado, tornando o docente um executor, subordinado a avaliações constantes, dependendo o progresso em carreira do desenvolvimento de competências – que nada mais seriam que a flexibilização aplicada ao cotidiano profissional e assumida pessoalmente (DIAS; LOPES, 2003).

Pressupõe o Profmat que os saberes ligados à didática já foram oferecidos nos cursos de licenciatura, o que, de acordo com nossos entrevistados, não corresponde a uma realidade. Neste aspecto, nossa empiria ratifica estudos de Gatti (2010) sobre as grandes carências das licenciaturas brasileiras.

Citando estudos que desenvolveu com colaboradores nos anos 2008 e 2009, Gatti (2010) avalia ementas curriculares de 32 licenciaturas em Língua Portuguesa, 31 em Matemática e 31 em Ciências Biológicas, chegando a achados no sentido de que é reduzido o número de disciplinas teóricas nesses cursos, ligadas diretamente à Didática, Psicologia da Educação ou do Desenvolvimento e Filosofia da Educação e que, mesmo as disciplinas aplicadas, têm espaço pequeno nas matrizes, sendo mais teóricas que práticas, presumindo “[...] frágil preparação para o exercício do magistério na educação básica.” (GATTI, 2010, p. 1374).

Os cursos de licenciatura em Matemática se diferenciam por apresentarem um maior equilíbrio entre as disciplinas relativas aos ‘Conhecimentos específicos da área’ e aos ‘Conhecimentos específicos para a docência’, embora as instituições públicas mantenham, em sua maioria, carga horária bem maior para as disciplinas relativas a conhecimentos específicos, espelhando mais a ideia de um bacharelado do que licenciatura. (GATTI, 2010, p. 1373, grifos da autora).

A necessidade de aprofundamento em conteúdos, estimulada pelas recomendações da OCDE e do BM, justifica a criação do Profmat, cujo catálogo de disciplinas foca em conhecimentos específicos. O estímulo para a criação do Profmat e do Proffletras, antes de outras opções, pode ter origem no diagnóstico do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), promovido pela OCDE, demonstrando baixo desempenho dos alunos brasileiros nas áreas de Matemática, Leitura e Ciências.

O Brasil não tem correspondido aos parâmetros estabelecidos pela OCDE por meio do PISA. Assim, em 2006 os resultados obtidos pelos alunos brasileiros de 15 anos que se submeteram ao exame foram considerados desastrosos: 48º lugar (entre 57 países) em Leitura; 53º lugar em Matemática (entre 56); e 52º lugar em Ciências, o que pode ser considerado um mau resultado. 'A despeito dos avanços recentes, o desempenho dos estudantes brasileiros é baixo na avaliação do Projeto PISA da OCDE na comparação entre países com níveis semelhantes de gasto público com educação'. (MAUÉS, 2009, p. 17, grifos da autora).

De acordo com o Anuário Brasileiro da Educação Básica-2012 (BRASIL, 2012), o nível de aprendizagem entre estudantes brasileiros da educação básica ainda é baixo, especialmente em matemática. O documento relata que, em 2009, apenas 11% dos alunos demonstraram a proficiência esperada na disciplina, ao chegar ao 3.º ano do ensino médio.

A proposta curricular do Profmat consiste em sete disciplinas obrigatórias, duas eletivas e um trabalho de conclusão de curso, a serem desenvolvidas em um prazo de 24 a 36 meses. Cada disciplina tem um professor responsável e um professor assistente, no Polo Local. Nos períodos regulares - ou seja, exceto nos meses de janeiro e fevereiro - as disciplinas são oferecidas em regime semipresencial, com encontros semanais no Polo Local e apoio de material didático distribuído pela Comissão Acadêmica Nacional, inclusive por meio de uma plataforma *moodle*, na internet (SBM, 2013b).

Tais disciplinas têm o objetivo de aprofundar conteúdos de matemática. Fornecer elementos conceituais de áreas que envolvem aspectos sociais, políticos, filosóficos, culturais e didáticos não fazem parte do escopo do Profmat (SBM, 2013a).

As Normas Acadêmicas do Programa estimam comprometimento discente de quatro a seis horas semanais para leitura de textos e resolução de exercícios (SBM, 2010), a distância. Nos meses de janeiro e fevereiro são previstas disciplinas presenciais, nas instituições associadas, com aulas em todos os dias úteis (UFTM, 2012). O corpo docente em cada Polo é composto por doutores e mestres (SBM, 2013a).

Quanto ao corpo discente, 80% das vagas devem ser preenchidas por professores da educação básica pública que atuem na docência de matemática, podendo esses receber bolsas de estudos financiadas pela Capes, no valor de R\$ 1.500,00 mensais em 2014, sem prejuízo da remuneração percebida em exercício profissional. Os demais 20% das vagas, sem bolsas, são destinados a portadores de diploma de curso superior (SBM, 2010). O acesso ao Profmat se dá por meio de um exame nacional, aplicado uma vez ao ano (SBM, 2013a).

É condicionada a manutenção das bolsas de estudos ao cumprimento, em cada período letivo, de duas disciplinas ou do trabalho conclusivo. Em caso de reprovação em disciplinas, os alunos devem cursá-las novamente, de forma presencial ou somente a distância, a critério do aluno, com avaliações presenciais em ambas as opções. Os bolsistas têm o benefício cancelado em caso de duas reprovações, na mesma disciplina ou em distintas (SBM, 2010). Contudo, se acontecerem reprovações em três disciplinas, o aluno é desligado do Programa, mesmo no caso dos não bolsistas. Também são desligados involuntariamente os que não forem aprovados no exame nacional de qualificação, após a segunda tentativa, mesmo se aprovados nas disciplinas do curso.

“Salvo em áreas excepcionalmente priorizadas, o mestrado profissional não pressupõe, a qualquer título, a concessão de bolsas de estudos pela Capes” (BRASIL, 2009b, art. 11). Depreende-se, assim, o teor de prioridade da educação básica, uma vez que os docentes que atuam nesse nível de ensino e cursam o Profmat podem ser contemplados com aporte financeiro.

Os alunos do Profmat beneficiados com bolsas de formação continuada assinam termo de compromisso no sentido de continuarem atuando na rede pública de educação básica, durante período não inferior a cinco anos após a titulação. O referido termo revela a intenção, por parte do governo federal, de garantir contrapartida para o investimento aplicado nos cursistas.

Portanto, o Profmat surgiu como consequência de uma série de políticas para a Educação que privilegiam a formação em exercício, a flexibilização na forma de oferecer pós-graduação *stricto sensu*, com uso de tecnologias de educação a distância e com foco nos saberes conteudísticos, em detrimento dos saberes didático-pedagógicos. É uma alternativa pertinente ao cenário de escassez de professores, uma vez que permite a formação em exercício e estaria focado, a partir de sua proposta inicial, na melhoria da qualidade da educação básica por meio do investimento nos conhecimentos dos professores sobre os conteúdos ministrados - dispensando a prática da pesquisa, o desenvolvimento de saberes reflexivos e o questionamento sobre como e por que ensinar matemática.

O Profmat e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para a área de Matemática no Ensino Fundamental, esse nível de ensino deve contemplar o estudo dos números naturais, racionais e reais e das operações nos campos da Aritmética e da Álgebra; o estudo do espaço e das formas, no campo da Geometria; o estudo das grandezas e medidas, em interligações entre Aritmética, Álgebra

e Geometria; e, ainda, tratamento da informação, no campo da Estatística, Combinatória e Probabilidade (BRASIL, 1977, 1998). Se confrontarmos o catálogo de disciplinas do Profmat, veremos que o mesmo possui conteúdo que abrange o que é referenciado no PCN para essa etapa de ensino.

No Profmat, durante os dois primeiros semestres, são ministradas disciplinas comuns em todos os Polos, em âmbito nacional: números e funções reais, matemática discreta, geometria, aritmética, resolução de problemas, fundamentos de cálculo e geometria analítica (SBM, 2013a).

Entretanto, o PCN para a matemática no ensino fundamental (BRASIL, 1997, 1998) sugere abordagens que favoreçam a aplicação dos conhecimentos, de acordo com situações da vida cotidiana, do mundo do trabalho e em interface com conhecimentos de outras áreas - apontando temas transversais a serem trabalhados como ética, orientação sexual, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural e outros.

