A close-up, high-angle photograph of a white ceramic bowl. The bowl's rim features a prominent spiral pattern, with the lines curving inward towards the center. The lighting is soft, highlighting the texture of the ceramic and the depth of the spiral. The background is a dark, out-of-focus surface, creating a strong contrast with the white bowl. The overall composition is centered and balanced.

Revista de Educação Pública



Reitora • Chancellor

Maria Lúcia Cavalli Neder

Vice-Reitor • Vice-Chancellor

Francisco José Dutra Souto

Coordenador da EdUFMT • EdUFMT's Coordinator

Marinaldo Divino Ribeiro

Conselho Editorial • Publisher's Council

Bernd Fichtner – Universitat Siegen, Fachbereich 2 – Alemanha

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

Célio da Cunha - UnB, Brasília/DF, Brasil

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

Florestan Fernandes – *in Memoriam*

Francisco Fernández Buey – Universitat Pompeu Fabra, Espanha

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

Márcia Santos Ferreira – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Nicanor Palhares Sá – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

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

Paulo Speller – Unilab, Fortaleza/CE, Brasil

Conselho Consultivo • Consulting Council

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

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

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

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

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

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

Elizabeth Madureira Siqueira – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

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

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

Luiz Augusto Passos – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Mariluce Bittar – UCDB, Campo Grande/MS, Brasil

Margarida Louro Felgueiras – Universidade do Porto, Portugal

Pedro Ganzelli – UNICAMP, Campinas/SP, Brasil

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

Ministério da Educação
Ministry of Education

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

Conselho Científico • Scientific Council

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

Educação, Poder e Cidadania
Education, Power and Citizenship

Michèle Tomoko Sato – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil
Educação Ambiental
Environmental Education

Daniela Barros da Silva Freire Andrade – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil
Educação e Psicologia
Education and Psychology

Filomena Maria de Arruda Monteiro – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil
Cultura Escolar e Formação de Professores
School Culture and Teacher Education

Elizabeth Figueiredo de Sá – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil
História da Educação
History of Education

Marta Maria Pontin Darsie – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil
Tânia Maria Lima Beraldo – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil
Educação em Ciências e Matemática
Education in Science and Mathematics

Revista de Educação Pública

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

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

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

E-mail: rep@ufmt.br

ISSN 0104-5962

Revista de Educação Pública

Ed^{UFMT}
2012



R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 21

n. 45

p. 1-216

jan./abr. 2012

Copyright: © 2012 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.

A exatidão das informações e os conceitos e opiniões emitidos são de exclusiva responsabilidade dos autores.

Os direitos desta edição são reservados à EdUFMT – Editora da Universidade Federal de Mato Grosso.

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



EdUFMT

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

Homepage: <<http://www.ufmt.br/edufmt/>>

E-mail: edufmt@cpd.ufmt.br

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

FAPEMAT

Coordenador da EdUFMT: Marinaldo Divino Ribeiro

Editora da Revista de Educação Pública: Ozerina Victor de Oliveira

Editora Adjunta da Revista de Educação Pública: Márcia Santos Ferreira

Secretária Executiva: Dionéia da Silva Trindade

Consultora técnica: Léa Lima Saur

Revisão de texto: Margot Gaebler

Diagramação: Téo de Miranda

Periodicidade: Quadrimestral

Indexada em:

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

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

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

PERIÓDICOS.CAPES

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

WebQualis: classificação de periódicos **Qualis A2**

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

IREESIE – Índice de Revistas de Educación Superior y investigación Educativa

UNAM – Universidad Autónoma del México

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

CITAS Latinoamericana en Ciencias Sociales y Humanidades

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

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

Catálogo na Fonte

R454

Revista de Educação Pública - v. 21, n. 45 (jan./abr. 2012) Cuiabá,
EdUFMT, 2012, 216 p.

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

ISSN 0104-5962

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

CDU37.050z

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

Sistema Eletrônico de Editoração de Revista (SEER): Open Journal Systems (OJS): <http://200.129.241.121/ojs/index.php/educacaopublica>

Correspondência para envio de artigos, assinaturas e permutas:

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

Comercialização:

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

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

Projeto Gráfico original:

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

Sumário

Carta das editoras	9
Cultura Escolar e Formação de Professores	11
O lugar do currículo na/da educação do campo no Brasil: aproximações e teorias curriculares	13
Juares da Silva THIESEN Marcos Antônio de OLIVEIRA	
Educação e Psicologia	29
Autoridade dos professores e direitos das crianças: contradição e transformação	31
Gilberto Lima dos SANTOS Antonio Marcos CHAVES	
Educação, Poder e Cidadania	45
A Universidade de Brasília, o <i>campus</i> Planaltina e a democratização do acesso: uma análise multivariada com um modelo ampliado	47
Jacques VELLOSO Lívia Veleda de SOUSA e MELO	
O <i>vir a ser</i> professor/pesquisador da educação superior: o caso dos egressos PIBIC/CNPq/UNEB	67
Regina Celi Machado PIRES	
Educação Ambiental	85
Paulo Freire e Educação ambiental: contribuições a partir da obra Pedagogia da Autonomia	87
Ivo DICKMANN Sônia Maria Marchiorato CARNEIRO	

História da Educação.....	103
História da Educação em Goiás: estado da arte	105
Diane VALDEZ	
Valdeniza Maria Lopes da BARRA	
Urbanismo e educação na cidade do Rio de Janeiro dos anos 1920: aproximações	127
André Luiz PAULILO	
José Cláudio Sooma SILVA	
Educação em Ciências e Matemática.....	145
Atitudes de estudantes mato-grossenses frente à Ciência e à evolução biológica	147
Graciela da Silva OLIVEIRA	
Luiz Caldeira Brant TOLENTINO-NETO	
Nelio BIZZO	
O erro como forma provisória do saber: um tratamento diferenciado no processo ensino-aprendizagem da matemática	169
Vera Lúcia F. Aragão TANUS	
Marta M. Pontin DARSIE	
Notas de leituras, resumos e resenhas	191
Entrevista especial com o Prof. Dr. Francisco Fernández Buey	193
Márcia PASUCH	
Informes da pós-graduação e da pesquisa.....	201
Revista de Educação Pública: Qualis A2	203
Tânia Maria Lima BERALDO	
Relação de defesas de Mestrado realizadas no PPGE no período letivo 2011/2	205
Normas para publicação de originais	209
Ficha para assinatura da Revista de Educação Pública	215

Contents

Editor's letter	9
School Culture and Teacher Education	11
The place of the curriculum in/from rural education in Brazil: similarities and differences in curricular theories	13
Juares da Silva THIESEN Marcos Antônio de OLIVEIRA	
Education and Psychology.....	29
Teachers' authority and children's rights: contradiction and transformation	31
Gilberto Lima dos SANTOS Antonio Marcos CHAVES	
Education, Power and Citizenship	45
The University of Brasília, the Planaltina <i>campus</i> and the democratization of access: a multivariate analysis with an amplified model	47
Jacques VELLOSO. Lívia Veleda de SOUSA e MELO	
The <i>coming-to-be</i> researcher/professor of higher education: the case of egress from PIBIC/CNPQ/UNEB	67
Regina PIRES	
Environmental Education	85
Paulo Freire and Environmental Education: contributions from the work <i>Pedagogy of Freedom</i>	87
Ivo DICKMANN Sônia Maria Marchiorato CARNEIRO	

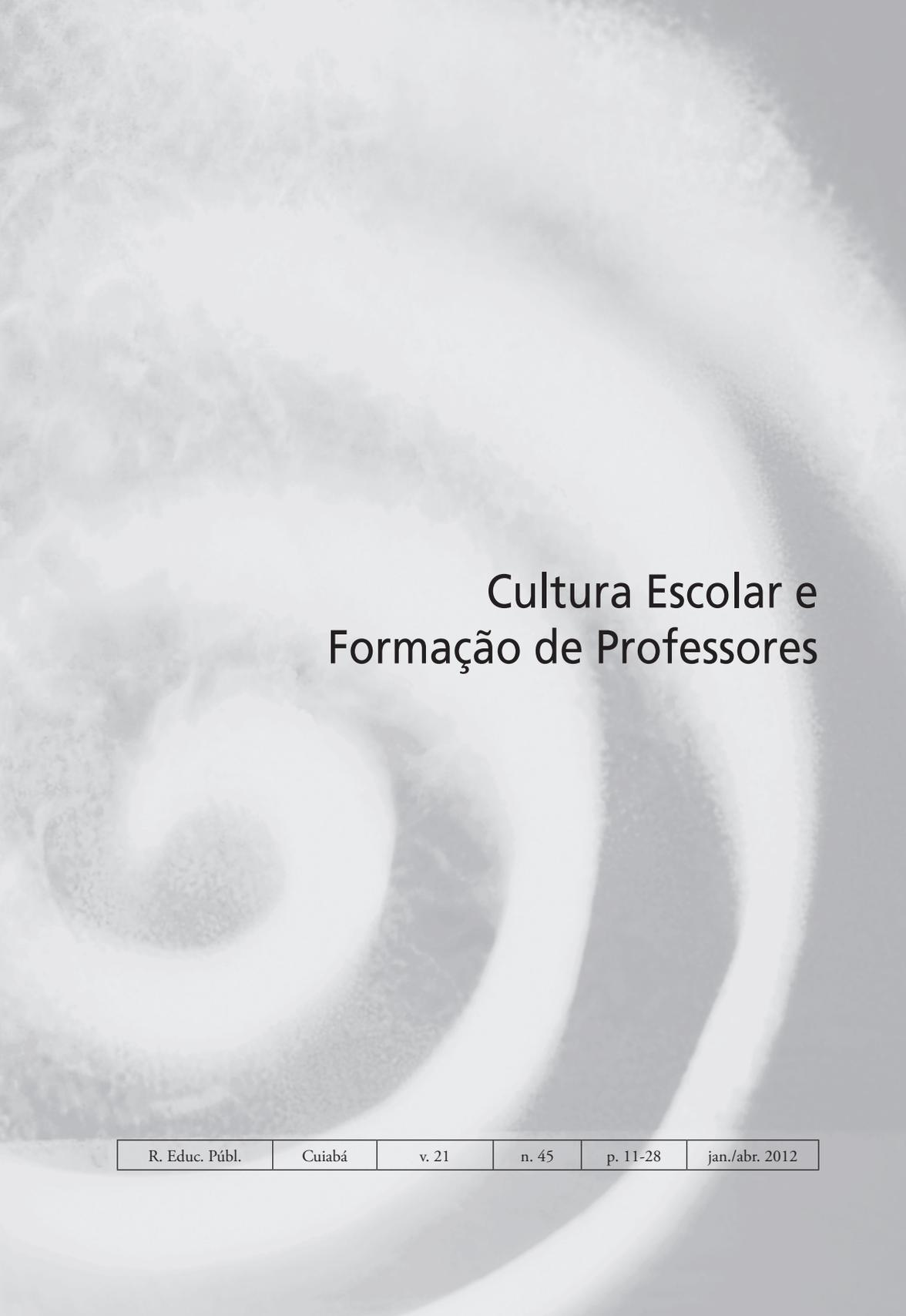
History of Education.....	103
History of the education in Goiás: state of the art	105
Diane VALDEZ	
Valdeniza Maria Lopes da BARRA	
Urbanism and Education in the city of	
Rio de Janeiro 1920s: approaches	127
André Luiz PAULILO	
José Cláudio Sooma SILVA	
Education in Science and Mathematic	
Attitudes of students from Mato Grosso toward/in relation to	
Science and Biological Evolution	147
Graciela da Silva OLIVEIRA	
Luiz Caldeira Brant TOLENTINO-NETO	
Nelio BIZZO	
The error as provisory form of knowing: a differentiated	
approach in the mathematics teaching-learning process	169
Vera Lúcia F. Aragão TANUS	
Marta M. Pontin DARSIE	
Reading's Notes, Summary and Review	191
Special interview with Prof. Dr. Francisco	193
Márcia PASUCH	
Post graduation information and Researche development	201
Magazine of Public Education: Qualis A2	203
Tânia Maria Lima BERALDO	
Relation of master defenses in the PPGE of learning period 2011/2	205
Directions for originals publication	209
Subscription form	215

Carta das editoras

Felicitações! No ano em que a Revista de Educação Pública completa 20 anos, somos tod@s presentead@s com a elevação da qualificação desse periódico, que passou de Qualis B1 para Qualis A2. Congratulamos e agradecemos a tod@s que, no transcorrer desse tempo, trabalharam para chegarmos até aqui. Com esta avaliação, a Revista de Educação Pública figura entre as melhores do campo da educação no Brasil e como a única Qualis A2, no mesmo campo, na região Centro-Oeste. Temos a satisfação de reconhecer e destacar que este número apresenta uma confluência de temas, objetos de estudo e identidades teóricas representativas da qualidade que constitui a atual qualificação e, contemporaneamente, do próprio campo da educação no Brasil. Os artigos nele publicados trabalham com diferentes níveis e modalidades da educação brasileira: educação infantil, educação do campo, ensino médio e ensino superior, ensino de ciências, ensino de matemática e história da educação no Brasil do século XX. Eles articulam sociedade e natureza, campo e cidade em uma perspectiva histórica, destacando a responsabilidade da educação e das instituições escolares na construção dessa articulação. As análises transcorrem de modo a focalizar a relação entre os principais sujeitos da educação: professores e alunos. Direta ou indiretamente, os estudos remetem suas discussões à democratização do acesso ao ensino superior e à formação de professores no ensino superior. Ao final deste número, os leitores são brindados com uma oportuna entrevista da Doutoranda Márcia Cristina Machado Pasuch, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, ao Prof Dr Francisco Fernández Buey, apresentando o posicionamento de um intelectual comprometido a pensar a democracia nos tempos atuais. Por tudo isso, este número aglutina elementos valiosos que marcam o seu Qualis A2 e a pedagogia crítica em nosso País. Convidamos a tod@s à leitura.

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

Profa. Dra. Márcia Santos Ferreira
Editora Adjunta da Revista de Educação Pública



Cultura Escolar e Formação de Professores

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 21

n. 45

p. 11-28

jan./abr. 2012

O lugar do currículo na/da educação do campo no Brasil: aproximações e teorias curriculares

The place of the curriculum in/from rural education in Brazil:
similarities and differences in curricular theories

Juares da Silva THIESEN¹
Marcos Antônio de OLIVEIRA²

Resumo

O artigo analisa a produção teórica de pesquisadores que discutem educação do campo identificando-se nela aproximações e distanciamentos com as teorias curriculares. A partir de textos de Caldart e Arroyo, aponta em que aspectos as denominadas *pedagogias dos movimentos sociais do campo* se vinculam com pressupostos das teorias curriculares e em que medida essas se entrecruzam ou se afastam. Demonstra os vínculos entre as propostas pedagógicas dos movimentos sociais do campo e as teorias curriculares e conclui por uma ainda não explicitada aproximação destas propostas com Freire e com as perspectivas críticas de currículo.

Palavras chave: Currículo. Educação do campo. Movimento. Cultura.

Abstract

This article analyzes the theoretical production of researchers who discuss rural education, identifying the approximations and distancing of this production with curricular theories. Based on the work of Caldart and Arroyo, the paper indicates in which aspects the so-called *pedagogies of the rural social movements* are related to presumptions of the curricular theories and to what degree they are interlinked or distant. It demonstrates the ties between the pedagogical proposals of the rural social movements and curricular theories and concludes with a still not explicit approximation of these proposals with Freire and with critical perspectives on curriculum.

Keywords: Curriculum. Rural education. Movement. Culture.

1 Doutor em Educação Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Professor Adjunto no Departamento de Estudos Especializados em Educação/EED/ Centro de Educação - ED. Linha de pesquisa: Currículo. Rua João Carlos de Souza, 188, Sta. Mônica, Florianópolis. E-mail: <juares@ced.ufsc.br>

2 Doutor em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Professor Adjunto no Departamento de Estudos Especializados em Educação/EED/ Centro de Educação - CED. Linha de pesquisa: Educação do Campo, Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima Trindade - Florianópolis - Santa Catarina – Brasil. CEP: 88040-970. E-mail: <maoliveira@ced.ufsc.br>

Introdução

A reflexão organizada no presente texto, integrada ao campo de pesquisa dos autores, é resultante de um estudo que buscou mapear e analisar a produção teórica de alguns pesquisadores brasileiros³ no que se refere à discussão e proposição de políticas curriculares para a educação do campo. O objetivo é identificar se as discussões que são feitas sobre educação do campo para as populações camponesas são, de alguma forma, sustentadas por teorias curriculares. Ou seja, em que medida as propostas para o currículo, naquilo que se denomina educação *do* campo, se aproximam das teorias curriculares, bem como em que medida estas aproximações são explicitadas.