O conhecimento matemático formalizado precisa, necessariamente, ser transformado para se tornar passível de ser ensinado/aprendido; ou seja, a obra e o pensamento matemático teórico não são passíveis de comunicação direta aos alunos. [...] Esse processo de transformação do saber científico em saber escolar [...] é influenciado por condições de ordem social e cultural que resultam na elaboração de saberes intermediários, como aproximações provisórias, necessárias e intelectualmente formadoras. (BRASIL, 1997, p. 30).

Em Chevallard (1985), encontramos o conceito de transposição didática como sendo a passagem do saber científico ao saber ensinado, consistindo numa transformação do saber, não constituindo em simples adaptação ou simplificação, mas na produção de novos conhecimentos a partir do conteúdo científico. A transposição didática, conforme o autor, implica na diferenciação entre o saber acadêmico e o saber escolar, que seriam de naturezas distintas e teriam funções diferentes. Essa transposição didática, que, segundo o PCN (1997), não é apenas de natureza epistemológica, mas é influenciada por condições de ordem social e cultural, se faz necessária, e o professor, em sua formação, precisa de elementos teóricos e práticos que não se limitam ao saber matemático para realizá-la de forma adequada.

Aos conteúdos matemáticos apontados pelo PCN do ensino fundamental, o PCN relativo ao ensino médio (BRASIL, 2000) adiciona a importância de uma cuidadosa abordagem de conteúdos de contagem, estatística e probabilidade,

ampliando a interface entre a matemática e as demais ciências. Os objetivos do ensino médio, no documento, aparecem como uma extensão mais complexa dos objetivos apontados no PCN do ensino fundamental, passando a integrar o currículo o desenvolvimento de valores e atitudes para que o aluno aprenda a aprender - dentre eles: iniciativa na busca de informações, responsabilidade, confiança nas formas de pensar e fundamentar ideias, incluindo a interpretação da realidade para melhor inserção no mundo do conhecimento e do trabalho.

O PCN+ (BRASIL, 2002), por sua vez, sustenta que o perfil desejado de professor para a educação básica seria o de um profissional reflexivo e crítico, dotado de conhecimento satisfatório das questões relacionadas ao ensino-aprendizagem e em contínuo processo de formação, autônomo e competente para desenvolver um trabalho interdisciplinar, adepto da auto-observação e análise sobre o que faz em sala de aula e sobre por que faz dessa forma e não de outra.

Entretanto, a formação docente estimulada pela OCDE e pelo BM tem conduzido a cursos que aprofundam os saberes específicos e delegam à prática em exercício o desenvolvimento das competências para a organização do ensino e gestão de classe. Isso gera uma dualidade entre o tipo de professor alegadamente desejado nos documentos oficiais e os profissionais que a formação docente está efetivamente preparando. Esse é o caso do Profmat, que, ao colocar ênfase no conteúdo específico, trabalha com uma condição necessária à melhoria do ensino-aprendizagem no ensino básico, que é o domínio do conteúdo específico, mas não é suficiente.

O Profmat no Polo Uberaba: perfil do aluno e o seu olhar sobre o curso

A partir da consulta aos dados disponíveis na Instituição pesquisada, pudemos traçar o perfil dos participantes, que foram identificados por um código composto por uma letra maiúscula que designa a turma, seguida de um número que identifica o aluno. A letra A identifica a turma 2011; B, a turma 2012; e C, a turma 2013. Na turma 2011, ingressaram 15 alunos, sendo 11 homens e quatro mulheres; na turma 2012, 20 alunos, sendo 16 homens e quatro mulheres; e, na turma 2013, 20 alunos, sendo dez homens e dez mulheres. O Polo Uberaba/MG atrai majoritariamente moradores de Minas Gerais - 47, num universo de 55, o que resulta em 85,4%, sendo que 25% residem na cidade polo.

A média das idades era de 36,5 anos e o tempo médio entre a graduação e o mestrado era de 11 anos. Quase a totalidade, 96%, possui licenciatura em matemática, sendo que 78% em instituições privadas de ensino superior.

Atuavam na educação básica 93% deles, sendo que 56% ocupavam dois cargos/empregos, 3,6% ocupavam três cargos, 33% apenas um cargo e 7% não atuavam na docência. Quase todos, 84%, puderam contar com a bolsa de estudos.

Na turma 2011, não houve desistências voluntárias, mas ocorreram quatro cancelamentos: dois em consequência de reprovações por notas e faltas. Outro caso de reprovação decorreu das baixas notas e uma aluna foi reprovada nas tentativas do exame de qualificação, embora tivesse obtido aprovação nas disciplinas. Os demais 11 alunos concluíram o mestrado no prazo regimental, de 24 a 36 meses.

Até a época de coleta dos dados (junho de 2014), seis cursistas - 30% dos matriculados na turma 2012 - haviam desistido do Profmat: um não bolsista, logo no início do curso; cinco, após perderem as bolsas por reprovação em disciplinas. Houve, também, um cancelamento devido ao falecimento do aluno.

Na turma 2013, 50% dos matriculados haviam deixado o Profmat até junho/2014: duas deixaram o Programa no início, oito evadiram-se após reprovações em disciplinas.

Com base nos dados então expostos, pudemos constatar que: os alunos do Polo Uberaba/MG, com relação ao perfil nacional (SBM, 2013b), apresentam-se mais velhos e com maior tempo de espera entre a conclusão da graduação e a entrada no mestrado; a espera média superior a dez anos entre a graduação e a entrada no mestrado indica que a alternativa semipresencial serviu para trazer uma nova opção a esses alunos, democratizando o acesso à pós-graduação *stricto sensu* e consistindo num ponto positivo da flexibilização das formas de mestrado; os cursistas, ainda que tenham bolsa, têm uma sobrecarga de trabalho; a evasão causada por reprovações e a perda da bolsa é alta nesse Polo.

Quanto aos motivos que levaram os respondentes do questionário a cursar o Profmat, a opção *afinidade com a proposta de aprofundamento em conteúdos de matemática* foi assinalada por 27 dos 32 participantes. Essa resposta é importante para compreendermos a avaliação do Profmat feita pelos cursistas – são eles professores, que são atraídos pela proposta do Programa, que coloca ênfase no domínio aprofundado do conteúdo matemático relevante para sua atuação docente, conforme se lê na apresentação no *site* do Profmat.

O critério de proximidade geográfica com o Polo presencial aparece em segundo lugar, com 20 registros. A flexibilidade de horário para estudos foi a terceira alternativa mais assinalada, com 16 ocorrências. A bolsa de estudos foi apontada em quarto lugar, com dez respostas.

Enquanto 90,7% dos respondentes do questionário afirmaram não ter experimentado problemas em utilizar as tecnologias de informática necessárias para cursar o Profmat, 65,6% apontaram dificuldade para gerir o tempo nos momentos não presenciais.

Ao serem questionados sobre a qualidade da proposta pedagógica do curso, consideradas conjuntamente as opções *muito boa* e *boa*, encontramos aprovação da proposta pedagógica do Profmat por 71,8% dos respondentes do questionário. Há, ainda, nas respostas ao questionário, 75% de aprovação quanto à pertinência do Profmat para a docência na educação básica e 25% de opiniões no sentido de baixa pertinência.

Dos 32 participantes da pesquisa que responderam o questionário, dez consideraram os conteúdos do Profmat excessivamente complexos para o ensino na educação básica; quatro deles criticaram a sobrecarga devido ao trabalho docente em sala de aula e a ausência de afastamento; quatro criticaram a ausência de disciplinas voltadas para a docência, ou seja, o teor conteudístico do Programa; e outros cinco destacaram uma discrepância entre o que o Profmat propõe e aquilo que realmente oferece.

Nas entrevistas semiestruturadas, para seis dos 11 participantes, a formação no Profmat seria mais apropriada para a docência na educação superior do que na básica. Dentre as justificativas do grupo estão a complexidade e o elevado nível dos conteúdos de matemática pura, voltados para demonstrações e resoluções de exercícios, sem entrar na questão da transposição didática. Os cinco demais apontaram que a formação seria, sim, compatível para o magistério nos ensinos fundamental e médio. A fala de C12 ilustra o que argumentam aqueles que percebem incoerência entre os conteúdos estudados e as exigências do ensino de matemática na educação básica:

Os conteúdos são mais voltados para o ensino em nível superior, e nem seria em curso de licenciatura. Seria para o professor se tornar um especialista na matemática pura e poder atuar em cursos de engenharia, por exemplo. A falta de professores hoje é enorme também no ensino superior. A gente vê que os editais de concurso são abertos e as vagas não preenchem. É preciso admitir mestres, porque não há doutores interessados, ou talvez até professor sem mestrado, contratado temporariamente. Então o Profmat acaba formando, também, para o ensino superior, de uma forma semipresencial, o que aumenta a oferta e facilita esse aumento de professores. Mas o que a gente vê é que quem se sai melhor no Profmat já até trabalhava no ensino superior e aplica esses conhecimentos em faculdades nas suas cidades. *E mesmo com o termo de compromisso, os alunos querem terminar o Profmat e partir para o ensino superior.* (C12, grifo nosso).

Deprendemos a partir dos depoimentos coletados que o nível de excelência do Profmat não o caracteriza como uma formação aligeirada ou uma certificação massiva. Entretanto, o fato de ser cursado em exercício profissional e classificado como semipresencial, dificultando ou mesmo impossibilitando as licenças dos pós-graduandos para cursar o Programa, culmina em abdição de momentos da vida pessoal, social, conjugal e familiar, conforme exposto por 65,6% dos respondentes dos questionários e por 100% dos entrevistados. As dificuldades com o tempo disponível para estudo são apontadas também por 100% dos entrevistados como consequência da sobrecarga de trabalho que o professor assume na atualidade para garantir o sustento pessoal e/ou familiar - em face dos baixos salários.

Foi possível constatar que o Programa no Polo Uberaba/MG tem adotado métodos eliminatórios que resultam em alta evasão – média de 38,1% no triênio, chegando a 50% na turma 2013.

O objetivo pretendido de formação do professor para a educação básica, por sua vez, parece comprometido, uma vez que 81,8% dos entrevistados pretendem deixar esse nível de ensino, no futuro imediato ou depois de expirado o termo de compromisso de cinco anos de permanência. A perpetuação dos baixos salários e as condições do trabalho docente podem prejudicar o projeto de melhoria da educação básica, devido à evasão/migração de professores para o ensino superior. É possível que o Profmat, em curto prazo, possa impactar na qualidade da educação básica pública devido ao aumento dos conhecimentos dos professores, mas esses mesmos profissionais não demonstram propensão em permanecer em uma carreira em que não se sentem valorizados e remunerados a contento - e com o título de mestre passam a cogitar a possibilidade de concursos para a carreira no nível superior.

Uma vez que a formação continuada não pode ser entendida de maneira isolada da formação inicial, compreendemos, observando o exemplo do Profmat, que o professor da educação básica está chegando à pós-graduação sem que tenham sido satisfeitas as necessidades de saberes para a docência, que deveriam ter sido atendidas na graduação. Já que os cursos de licenciatura têm se assemelhado aos de bacharelado, focando majoritariamente em conteúdos e não cumprindo sua função didática, encontramos professores insatisfeitos perante o modelo de formação continuada focado em conteúdos, pois terminam por projetar no mestrado suas necessidades não supridas na formação inicial.

O acesso a saberes que permitam a transposição didática com base na realidade dos alunos e da escola é apontado como uma carência por 72,7% de nossos entrevistados, estando o Profmat mais apto a formar professores para cumprir a execução dos planos de ensino burocratizados.

Esse enfoque conteudista, desde a graduação, presente em muitos cursos de licenciatura em matemática, até a formação continuada dos professores, acentua o teor tecnicista da formação e determina que as capacidades para a docência sejam desenvolvidas na prática. Tem-se aí uma dissociação entre os processos oficiais de qualificação e as competências individuais que o mercado de trabalho passa a demandar dos educadores.

Para o professor especialista técnico, a prática profissional consistiria na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, que procede da pesquisa científica. Seria, ainda, despolitizado na prática profissional, seguidor de metas de eficiência e eficácia, com domínio dos métodos para alcançar os resultados previstos (CONTRERAS DOMINGO, 2002).

Em contraposição ao que chama de *burocracia escolar* e *saber escolar*, Schön (1992) propõe o perfil docente reflexivo. As características criticadas por Schön no sistema tradicional de ensino coincidem com as diretrizes de mensuração da qualidade e regulação sobre as diretrizes curriculares, em curso nas políticas brasileiras atuais:

A burocracia de uma escola está organizada à volta do modelo do saber escolar. [...] uma quantidade de informação que deve ser 'cumprida' no tempo de duração de uma aula. Mais tarde os alunos serão testados para determinar se a quantidade de informação foi transmitida de forma adequada. A escola divide o tempo em unidades didáticas e divide o espaço em salas de aula separadas que representam níveis, tal como os horários letivos representam períodos de tempo nos quais se dá cumprimento a planos de aula. [...] Os testes são feitos para medir esse progresso, e os professores também são medidos pelos resultados dos seus alunos. (SCHÖN, 1992, p. 87, grifo do autor).

O profissional reflexivo proposto por Schön (1992) buscaria resolver situações que exigem mais do que um repertório técnico pronto, assumindo uma postura aberta a experimentações diferentes dos roteiros indicados por manuais de condução do trabalho. O professor reflexivo questionaria a definição de suas tarefas, as teorias das quais ela parte e as medidas de cumprimento pelas quais é controlado, fazendo emergir não só os pressupostos e técnicas, mas também os valores e propósitos do conhecimento organizacional.

Partindo das proposições de Schön (1992), Zeichner (1998) teoriza a respeito de uma extensão do profissional reflexivo: o professor pesquisador, que utiliza a proximidade com o ambiente escolar para empreender pesquisas sobre a prática

do ensino - em contraposição ao que Zeichner chama de *pesquisadores acadêmicos*, que estariam distantes da prática, pesquisando academicamente para conceber as fórmulas a serem aplicadas pelos professores nas salas de aula.

Por fim, Giroux (1997) propõe o perfil docente intelectual crítico, entendendo o trabalho dos professores como uma tarefa intelectual, em oposição às concepções puramente técnicas ou instrumentais. Atuar como intelectuais transformadores, de acordo com Giroux, implica em auxiliar os estudantes a adquirir conhecimento crítico sobre estruturas sociais básicas, como economia, Estado, mundo do trabalho e cultura de massas, de modo que essas instituições possam se abrir a um potencial de transformação, na direção de uma humanização da ordem social.

Dentre os entrevistados que consideraram a formação no Profmat não pertinente para a docência no ensino básico, quatro apontaram, espontaneamente, similaridades entre os pressupostos do Programa e os da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas. Para essa parcela dos entrevistados, o Profmat pecaria por ser eliminatório, desligando os alunos do Programa, ao invés de incentivá-los a aderir aos estudos propostos. Seis dos 11 entrevistados consideraram declaradamente o Programa como seletivo, no sentido de que elimina os alunos.

O Profmat vai atingir seu objetivo, mas para isso precisa passar por algumas adaptações, porque não vejo incentivo nenhum para o professor para que ele se engaje e se envolva. É um programa muito eliminatório, infelizmente, e que vai deixando os alunos no meio do caminho. É mais seletivo do que formativo. Porque o aluno reprova em três disciplinas e é desligado, ou em duas e perde a bolsa e acaba saindo voluntariamente. A evasão está muito grande e o Profmat acaba não cumprido sua tarefa original porque elimina os participantes. (C19).

São dois os principais eixos de adaptação que nossos entrevistados apontaram como necessários para que o Profmat possa se aprimorar e atingir com mais eficácia o objetivo a que se propõe: explicitar maneiras de aplicar os conteúdos de matemática pura na realidade da educação básica, preferencialmente em atividades didáticas e não em disciplinas adicionais, e rever os critérios eliminatórios, que terminam por esvaziar as turmas devido a altas taxas de desligamentos provocados por desistências após as perdas de bolsas.

O sentimento de fracasso, frustração e mágoa é evidente nos entrevistados que foram desligados involuntariamente do Programa. Se a bolsa de estudos oferecida pelo Profmat chega a ser maior que os vencimentos percebidos pelos professores que ocupam um único cargo no ensino básico público, é compreensível que a sua perda leve à desmotivação e à desistência.

As maiores concordâncias espontâneas entre os entrevistados, com variações entre sete e 11 registros, estão nas questões ligadas à escassez de tempo e abdicção da vida pessoal, desencadeada por motivos como o estudo concomitante ao trabalho e sobrecarga de trabalho, essa última relacionada, ainda, aos baixos salários oferecidos aos professores.

Ademais, é consensual, entre oito entrevistados, a conveniência de se complementar os saberes disciplinares oferecidos no mestrado com a introdução de conhecimentos ligados à didática.

Constata-se a ausência de apontamentos no sentido de que o Profmat seria fraco ou superficial, consistindo numa formação aligeirada, pois as ocorrências de termos como *qualidade*, *excelência*, *complexidade*, *alto nível* e *aprofundamento* são altas, tendo esses termos sido presentes, com diferentes frequências, nas falas de dez dos 11 entrevistados. As críticas ao Programa não se referem à qualidade dos conteúdos, mas à aplicabilidade da formação para a docência na educação básica.