A primeira constatação feita é que a absoluta maioria dos textos que tratam sobre a temática da educação do campo destina alguma consideração ao problema do currículo. No conjunto dos artigos⁴ tomados como base para o estudo, expressiva maioria cita a categoria currículo. Isso ilustra e justifica a importância que é dispensada pelos pesquisadores a essa problemática, que vem sendo intensivamente colocada não somente na pauta da educação do campo, mas em todas as demais áreas que compõem o espectro da educação.

Aspecto igualmente importante e relativamente consensual nos textos analisados refere-se à idéia de que o problema curricular da educação do campo não pode ser discutido e tratado sob os fundamentos da concepção burguesa de escola, já que, segundo seus autores, esta foi pensada, organizada

3 Considerando-se a expressiva presença de citações dos pesquisadores Miguel Arroyo e Roseli Salete Caldart, optamos por centrar nossa análise sobre suas produções, sem excluir, obviamente, trabalhos de outros autores.

4 Os textos tomados como base para este estudo foram: 1. “Educação e trabalho: reflexões em torno dos Movimentos Sociais do campo” de Célia Regina Vendramini (2007); 2. “Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação” de Clésio Acilino Antonio e Marizete Lucini (2007); 3. “Movimento Sem Terra: lições de pedagogia” de Roseli Salete Caldart (2003); 4. “O MST e a formação dos Sem Terra: o movimento social como princípio educativo”, Roseli S. Caldart (2001); 5. “Teses sobre a Pedagogia do Movimento”, Roseli S. Caldart (2005); 6. A Escola do Campo em Movimento” de Roseli S. Cardart (2004); 7. “Educação do campo: notas para uma análise de percurso” de Roseli S. Cardart (2009); 8. “A educação do campo e a perspectiva de transformação da forma escolar, de Roseli S. Caldart (2010); 9. “O movimento da Educação do Campo, as tensões na luta por um direito social e ossinais da construção de políticas públicas” de Maria Antônia de Souza (2009); 10. “Movimento nacional de educação do campo: uma Trajetória em construção” de Antônio Munarim (2008); 11. “A Educação Básica e o Movimento Social do Campo” de Miguel Arroyo (2004); 12. Diretrizes de uma caminhada” de Bernardo M. Fernandes (2004). 13. “Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção” de Roseli S. Caldart (2004).

e instituída para realidades urbanas visando atender, sobretudo, as demandas das sociedades capitalistas. Sendo assim, questiona-se toda e qualquer proposição formulada à luz das concepções pedagógicas convencionais, sejam elas conservadoras, liberais ou progressistas.

Observa-se, sobretudo, pelos argumentos de Arroyo e Caldart (2004), que a chamada *pedagogia dos movimentos*, constitutiva da experiência material e histórica dos próprios movimentos sociais e em especial do MST, representa o que há de mais coerente e significativo para traduzir as expectativas das populações do campo. Para Caldart (2001; 2004) e Arroyo (2007) o princípio educativo da pedagogia do movimento é o próprio *movimento*, movimento que junta diversas pedagogias e, de modo especial, junta o que estes denominam de *pedagogia da luta social* com a *pedagogia da terra* e a *pedagogia da história*, cada uma ajudando a produzir traços na identidade dos educandos. A pedagogia do movimento se produz no diálogo com outros educadores, outros educandos e outros movimentos pedagógicos⁵.

Embora Arroyo e Caldart não vinculem objetivamente a pedagogia dos movimentos a qualquer matriz ou teoria curricular, pode-se abstrair de seus argumentos alguma aproximação com as perspectivas críticas de currículo. Neste aspecto, remete ao que vêm produzindo Giroux, McLaren, Apple, Young e Goodson, pesquisadores neomarxistas⁶ que concebem currículo como uma construção social e cultural e que o analisam sob perspectivas políticas e históricas considerando, sobretudo, seu vínculo com as questões do poder.

Outra constatação resultante da produção analisada é a de que os autores que pesquisam a problemática educacional do campo, objetivamente, não apresentam alternativas para a questão curricular, tampouco explicitam ou fundamentam as pedagogias dos movimentos à luz das teorias curriculares, ainda que o tema do currículo esteja presente em seus textos.

5 Caldart (2004) no texto "A escola do campo em movimento" identifica e apresenta várias pedagogias que, segunda ela, foram sendo criadas pelo novo jeito de o MST lidar com as matrizes pedagógicas ou com as pedagogias já constituídas ao longo da história da humanidade. São elas: pedagogia da luta social; pedagogia da organização coletiva; pedagogia da terra; pedagogia do trabalho e da produção; pedagogia da cultura; pedagogia da escolha; pedagogia da história e a pedagogia da alternância

6 O termo refere-se aos autores citados que trabalham dentro do referencial teórico-epistemológico daquilo que se convencionou denominar de *neomarxismo*. A expressão é utilizada aqui para designar a concepção teórica que reconhece as categorias oriundas de Marx e Engels para o entendimento da realidade social, mas rejeita certo economicismo presente na obra de alguns marxistas, especialmente no Século XX. Para estes teóricos, em especial aqueles ligados à Escola de Frankfurt, o entendimento da realidade social necessita da utilização, para além das categorias econômicas, daquelas referentes à cultura e à psique humanas.

Ao invés de apresentar prescrições curriculares para as escolas do campo, eles apontam, como denúncia, os problemas e as limitações das pedagogias urbanocêntricas e das políticas públicas formuladas pelo Estado para a educação do campo. É convergente nos discursos dos autores a tese de que as pedagogias burguesas, geralmente presentes nas diretrizes curriculares para as escolas do campo, não traduzem a realidade e os projetos das populações camponesas. São, segundo esses autores, apêndices ou adaptações das propostas da escola burguesa.

Mais que respostas à problemática curricular e à própria especificidade da educação do campo, os autores levantam uma série de questões que, a nosso ver, são fulcrais para a discussão e que necessariamente nos levam ao campo da teoria curricular. São indagações que transgridem as atuais preocupações instrumentais das pedagogias burguesas, são questões que dizem respeito à condição material e histórica da formação humana e, por isso, permeiam os campos epistemológico, ontológico e prático da educação.

Sem a preocupação com as fronteiras do esclarecimento teórico ou com as rotulações que as titulações teóricas impõem, os autores fazem emergir e trazem para o centro do debate educacional o próprio modelo societal vigente e nele o problema da *formação do ser humano*, retomando questões fundamentais que historicamente as pedagogias modernas não puderam/souberam tratar/resolver. São questões que, estando no epicentro da problemática da educação do campo, implicam nas demais dimensões da formação e que, portanto, são próprias do âmbito do currículo.

Genericamente, pode-se traduzir as questões problematizadas pelos autores nos textos analisados nas seguintes indagações: Em que medida o campo do currículo pode responder às questões mais centrais da formação das populações do campo quando elas dizem respeito à vida, à terra, ao trabalho, à infância, à sobrevivência e aos direitos universais básicos, sem as prescrições da lógica liberal?

Como pensar e propor políticas de currículo sem reduzir ou deformar a concepção alargada de educação presente nas pedagogias dos movimentos sociais do campo, para além dos métodos, dos processos de avaliação, dos conteúdos, dos recursos e da disciplinarização, tão cristalizados como modelo na modernidade ocidental?

Como pensar e propor políticas de currículo que considerem as questões da cultura como matriz formadora e constituidora dos sujeitos, sem apartá-las de outras dimensões sociais e políticas, como o direito à dignidade, à cidadania e à educação?

Como pensar e propor políticas de currículo que abarquem os saberes socialmente legitimados, mas que não silenciem os conhecimentos historicamente marginalizados, os conhecimentos de protagonistas não acadêmicos, como os

populares, por exemplo, superando as polaridades do tipo: pensamento crítico x pensamento ingênuo, conhecimento científico x conhecimento do senso comum, conhecimento válido x conhecimento inútil, aprendizagem escolarizada x aprendizagem da experiência?

A nosso ver, esse conjunto de problemáticas próprias do movimento curricular, colocado no centro da questão da formação dos sujeitos do campo, aponta a existência de, pelo menos, três questões fundamentais diretamente afetas à teoria curricular: a) uma de natureza eminentemente metodológica, que diz respeito à organização do trabalho da escola; b) uma relacionada com o problema dos saberes ou do conhecimento; e c) uma terceira, que tem a ver com a própria concepção de educação e de escola.

A intensidade com que é colocada essa problemática somada à emergência das questões do campo, para as quais pouco se tem respostas, a nosso ver, sinaliza que há um *distanciamento* entre: a) a realidade objetiva da vida e da história das populações do campo; b) o debate teórico sobre currículo e teoria curricular; e c) o que vem sendo prescrito no âmbito da política pública para as escolas do campo.

Entendemos que a extensão e a complexidade dessa problemática apontam para a necessidade de pensarmos sobre o papel das teorias curriculares frente ao que vem sendo discutido como campo e proposto como política. Nesse sentido, defendemos que há restrita participação da teoria curricular no debate da educação do campo, ainda que, como frisamos, haja explicitamente a indicação de uma pedagogia dos movimentos sociais que, na ótica dos autores analisados, fundamenta e orienta as ações nesse âmbito da educação⁷.

A constatação desse distanciamento revela outra pergunta central: Em que medida as teorias do currículo podem contribuir ou fornecer respostas a esse conjunto de problemas apontados pelos autores? Ou ainda, é possível que as teorias curriculares, embora tenham sido instituídas em pleno exercício da hegemonia burguesa, contribuam para pensar e organizar escolas com outras lógicas? Em nosso entendimento as teorias curriculares, sobretudo as de fundamento crítico, podem contribuir nesse campo, na medida em que ajudam a pensar com certa profundidade sobre as três questões colocadas anteriormente – Que concepção de educação e de escola? Que conhecimentos, para quê e para quem? E como a escola deve estar organizada do ponto de vista pedagógico em seus tempos, espaços e processos?

7 Tanto Arroyo (2007) quanto Caldart (2004) argumentam em defesa de uma pedagogia dos movimentos sociais (em especial a do MST) situando-a como a pedagogia capaz de traduzir os anseios e expectativas dos povos do campo.

A educação do campo: outro modelo de formação para outro projeto de sociedade

Entretanto, antes de buscarmos os ancoradouros teóricos do que seria o currículo da/na educação do campo, é importante situarmos este tipo⁸ de educação em termos de seu projeto societal mais amplo. Isto se faz necessário por ser este o elemento fundante para o estabelecimento de toda e qualquer proposta curricular, principalmente no momento em que se define o horizonte de sociedade que se busca, bem como dos sujeitos que nela se quer formar.

A constatação que fazemos, decorrente da análise dos textos de autores que preconizam a educação do campo, é que por ela e com ela se busca outro projeto de formação de sujeitos para o campo⁹ e para outro projeto de desenvolvimento para o campo no Brasil. Munarim et al. (2009), Caldart (2001, 2004) e Arroyo (2003 ; 2005), são alguns dos autores que, dentre outros, defendem a idéia de que a educação do campo objetiva a construção de um *novo* projeto de desenvolvimento para o campo brasileiro. É, pois, centrado nessa possibilidade que aparece no Brasil, desde o final dos anos 1990, o que se denomina *Movimento por uma Educação do Campo* que, desde seu surgimento, já nos seus primeiros documentos, expressava a necessidade de um novo arranjo no campo, que pudesse contribuir com outro projeto de sociedade para o Brasil. Essa preocupação pode ser verificada nas *Cartas dos Educadores do Campo*, lançadas respectivamente na I^a e II^a Conferência Nacional por uma Educação do Campo, ocorridas em 1998 e 2004 (Arroyo e Caldart, 2004).

Para um entendimento sobre o lugar do currículo da/na educação do campo, faz-se necessário esclarecer, portanto, qual é o sentido, ou quais os sentidos, que se deve buscar para uma nova organização do campo, bem como de que forma esta organização pautaria um novo modelo de desenvolvimento. Neste sentido, a tarefa de explicitar qual seria sua concretude, ou como poderia ser alcançado um *novo projeto de país*, ou *um outro modelo de desenvolvimento*, ainda precisa ficar mais clara pelos formuladores da educação do campo, uma vez que em seus textos não se percebe maiores esforços em defini-los.

Não obstante, a questão da nova organização do campo buscada pela educação do campo parece estar mais clara. A historiografia da questão agrária no Brasil já deixou claro que se vive num país de base latifundista desde sua constituição,

8 Utilizamos o termo *tipo de educação* sem entrarmos no mérito da discussão sobre o fato de a educação do campo constituir ou não uma modalidade específica.

9 Sabe-se da existência da discussão sobre a diferença entre os conceitos de campo/cidade e meio rural/meio urbano. Face ao objetivo do texto, não entraremos no mérito dessa discussão.

como demonstram Guimarães (1968), Furtado (1976) e Prado Júnior (1990) entre outros. Se essa base se deu *na formação do Brasil contemporâneo*, para utilizarmos as palavras do último autor, ela continua sendo uma das grandes questões nacionais (se não a grande), haja vista o processo de industrialização por que passa o país desde as décadas de 1920/30 e, depois, pela *modernização conservadora* de sua agricultura, a partir das décadas de 1960/70, como demonstrado por Silva (1996), em que o processo de subsunção da agricultura à indústria, ou do campo ao capital, se fez sem alterações no regime de posse das terras.

Ou seja, diferentemente do que ocorreu nos denominados *países centrais*, no Brasil a modernização do campo se fez sem que se modificasse o domínio das relações sociais no campo pelo grande senhor de terras. Este modelo, cuja fase atual (modernização conservadora) se inicia nos anos 1960, em sua essência é o mesmo do Brasil do Século XXI, pois trouxe o êxodo rural, a urbanização acelerada e desorganizada e, atualmente, uma crise social e ambiental sem precedentes. Enfim, o Brasil chega ao novo século produzindo os produtos alimentares e matérias-primas (*commodities*) para o mercado mundial em escala cada vez maior, à custa da expulsão da população do campo e das dificuldades de vida no meio urbano.

A adoção deste projeto exportador/latifundista, entretanto, não se fez sem problemas para as populações locais, que representaram e ainda representam, no Brasil, um rico leque de experiências de vida e de produção as mais variadas. Ou seja, a necessária adoção, no país, do modelo agro-exportador levou, quando não à extinção, à marginalização destes grupos humanos que poderiam constituir a base para outro modelo de sociedade, de vida e de produção no campo. Mesmo assim, ainda há uma variedade substancial de experiências, de povos e de formas de produção da vida que necessitam ser valorizados para a confrontação com o modelo dominante de campo e de agricultura, hegemônicos no Brasil.

As raízes da educação do campo estão, portanto, na confrontação entre dois projetos: o projeto do capital e do latifúndio e o projeto destes povos, que querem produzir e viver de outra forma, como bem demonstram os textos de Caldart (2001; 2004) e Arroyo e Caldart (2004) e as Cartas dos Encontros de Educação do Campo. Para esses pesquisadores há uma “[...] disputa de territórios entre uma agricultura de base patronal e outra de base camponesa e ou familiar” (FERNANDES, 2008, p. 42). Segundo este autor, haveria a necessidade da aposta no fortalecimento deste último modelo de agricultura, por ser esta a mais adequada à produção de alimentos por aproveitar a diversidade local, bem como melhor se adaptar ao meio ambiente. Assim, esta seria a mais indicada para gerar atividade no meio rural, estancar o êxodo campo/cidade e, na pior das hipóteses, auxiliar na solução da problemática ambiental atual. Na medida em que produz alimentos, e não mais mercadorias, o campo contribuiria para um novo projeto societal para o país.

A educação do campo aparece imersa nesse movimento, reconhecendo este propósito como bandeira daqueles que vivem no campo brasileiro e que vêm cada vez mais seu modelo de vida ser influenciado, quando não inviabilizado, por um projeto de desenvolvimento concentrador de renda e produtor, em última instância, de mercadorias, ou seja, de instrumento para a valorização do capital.

Ela tem sido pensada, em que pesem as críticas a tal formulação, pelos movimentos de representação dos trabalhadores no Brasil nos últimos anos, portanto, como forma de resgatar os modos de vida e de produção dos diferentes grupos sociais que existem no país. Assim, a partir do princípio de que no campo brasileiro existe um conjunto significativo de populações ou grupos humanos com características comuns (camponeses, agricultores familiares, quilombolas, indígenas das mais diversas tradições, ribeirinhos, povos da floresta, pescadores, etc.), a educação do campo se propõe ser um espaço formador comprometido com o fortalecimento de suas culturas e formas de vida por intermédio do qual se conseguiria construir outro modelo de organização no campo.