Considerações finais

Os participantes desta pesquisa podem ser divididos em dois grupos: aqueles que consideram que o Profmat eleva o nível de conhecimentos dos professores, gerando impacto positivo na docência, e aqueles que julgam que o Programa enfoca a matemática pura em um nível de complexidade que não é aplicável à realidade da escola.

Ao fornecer conhecimentos necessários para um maior domínio sobre os temas que compõem o currículo escolar de matemática, o Profmat favorece a formação de professores com perfil especialista técnico, sem estimular a problematização sobre os pressupostos e funções da formação oferecida aos educandos da escola básica, sobre as relações políticas e estruturais da sociedade em que vivem.

Distanciado da pesquisa sobre a Educação, que permitiria explorar as questões anteriormente enumeradas, o professor formado de maneira conteudística é preparado para otimizar o desempenho no ensino do programa proposto pelo sistema educacional, mas não recebe formação sobre as teorias da Educação ou mesmo sobre didática, o que dificulta a possibilidade de desenvolver-se como um profissional de perfil reflexivo, pesquisador ou intelectual crítico.

Os processos formativos correntes parecem presumir, tacitamente, que o professor deve por si só desenvolver conhecimentos didático-pedagógicos necessários para o ensino eficaz na realidade da escola, uma vez que tanto a formação inicial quanto a continuada têm-se privado de aprofundá-los.

A partir da análise que realizamos sobre o Profmat, consultando documentos e ouvindo os cursistas, é possível inferir que o objetivo de formação do professor-educador-pesquisador de matemática para a educação básica pode ser comprometido pela ênfase (somente) no conteúdo específico e pelo desejo de abandono da docência nesse nível de ensino, manifestado pela maioria dos cursistas, ainda que o curso seja considerado de qualidade pelos participantes. Para metade dos entrevistados, os conteúdos são inaplicáveis à educação básica devido à complexidade adotada. Critérios eliminatórios têm resultado em alta evasão. Esses aspectos comprometem os objetivos do curso.

Referências

BANCO MUNDIAL. **Priorities and strategies in education**. A World Bank Review. Washington: 1995. 195 p.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE n.º 977, de 3 de dezembro de 1965**. Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.ccpq.puc-rio.br/nucleodememoria/textosfinais/parecerCFE97765.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2013.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, n. 248, 23 dez. 1996. p. 27833.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática**. – Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. 142 p.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática**. – Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. 148 p.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Parte III. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2000. p. 2 -58.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Formação do professor e papel da escola no ensino médio. In: **PCN+ ensino médio**. Orientações educacionais complementares aos PCNs – Linguagens, códigos e suas tecnologias. 2002.p. 244.

_____. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais**. CNE/CEB, 2007a. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/comissoes/CE/AP/PDE/AP_03_CNE.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2013.

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007b. p. 5.

_____. Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes - no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. 30 jan. 2009a. p. 1.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa n.º 17, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Capes. **Diário Oficial da União**, n. 117, 23 jun. 2009b. p. 14.

_____. Todos pela Educação. **Anuário Brasileiro da Educação Básica – 2012**. São Paulo: Editora Moderna, 2012. 162 p.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Ministério da Educação. **Portaria n.º 47, de 17 de outubro de 1995**. Disponível em: <<http://www.fopprof.org.br/documentos/portaria-no-47-17-outubro-1995.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2014.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Ministério da Educação. Portaria n.º 080, de 16 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. 11 jan. 1999. seção 1, p. 14.

CHEVALLARD, Yves. **La Transposition Didactique**. Du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985. 126 p.

CONTRERAS DOMINGO, José. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002. 296 p.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1998. p. 75-124.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez. 2003.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional. In: OLIVEIRA, Romualdo P. (Org.). **Política educacional: impasses e alternativas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 85-122.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Escola S. A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional neoliberal. Brasília, DF: CNTE, 1996. 188p.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 270 p.

LAUGLO, Jon. Críticas às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 100, p. 15-39, mar. 1997.

LEHER, Roberto. Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos “novos” movimentos sociais na educação. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **A cidadania negada:** políticas de exclusão na Educação e no trabalho. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001. p. 145-176.

MAUÉS, Olgaídes Cabral. A Agenda da OCDE para a Educação: a formação do professor. In: GARCIA, D. M. F.; CECILIO, Sálua. **Formação e Profissão Docente em Tempos Digitais.** Campinas: Editora Átomo & Alínea, 2009. p. 15-39.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1231-1255, out. 2007.

SBM. Sociedade Brasileira de Matemática. Conselho Gestor. **Resolução n.º 2/2010.** Normas Acadêmicas do Profmat. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Matemática, 20 dez. 2010. 7 p.

_____. **Quem é o professor de Matemática da Escola Básica.** Um perfil qualitativo-quantitativo extraído dos Exames de Acesso ao Profmat. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Matemática, 2013a. 198 p.

_____. **Avaliação suplementar externa do Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (Profmat).** Rio de Janeiro, 2013b. 78 p.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 78-91

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 78-94, set./out./nov./dez. 2003.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1998. p. 15-40.

TORRES, Rosa Maria. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, Miriam Jorge (Org.). **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo: PUC/SP, 1998. p. 173-191.

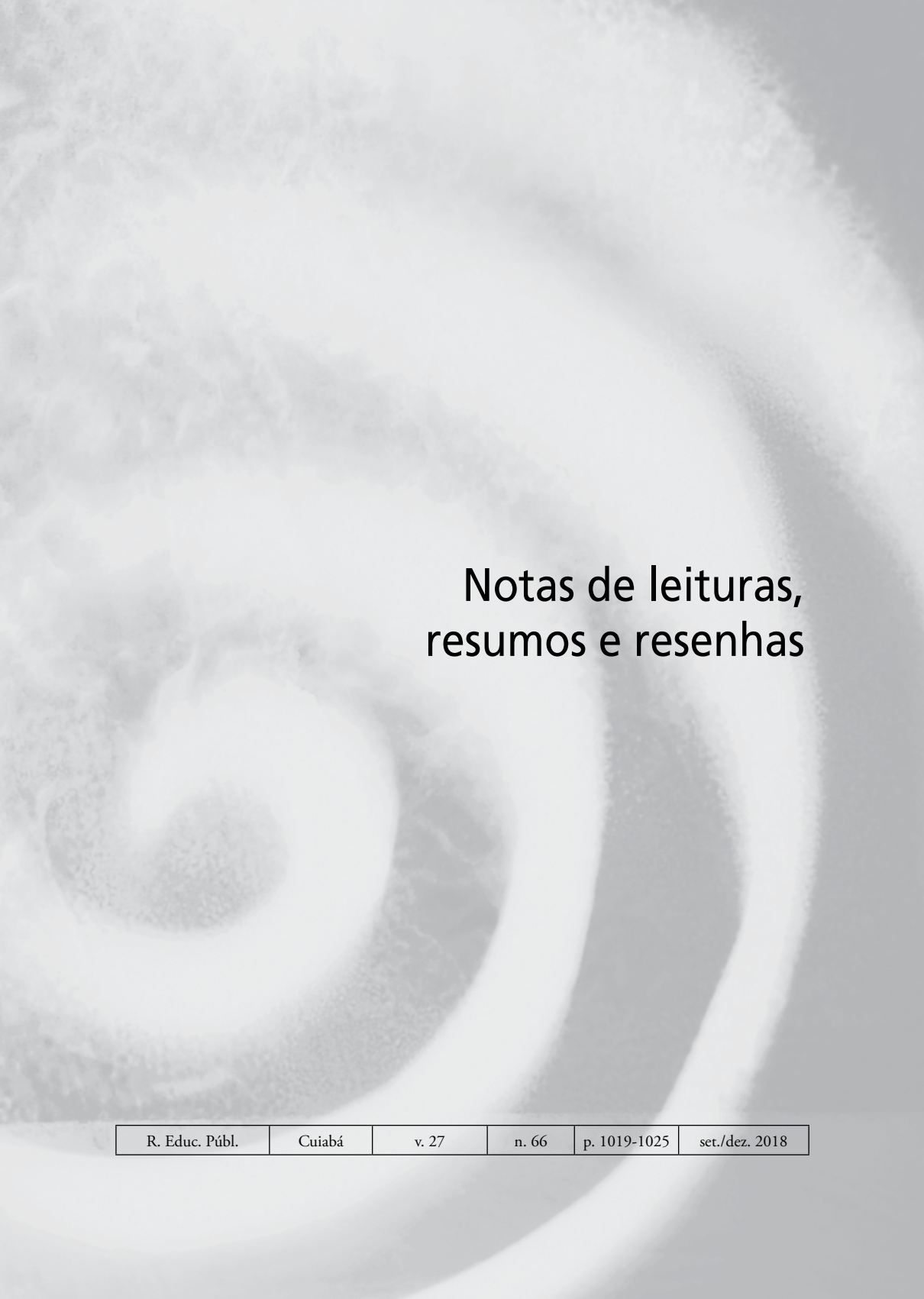
_____; CORULLÓN, Mónica. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: WARDE, Miriam Jorge (Org.). **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo: PUC/SP, 1998. p. 125-193.