Por isto, a ideia de que o que educa não é a escola, mas a realidade, que, de acordo com Caldart (2001), deve ser trazida para dentro da sala. Isto para que se demonstre o mundo ao educando e este compreenda seu lugar nele e a escola consiga, assim, formar *sujeitos sociais* que lutem pela superação do mundo de opressão em que vivem. A educação do campo, nessa perspectiva, busca formar o que a autora denomina de *lutadores sociais*, ou *lutadores do povo*. Entenda-se o sujeito do campo aquele que se vê como membro de um povo que possui outro modelo de produção e de vida e que pode, portanto, conhecendo seus direitos e a forma como a sociedade o coloca nela, formatar outro modelo para o campo. As discussões, as alternativas pedagógicas e o currículo para a escola pensada como do *campo* derivam desta matriz, como se verá adiante.

Espaços onde a pedagogia dos movimentos sociais do campo e as teorias curriculares se entrecruzam

A questão que nos provoca, ao pensarmos sobre a aproximação da pedagogia dos movimentos sociais com as teorias de currículo, é se os pressupostos da chamada pedagogia dos movimentos sociais, ainda que não tenham sido formulados exclusivamente à luz das fronteiras do esclarecimento acadêmico, encontram ressonância ou são convergentes com os postulados das teorias curriculares.

A princípio, nossa análise sinaliza para aproximações mais objetivas dessa pedagogia com duas matrizes teóricas bem definidas: com a concepção libertadora de Paulo Freire (ainda que Freire não seja considerado um estudioso em currículo)

e com a concepção de currículo como política cultural e de resistência, de Henry Giroux e Peter McLaren. Além da aproximação com essas matrizes é possível identificar diálogos também com outras perspectivas teóricas do campo do currículo, em especial com as formulações de Michael Young e Michael Apple no âmbito da sociologia do currículo, abordagens que passaremos a discutir e relacionar com a pedagogia dos movimentos sociais.

No que se refere ao que vem sendo apontado pelos pesquisadores da educação do campo como objetivos e expectativas de formação para os sujeitos do campo, a pedagogia dos movimentos sociais dialoga, em primeiro plano, com a concepção libertadora de educação, especialmente no que diz respeito às questões das lutas pela humanização da formação nos termos da emancipação e da liberdade.

Esse diálogo pode ser identificado em textos que explicitamente vinculam a pedagogia dos movimentos à concepção libertadora, como é o caso de Caldart (2009), Antônio e Lucini (2007) e Arroyo (2003), além de outros. Caldart (2004), quando se refere ao projeto educativo da educação do campo, ressalta que:

[...] este projeto educativo reafirma e dialoga com a pedagogia do oprimido na sua insistência de que são os oprimidos os sujeitos de sua própria educação, de sua própria libertação, e também na insistência na cultura como matriz de formação do ser humano (CALDART, 2004, p. 155).

Antônio e Lucini (2007, p. 182) destacam que “a pedagogia que Freire propõe encontra ressonância nos movimentos sociais”. Para eles o pensamento de Freire, por estar enraizado na profunda indignação dos educadores, diante dos processos desumanizadores vividos pelos camponeses, se encontra com o sonho de libertação dos sem-terra que, organizados, se tornam os Sem-Terra. Assim, um dos alicerces da Pedagogia do Movimento se situa na Pedagogia Libertadora proposta por Freire.

Miguel Arroyo (2003) por sua vez, julga que

[...] seria interessante um estudo que destacasse os estreitos vínculos entre os movimentos sociais e as reflexões pedagógicas de Paulo Freire, do movimento de educação popular e da diversidade de experiências educativas não formais. (MIGUEL ARROYO, 2003, p. 34).

Segundo Arroyo, Freire vai tecendo suas reflexões referindo-se constantemente a diálogos e entrevistas com trabalhadores e, sobretudo, com os camponeses e

com os diversos movimentos de libertação e de descolonização, tão presentes nas décadas de 1960 e 1970. Esse olhar atento de Paulo Freire aos sujeitos em movimento o leva ao encontro com a teoria pedagógica mais perene.

Embora Freire não tenha se ocupado das questões propriamente curriculares, entendemos que sua contribuição nesse campo é significativa, sobretudo, pelo caráter social, político e histórico de sua concepção em relação à educação. Em *Pedagogia da Autonomia* ele se refere ao currículo e propõe:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária 'intimidade' entre os **saberes curriculares fundamentais** aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? Há ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos (FREIRE, 1996, p. 34, grifo nosso).

Como segunda matriz teórica com a qual dialoga a pedagogia dos movimentos sociais do campo pode-se incluir, a nosso ver, as concepções neomarxistas de currículo, sobretudo, as trazidas nos estudos de Giroux e McLaren, os quais concebem currículo desde uma perspectiva cultural e como espaço de resistência. Como representantes da pedagogia crítica nascida dos princípios da escola de Frankfurt, em especial do pensamento de Adorno, Horkheimer e Marcuse. Esses autores focalizam suas análises na direção das possibilidades emancipatórias sem, contudo, negligenciar a perspectiva da crítica histórica.

Giroux (1986) enfatiza

[...] o valor último da noção de resistência que [...] não apenas provoca o pensamento crítico e a ação reflexiva, mas, o que é mais importante, em relação ao grau em que contém a possibilidade de galvanizar lutas políticas coletivas em torno das questões de poder e determinação social. (GIROUX, 1986, p. 150).

Para ele, a teoria da resistência rejeita a noção de que as escolas são simplesmente locais de instrução e, ao fazer isso, não apenas politiza a noção de cultura, mas também indica a necessidade de se analisar a cultura da escola dentro do terreno cambiante de luta e contestação.

O pensamento de Giroux é absolutamente convergente com as idéias de resistência, de contestação, de luta e de politização cultural fortemente presentes nos movimentos sociais do campo, concepção esta também assumida por Caldart (2004), segundo a qual a educação do campo tem como intencionalidade a resistência cultural e também de transformações culturais em vista a uma humanização mais plena.

Nota-se aí um forte vínculo entre estas teorias e as propostas de educação do campo. Como visto anteriormente, esta proposta se vincula na constatação de que a educação dominante é urbanocêntrica, vinculada a uma sociabilidade *urbano-industrial*, que tem trazido problemas à sociabilidade humana. Nota-se, claramente, neste enunciado, uma forte matriz dos pensadores frankfurtianos, os primeiros a colocar os grandes problemas sociais como derivados da adoção de uma *racionalidade técnica*. Além disso, a concepção de currículo assumida pela educação do campo se aproxima das proposições da Escola de Frankfurt, por indicar a necessidade de se constituir processos emancipatórios dos sujeitos, que estariam vivendo sob o jugo das *técnicas racionalizantes* originadas na sociedade industrial moderna.

A análise dos textos que discutem educação do campo também revela uma preocupação dos autores com as questões da cultura nos projetos de formação humana das populações camponesas, categoria essa amplamente tratada nas formulações de Giroux e McLaren.

Na abordagem que Caldart (2009) faz sobre a educação no Movimento Sem Terra, destaca que os gestos, os símbolos, a arte, o jeito de lutar dos Sem Terra encarnam um movimento cultural que nem começa nem termina no momento da ação. Cada sem-terra que entra no MST entra também num mundo já produzido de símbolos, gestos, exemplos humanos, valores, que a cada ação ele vai aprendendo a significar e ressignificar. Um dos grandes desafios pedagógicos do MST com sua base social tem sido justamente ajudar as pessoas a fazerem uma nova síntese cultural, que junte seu passado, presente e futuro numa nova e enraizada identidade coletiva e pessoal. Por conta disto, Caldart deixa claro em vários de seus textos e falas que uma das funções da educação do campo é resgatar as raízes das pessoas, mostrar sua vinculação com uma realidade social maior, com sua origem e desenvolvimento.

Arroyo (2003), ao tratar da questão da cultura que envolve a formação humana no/do campo, ressalta que o importante é constatar que a cultura tem sido

agregadora a ponto de motivar organizações, movimentos e formas de resistências diversas. A cultura tem motivado comportamentos e condutas resistentes. Análises diversas têm destacado que os novos movimentos sociais partilham um campo cultural comum. Assim, tensões sociais e orientações culturais são inseparáveis.

Nesse contexto, entendemos que é também pelo viés da discussão sobre política cultural e multiculturalismo crítico, ou no multiculturalismo de resistência¹⁰, como problemáticas nucleares do pensamento de Giroux e McLaren, que se pode identificar uma aproximação com a pedagogia dos movimentos sociais.

Não obstante a aproximação da pedagogia dos movimentos sociais, no que diz respeito ao currículo, às formulações de Freire, Giroux e McLaren, constata-se identificação de alguns de seus princípios com os representantes da sociologia do currículo de filiação marxista¹¹, em especial com Young, Apple e Goodson, principais representantes da teoria crítica nesse campo, os quais discutem currículo desde uma perspectiva sócio-histórica, centrando suas análises nas relações entre currículo e poder, currículo e ideologia, currículo e conhecimento e currículo e história.

Ainda que esses autores concebam o currículo como fato, ou seja, como um conjunto de conhecimentos que devem ser transmitidos pela escola, postulado que se afasta da pedagogia dos movimentos sociais, visto que para estes últimos o conhecimento não é algo dado, mas construído no próprio movimento na sua relação com o mundo, há, em nosso entendimento, um forte vínculo entre ambos, sobretudo no que se refere à compreensão sobre o caráter histórico e político do conhecimento e sobre as contradições que marcam a constituição da escola capitalista burguesa. Os argumentos que contextualizam a educação do campo do ponto de vista histórico e político geralmente recorrem aos fundamentos dessa concepção.

De modo geral, as problemáticas que suscitam as discussões presentes nos textos analisados colocam no centro, ainda que sob o enfoque das pedagogias do movimento, as principais categorias de análise do currículo, sobretudo as associadas às matrizes da teoria crítica. Fica evidente nos textos que, desde uma perspectiva crítica, seus autores vêm concebendo currículo como uma construção social e

10 Para McLaren (1997, p. 123) “O multiculturalismo de resistência também se recusa a ver a cultura como não-conflitiva, harmoniosa e consensual. A democracia, a partir dessa perspectiva, é compreendida como tensa – não como estado de relações culturais e políticas sempre harmonioso, suave e sem cicatrizes. O multiculturalismo de resistência não compreende a diversidade como uma meta, mas argumenta que a diversidade deve ser afirmada dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social”.

11 A referência à filiação marxista nas propostas da educação do campo também é feita por Caldart (2009, p. 42) que, citando Wallerstein, afirma “a educação do campo retoma a discussão e a prática de dimensões ou matrizes de formação humana que historicamente constituíram as bases, os pilares da pedagogia moderna mais radicalmente emancipatória, de base socialista e popular e de referencial teórico marxista, trazendo de volta o sentido de uma modernidade da libertação”.

como uma política cultural, e analisando suas relações com a questão do poder, do conhecimento, das lutas de classe, das contradições do modelo sócio-econômico, questões que estão no centro das discussões de Apple, Young e Goodson¹².

Sob o enfoque de nossa análise há a necessidade de um diálogo mais próximo e criterioso da educação do campo com as categorias teóricas que compõem o campo da teoria curricular crítica. Entendemos que no âmbito da teoria crítica do currículo, sobretudo nas análises das categorias que buscam entender os processos sócio-históricos de constituição/organização da escola e do conhecimento, a educação do campo poderá buscar algumas respostas para suas questões, ainda que as respostas apenas subsidiem a discussão e a prática histórica construída até agora pelos movimentos sociais do campo.

Considerações finais

Sem a pretensão de sinalizarmos para qualquer conclusão sobre uma problemática tão complexa como esta, procuramos, ao final deste texto, apenas pontuar algumas afirmações que julgamos pertinentes no contexto do estudo sobre o lugar do currículo e das teorias curriculares na/da educação do campo.

Quando se analisa, na literatura, o lugar que a educação do campo ocupa e assume na relação com as questões mais amplas da vida no campo, fica evidente que a problemática da educação do campo aparece no embate histórico e político entre a organização hegemônica do projeto do capital, que tão bem caracteriza a sociedade burguesa, e um novo projeto de sociedade que, pautado numa concepção ampliada de educação e de escola, possibilite a formação de sujeitos que, coletivamente, sejam protagonistas da própria mudança.

Nesse contexto, fica claro que há uma significativa caminhada dos movimentos que lutam pelos povos do campo, sobretudo nas últimas duas décadas, e que, nesse movimento, surgem pedagogias que respondem às suas expectativas, ainda que essas pedagogias não explicitem com profundidade suficiente uma concepção de currículo, esteja essa concepção no contexto dos projetos de formação mais ampla ou nos projetos pedagógicos das escolas do campo.

Nesse quadro, entendemos que o desafio maior dos movimentos pela educação do campo é o de aproximar suas propostas pedagógicas com as concepções de currículo, cujas matrizes podem ser encontradas revisitando-se as teorias

12 Para aprofundamento das questões sugerimos as obras de Michael Apple: *Ideologia de currículo* (1982); *Educação e poder* (2001); de Michael Young: *Knowledge and control, new directions for the sociology of education* (1971) e de Ivor F. Goodson: *A construção social do currículo* (1997).

curriculares e nelas, as bases que auxiliarão os movimentos sociais na formulação de propostas mais consistentes do ponto de vista pedagógico.

No que se refere à participação do Estado na política curricular para a educação do campo, entendemos que o conflito está no fato de que os movimentos, mais que receber propostas curriculares prontas e acabadas, esperam que o Estado ofereça condições para que os próprios movimentos estruturem suas propostas e as legitimem como parte da própria luta coletiva. Acreditamos que esta seja uma das razões pelas quais as políticas curriculares oriundas da oficialidade encontram pouca ressonância na realidade dos movimentos do campo.

É sobre esse último aspecto que, entendemos, reside a necessidade fundamental de aproximação entre as proposições da educação do campo e as concepções teóricas que embasam o debate na área do currículo. Para além de *preciosismos acadêmicos* ou de uma suposta possibilidade de *engessamento* das reflexões e práticas dos movimentos que efetivamente fazem a educação do campo avançar, defendemos que essa aproximação fortaleceria a própria construção daquilo que se denomina *movimento por uma educação do campo*.

No âmbito da prática, o diálogo do movimento com as concepções de currículo pode estimular outras formas de organização do trabalho pedagógico das escolas do campo, obviamente, sem a perda dos processos coletivos que dão sentido e significado ao próprio movimento. Já, no âmbito político, essa aproximação evitaria que o Estado assuma o papel de formulador e executor de políticas curriculares para a educação do campo, adotando conceitos e proposições que nem sempre representam aquilo que está na essência dos movimentos do campo enquanto expectativa.

Assim, vemos a necessidade de a educação do campo, no contexto das pedagogias dos movimentos sociais e no diálogo com as teorias curriculares críticas, construir sua própria concepção de currículo, ocupando seu lugar como protagonista numa possível “[...] transformação da forma escolar”¹³, como bem destaca Caldart (2009).

A ampliação desse diálogo é de como o campo do currículo pode preencher uma lacuna existente hoje no debate da educação do campo – um espaço que, a nosso ver, vem sendo ocupado de modo inconsistente e até contraditório pelo Estado, que insiste em propor políticas curriculares como *pacotes prontos*, que pouco ou nada têm a ver com os interesses mais fundamentais dos povos do campo.

13 A expressão *transformação da forma escolar* é retirada do texto de Caldart (2009) que citando outros autores a situa como uma necessidade de se trabalhar pela transformação da escola e com ela o projeto formativo vigente vinculando-os aos interesses sociais e culturais dos trabalhadores e ao projeto de emancipação humana.

Referências

- ANTONIO, C. A.; LUCINI M. Ensinar e aprender na educação do campo: Processos históricos e pedagógicos em relação. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 177-195, maio/ago. 2007.
- ARROYO, M. Os Desafios de Construção de Políticas para a Educação do Campo. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Educação do Campo: Cadernos Temáticos**. Curitiba: SEED, 2005.
- _____. Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v.3, n.1, p. 28-49, Jan/Jun 2003.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S. (Org.). **Por uma Educação Básica do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- CALDART, R. S. **O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo**. São Paulo: Estudos Avançados, 2001.
- _____. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009.
- _____. A educação do campo e a perspectiva de transformação da forma escolar. In: **Educação do campo, reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010. p. 145-187.
- _____. Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M.; CALDART, R. S. **Por uma Educação Básica do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- _____. Movimento sem terra: lições de Pedagogia. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v.3, n.1, p. 50-59, jan/jun 2003.
- _____. **Sobre educação do campo**. Capítulo II – Educação do Campo. Disponível em:<http://www.ce.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/ii_03.html>. Acesso em: fev. 2010.
- FERNANDES, B. M. Educação do campo e território camponês no Brasil. In: SANTOS, C. A. dos. **Educação do campo – políticas públicas**. Brasília: INCRA/MDA/NEAD, 2008.
- FREIRE, P. R. N. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURTADO, C. M. **Formação econômica do Brasil**. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GUIMARÃES, A. P. **Quatro séculos de latifúndio**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1968.