UFTM-UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Regimento Local do Proformat**. Uberaba, 28 nov. 2012. 5 p.

ZEICHNER, Ken. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)- pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. p. 207-236.

Recebimento em: 18/05/2015.

Aceite em: 04/11/2015.



Notas de leituras, resumos e resenhas

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 25

n. 58

p. 221-226

jan./abr. 2016

DAYRELL, Juarez et al. (Org.). **Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal.** Belo Horizonte: UFMG, 2012. 449 p.¹

DAYRELL, Juarez et al. **Family, school and youth: shared views Brazil-Portugal.** Belo Horizonte: UFMG, 2012. 449 p.

Nicolau Dela BANDERA²

A publicação do livro *Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal* apresenta um panorama das pesquisas sociológicas sobre educação, realizadas nos dois países nas duas últimas décadas, marcado por deslocamentos na abordagem das relações entre família e juventude, por um lado, e a escola, por outro. Os autores do livro percorrem diferentes veredas abertas pela Sociologia no campo educacional, sem, contudo, recair na aplicação mecânica de teorias produzidas alhures para compreender a realidade extremamente diversificada e desigual desses dois países. Dessa forma, temas clássicos da disciplina passam a ser observados por ângulos inusitados, e aquilo que parecia ser um pressuposto analítico compartilhado e autoexplicativo se converte em terreno de debate e ponto de partida para as mais variadas pesquisas.

Vale a pena apresentar aqui alguns exemplos dessa abordagem que questiona os *partipris* analíticos da disciplina. A Sociologia, desde Durkheim, passando pelas pesquisas desenvolvidas por Bourdieu e Passeron nos anos 1960, volta-se para o estudo do papel da família e da escola na imposição de uma ordem cultural legítima e de uma ordem social estratificada. As desigualdades de classe frente à cultura legítima foram acionadas pela Sociologia, nos anos 1960, como chave explicativa central para compreender a produção do sucesso e do fracasso escolar. Segundo essa perspectiva analítica, os herdeiros do capital cultural acumulado nas frações culturais da classe dominante, por meio dos processos precoces de transmissão familiar, foram mais preparados a responder às exigências e expectativas escolares do que os estudantes

1 Gostaria de agradecer a minha orientadora Profª. Dra. Ana Cláudia Marques, pela supervisão, e à agência Fapesp que financiou minha pesquisa de doutorado (Processo n. 2012/07348-0).

2 Doutorado em andamento em Antropologia Social. Universidade de São Paulo, USP, Brasil. Endereço profissional: Rua do Lago, 717, Cidade Universitária, São Paulo – SP, Cep: 05508-080. Tel.: 30914612. Email: <nicolauadelabandera@gmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 25	n. 58	p. 223-226	jan./abr. 2016
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

pertencentes às frações da classe dominada. Tal como demonstrado no famoso relatório Coleman³, sobressai uma ênfase na influência da posição social da família sobre o desempenho escolar dos filhos. Sem abandonar essa macrofísica das posições de classe e das relações de dominação, os autores do livro irão problematizar o vínculo explicativo entre cultura legítima, herança familiar e performance escolar; afinal, a própria definição do que é legítimo passa a ser objeto de disputa e, como indicam as pesquisas apresentadas no livro, os indivíduos e as famílias configuram gostos e práticas culturais mais heterogêneos e híbridos do que uma definição apriorística da posição de classe levaria a supor.

Abrem-se, assim, duas caixas-pretas da relação escola-família. Por um lado, as famílias deixam de ser descritas apenas a partir da sua posição social, geralmente inferidas a partir da escolarização e da ocupação dos pais e avós. Os autores analisam e descrevem as dinâmicas familiares e os processos domésticos e cotidianos de transmissão cultural, aproximando-se a Sociologia da Educação dos estudos realizados pela Sociologia (ou Antropologia) da família. Vê-se aqui que aquilo que poderia ser visto como uma relação de complementaridade entre família e escola passa a ser problematizado a partir de suas ambiguidades, reticências e conflitos. Os trabalhos de João Teixeira Lopes, Maria das Graças Setton e Juarez Dayrell são ilustrativos dessa tendência, ao demonstrarem que os jovens e crianças não estão sob o jugo exclusivo das influências familiares e escolares. Nesse sentido, a experiência escolar passa a ser compreendida, segundo Teixeira Lopes (professor de Sociologia na Universidade do Porto), quando são simultaneamente descritos os elos que ligam a vida intramuros da instituição escolar com os restantes mundos da vida, juvenis e infantis. A partir dessa abordagem, Lopes pôde compreender as atitudes dos jovens portugueses de recusa ou adesão distanciada à escola, que reforçaram o que o autor denominou de função convivial da escola, marcada por uma ética da sociabilidade e do hedonismo. Maria das Graças Setton, professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, por sua vez, demonstra como no Brasil as mídias, sobretudo a televisão, têm forte presença no universo juvenil. Sobressai, na análise fina dos processos de socialização empreendida por Setton, uma crítica à sobrevalorização da escola na conformação dos gostos e disposições culturais dos jovens.

Ao abrir a caixa-preta da família, pode-se observar ainda várias formas contemporâneas do que se denominou da terceirização da educação familiar. Maria Alice Nogueira, professora da Faculdade de Educação na Universidade Federal de

3 O relatório Coleman ficou conhecido na literatura da Sociologia da Educação por enfatizar a influência das famílias e das desigualdades culturais e de classe na produção da desigualdade escolar. Ver: Coleman, James. (Ed.). *Equality of educational opportunity*. Washington, U.S.; Government Printing Office, 1966.

Minas Gerais e coordenadora do *Observatório sociológico família-escola*, apresenta uma literatura recente que problematiza a emergência de uma espécie de parentocracia, neologismo criado para se compreender o fato de que o desempenho escolar se torna cada vez mais dependente dos recursos financeiros e da capacidade estratégica dos pais acionarem agências e instituições que orbitam ao redor das escolas, voltadas para o aprimoramento da performance escolar. Segundo Teixeira Lopes, analisando o contexto das escolas de ensino secundário de Portugal, é possível verificar que muitas famílias, sobretudo das classes médias, em face à crise da escola, buscam uma resposta em atividades extracurriculares que, como o próprio nome indica, são acréscimos ao currículo, reforçando a colonização escolar do tempo livre dos jovens.

Por outro lado, abre-se também a caixa-preta da escola. Os trabalhos apresentados no livro se contrapõem à tese do Relatório Coleman de que *schools make nodifference*, demonstrando que várias dimensões da experiência escolar cotidiana exercem influência na constituição de aspirações escolares e projetos de vida, podendo ou não reduzir o peso das vantagens culturais iniciais. Bruno Dionísio, professor do Instituto Politécnico de Porto Alegre em Portugal, lança luz para a atuação de um profissional cada vez mais presente nas instituições de ensino em Portugal: os especialistas em orientação escolar. Esses profissionais são responsáveis por direcionar os estudantes às diferentes fileiras e trajetórias escolares no sistema de ensino. Para desempenhar essas funções, eles recorrem a diferentes formas de justificação, que não se limitam a uma ideologia hegemônica da meritocracia, nos termos de Boltanski e Thevenot. Concorrem aqui diferentes concepções e valores de justiça, que frequentemente colidem com aqueles reivindicados pelas famílias e pelos próprios estudantes. O autor afirma que, com a entrada em cena desses especialistas, o mundo escolar se desloca de um espaço de justificação de base política para um de justificação com base na *expertise* científica. Nas duas últimas décadas, ainda segundo Dionísio, houve um reforço da retórica sobre a constituição de mercados escolares, deslocando o debate sobre a igualdade para a ideia de equidade, que solicita cada vez mais maior sofisticação dos instrumentos de medida e na publicização das performances hierarquizadas de cada estabelecimento. A partir desses dados, o orientador escolar, detentor do conhecimento especializado, pode exercer sua função, delimitando o que seria uma visão justa do mundo escolar em detrimento de outras visões possíveis.

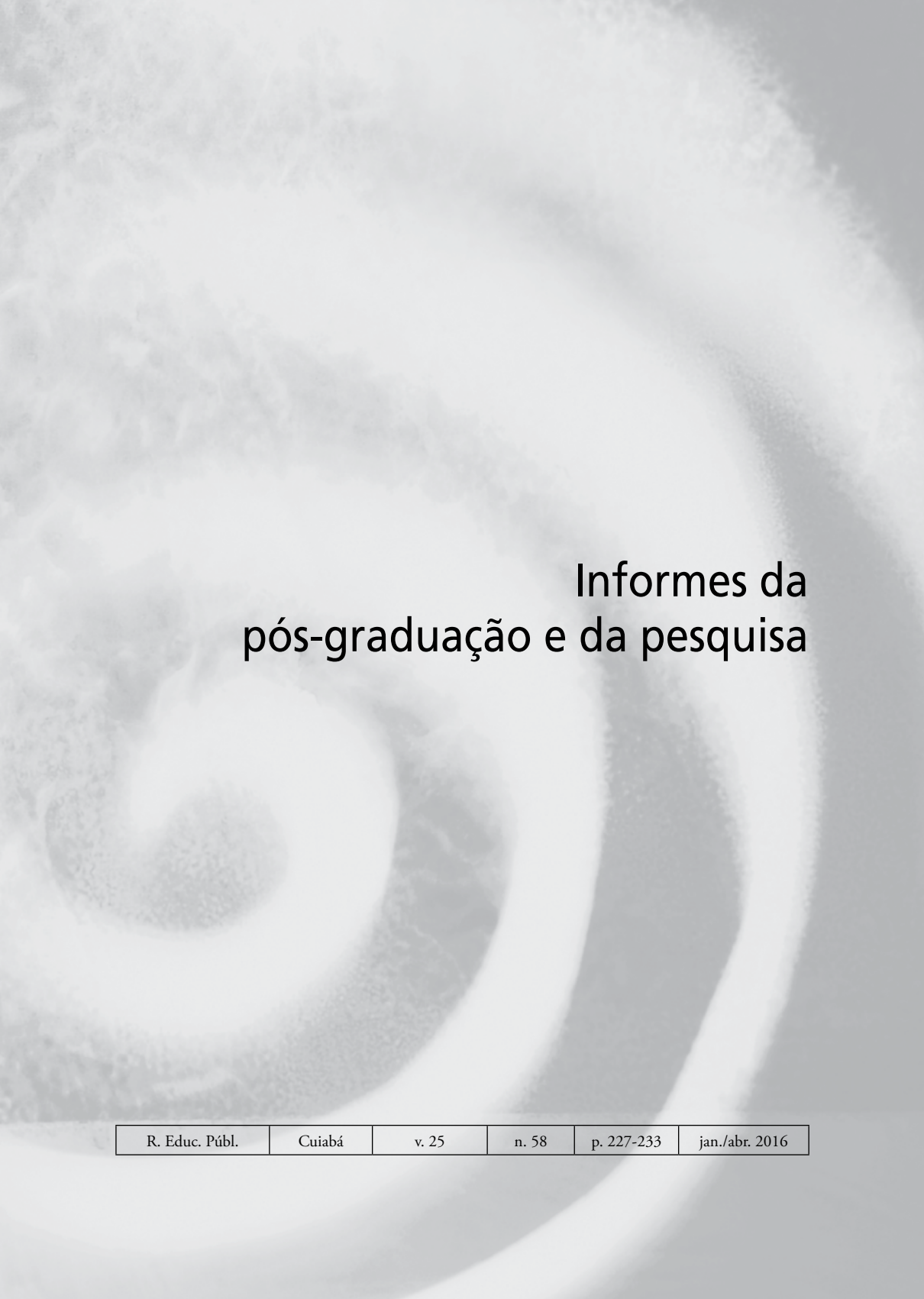
Há no livro toda uma seção dedicada às relações entre juventude, escola e ação política. Vitor Ferreira, pesquisador do *Observatório permanente da juventude* na Universidade de Lisboa, analisa como jovens portugueses recusam as vias tradicionais e alinhadas de exercício da cidadania, o que não implica a caracterização de uma geração despolidizada. As microculturas juvenis oferecem a esses agentes, segundo o autor, “não apenas um contexto disponível à experimentação de éticas e estilos de vida dissidentes aos dominantes, como também um vasto repertório

de recursos expressivos e performativos de intervenção social” (p. 345). Wivian Weller, professora da Faculdade de Educação na Universidade de Brasília, por sua vez, critica a preponderância de uma concepção pre-social de juventude nos estudos que articulam gênero, sexualidade e cor, na contramão dos estudos de gênero e de etnia que, há muito tempo, já estabeleceram uma crítica às definições assentadas em universais biológicos. As teorias feministas, segundo a autora, quando incorporadas na agenda das pesquisas sobre juventude, poderão apresentar uma importante contribuição na desconstrução das concepções vigentes de juventude.

Por fim, vale a pena ressaltar o esforço de Lea Paixão, professora da Universidade Federal Fluminense, ao suscitar a discussão de um tema candente, ainda que pouco explicitado e trabalhado pela Sociologia da Educação em ambos os países: como podemos apresentar retornos dos resultados de nossa produção para aqueles diretamente envolvidos com as práticas sociais que permeiam a educação? Como parte dos compromissos éticos firmados com as pessoas e as instituições pesquisadas, frequentemente se estabelece que o sociólogo realizará uma apresentação dos resultados de sua pesquisa a eles. Tais apresentações, como a descrita por Paixão, podem, contudo, suscitar reações defensivas, quando não hostis, em relação à pesquisa e ao pesquisador. Tais reações se originam, segundo a autora, na distinção entre as razões que orientam as atividades profissionais do pesquisador e as que organizam as práticas docentes: enquanto o pesquisador trabalha com regularidades estatísticas, em um processo cumulativo, o ator opera com uma concepção da ação de tipo teleológica, vista como o produto da intenção. Há aqui uma distinção epistemológica entre duas formas de conhecimento. Por ser uma prática carregada de julgamentos morais e de diferentes concepções de justiça, como demonstrado pelos autores portugueses dessa coletânea, a docência pressupõe certas crenças e explicações teleológicas que dificilmente podem ser criticadas sem produzir certo alarido e frustração profissional: dentre elas, destaque para a responsabilização do indivíduo e da família pelo fracasso escolar. Nesse aspecto, a contribuição dos autores portugueses, ao estudarem as distintas moralidades e justificações presentes na escola, podem ajudar a pensar nas implicações éticas e políticas do retorno dos resultados das pesquisas sociológicas, também elas carregadas de valores e julgamentos. A publicação desse livro areja ambos os campos nacionais de pesquisa sociológica sobre a educação, trazendo temas que, além mar, já foram mais desenvolvidos e podem nos ajudar a pensar por outros ângulos velhas questões que nos perseguem há tempos, tais como o papel da família e da escola na imposição de uma ordem cultural legítima e de uma ordem social estratificada, e a busca por novas formas de justificação política e moral acionadas no mundo escolar.

Recebimento em: 02/08/2013.

Aceite em: 31/07/2014.



Informes da pós-graduação e da pesquisa

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 25

n. 58

p. 227-233

jan./abr. 2016

A 37ª Reunião Nacional da ANPEd e a avaliação da pós-graduação brasileira

The 37th National Meeting of ANPEd and the evaluation of Brazilian graduate courses

Márcia Santos FERREIRA¹

Rute Cristina Domingos da PALMA²

Durante a 37ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), realizada entre os dias 4 e 8 de outubro de 2015, na Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, em Florianópolis, a avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação no Brasil esteve em foco nos debates em diversos momentos.

Já na reunião do Fórum Nacional dos Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (FORPRED), realizada nos dias 3 e 4 de outubro, o tema esteve intensamente presente, tanto na apresentação dos resultados dos trabalhos das comissões de estudos, organizadas por este fórum, como nos debates empreendidos com a participação dos coordenadores da Área da Educação na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), professores Romualdo Luiz Portela de Oliveira e Nelson Cardoso Amaral.