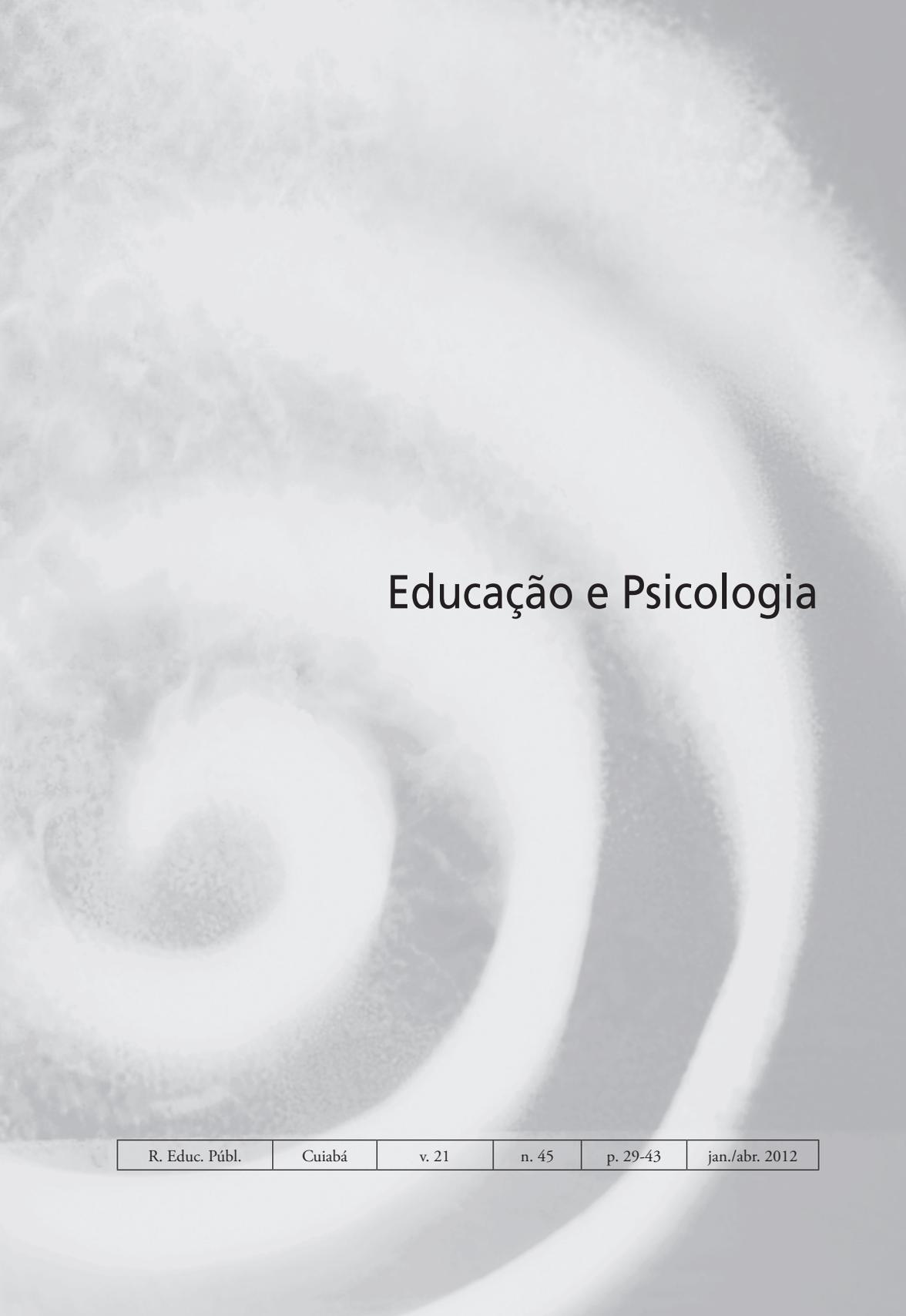
MUNARIM, A. et al. Política pública de educação do campo: a articulação entre o Estado e a sociedade. In: AUED, B. W.; VENDRAMINI, C. R. **Educação do Campo**: desafios teóricos e práticos. Florianópolis: Insular, 2009.

PRADO JÚNIOR, C. **História econômica do Brasil**. 38 ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

SILVA, J. G. da. **A nova dinâmica da agricultura brasileira**. São Paulo: Editora da Unicamp, 1996.

Recebimento em: 12/03/2011.

Aceite em: 14/07/2011.



Educação e Psicologia

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 21

n. 45

p. 29-43

jan./abr. 2012

Autoridade dos professores e direitos das crianças: contradição e transformação

Teachers' authority and children's rights: contradiction and transformation

Gilberto Lima dos SANTOS¹
Antonio Marcos CHAVES²

Resumo

O objetivo desta exposição é discutir sobre as relações entre os direitos das crianças e a autoridade dos professores. São dois pontos de partida. De um lado, os achados de uma pesquisa, realizada com crianças, para conhecer os significados que elas atribuem aos seus direitos. De outro lado, as manifestações e depoimentos espontâneos de professores. O que essas crianças mais compartilham é o anseio por direitos individuais que lhes assegurem o desenvolvimento e a conquista da autonomia. Os professores, por sua vez, expressam franca rejeição e temor aos direitos das crianças, significando-os como ameaça frontal à autoridade docente.

Palavras-chave: Direitos. Crianças. Professores. Autoridade.

Abstract

The purpose of this exposition is to discuss about the relationships between teachers' authority and children's rights. There are two starting points: on one hand, the findings of a research made with children, aiming to know the meanings they impute to their rights. On the other hand, there are manifestations and spontaneous depositions from teachers. What these children share the most is the longing for individual rights which assert them their development and conquest of autonomy. By their side, the teachers express frank rejection and fear from children's rights, interpreting them as a frontal threat to teachers' authority.

Keywords: Human Rights. Children. Teachers. Authority.

-
- 1 Doutor em Psicologia, Professor Assistente da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação/Campus VII. Endereço: Rod. Lomanto Jr. – BR 407 – km 127, 48.970-000 Senhor do Bonfim/BA. Tel.: (74)3541-4013. Endereço residencial: Rua Potiraguá, Qd. 4 / Lot. 4, Jd. Brasília / Pernambuco – 41.100-160 Salvador/BA – Brasil. Tel.: (71)3460-9634. E-mail: <gilblimas@hotmail.com>
 - 2 Doutor em Psicologia, Professor Associado II da Universidade Federal da Bahia. Endereço: Instituto de Psicologia, Rua Aristides Novis, 2, Estrada de São Lázaro, Federação - 40.210-730 Salvador/BA - Brasil. Tel. (71)3283-6437. E-mail: <amchaves@ufba.br>

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 21	n. 45	p. 31-43	jan./abr. 2012
----------------	--------	-------	-------	----------	----------------

Introdução

O objetivo da presente discussão é demonstrar a inexistência de uma relação de oposição mutuamente excludente entre o exercício dos direitos, por parte das crianças, e a eficácia da autoridade dos seus professores. Pomos em pauta, desse modo, dois temas de inegável relevância social neste momento histórico em que surgem novos direitos e novos sujeitos de direitos, sendo por isto caracterizado por Bobbio (1992) como a era dos direitos. Os direitos das crianças e a autoridade dos professores, por estabelecerem entre si estreita relação, remetem a implicações educacionais e repercutem na formação de novos cidadãos. Analisar a suposta oposição, mencionada anteriormente, é uma tarefa ainda mais pertinente e revestida de importância por ter sido suscitada por professores a partir de suas práticas docentes.

Por conseguinte, devemos esclarecer, antes de tudo, como aconteceu a convergência entre os dois temas, para constituir a questão básica da reflexão aqui desenvolvida. Inicialmente tínhamos como referência uma investigação em torno dos direitos das crianças, para saber como elas próprias significam esses direitos, realizada por Santos e Chaves (2007). O contato com essa pesquisa nos remeteu ao Estatuto da Criança e do Adolescente. Esse contato com o Estatuto, que ora se deu de modo direto e ora mediado pela literatura pertinente ao tema, nos possibilitou entrever a utopia que nele pulsa e que dele emana.

Essa utopia que impregna o Estatuto – e já muito apropriadamente ressaltada por Bazílio e Kramer (2003) – nos levou a pensar numa situação social em que isso pudesse ser efetivado. Ou seja, uma situação social em que condições propícias fossem organizadas pelos adultos para permitir a participação das crianças nos processos comunitários e escolares, de modo que nessa participação elas exercitassem seus protagonismos e, assim, progressivamente, a cidadania. Para nossa surpresa, alguns autores (SARMENTO, FERNANDES; TOMÁS, 2007; CASAS, 1998) mostram que isso não apenas é possível, mas já acontece, ao menos na Europa, como veremos mais adiante.

Porém, se na pesquisa citada, realizada por Santos e Chaves (2007), as crianças significaram os seus direitos em sintonia com o Estatuto da Criança e do Adolescente, em relação a este, em outro momento, os professores expressaram frontal oposição ou, no mínimo, acentuada desconfiança. Na concepção dos professores, o Estatuto da Criança e do Adolescente significava a negação de sua autoridade. Esse suposto confronto entre a posição dos professores e a posição das crianças é o objeto da presente discussão.

Portanto, essa discussão tem dois pontos de partida. De um lado, os achados de uma pesquisa empírica realizada com crianças, para conhecer os significados que elas atribuem aos seus direitos. De outro lado, manifestações e depoimentos espontâneos

de professores de escolas públicas municipais, durante as aulas de Psicologia, em um curso de Pedagogia no qual eles eram alunos. A partir da consideração dos significados expressos pelas crianças e dos depoimentos apresentados pelos professores, desenvolvemos uma reflexão em que ressaltamos possíveis relações entre a autoridade dos professores e os direitos das crianças.

Os direitos das crianças

Ao conduzir a pesquisa antes referida, utilizando uma redação como técnica de obtenção de dados, Santos e Chaves (2007) questionaram crianças de duas escolas públicas e crianças de uma escola particular, todas com idade entre nove e onze anos, no município de Senhor do Bonfim, no Norte da Bahia. A redação foi guiada por três indicadores: a) o que já tenho direito de ter; b) o que já tenho direito de fazer; e c) os direitos que ainda não tenho, mas que gostaria de ter. As informações que esses pesquisadores obtiveram das 21 crianças lhes proporcionaram o entendimento de que elas compartilham alguns dos significados que conferem aos seus direitos, o que as torna semelhantes, e, ao mesmo tempo, apresentam outros significados que as distinguem.

O que distingue as crianças da escola particular, que são de estratos médios da população, em se tratando de posição socioeconômica, é a preocupação com os direitos sociais relacionados à saúde (*Tenho direito de ter boa alimentação* ou *Tenho direito de ter saúde*) e à segurança (*Tenho direito de ter moradia digna* ou, simplesmente, *Tenho direito de ter moradia*). Ao realizar essa ênfase, elas significam também o direito à saúde como algo protetivo. Enquanto isso, as crianças das escolas públicas, que são de estratos sociais mais populares, enfatizam os direitos que dizem respeito à convivência comunitária (*Tenho direito de ir pra festas* ou *Tenho direito de ter amigas*) e ao brincar (*Tenho direito de brincar*) (SANTOS; CHAVES, 2007).

Por outro lado, o que essas crianças apresentam em comum, os significados que elas mais compartilham, é indicador do anseio por direitos individuais que lhes assegurem o desenvolvimento e a conquista da autonomia. E essa autonomia significa, por sua vez, a possibilidade de ir e vir (*Tenho direito de ir pra escola sozinho* ou *Gostaria de ter o direito de viajar sozinho*), de participar de atividades sociais de sua livre escolha, sem a chancela dos adultos, e, também, a possibilidade de encaminhar-se, paulatinamente, ao mundo do trabalho (*Gostaria de trabalhar*), como via de acesso à autorealização e à realização de sonhos de consumo (*Gostaria de ter uma bicicleta*) (SANTOS; CHAVES, 2007).

Podemos perceber, sem dificuldades, que os modos pelos quais essas crianças significam seus direitos estão em harmonia com o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), especialmente quando este trata do direito à saúde e

à proteção (Art. 7º), do direito à liberdade (Art. 15 e 16), do direito à convivência comunitária (Art. 19) e do direito à educação (Art. 53). Mais do que isso, temos aí a expressão dos significados caracterizadores da infância em nossa cultura na contemporaneidade. Isto é, os significados dessas crianças convergem para a caracterização da criança como um ser em desenvolvimento, cuja promoção deve ser baseada na tríade: estudar, brincar e consumir. Mas, desse modo de ser criança sobressai um gosto especial pela liberdade, que parece ser algo importante no transcurso da infância e, quiçá, nas culturas de infância.

Sendo assim, não poderíamos imaginar, até então, que, de alguma forma, essas inclinações das crianças, respaldadas pelo Estatuto, seriam vistas pelos professores de algumas escolas públicas como opostas ao exercício de sua autoridade, conforme veremos a seguir.

Autoridade perdida?

Brevemente abordamos aqui as manifestações e depoimentos espontâneos de professores de escolas públicas municipais, durante as aulas de Psicologia, em um curso de formação de professores, no qual eram alunos, na Universidade do Estado da Bahia, ao longo do ano de 2008.

Antes de tudo, esses professores viam o Estatuto da Criança e do Adolescente com desconfiança. Um dos participantes revelou que, frequentemente, *os alunos ameaçam apresentar queixa ao Conselho Tutelar!* Eles consideravam que a ênfase nos direitos era excessiva e inadequada. Expressavam claramente a preferência pela ênfase nos deveres, pois avaliavam que os alunos já estavam *cheios de direitos* (expressão utilizada repetidas vezes pelos professores). E essa avaliação não era desprovida de fundamentos. Ao contrário, era uma avaliação baseada em fartos argumentos factuais.

Os relatos dos professores apontavam para uma situação de constantes conflitos, animosidade e atritos, em graus variados de agressividade e violência, entre professores e alunos. Um dos professores afirmou: *Na escola onde trabalho, um colega teve o carro arranhado e os pneus esvaziados por um aluno!* Segundo eles, os alunos estavam cada vez mais indisciplinados, rebeldes e desrespeitosos. Afrontavam os professores e, com muita facilidade, optavam pela franca ameaça e pela violência física, direta ou indireta. No depoimento de um dos participantes: *O aluno disse que ia matar o professor e ficou esperando por ele na porta da escola!*

Conforme esses relatos, em algumas situações vivenciadas por alguns dos professores, especialmente em casos de ameaça ou agressão efetiva, a adoção de uma medida extrema foi necessária, em caráter de emergência, e consistiu em apelar para a intervenção policial na escola.

Em nosso entendimento, os professores estavam simplesmente desorientados quanto à compreensão e condução dos processos pedagógicos. Não conseguiam equacionar a contento os ditames do ideário institucional escolar, em tempos de intensas mudanças de valores que se refletiam (e se refletem) na dinâmica das interações sociais e que adentravam a escola como se ela não mais tivesse os antigos muros. Como consequência, os professores passaram a temer os alunos e, em função disso, inclinavam-se facilmente a transformar o fenômeno pedagógico em episódio policial. Ao menos, isto lhes tirava das mãos, momentaneamente, um grande problema, gerador de sentimentos de insegurança e de incompetência. Outra forma de exorcizar esses incômodos sentimentos consistia em atribuir à família e à educação doméstica o ônus pelos descaminhos comportamentais dos alunos.

Mas o que parecia mais intrigante era a relação de oposição que esses professores assinalavam existir entre a perda da autoridade docente e a instituição dos direitos das crianças e adolescentes. Portanto, os professores situavam a existência dessa autoridade perdida em um tempo cada vez mais distante (*Naquele tempo, os professores tinham autoridade*, asseverou um dos participantes). Diante disso, inevitavelmente algumas perguntas ganharam forma. Seriam os direitos das crianças e a autoridade dos professores verdadeiramente fenômenos opostos? Qual seria mesmo o significado de autoridade para esses professores, considerando que a relacionavam tão estreitamente ao poder disciplinador e à capacidade de obter o tão almejado *controle da classe*?

Compreendendo a autoridade

Encontramos em Moore Jr. (1987) uma distinção bastante sugestiva entre formas de autoridade. Este autor distingue autoridade racional de autoridade opressora ou predatória. Em sua caracterização, a autoridade racional aparece como promotora de objetivos individuais e coletivos. Ou seja, a autoridade racional contribui para a felicidade humana ou, no mínimo, diminui o sofrimento de uns, sem, entretanto, implicar em prejuízos para outros seres humanos.

A autoridade racional é equitativa, mas pode garantir a algumas pessoas, a exemplo do médico, o direito ou o dever de dar ordens a outras pessoas. O que é central na caracterização de algumas formas de autoridade é a habilidade ou a perícia na execução de determinadas tarefas. Este seria ainda o caso do médico ou do piloto de avião, por exemplo, a quem, em certas circunstâncias, deve-se obedecer imediatamente. Há outras formas de autoridade racional cuja característica básica consiste em dizer a outras pessoas o que fazer. Isto seria aplicável a alguém que precise coordenar as ações de um grande número de pessoas, tendo em vista a diminuição de algum risco ao qual estejam sujeitas (MOORE JR., 1987).

Para Moore Jr. (1987), a autoridade racional só é viável em sociedades abertas e informadas. Isto porque seu elemento basilar são os julgamentos de competência, julgamentos que variam historicamente e – devemos acrescentar – em função do contexto cultural.

Sendo assim, podemos notar que a autoridade concebida pelos professores atende a objetivos coletivos (sendo este coletivo constituído pelos próprios professores e, provavelmente, uma parcela considerável de pais de alunos, principalmente de escolas públicas), mas não parece atender a objetivos individuais, mesmo diante da ponderação de Moore Jr. (1987) de que a autoridade racional nem sempre é agradável. Ou seja, a alegada autoridade dos professores não contribui para a felicidade dos alunos, a julgar pela reação que neles suscita.

Esta rota reflexiva nos conduziu à distinção entre as noções de autoridade e de autoritarismo – que seria a autoridade opressora na perspectiva de Moore Jr. (1987). Orientando-nos pelo referido autor, compreendemos a verdadeira autoridade como algo da ordem da competência. Mas a competência precisa ser autenticada, carece do reconhecimento de outrem. É o outro que confere autoridade a alguém. E esse reconhecimento supõe a existência da confiança na competência. Em se tratando do autoritarismo, entretanto, alguém se impõe como autoridade, com base em um suposto poder, advindo, por exemplo, da investidura em um cargo, de sua posição socioeconômica etc.

Sendo assim, haveremos de convir que os professores se ressentiam da perda de um poder de que outrora se viram investidos e que lhes autorizava uma prática pedagógica diretiva, impositiva, autoritária. Prática essa que era legitimada socialmente e que se manifestava nos alunos como obediência, conformidade e medo, este amiúde travestido de respeito. Hoje, os professores sentem que se lhes escapa por entre os dedos a eficácia histórica dessa prática pedagógica, deixando em seu lugar um vazio no qual se instala a desorientação e a desesperança.

Mas, certamente, essa prática pedagógica autoritária teve todo um lastro histórico a lhe dar forma e sustentação; e, se está a ruir, não é por mero acidente ou em função apenas de contingências alheias aos processos escolares.

Devemos considerar que a escola é uma instituição e que, como afirma Baremblytt (1996), as instituições são composições lógicas, abstrações. Essas abstrações são traduzidas em lei, normas, *scripts* e expectativas que conformam, modelam o fazer cotidiano nas organizações, ou melhor, em cada estabelecimento escolar. Esse fazer cotidiano das pessoas que atuam no estabelecimento escolar objetiva a instituição educação, enquanto esta orienta os modos pelos quais as gerações mais velhas devem socializar as novas gerações.

As concepções primordiais a instituir a educação brasileira aqui aportaram impressas nas ações jesuíticas, ao catequizarem os índios e ensinarem aos filhos

dos colonos. Segundo Ponce (1994, p. 122), nas escolas criadas pelos jesuítas no Brasil, o planejamento incluía o objetivo de “[...] quebrar nos alunos o mais tímido assomo de independência pessoal”.

Orientações como essa, da anulação da individualidade e da autonomia, nos levaram a concluir que a educação brasileira ainda traz em si “[...] marcas dessas primeiras forças instituintes, com seu ideário coletivista” (SANTOS; CHAVES, 2006, p. 87). Essas marcas são atualizadas pelo ensino pautado na pedagogia tradicional, ainda que “[...] não mais uma tradição orientada por princípios coletivistas tão verticalizados quanto os da época jesuítica, mas ainda assim coletivistas e resistentes às investidas inovadoras” (SANTOS; CHAVES, 2006, p. 88).

Entretanto, em tempos de incremento do individualismo, a cultura parece oferecer um terreno cada vez menos propício a uma bandeira que defende a anulação da autonomia e da individualidade. Sendo assim, expressamos o entendimento de que há uma falsa oposição entre a autoridade dos professores e os direitos das crianças. O que ocorre, ao invés disso, é que o autoritarismo docente, que tem como fundamento uma prática pedagógica impositiva, está sendo posto em xeque por uma realidade cultural que lhe é adversa e na qual os alunos se recusam cada vez mais a assumir posições submissas ou a aceitar a conformidade.

Segundo Goergen (2005), para os autores pós-modernos, vivemos a era do pós-dever ou da pós-moralidade. Esta era seria caracterizada pela busca da superação dos controles, regras e mandamentos superiores, em vários setores. Ou seja, compreende-se que a lógica contemporânea gira em torno do individualismo. Entretanto, essa visão comporta dois tipos de individualismo: um que seria responsável, orientado por regras e pela equidade, e outro que seria irresponsável, baseado na noção do *cada um por si*.

Para Bruner (1997, p. 35), os valores são fundamentos culturais “[...] que geram distintos estilos de vida, com correspondentes concepções de realidade”. Entretanto, os valores não são criados por indivíduos isolados nem são produzidos a cada situação. São produções coletivas, conhecimentos compartilhados, expressões da relação que os indivíduos estabelecem com uma comunidade cultural. Ao mesmo tempo em que situam a pessoa na cultura, os valores se integram à sua subjetividade. Desse modo, o autor considera que os valores embasam os estilos de vida: “[...] os valores são inerentes a compromissos assumidos com *estilos de vida*, e os estilos de vida, em sua complexa interação, constituem uma cultura” (BRUNER, 1997, p. 34). Portanto, os valores funcionam como base para as ações peculiares ao estilo de vida e, também, para possíveis negociações. Além disso, ao dimensionar a pluralidade e o dinamismo da vida contemporânea, o referido autor aponta os consequentes conflitos de valores.

As questões discutidas até este ponto nos guiam a duas outras que são fundamentais e indissociáveis, em se tratando da emergência e da manutenção dos valores: a educação moral e, por conseguinte, a formação moral. Como Goergen (2005, p. 1005) assinala, “[...] a formação moral é um processo complexo que abriga diversos aspectos, desde a incorporação das convenções sociais até a formação da consciência moral autônoma”. A educação moral, por conseguinte, “[...] é um processo de construção sociocultural da personalidade ou do sujeito moral”. (GOERGEN, 2005, p. 1005).

Em se tratando do desenvolvimento do sujeito moral, Jean Piaget tem sido uma referência incontornável. Para este autor, o respeito unilateral é a base dos primeiros sentimentos morais, que surgem após o período de anomia que caracteriza os dois primeiros anos de vida da criança. O que ele considera respeito unilateral é um misto de afeição e temor, presente numa relação assimétrica, como aquela entre a criança e seus pais. Esses sentimentos são intuitivos, espontâneos, no sentido de que são compatíveis com o pensamento mágico que caracteriza a primeira infância e que permite à criança tomar os pais na consideração de seres super especiais, portadores de verdades eternas (PIAGET, 1999).

Portanto, a moralidade da criança é edificada sobre a obediência e o seu critério do bem é, antes de tudo, a vontade dos pais, que possibilita a emergência das primeiras regras. Sobre isto, Piaget (1998), p. 39) afirma:

Então, os valores morais assim concebidos são valores normativos, no sentido que não são mais determinados por simples regulações espontâneas como as simpatias ou antipatias, mas graças ao respeito, por regras propriamente ditas. (PIAGET, 1998, p. 39).

A moral da primeira infância, isto é, que se desenvolve entre os dois e os sete anos de idade, é uma moral heterônoma, pois que dependente de uma vontade exterior. Essa moral é o fundamento para o desenvolvimento de outra, bastante distinta, ao longo da segunda infância (entre os sete e os doze anos de idade): a moral autônoma. O respeito unilateral origina o respeito mútuo, que constituirá sua forma limite. Nas palavras de Piaget (1998):

Pode-se dizer, então, que o respeito mútuo, que se diferencia gradualmente do respeito unilateral, conduz a uma organização nova dos valores morais. Sua principal característica consiste em que implica uma autonomia relativa da consciência moral dos indivíduos, podendo-se, deste ponto de vista, considerar esta moral de cooperação

como forma de equilíbrio superior à moral da simples submissão (PIAGET, 1998, p. 55).

O respeito mútuo se apresenta nas relações baseadas na afeição, na estima e na colaboração, desde que excluída a autoridade. O respeito mútuo implica sentimentos morais diferentes daqueles envolvidos na moral heterônoma. De modo especial, por sua importância, deve-se ressaltar o sentimento de justiça. Outra peculiaridade relevante da moralidade da segunda infância é seu funcionamento lógico. Piaget se refere a isto da seguinte forma: “[...] a organização dos valores que caracteriza a segunda infância é comparável à própria lógica; é uma lógica de valores ou ações entre os indivíduos, do mesmo modo que a lógica é uma espécie de moral do pensamento” (PIAGET, 1998, p. 55).

No entendimento de Piaget (1999), a censura e o castigo são os meios através dos quais se podem impor regras a um indivíduo. Entretanto, em se tratando das regras da cooperação e do respeito mútuo, a infração tem como consequência “[...] a supressão momentânea dos laços de solidariedade” (PIAGET, 1999, p. 8). Em síntese, o respeito unilateral, que se desenvolve numa relação de coação moral, conduz ao sentimento de dever, enquanto

[...] a moral resultante do respeito mútuo e das relações de cooperação pode caracterizar-se por um sentimento diferente, o sentimento do *bem*, mais interior à consciência e, então, o ideal da reciprocidade tende a tornar-se inteiramente *autônomo* (PIAGET, 1999, p. 5, grifo do autor).

Devemos assinalar, portanto, que, ao buscar a suposta autoridade perdida, os professores assumem uma posição contrária à que tendem a formalizar nos documentos de planejamento escolar, quando definem a autonomia do aluno como objetivo pedagógico. E esta mesma autonomia parece ser requerida pelas crianças, ao expressar seu gosto pela liberdade na pesquisa conduzida por Santos e Chaves (2007).

Dessa forma, num exercício prospectivo, a formulação de uma pergunta nos parece de suma importância. Quais serão os possíveis desdobramentos para o impasse que ora se apresenta na manifestação da oposição entre o autoritarismo docente e o respeito aos direitos de crianças e adolescentes?

Mesmo correndo o risco de sermos excessivamente repetitivos, lembremos que, para os professores aqui focalizados, a compreensão de toda a problemática se assentava em duas questões que ostentavam entre si uma relação de oposição. De um lado, recrudescia a indisciplina desenfreada dos alunos. Do outro lado,

aumentava proporcionalmente o sentimento de impotência dos professores, calcado na certeza de que perdiam paulatinamente a autoridade. Era de forma nostálgica que suas lembranças remetiam a um tempo em que os professores eram detentores de uma suposta autoridade, suficiente para lhes proporcionar o que supunham ser imprescindível na atividade docente: o *controle da classe*.

Nessa balança, por conseguinte, o Estatuto da Criança e do Adolescente entraria como incremento de peso no prato que fortalecia a indisciplina e a rebeldia dos alunos, em detrimento da autoridade dos professores. Estes assinalavam que uma de suas colegas já havia sido interpelada pelo Conselho Tutelar, em função da queixa apresentada por um aluno. E, em relação a alguns casos em que houve sério atrito entre professor e aluno, eles relataram que a solução encontrada pela administração escolar consistiu em transferir o professor para outra escola, ainda que o mesmo estivesse supostamente coberto de razão. Em outros tempos, em situações similares, sem dúvida o aluno seria punido com advertência, suspensão, transferência etc., dependendo da gravidade conferida ao caso. Isto que acontece na atualidade seria, então, uma demonstração da vulnerabilidade do professor, por um lado, e, por outro, de certa *blindagem* ou imunização do aluno, operada pela legislação vigente.

Uma possível superação

Ao abordar as leis da dialética, Sucupira Filho (1984, p. 77) afirma que “[...] todas as coisas trazem em si forças contrárias que se chocam, e sua luta gera movimento”. Esse movimento se realiza em três tempos ou fases: tese (proposição inicial, positiva), antítese (negação) e síntese (negação da negação).

Ao optarmos por uma compreensão dialética, podemos conceber que estamos apreendendo a segunda das três fases de um movimento histórico contraditório, que envolve a relação entre professor e aluno. Na primeira fase, tivemos uma relação assimétrica, verticalizada. O professor detinha um poder que situava o aluno numa posição de submissão e obediência. Na segunda fase, assistimos a um movimento de viragem no qual as posições tendem à inversão. A relação entre professor e aluno continua sendo assimétrica, verticalizada. Mas, desta vez, os alunos solapam atabalhoadamente o poder dos professores, deixando-os numa posição em que experimentam medo, desorientação e sentimento de impotência. O vetor hierarquizante se inverte em ocasiões pontuais, cada vez mais frequentes. Mas ainda não há diálogo. Há apenas imposições unilaterais a compor um arriscado jogo de forças.

Se esta for uma leitura razoável do suceder histórico, qual será o rumo da superação? Certamente será uma síntese. Teóricos como Casas (1998) e Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007) já indicam essa direção, de alguma forma. Essa síntese

seria constituída por uma relação horizontalizada entre professores e alunos. Esta seria, então, uma relação democrática, simétrica, bidirecional e dialógica. Nela seriam priorizados o desenvolvimento da autonomia e do respeito mútuo, a liberdade de escolha e a participação social plena, responsável e solidária.

Em relação a essa questão, o ensinamento de Casas (1998) é fundamental. Ele considera que a aprendizagem da participação social e das formas democráticas de vida não se efetiva através de teoria, discursos ou aulas, mas a partir da prática. Isto quer dizer que é necessário que as crianças se sintam tidas em conta em todas as esferas de sua vida: na família, na escola, na vida urbana, nos espaços administrativos e judiciais. A ideia básica é a de que a capacidade de responsabilização é desenvolvida paulatinamente enquanto se exerce direitos, e não emerge subitamente a partir de uma determinada idade. DaMatta (1991) expressa um ponto de vista similar, ao afirmar que ser cidadão é algo que se aprende exercitando.

Essa também é a perspectiva dos autores que focalizamos a seguir. Referindo-se a investigações que estavam em andamento à época, Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007) discutem sobre três âmbitos de ação política infantil: os movimentos sociais que envolvem crianças, a intervenção no espaço local (na cidade) e a ação político-educacional numa escola pública. Porém, tendo em vista os propósitos desta reflexão, abordaremos apenas o último. A referência dos autores é o trabalho educacional em desenvolvimento numa escola do norte de Portugal.

Para Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007), as crianças são atores sociais que sempre se mostram politicamente competentes quando são chamadas a intervir. Os autores observam, entretanto, que a ação política das crianças depende de oportunidades organizadas pelos adultos. A interação com os adultos, bem como a ação favorável destes, é imprescindível. Ainda assim, as crianças atuam de acordo com as culturas da infância, e não macaqueando o modo de ser dos adultos.

Nesse sentido, há uma dimensão política que é constitutiva da participação infantil no contexto escolar. Essa dimensão política diz respeito à participação dos alunos no planejamento, execução e avaliação das diversas ações desenvolvidas. A participação social das crianças se torna efetiva na escola quando ocorre uma convergência entre oportunidades e pedagogias ativas e não diretivas (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007).

Contudo, esses autores ponderam que a participação das crianças não é isenta de tensões. Há uma “[...] confluência conflitiva do padrão institucional da escola primária pública com a concepção projectada da escola como espaço de realização dos direitos das crianças” (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007, p. 200). O importante, porém, é que disso resulta “[...] uma escola que se desconstrói, enquanto escola assente na sua estrutura institucional e se reconstrói enquanto espaço social das crianças” (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007, p. 200).

As considerações destes autores nos parecem muitíssimo relevantes para visualizarmos e concebermos uma possível síntese, que constituiria a terceira fase do processo dialético de que tratávamos antes. E essas considerações nos pareceriam assaz insuficientes, não fosse a indicação da “[...] alegria discreta que se revela no orgulho com que alunos e professores partilham o seu trabalho com quem com eles se cruza na escola” (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007, p. 201). Esta afirmação dimensiona o clima constituído pelas crianças e adultos nessa convivência participativa, deixando claro que ali há condições favoráveis ao exercício dos direitos das crianças e, simultaneamente, ao reconhecimento da competência dos professores.