O FORPRED organizou, por ocasião da realização do Seminário de Acompanhamento de Meio Termo da CAPES, em agosto de 2015, quatro comissões para estudar questões relativas à (i) avaliação de eventos científicos em educação, (ii) avaliação de livros e coletâneas, (iii) análise comparativas dos critérios de avaliação estabelecidos pelas diversas áreas de conhecimento da CAPES e (iv) ficha de avaliação da área da Educação. Em Florianópolis, os resultados alcançados por essas comissões foram discutidos entre os coordenadores de programas de Educação de todo o Brasil, assim como com os coordenadores de área, com o propósito de contribuir no processo de definição dos parâmetros de avaliação

1 Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT, campus Cuiabá. Endereço institucional: Av. Fernando Corrêa da Costa, 2367, Cuiabá/MT. CEP: 78060-900. Tel. 65 3615-8431. Email: <msf@ufmt.br>.

2 Vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT, campus Cuiabá. Endereço institucional: Av. Fernando Corrêa da Costa, 2367, Cuiabá/MT. CEP: 78060-900. Tel. 65 3615-8452. Email: <rute cristinad@gmail.com>.

dos cursos de mestrado e doutorado acadêmicos em Educação para o quadriênio 2013/2016. Também foi realizada uma reunião conjunta do FORPRED com o Fórum de Editores de Periódicos da Área de Educação (FEPAE) e a Coordenação de Área para a discussão da avaliação de periódicos e sua participação na avaliação dos programas.

Uma discussão específica sobre os Mestrados Profissionais da Área da Educação e sua avaliação aconteceu no dia 6 de outubro, do ano em curso, coordenada pelo professor Alfredo Macedo Gomes, com a participação dos professores Romualdo Portela de Oliveira, Tânia Maria Hetkowski e Márcia Santos Ferreira, respectivamente pela Coordenação de Área da Capes, mestrados profissionais e acadêmicos. Nesta oportunidade, as especificidades do funcionamento e da ficha de avaliação dos mestrados profissionais foram focalizadas.

Outra oportunidade de debates sobre a avaliação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Educação ocorreu no último dia do evento, reunindo os professores Romualdo Portela de Oliveira, Adair Mendes Nacarato e Maria Margarida Machado, com a coordenação de Márcia Santos Ferreira. Nesta sessão especial, promovida pelo FORPRED, discutiu-se o financiamento e a avaliação da pós-graduação em Educação, com foco nos desafios colocados pelo Plano Nacional de Educação.

Essas atividades concentradas no evento em Florianópolis exprimiram a atenção dos sócios institucionais e individuais da ANPED, assim como dos fóruns que a integram, às questões relativas à avaliação da pós-graduação *stricto sensu* em Educação no Brasil, cujas questões se intensificam neste momento específico, em que os critérios de ingresso e de permanência no Sistema Nacional de Pós-Graduação estão em processo de revisão para seu ajuste ao novo período de avaliação, que passou de três para quatro anos, e para sua adequação em relação aos propósitos indutivos do processo de avaliação.

Nesse contexto, estão em debate as avaliações de periódicos, livros, eventos, as questões relativas à produção docente e discente, credenciamento de professores, formação de pesquisadores, interdisciplinaridade, inserção social dos programas, processos de internacionalização, entre outros. Tais debates colaboram na constituição de um momento de intenso trabalho para todos os envolvidos na pós-graduação em Educação no Brasil, e, também, abrem possibilidades para seu avanço, baseado no diálogo, em direção à ampliação com qualidade.

Relação das defesas de mestrado realizadas no PPGE no período letivo 2015/2

Quadro 1 - Mestrado

Título	Autor	Banca	Data
Saberes e Fazeres Autóctones do Povo Bororo: contribuições para a educação escolar intercultural indígena	Félix Rondon Adugoenau	Profa. Dra. Beleni Saléte Grando; Prof. Dr. Paulo Augusto Mario Isaac; Profa. Dra. Vilma Aparecida Pinho; Prof. Dr. Luiz Augusto Passos;	14/07/2015
Labirintogoria (ou sobre a experiência: apreender pela arte, fratura entre códigos para um transbordamento dos contornos)	Ângela Teresinha Fontana de Souza Tambara Velho	Profa. Dra. Márcia dos Santos Ferreira; Profa. Dra. Maria Thereza de Oliveira Azevedo; Prof. Dr. Luciano Bedin da Costa; Profa. Dra. Elizabeth Figueiredo de Sá;	27/07/2015
Marchas das vadias – corpo e identidade – feminismo na contemporaneidade	Marisa Helena Martins Batalha	Prof. Dr. Celso Luiz Prudente; Prof. Dr. Luiz Augusto Passos; Prof. Dr. Amílcar Pinto Martins; Profa. Dra. Márcia dos Santos Ferreira	28/08/2015
Experiências pessoais e formativas de jovens universitários no curso de direito: vademecum, vem comigo	Éverton Neves dos Santos	Profa. Dra. Filomena Maria de Arruda Monteiro; Profa. Dra. Ozerina Victor de Oliveira; Profa. Dra. Inês Ferreira de Souza Bragança; Profa. Dra. Simone Albuquerque da Rocha; Profa. Dra. Cláudia Landin Negreiros;	23/11/2015

Título	Autor	Banca	Data
Formação continuada de professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Cuiabá/MT: entre o ideal e o vivido	Danielle Batista	Prof. Dr. Evando Carlos Moreira; Prof. Dr. Adelmo Carvalho da Silva; Prof. Dr. Hugo Norberto Krug; Prof. Dr. José Tarcísio Grunennvaldt;	04/12/2015
A dimensão pedagógica do cinema negro: a cinematografia nacional como ferramenta para a implementação da lei 10.639/2003	Keila Souza de Oliveira	Prof. Dr. Celso Luiz Prudente; Prof. Dr. Luiz Augusto Passos; Profa. Dra. Cláudia Maria Ribeiro; Profa. Dra. Márcia dos Santos Ferreira	04/12/2015
Os estudantes dos Países Africanos de Língua Portuguesa no Brasil	Áurea Gardeni Sousa da Silva	Profa. Dra. Maria Lúcia Rodrigues Müller; Prof. Dr. Kilwangy Kya Kapitango-A-Samba; Prof. Dr. Pio Penna Filho; Profa. Dra. Candida Soares da Costa	10/12/2015
A reforma curricular dos cursos de pedagogia em Mato Grosso a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNP) de 2006	Silvana de Alencar Silva	Profa. Dra. Ozerina Victor de Oliveira; Profa. Dra. Filomena Maria de Arruda Monteiro; Profa. Dra. Ruth Pavan; Profa. Dra. Tânia Maria Lima	11/12/2015
O papel do jogo nos processos de aprendizagem de crianças hospitalizadas	Paula Pereira Alves	Prof. Dr. Cleomar Ferreira Gomes; Profa. Dra. Tatiane Lebre Dias; Prof. Dr. Luiz Octávio de Lima Camargo; Profa. Dra. Michelle Tatiane Jaber da Silva;	17/12/2015

Fonte: Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, em outubro de 2015.

Relação das defesas de doutorado realizadas no PPGE no período letivo 2015/2

Quadro 2 – Doutorado

Título	Autor	Banca	Data
Movimentos Sociais@ Internet e sua dimensão educativa	Maurélio Menezes	Profa. Dra. Artemis Augusta Mota Torres; Profa. Dra. Maria das Graças Martins da Silva; Prof. Dr. Luiz Augusto Passos; Prof. Dr. Marion Machado Cunha; Prof. Dr. Henrique Antoun; Profa. Dra. Kátia Morosov Alonso; Profa. Dra. Márcia Cristina Machado Pasuch	23/07/2015
Tecnologia da informação e da comunicação no ensino em saúde: dilemas e possibilidade	Maria Cristina Guimaro Abegão	Profa. Dra. Kátia Morosov Alonson; Prof. Dr. Cristiano Maciel; Profa. Dra. Neuci Cunha dos Santos; Profa. Dra. Mara Lúcia Garanhani; Profa. Dra. Mirza Seabra Toschi; Profa. Dra. Márcia dos Santos Ferreira; Profa. Dra. Leda Maria de Souza Villaça;	20/08/2015
Trajatórias de formação em ambientes virtuais: entendimentos e percepções da mediação, interação e interatividade	Danilo Garcia da Silva	Profa. Dra. Kátia Morosov Alonson; Prof. Dr. Cristiano Maciel; Profa. Dra. Simone Albuquerque da Rocha; Profa. Dra. Michelle Tatiane Jaber da Silva; Profa. Dra. Joana Peixoto; Profa. Dra. Roseli Zen Cerny; Profa. Dra. Patricia Cristiane de Souza; Profa. Dra. Rosane Aragón;	30/09/2015

Fonte: Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, em outubro de 2015.

Diretrizes para Autores

Normas para publicação de originais

Directions for originals publication

A Revista de Educação Pública - **ISSN 0104-5962 - E-2238-2097** - é um periódico científico quadrimestral articulado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

Aceita artigos, predominantemente, 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.

A publicação de um artigo ou ensaio implica automaticamente a cessão integral dos direitos autorais à Revista de Educação Pública.

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 conflitos de interesse.

Resenha

Resenhas de livros devem conter 4 (quatro) páginas e respeitar as seguintes especificações técnicas: dados bibliográficos completos da publicação resenhada no início do texto. Informações no texto ou referências que possam identificar o(s) autor(es) devem ser suprimidas e enviadas separadamente via documento suplementar. Uma vez aceito o trabalho, tais dados voltarão para o texto na revisão final. Comunicações de pesquisa e outros textos, com a mesma quantidade de páginas serão publicados por decisão do Conselho Científico. Resenhas, informes ou comunicações, com revisões textuais devem conter título em inglês, ou francês ou em língua de origem.

Artigo

Os procedimentos para análise e aprovação dos manuscritos centram-se em critérios como:

- a. Máximo de quatro autores por artigo, sendo um deles necessariamente com título de doutor. Cada autor deverá aguardar um intervalo de dois anos para nova publicação.
- b. A Introdução deve indicar sinteticamente antecedentes, propósito, relevância, pesquisas anteriores, conceitos e categorias utilizadas;
- c. Originalidade (grau de ineditismo ou de contribuição teórico-metodológica para a seção a que se destina o manuscrito);
- d. Material e método (critérios de escolha e procedimentos de coleta e análise de dados);
- e. Resultados (apresentar descrição clara dos dados e sua interpretação à luz dos conceitos e categorias);
- f. Conclusão (exposição dos principais resultados obtidos e sua relação com os objetivos e limites);
- g. 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);
- h. O potencial do trabalho deve efetivamente expandir o conhecimento existente;
- i. A pertinência, diversidade e atualidade das referências bibliográficas e cumprimento das normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT;
- j. Conjunto de ideias abordadas, relativamente à extensão do texto e exaustividade da bibliografia pertinente é fundamental ao desenvolvimento do tema;
- k. Como instrumento de intercâmbio a Revista prioriza mais de 70% de seu espaço para a divulgação de resultados de pesquisa externos à UFMT. São aceitos também artigos em idiomas de origem dos colaboradores.
- l. Os artigos, incondicionalmente inéditos e resultantes de pesquisas empíricas devem ser submetidos à REVISTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA somente mediante cadastro realizado por meio deste mesmo endereço eletrônico: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/index.php/educacaopublica/about/submissions#authorGuidelines>>

O Conselho Científico tem autonomia para decidir sobre publicação de artigos de convidados externos de alta relevância para as linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT.

Para submissão, devem ser observados os seguintes critérios:

- a. Título do artigo (conciso contendo no máximo 15 palavras). Utilizar maiúsculas somente na primeira letra, nomes próprios ou siglas. Título 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 deverão ser encaminhados o keywords, ou equivalente na língua escolhida;
- d. Informações no texto ou referências que possam identificar o(s) autor(es) devem ser suprimidas do texto e enviadas separadamente via documento suplementar. Uma vez aceito o trabalho, tais dados voltarão para o texto na revisão final.

Marcas de identificação do autor no texto, impossibilitarão o manuscrito de seguir para o trâmite de avaliação.

Formatação

Para a formatação do texto, utilizar o processador formato Word for Windows.

- a. Digitar todo o texto na fonte Times New Roman, tamanho 12, com espaçamento entre linhas 1,5 cm, inclusive entre parágrafos, margens superior/esquerda 3,0 cm; margem direita/inferior 2,0 cm; papel A4.
- b. Em caso de ênfase ou destaque no corpo do texto usar apenas *itálico*.
- c. Para as citações diretas com mais de três linhas, usar fonte 10, observando-se um recuo de 4 cm da margem esquerda. Utilizar 1 (um) espaço antes e depois de citação.

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.

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.

As tabelas, figuras, fotos, ilustrações e diagramas a serem inseridos no corpo do texto deverão conter:

- Tamanho equivalente a mancha da página (12x18);
- Qualidade de impressão (300 dpi);
- Guardar legibilidade e definição.

Os artigos devem conter no mínimo 10 e máximo de 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 E OUTROS EM MEIO ELETRÔNICO:

CHARLOT, Bernard. A produção e o acesso ao conhecimento: abordagem antropológica, social e histórica. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 14, n. 25, jan./jun. 2005. Disponível em: <<http://www.ie.ufmt.br/revista>>. Acesso em: 10 nov. 2006.

As notas explicativas, restritas ao mínimo, deverão ser apresentadas no rodapé.

Revista de Educação Pública
Universidade Federal de Mato Grosso
Instituto de Educação, Revista de Educação Pública, Sala 01, térreo.
Av. Fernando Corrêa da Costa, 2.367, Boa Esperança, CEP 78.060-900
Cuiabá-MT, Brasil
Telefone: (65) 3615-8466
Email: <rep@ufmt.br>
Endereço eletrônico:
<<http://periodicoscientificos.ufmt.br/index.php/educacaopublica/index>>

Ficha para assinatura da Revista de Educação Pública

Subscription form

A Revista de Educação Pública articulada ao Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Objetiva contribuir para a divulgação de conhecimentos científicos da área de Educação no sentido de fomentar e facilitar o intercâmbio de pesquisas produzidas dentro desse campo de saber, em âmbito regional, nacional e internacional.

Está classificada em *Qualis A2* pela CAPES. Com periodicidade quadrimestral, a Revista circula predominantemente nas universidades nacionais, algumas estrangeiras e sistemas de ensino da educação básica nacional. Mantém um sistema de trocas com outras revistas da área – atualmente são mais de 200 assinaturas de permutas nacionais e estrangeiras.

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

ASSINATURA

Anual (3 números) R\$55,00 Avulso R\$25,00 (unidade) Permuta

Nome _____

CPF/CNPJ _____

Rua/Av _____ n.º _____

Bairro _____ Cidade _____ Estado _____

CEP _____ Telefone () _____ Fax() _____

Email _____

Data ____/____/____ Assinatura: _____

Comercialização:

Fundação Uniselva

Caixa Econômica Federal / Agência 0686 / Operação 003 / Conta Corrente 303-0 ou informações na Sala 01 – Secretaria Executiva da Revista de Educação Pública – IE/UFMT.

Email: <rep@ufmt.br>

Telefone (65) 3615-8466.

Cultura Escolar e Formação de Professores

As narrativas e as histórias de vida na formação de professores:
caminhos teóricos e metodológicos em publicações luso-brasileiras

Eda Maria Oliveira HENRIQUES • Aníbal Rui de Carvalho Antunes das NEVES

O juízo professoral em Conselhos de Classe de escolas da cidade do Rio de Janeiro

Maria de Lourdes SÁ EARP • Ana Pires do PRADO

Educação e Psicologia

Inclusão escolar: uma proposta de pesquisa intervenção

Raquel Martins ASSIS • Ana Lydia Bezerra SANTIAGO

Os sentidos de trabalho e de escola nos discursos de professores

Caroline Foletto BEVILAQUA • Líliliana Soares FERREIRA • Maria Cecília Martins MANCKEL

Educação, Poder e Cidadania

Educação profissional a partir da experiência nos barracões das escolas de samba do Rio de Janeiro

Júlio Penna FEDRE • Artur José Renda VITORINO

Geração à deriva: jovens *nem nem* e a superfluidez da força de trabalho no capital-imperialismo

Mariléia Maria da SILVA

Educação Ambiental

O lugar e o difícil papel do diálogo nas políticas públicas de educação ambiental

Daniel Fonseca de ANDRADE • Marcos SORRENTINO

História da Educação

La marginalización de la ruralidad colombiana a partir del
estudio histórico de la escuela en el campo durante el siglo XX

Elizabeth Figueiredo SÁ • Sara Evelin Urrea QUINTERO

De boca de sertão à cidade da instrução:
institucionalização do ensino em Piracicaba no século XIX

Tony HONORATO • Carlos MONARCHA

Educação em Ciências e Matemática

Profmat: um curso de formação de professores da educação básica?

João Pedro Aparecido VICENTE • Marilene Ribeiro RESENDE

Notas de leituras, resumos e resenhas

Informes da pós-graduação e da pesquisa