Considerações finais

Em síntese, desenvolvemos aqui a ideia de que, na relação entre professores e alunos, o que ocorre não é algo como a simples entrada da violência na escola, como se fosse por um processo similar à osmose celular. Argumentamos que essa violência é reinventada na escola, ganha componentes e contornos singulares, tendo como base seus processos institucionais, intrínsecos, e tendo os fatores socioculturais como sua condição necessária. Sucupira Filho (1984) chama a atenção para a insuficiência dos fatores internos dos fenômenos quando se trata de compreendê-los. Aponta, então, para a indissociabilidade que há entre os fatores internos e os fatores externos. Esta relação opera como uma lógica em que os fatores externos constituem a condição da mudança, do movimento, enquanto os fatores internos funcionam como sua base.

Além disso, argumentamos que é possível imprimir mudanças qualitativas às relações entre professores e alunos, desde que seja promovida uma convergência entre pedagogias ativas e não diretivas e uma lógica de funcionamento da escola pautada nos direitos de crianças e adolescentes. Esse movimento de superação demanda a compreensão de que na práxis é que se realizam as verdadeiras aprendizagens e o desenvolvimento da cidadania, enquanto processos simultâneos e indissociáveis.

Referências

BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

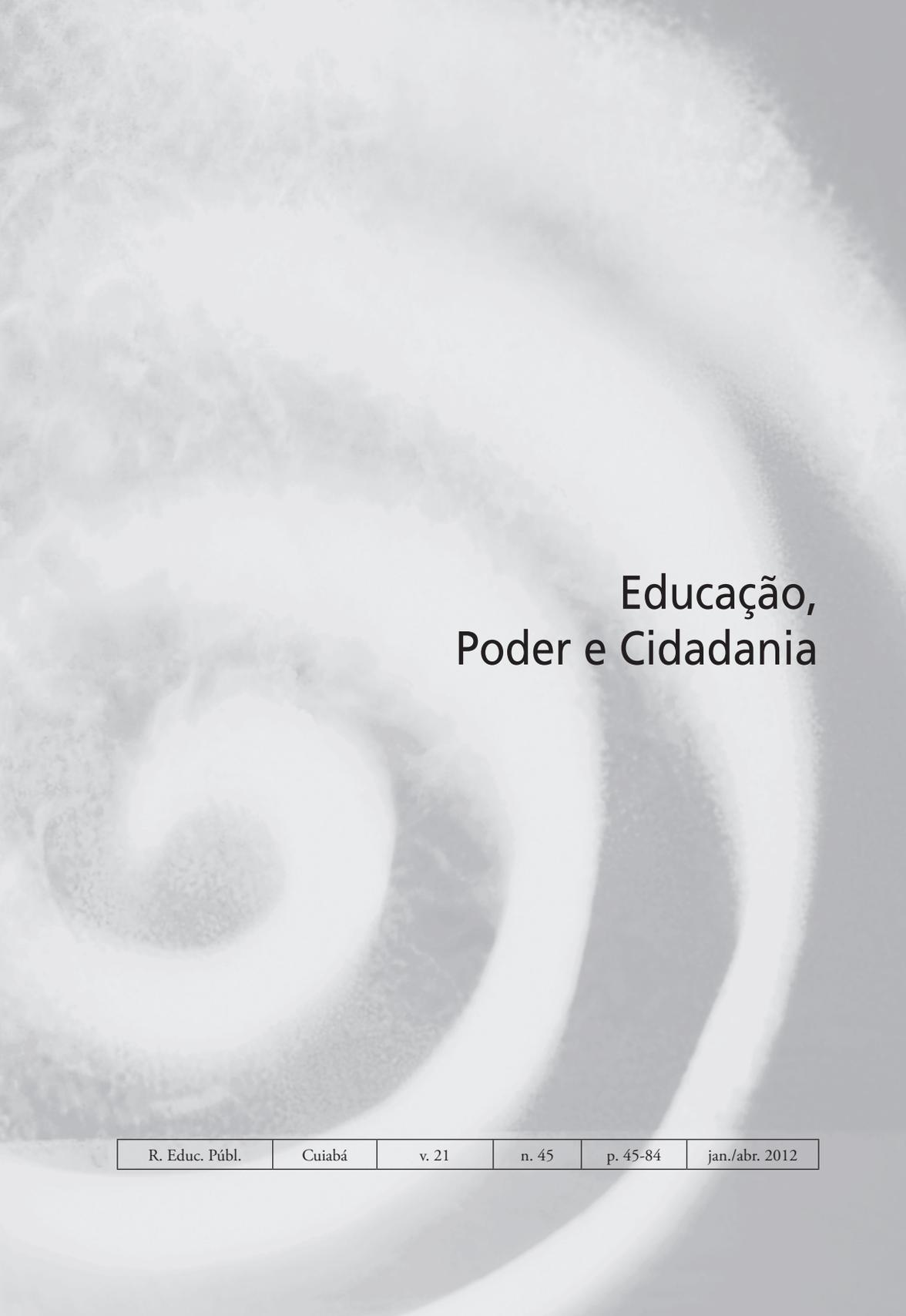
BAREMBLITT, G. F. **Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática**. 3. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1996.

BRASIL. Presidência da República. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: 1990.

- BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- CASAS, F. **Infância**: perspectivas psicosociais. Barcelona, España: Paidós, 1998.
- DaMATTA, R. **A casa e a rua**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1991.
- GOERGEN, P. Educação e valores no mundo contemporâneo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 983-1011, out. 2005.
- MOORE Jr., B. **Injustiça**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. 23. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.
- PIAGET, J. Os procedimentos da educação moral. In: MACEDO, L. de (Org.), **Cinco estudos de educação moral**. 2. ed. Tradução Maria Suzana De Stefano Menin. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. p. 1-36. (Coleção Psicologia e Educação).
- PONCE, A. **Educação e luta de classes**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- SANTOS, G. L.; CHAVES, A. M. Proteção e promoção da infância: tensões entre coletivismo e individualismo no Brasil. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 10, n. 1, p. 83-90, jan./jun. 2006.
- _____. Significados que as crianças atribuem aos seus direitos. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 87-97, 2007.
- SARMENTO, M. J.; FERNANDES, N.; TOMÁS, C. Políticas públicas e participação infantil. **Educação, Sociedade & Culturas**, Braga, n. 25, p.183-206, 2007.
- SUCUPIRA FILHO, E. **Introdução ao pensamento dialético**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1984.

Recebimento em: 03/11/2011.

Aceite em: 03/12/2011.



Educação, Poder e Cidadania

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 21

n. 45

p. 45-84

jan./abr. 2012

A Universidade de Brasília, o *campus* Planaltina e a democratização do acesso: uma análise multivariada com um modelo ampliado

The University of Brasília, the Planaltina *campus* and the democratization of access: a multivariate analysis with an amplified model

Jacques VELLOSO¹
Lívia Veleda de SOUSA e MELO²

Resumo

O estudo discute como a abertura de um novo *campus* da Universidade de Brasília, localizado em cidade de menor nível de desenvolvimento socioeconômico, teria contribuído para democratizar o acesso à instituição. Utilizou modelo de análise multivariada (árvore) com variáveis adicionais às estudadas anteriormente e com dados obtidos mediante questionários; comparou o perfil social dos alunos dos cursos do novo *campus* com o dos estudantes de cursos congêneres na sede, bem como a satisfação com a carreira. Os resultados evidenciaram inclusão social propiciada pelo novo *campus*, mas a análise da satisfação com o curso advertiu para riscos do projeto de democratização.

Palavras-chave: Democratização do acesso. Educação superior. Universidade de Brasília. Nível socioeconômico.

Abstract

The study discusses how the establishment of a new campus of the University of Brasília, located in a city with a lower level of socioeconomic development, would have contributed to the democratization of access to the institution. With data obtained by means of a questionnaire, it used a multivariate analysis model (tree) with additional variables to those previously studied; it compared the social profile of students in the new campus with that of students of analogous courses in the main campus, as well as their satisfaction with the career. The new campus brought increased social inclusion but the students' satisfaction may jeopardize the democratization project.

Keywords: Democratization of access. Higher education. University of Brasília. Socioeconomic status.

-
- 1 Professor emérito da Universidade de Brasília. Ph.D. em Educação, participou de comitês assessores da Capes e Cnpq, foi presidente da Anped, integra comitês editoriais de periódicos indexados. Líder do grupo de pesquisa "Democratização do acesso à universidade, ações afirmativas e cotas para negros". E-mail: <jacques.velloso@terra.com.br>.
 - 2 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília e servidora da mesma instituição. Membro do grupo de pesquisa "Democratização do acesso à universidade, ações afirmativas e cotas para negros". E-mail: <liviaveleda@yahoo.com.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 21	n. 45	p. 47-66	jan./abr. 2012
----------------	--------	-------	-------	----------	----------------

Introdução

Um dos temas recorrentes na agenda de debates sobre o Ensino Superior nos últimos anos vem sendo o da democratização do acesso, na confluência de diversos fatores. Num período de vinte anos, o Ensino Médio incorporou mais de quatro milhões de alunos e o setor público aumentou sua participação de 63% para 88% no total da matrícula, consequência da ampliação da demanda em virtude da urbanização, do crescimento populacional e do aumento das exigências de escolaridade para os postos de trabalho, como anotou Cunha (2007). Essa resposta das políticas públicas ao crescimento da demanda, por seu turno, inicialmente promoveu uma forte ampliação do número de concluintes do Ensino Médio, cujo contingente quase duplicou nos anos 90. Embora o quantitativo de concluintes tenha se estabilizado nos últimos dez anos, como apontou Velloso (2011), as novas pressões por ingresso na educação superior já haviam sido geradas. Essas pressões não foram acolhidas pelo Ensino Superior público que, como se sabe, vem tendo taxas de crescimento da matrícula muito inferiores às do setor privado, exceto no caso do alunado de instituições isoladas federais – mas estas correspondem a uma pequena fração do conjunto do alunado. Dados da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, do IBGE), informados por Neves (2009), nos dizem que em 2007 apenas 13% dos jovens de 18 a 24 anos estavam matriculados no nível superior, uma taxa pobre no cenário latino-americano; dados para 2010 indicam que a educação superior brasileira ainda abrigaria apenas 14% dos jovens daquela faixa etária (AMARAL, 2010).

Um outro conjunto de fatores que contribuiu para robustecer o tema na agenda das discussões sobre o Ensino Superior pode ser associado à intensificação da defesa dos direitos sociais, à valorização do conhecimento científico e à busca por mobilidade social através da educação, fenômeno observável não apenas na sociedade brasileira mas também em muitas outras, conforme arguiu Neves (2009). Sem que pretendamos esgotar a constelação de fatores que contribuíram para tal fim, o foco sobre as ações afirmativas na educação superior, que ganhou corpo após relevante conferência da ONU no começo da década passada, tratando de racismo e matérias correlatas, realizada em Durban, na África do Sul, berço de um dos mais violentos conjuntos de normas legais e práticas sociais de discriminação racial de que se tem notícia, certamente também colaborou para fortalecer os debates sobre o tema.

O conceito de democratização do acesso à educação superior tem na polissemia uma de suas características. Seu significado varia bastante entre autores que tratam do tema, indo desde a simples ampliação de vagas a uma expansão (acima do crescimento da faixa etária pertinente) conjugada com mecanismos de inclusão social; estes envolvem o ingresso na universidade de grupos ou camadas sociais que vêm sendo majoritariamente excluídos da educação superior. Essa última perspectiva, com

variantes, vem ganhando força na literatura. Analisando o tema da democratização do acesso, Oliveira, Bittar e Lemos (2010) destacam a permanência do aluno e a efetiva inclusão do estudante-trabalhador, além de chamar a atenção para a extrema sub-representação de pretos e pardos no Ensino Superior e para as grandes diferenças nas chances de conclusão do curso. Dias Sobrinho (2010) considera igualmente as chances de permanência no Ensino Superior e de conclusão do curso, além de outros aspectos mais. Embora nos filieemos às linhas gerais do pensamento desses autores sobre a questão, neste estudo não dispomos de dados sobre aspectos como chances de conclusão de curso e de permanência na universidade. Assim, para fins do presente estudo, nosso conceito de democratização do acesso significa ampliação de vagas associada a mecanismos de inclusão social.

A Universidade de Brasília (UnB) foi uma das pioneiras na adoção de mecanismos que buscaram superar deficiências dos exames vestibulares e na implementação de estratégias com o intuito de admitir estudantes oriundos das camadas sociais inferiores. Em 1996 criou o Programa de Avaliação Seriada (PAS) que, considerando o rendimento de alunos ao longo dos três anos do Ensino Médio, visava principalmente melhor aferir sua qualificação para estudos universitários; esperava-se também que essa iniciativa fosse menos permeável aos conhecidos impactos do nível social sobre o desempenho no vestibular, assim permitindo ampliar o ingresso de estudantes das camadas populares. Há evidências sugerindo que o programa teve sucesso quanto à primeira dessas finalidades; mas há indícios de que não obteve êxito quanto à segunda e que teria contribuído para elitizar ainda mais o acesso à universidade (BORGES; CARNIELLI, 2005). Em 2004, a UnB adotou o sistema de cotas para negros, reservando 20% das vagas em cada curso. A pesquisa de Velloso e Cardoso (2009) mostrou que, ao longo de um quinquênio, as cotas dobraram as chances de jovens negros ingressarem na instituição. O êxito das cotas não se limitou a esse importante aspecto da inclusão social. A evidência também indicou que entre estudantes cotistas e não cotistas em geral não há diferenças expressivas no rendimento durante o curso (VELLOSO, 2009); outro estudo apurou resultados parecidos para a universidade (FRANCIS; TANNURI-PIANTO, 2010), encontrando diferenças estatisticamente significativas, mas inexpressivas do ponto de vista substantivo porque inferiores a 3% das médias do rendimento dos cotistas e dos não cotistas, como anotaram Velloso e Cardoso (2009) em seu mencionado estudo.

No ano seguinte à adoção da reserva de vagas para negros, a UnB deu início à descentralização de suas atividades acadêmicas. Em 2006 abriu um novo *campus* em Planaltina, região de desenvolvimento socioeconômico em muito inferior³ ao da sede

3 Em anos recentes a UnB abriu dois novos *campi* em regiões de desenvolvimento semelhante, os quais serão objeto de estudos ulteriores.

da universidade, localizada no Plano Piloto de Brasília. Aos candidatos que concluíram as três séries do Ensino Médio em Planaltina e adjacências (conjunto denominado *região de influência*) concedeu uma bonificação de 20% nas notas das provas objetivas. O novo *campus*, denominado Faculdade UnB Planaltina (FUP), foi criado com dois cursos: Licenciatura em Ciências Naturais e Bacharelado em Gestão do Agronegócio (atualmente oferece outros dois mais). Iniciativa semelhante havia sido tomada por mais 25 universidades federais mediante a implantação e/ou consolidação de *campi* universitários nos interiores dos estados e, ainda, pela Universidade de São Paulo (USP), com a inauguração da USP-Leste em 2005, em região de menor nível socioeconômico que o da sede; a universidade logrou reduzir a desigualdade racial de acesso e ampliou, entre seus alunos, a proporção de egressos da escola pública (GUIMARÃES, 2007).

Objetivos e procedimentos

Nesta seção tratamos dos objetivos da pesquisa e dos procedimentos metodológicos empregados.

Objetivos

O presente estudo busca saber, numa perspectiva multivariada e mais abrangente que a adotada em trabalho anterior, como a abertura do novo *campus* da UnB em Planaltina teria contribuído para uma democratização do acesso à universidade. O trabalho anterior (VELLOSO; MELO, 2010) sofreu limitações de espaço que, embora comuns a todos os textos do evento em que foi apresentado, nos compeliu a simplificar o modelo de análise. Com aquele modelo simplificado constatamos que o novo *campus* acolheu mais alunos oriundos da escola pública no nível médio e, conforme o curso, mais alunos com baixa escolaridade da mãe ou com maior insatisfação com a carreira. No presente texto, dispendo de adequado espaço para a discussão, ampliamos e aprofundamos o modelo anterior de análise multivariada.

Procedimentos

Para atender ao objetivo da pesquisa era desejável comparar características socioeconômicas do alunado dos dois cursos ofertados na Faculdade UnB Planaltina com as dos estudantes dos cursos correspondentes oferecidos na sede da instituição, o *campus* Darcy Ribeiro. Considerando que os cursos da FUP não têm correspondência exata com os ofertados na sede, foi necessário definir equivalências: para a Licenciatura em Ciências Naturais da FUP, seus correlatos na sede foram os cursos de Ciências Biológicas e de Física (ambos com bacharelado e licenciatura); para o Bacharelado em Gestão do Agronegócio da

FUP, seus análogos na UnB sede foram os bacharelados em Administração e em Agronomia. Os universos da pesquisa são integrados por estudantes de graduação que ingressaram no primeiro semestre de 2006 e de 2008 nesses seis cursos.

Os dados sobre os alunos foram colhidos em questionários aplicados mediante amostragem por saturação, na qual se busca alcançar todos os sujeitos do universo que possam ser encontrados. A estimativa da matrícula nos seis cursos, na época da aplicação dos questionários, correspondia a um universo de 374 sujeitos e a pesquisa alcançou 73% destes, um ótimo índice, permitindo uma análise confiável dos dados obtidos. Amostras não probabilísticas, como no presente caso, prescindem de testes estatísticos (o pacote estatístico utilizado, o SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences*, os produz automaticamente, mas eles serão desprezados na análise). Os dados obtidos têm natureza sobretudo ilustrativa, porém, diante da alta porcentagem de alunos entrevistados, os resultados muito provavelmente retratam bem de perto a realidade analisada.

As duas variáveis dependentes do estudo foram, para cada grupo de cursos, o local de sua oferta: *campus* de Planaltina ou *campus* Darcy Ribeiro. O grupo de cursos denominado *Ciências* compreendeu Ciências Naturais (FUP), Ciências Biológicas e Física (UnB sede). O grupo denominado *Agronegócio* compreendeu o curso de Gestão do Agronegócio (FUP) e os de Administração e de Agronomia (UnB sede). No modelo de análise ora utilizado ampliamos a versão simplificada antes empregada, considerando sete variáveis explicativas, quase todas refletindo diversas dimensões do nível socioeconômico dos alunos. A renda familiar mensal foi classificada em três categorias (baixa, média e alta), cada uma delas correspondendo a aproximadamente um terço dos casos. Procedimento análogo foi adotado para a escolaridade da mãe (baixa, até Ensino Médio completo; média, Nível Superior; alta, Pós-Graduação). A idade também foi agrupada em três categorias, alta, média e baixa, ainda que com distribuição desigual, pois metade dos alunos tinha até 17 anos (baixa, até 17 anos; média, 18 anos; alta, 19 anos e mais). O tipo de escola seguida no Ensino Médio teve duas categorias: maior parte/todo o Ensino Médio em escola particular e maior parte/todo o Ensino Médio em escola pública. A cor da pele do aluno, conforme auto-declaração no questionário, foi agrupada em duas categorias: negros (segundo critérios do IBGE, compreendendo pretos e pardos) e não negros. A situação de trabalho do estudante foi agrupada em duas categorias, trabalha e não trabalha, ambas referidas à época de aplicação do questionário. Além dessas variáveis foi ainda considerada a satisfação com o curso, adiante discutida. No estudo anterior, antes mencionado, as variáveis idade e situação de trabalho não haviam sido incluídas no modelo simplificado.

Além das variáveis socioeconômicas, incluiu-se no modelo a satisfação do aluno com o curso, uma variável que permitiria captar a percepção do estudante

quanto a problemas na implantação da FUP, identificados quando das entrevistas com gestores da UnB e dos cursos em Planaltina, em trabalho anterior (MELO, 2009). Em pesquisas com estudantes universitários, o conceito de *satisfação com o curso* costuma ser distinto do conceito de *satisfação com a carreira*; o primeiro põe ênfase na avaliação da formação universitária recebida, ao passo que o segundo destaca a apreciação de perspectivas profissionais futuras. Essa desejável precisão conceitual não foi alcançada no instrumento usado no trabalho de campo. Em vista disso, no presente texto, os termos *carreira* e *curso* serão utilizados como sinônimos, tal como habitualmente ocorre na maior parte da literatura sobre Ensino Superior. Em nosso estudo a satisfação com o curso ou carreira tem duas categorias: satisfeito e insatisfeito.

O alunado dos cursos foi analisado a partir de duas árvores de classificação, uma para cada variável dependente considerada. O procedimento estatístico da árvore de classificação (denominado *Tree*, no pacote estatístico do SPSS) ordena as variáveis explicativas conforme sua relevância em relação à variável dependente. Como nossas variáveis dependentes são categóricas (ou nominais), o procedimento classifica as variáveis explicativas conforme sua relevância na discriminação das categorias da variável dependente.

O procedimento pode ser utilizado mediante diferentes técnicas de classificação. Utilizamos a técnica⁴ de classificação denominada CHAID (*Chi-squared Automatic Interaction Detection*), sigla para detecção automática de interação mediante testes de qui-quadrado. De forma simplificada e muito aproximada, pode-se dizer que essa técnica estatística promove dezenas (ou mesmo centenas) de testes de qui-quadrado entre a variável dependente e cada uma das variáveis explicativas consideradas, estabelecendo uma hierarquia entre estas (EHELNER; LEHMANN, 2001; SOUZA, 2000). Cumpre informar que o restante da descrição do procedimento árvore e da técnica CHAID se refere apenas ao caso da presente pesquisa, na qual tanto a variável dependente como as independentes são nominais; entretanto, o procedimento também constrói árvores com variáveis intervalares.

O conjunto dos resultados para cada variável dependente é apresentado, pelo procedimento estatístico, numa representação gráfica e hierárquica. Nesta, a variável dependente se situa sempre na raiz da árvore. Da raiz nasce um ramo, referente à variável explicativa que foi identificada pela técnica como a melhor preditora da variável dependente – ou, se quisermos, com maior poder explicativo

4 Os estatísticos a denominam método de análise (veja-se, por exemplo, Souza, 2000). Preferimos utilizar o termo técnica, mais afinado com a terminologia da investigação em Educação e em Ciências Humanas e Sociais.

quanto às categorias da variável dependente. Os níveis do diagrama (ou camadas da árvore) correspondem aos graus de relevância de cada variável explicativa quanto à discriminação das categorias da variável dependente. A construção da árvore – ou de um de seus ramos – é interrompida pelo procedimento quando um dos parâmetros definidos pelo pesquisador deixa de ser atendido: por exemplo, quando o resultado obtido com o teste do qui-quadrado não atende demasiado ao nível de significância especificado pelo pesquisador, ou quando a quantidade de casos não alcança o número mínimo estabelecido pelo pesquisador.

No intuito de continuar com ilustração de como opera a técnica CHAID, na construção de uma árvore, consideremos, por exemplo, a variável dependente que compreende a licenciatura em Ciências Naturais na FUP e, na sede, o par de cursos Biologia e Física. Consideremos ainda duas variáveis explicativas: o tipo de escola no Ensino Médio e a escolaridade da mãe. Por fim, consideremos as possíveis relações entre a variável dependente – local de oferta do curso, na FUP ou na sede – e duas variáveis explicativas: o tipo de escola no Ensino Médio e a escolaridade da mãe do aluno. Se o teste do qui-quadrado para o tipo de escola no Ensino Médio se situar no nível de significância de 0,01 e o da escolaridade da mãe for significativo no nível de 0,05, então a variável tipo de escola consistirá no primeiro ramo da árvore. De fato, o diagrama 1 apresenta um resultado análogo a este da nossa ilustração. Como pode ser observado, o nível de significância para o teste estatístico com a variável tipo de Ensino Médio (valor de P , ajustado) é igual a 0,000, ou seja, menor que 0,001.

Uma vez identificado que o tipo de Ensino Médio é a variável explicativa mais relevante, a busca de possíveis associações da variável dependente com as demais variáveis prossegue considerando as duas categorias daquela variável, pública ou particular. Por outras palavras, todas as demais associações possíveis são examinadas considerando-se dois grupos de alunos: os que frequentaram escola pública e os que seguiram escola particular. Com efeito, logo após a variável tipo de escola, no diagrama 1, há duas variáveis com o mesmo nível de importância, pois ambas se situam na segunda camada da árvore: a escolaridade da mãe (nós 3 e 4), para os alunos que frequentaram escola pública (nó 1), e a satisfação com o curso (nós 5 e 6), para os alunos que seguiram escola particular (nó 2). Em termos aproximados, podemos dizer que tais resultados foram obtidos através de um grande número de testes de qui-quadrado, nos quais foram experimentadas diferentes combinações de variáveis. O procedimento árvore, portanto, é de natureza multivariada, pois contempla simultaneamente todas as variáveis explicativas especificadas pelo pesquisador.

Uma das vantagens do procedimento árvore e da técnica CHAID, quando comparados a procedimentos e técnicas tradicionais, é a de que permitem e automaticamente produzem agregações de categorias de uma variável explicativa qualquer. No caso em tela, a escolaridade da mãe originalmente tinha três

categorias: baixa, média e alta. Mas, nos resultados obtidos e apresentados no diagrama 1, as três categorias originais da escolaridade da mãe foram agregadas pela técnica em duas categorias: baixa e média/alta, pois tal agrupamento era o que melhor discriminava o alunado da FUP dos estudantes da UnB sede. A técnica CHAID, que realiza agrupamentos como este a partir da detecção da interação entre variáveis e suas categorias, poupa trabalho ao pesquisador, ao qual caberia testar diferentes formas de agregação das categorias das variáveis independentes, num processo que seria extremamente oneroso em matéria de tempo.

Nas duas árvores construídas pelo procedimento *tree* foram consideradas todas as sete variáveis acima mencionadas. As que não constaram de uma árvore não eram relevantes na discriminação entre os tipos de curso analisados. O critério de relevância da CHAID considera o nível de significância estatística dos testes do qui-quadrado, fixado pelo pesquisador. Estabelecemos que este nível não deveria ser maior que 25%. Embora inaceitável para amostras probabilísticas, como no presente trabalho o nível de significância não se aplica – conforme antes discutido –, o nível foi fixado a partir de testes empíricos no decorrer da pesquisa, de modo a que se evitasse um excessivo prolongamento dos ramos da árvore, apresentando resultados sem diferenças substantivas.

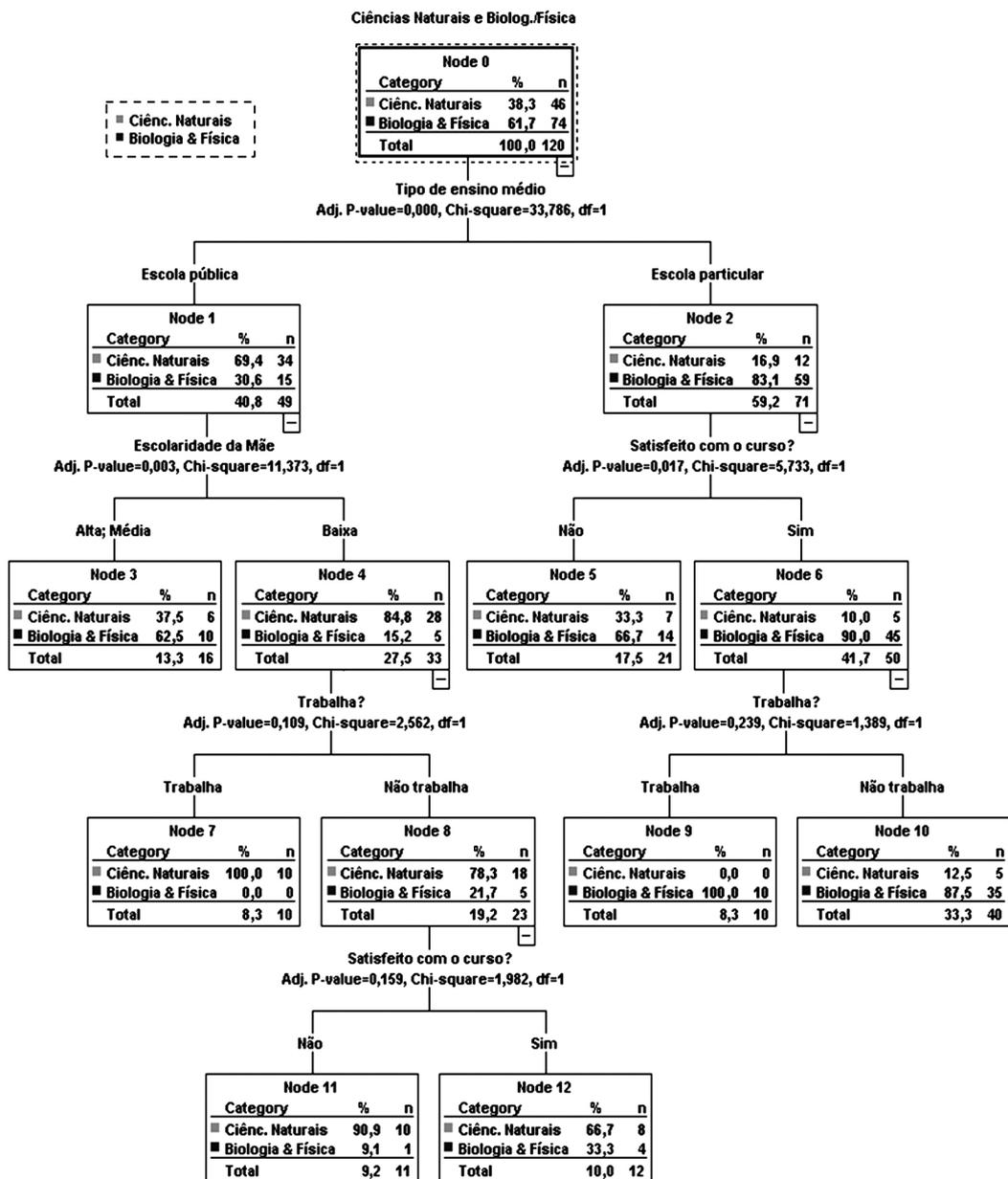
As principais dimensões da democratização do acesso

Nesta seção discutimos os resultados obtidos. Iniciamos pela análise dos dados para os cursos do grupo *Ciências*, tratando em seguida dos resultados para os cursos do grupo *Agronegócio*.

Ciências Naturais e o par Biologia & Física

O diagrama 1 trata do grupo de cursos *Ciências*. O nó zero deste diagrama nos diz que pouco mais de 60% do alunado é integrado por estudantes da UnB sede, sendo o restante da FUP. Uma rápida inspeção no conjunto dos ramos e nós da árvore mostra que, das sete variáveis explicativas utilizadas, apenas quatro estão presentes: tipo de Ensino Médio, escolaridade da mãe, situação de trabalho e satisfação com o curso. Foram excluídas: renda familiar, cor da pele e idade, em virtude de serem menos relevantes que as apresentadas (ou irrelevantes) para distinguir o alunado dos dois subgrupos de curso.

Diagrama 1



A primeira variável explicativa de relevo é o tipo de Ensino Médio seguido pelo aluno – público ou particular (nós 1 e 2). O tipo de Ensino Médio é a variável que mais profundamente traça uma linha de clivagem entre os estudantes da FUP e os da UnB sede, nos cursos ora considerados. No segmento dos que fizeram escola pública (nó 1), os estudantes da FUP têm marcada participação (69%), ao passo que os da UnB sede são bem minoritários (31%). Esse resultado é coerente com características dos cursos de Licenciatura, os quais usualmente desfrutam de menor prestígio social em comparação aos de Bacharelado, e cujo alunado provém majoritariamente do Ensino Médio público (GATTI, 2000); dados mais recentes, relativos aos alunos de licenciaturas que prestaram o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) em 2005, confirmando tendência anterior indicam que 68% haviam estudado em escola pública (BRITO, 2007).

Já no segmento dos que fizeram escola particular (nó 2), os níveis de participação se invertem: a grande maioria é de alunos da UnB sede (83%), contrastando com uma diminuta presença de estudantes da FUP (17%). A frequência a uma escola particular de nível médio acarreta custos que geralmente não podem ser arcados por famílias de menor nível de renda, como é sabido. De fato, nossos dados para os estudantes dos cursos do grupo *Ciências* mostraram que, entre os de família com renda baixa, 2/3 frequentaram escola pública; já entre os de família com renda alta, 90% seguiram o Ensino Médio em escola privada (esses dados não estão apresentados no diagrama 1). A variável tipo de Ensino Médio – público ou particular – tem, portanto, forte conotação econômica, no sentido do capital econômico de Bourdieu (1982). Mas também é inequívoco que o tipo de Ensino Médio reflete várias diferenças em termos de capital cultural. Neste aspecto, o universo das experiências educacionais vivenciadas pelos jovens do Ensino Médio privado costuma ser mais rico e amplo que o dos jovens do Ensino Médio público. Consideramos, então, que a variável tipo de Ensino Médio tem, sobretudo, uma dimensão econômica, embora não se desvincule de sua dimensão sociocultural.

Retornemos ao ramo da árvore referente aos estudantes oriundos da escola pública (nó 1). Entre estes, a escolaridade da mãe, um outro indicador de nível socioeconômico (nós 3 e 4) é a variável que melhor separa alunos da FUP e da sede⁵. Entre ex-alunos da escola pública e cuja mãe tem escolaridade média/alta (nó 3), a maioria é dos que estudam nos cursos da UnB sede (63%). Já entre os ex-alunos da escola pública, cuja mãe tem escolaridade baixa, a situação se inverte, pois há um amplo predomínio dos que seguem o curso de C. Naturais

5 Notemos que o programa estatístico utilizado agregou as três categorias de escolaridade da mãe em apenas duas, pois este é o agrupamento que melhor discrimina entre as categorias da variável dependente.

(85%). Nos termos de Bourdieu (1982), a escolaridade da mãe pode ser tida como um bom indicador de capital cultural, que tem forte influência na trajetória escolar e nas chances de ingresso na universidade. Nos termos do mesmo autor, o capital econômico, frequentemente representado pela renda familiar, tem influências análogas, embora opere de modo diverso. Conforme mencionamos acima, a renda familiar não foi incluída na árvore; à primeira vista isso poderia significar que, no conjunto das variáveis consideradas, quando está presente um indicador do capital cultural, o capital econômico não chegaria a ser relevante. Entretanto, os dados parecem sugerir que as diferenças quanto ao capital econômico se manifestam através do tipo de Ensino Médio frequentado pelos estudantes dos dois *campi*.

Lidos em conjunto, os dados sobre o tipo de escola no Ensino Médio e os da escolaridade da mãe indicam que a UnB, mediante a abertura do novo *campus* em Planaltina, além de ampliar as vagas oferecidas efetivamente, passou a acolher alunos de *status* social menor, promovendo uma democratização do acesso à universidade. A estratégia da UnB de criar um novo *campus* em Planaltina parece ter se revestido de êxito, com vistas à democratização do ingresso na educação superior.

Observamos ainda que, entre os estudantes oriundos da escola pública e cuja mãe tem escolaridade média/alta (nó 3), a árvore parou de crescer, indicando que nenhuma outra variável distingue bem os alunos da FUP daqueles da UnB sede. Examinemos então o ramo que nasce no subgrupo de estudantes da escola pública, cuja mãe tem baixa escolaridade (nó 4). Estes são os de menor nível socioeconômico entre todos os alunos do grupo das *Ciências*, tanto pela frequência à escola pública no Ensino Médio, quanto pelo baixo nível da escolaridade materna. Neste segmento, a variável que mais bem discrimina os alunos dos dois *campi* é a situação de trabalho: entre os que não desenvolvem atividade laboral (nó 8), 78% são da FUP. Já entre os que trabalham, todos são da Licenciatura em C. Naturais e nenhum segue curso de Biologia ou de Física. Tal característica deste alunado, o trabalho, em certa medida o aproximaria do perfil do *novo aluno* do Ensino Superior brasileiro, esboçado por Britto et al. (2008) e típico da maioria dos matriculados em instituições privadas: frequentemente trabalha e pouco participa de atividades acadêmicas que transcendam o espaço da sala de aula. De um lado esses dados confirmam, ainda uma vez, o êxito do novo *campus* em acolher estudantes de camadas sociais mais baixas; de outro, põem para a UnB o desafio de evitar que os estudantes da FUP venham a assumir as feições do *novo* aluno do Ensino Superior, referido por Britto et al. (2008).

Para os estudantes do nó 8 a satisfação com a carreira é relevante para separar os matriculados na FUP dos que estudam na sede. Entre os insatisfeitos (nó 11), mais de 90% são do curso de C. Naturais, ao passo que entre os satisfeitos

a proporção dos matriculados neste curso sofre abrupta queda para 2/3 do total, indicando, inequivocamente, que no subgrupo analisado a insatisfação é bem mais elevada entre os alunos da FUP. Esse resultado certamente está associado ao processo de concepção e de implantação do novo *campus*. Com efeito, entrevistas com gestores, conduzidas por Melo (2009), revelaram que muitos estudantes da FUP esperavam que as condições materiais para estudo – infraestrutura e equipamentos – em Planaltina estivessem mais próximas das disponíveis no *campus* Darcy Ribeiro; ademais, frequentemente eles não tinham uma percepção muito clara quanto às carreiras correspondentes aos cursos oferecidos; quando conectavam cursos e carreiras, nem sempre estas eram as que desejavam seguir. A persistente ociosidade de vagas no curso de C. Naturais, bem maior que a de seus congêneres na sede e que, recentemente, no segundo vestibular de 2010, alcançou uma taxa superior a 50%, certamente é um nítido reflexo dos problemas na concepção e implantação do curso. Há que se considerar ainda questões apontadas por Gatti (2000) sobre os cursos de licenciatura, cuja procura tem diminuído devido às condições de oferta, frequentemente deterioradas, e a aspectos relativos à carreira de professor, tais como baixos salários e menor prestígio social. Acrescente-se que o curso de C. Naturais da FUP difere de licenciaturas análogas na sede, pois este habilita apenas para lecionar Ciências no Ensino Fundamental, assim limitando as oportunidades de trabalho e os salários de seus egressos.

Passemos agora ao ramo que nasce no nó 2 da árvore, referente aos que estudaram em escola privada no Ensino Médio. Entre estes, diferentemente do que ocorreu com os egressos da escola pública, a escolaridade materna não tem relevância. Tais resultados parecem sugerir que os egressos da escola particular constituiriam um grupo bastante homogêneo do ponto de vista do capital cultural. De fato, nossos dados revelaram que nesse grupo mais de dois terços dos alunos têm mãe com escolaridade média/alta, seja entre os que estudam na FUP, seja entre os que estão matriculados na UnB sede.

Nesse grupo, a principal variável que distingue os estudantes da FUP dos alunos da UnB sede é a satisfação ou insatisfação com a carreira em que estão matriculados. Entre os insatisfeitos (nó 5), os estudantes da FUP correspondem a 1/3, ao passo que entre os satisfeitos (nó 6) essa proporção cai para apenas 10%. O resultado é semelhante ao obtido anteriormente para os egressos da escola pública (nós 11 e 12), embora aqui as diferenças entre os dois *campi* sejam menos intensas. Agora, para os egressos da escola privada (nós 5 e 6), a maior insatisfação dos estudantes da Licenciatura em Ciências Naturais certamente reflete os problemas quanto ao processo de concepção e de implantação do novo *campus* e as perspectivas da carreira, já mencionados. Além de ter

evidentes implicações para a boa gestão na universidade, a insatisfação também tem implicações quanto às chances de evasão. Estas costumam ser maiores nas licenciaturas que nos bacharelados, como ilustra a discussão de Gobara e Garcia (2007) sobre a formação de professores de Física para o Ensino Médio. Em linha de pensamento semelhante, para Gatti (2000) a evasão nos cursos de licenciatura está associada à forma como estes são oferecidos e às péssimas perspectivas de carreira. Um estudo de Velloso e Cardoso (2009) com alunos do *campus* Darcy Ribeiro, indicou que também na UnB a taxa de evasão é maior nas licenciaturas que nos bacharelados e, igualmente em linha com achados para outras IES no país, que a insatisfação com o curso está diretamente associada ao abandono. Assim, o maior nível de insatisfação com a licenciatura da FUP pode comprometer o projeto de democratização do acesso.

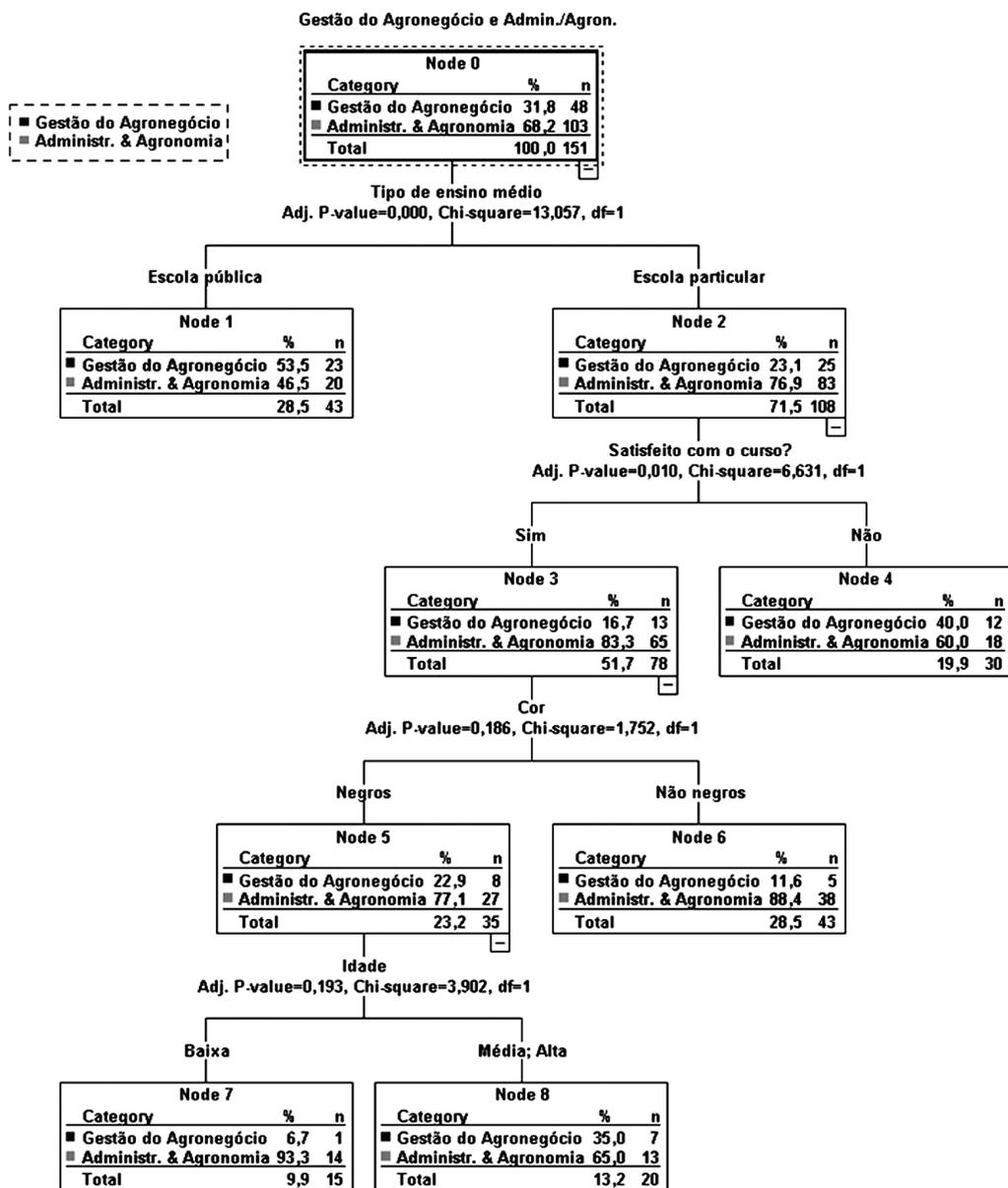
A última variável relevante no ramo da escola privada é a situação de trabalho dos alunos satisfeitos com a carreira escolhida (nós 9 e 10). Nesse subgrupo de estudantes, todos os que trabalham são dos cursos da UnB sede e, entre os que não trabalham, os alunos de Biologia e de Física equivalem a quase 90%. Este resultado é diametralmente oposto ao que antes obtivemos quanto à situação de trabalho dos oriundos da escola pública cuja mãe tem baixa escolaridade.

Note-se que, no presente caso, ao contrário do anterior, os resultados dizem respeito a alunos com capital econômico alto (fizeram escola particular). Um exame mais a fundo de nossos dados mostrou ainda que, entre os egressos da escola privada que estão satisfeitos com o curso, mais de 80% têm mãe com escolaridade média/alta. Os nós 9 e 10, portanto, se referem a uma elite social. Como então explicar que, nesse estrato de elite, todos os que têm atividade laboral sejam estudantes dos cursos da UnB sede e entre os estudantes-trabalhadores não exista um único estudante da FUP, região de nível socioeconômico bem inferior àquela na qual se situa o *campus* Darcy Ribeiro? É possível, até provável, que o trabalho dos alunos da sede esteja vinculado mais a oportunidades de iniciação profissional ou acadêmica que à necessidade de prover seu sustento e de sua família, mas a questão permanece em aberto, aguardando estudos ulteriores.

Gestão do Agronegócio e o par Administração & Agronomia

Passemos ao diagrama 2, que se refere aos cursos do grupo *Agronegócio*, que compreendem Gestão do Agronegócio (FUP) e o par de cursos de Administração de Agronomia (UnB sede). O nó zero mostra que, do total de alunos entrevistados, 32% estavam matriculados no curso da FUP e o restante nos dois cursos da sede. Observamos nesse diagrama a presença de quatro variáveis explicativas, a mesma quantidade do diagrama anterior, embora nem todas sejam as mesmas de antes.

Diagrama 2



A primeira variável explicativa da árvore é o tipo de estabelecimento cursado no Ensino Médio, público ou particular, tal como ocorreu no diagrama 1. Examinando as linhas *Total* dos nós 1 e 2, seríamos tentados a dizer que os alunos do conjunto de cursos ora analisados são provenientes sobretudo da escola particular (71%). Isso não deixa de ser verdade, porém pouco significa, pois em nossa amostra os matriculados em cursos da UnB sede correspondem a mais do dobro dos que frequentavam o curso da FUP. Com efeito, há grandes diferenças entre esses dois grupos, quanto ao tipo de escola que seguiram no Ensino Médio.

Entre os que estudaram em escola particular (nó 2), os alunos de Planaltina não alcançam um quarto (23%). Já entre os que seguiram escola pública (nó 1), os estudantes da FUP são mais da metade (54%), e correspondem a mais do dobro da fração anterior. Tal qual ocorreu com o grupo de cursos *Ciências*, no grupo *Agronegócio* o tipo de escola no Ensino Médio se revela igualmente uma poderosa variável que captura efeitos do capital econômico, na acepção de Bourdieu (1982), e que assim distingue com nitidez os estudantes do curso da FUP em relação aos da sede. Nossos dados (que não fazem parte do diagrama 2) ilustram bem como o tipo de escola no ensino médio tem estreita associação com capital econômico em seu sentido estrito: no grupo *Agronegócio*, entre alunos cuja família tem renda baixa, $\frac{3}{4}$ deles seguiram escola pública; em contraste, entre os de renda familiar alta, quase todos (90%) fizeram Ensino Médio no setor privado. Os resultados do diagrama 2 indicam assim mais uma das dimensões do êxito do projeto de democratização do acesso mediante a criação do *campus* de Planaltina.

É interessante efetuar uma comparação preliminar dos resultados quanto ao tipo de Ensino Médio, para o bacharelado da FUP, com dados referentes aos alunos do novo *campus* da UnB em Ceilândia (Faculdade Ceilândia - FCE), implantado há menos tempo, e no qual são oferecidos cinco bacharelados na área de Saúde (Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Gestão de Saúde, Terapia Ocupacional). Montagner et al. (2010) aplicaram questionários a alunos ingressantes nesses cursos da FCE e constataram que 37% deles eram oriundos do Ensino Médio público. Uma consulta aos nossos dados (não estão mostrados no diagrama) mostrou que entre estudantes do par de cursos Administração & Agronomia, da sede, a proporção dos que estudaram em escola pública era muito menor, cerca de metade daquela. Se o alunado desse par de cursos da sede pudesse ser diretamente comparado com o dos cursos da área de Saúde oferecidos na novíssima faculdade de Ceilândia, poderíamos então dizer que esta, tal qual a FUP, também estaria contribuindo para a democratização do acesso à universidade. Uma adequada comparação, entretanto, requer dados adicionais.

A árvore pára de se desenvolver no nó da escola pública (nó 1), pois entre as variáveis consideradas nenhuma delas distingue os alunos deste segmento. No entanto, a árvore continua a crescer no ramo da escola particular (nó 2).

Nesse ramo, a próxima variável em importância é a satisfação com o curso. No subgrupo dos insatisfeitos (nó 4), os estudantes de Gestão do Agronegócio respondem por 40% do total, ao passo que o subgrupo dos satisfeitos abriga somente 17% dos alunos do mesmo curso (nó 3). Efetivamente, e tal como ocorreu na análise do diagrama 1, a insatisfação com o curso é bem mais elevada entre alunos da FUP, por motivos já apontados. Cabe reiterar a associação entre níveis de insatisfação com o curso e as chances de evasão, como identificado no trabalho de Velloso e Cardoso (2009), e os riscos de que o descontentamento comprometa o processo de democratização do acesso.

De outra parte cabe registrar que, no mesmo ano de 2006, em que começou a funcionar o Bacharelado em Gestão do Agronegócio na FUP, era criado o Mestrado em Agronegócio no Departamento de Agronomia e Veterinária da UnB sede. Este mestrado nasceu com um caráter interdisciplinar, tal como o bacharelado na FUP, num sinal claro da importância da subárea do Agronegócio na área de Agronomia. Não se sabe em que medida os alunos da FUP tomaram conhecimento desse novo mestrado; tal informação certamente teria contribuído para reduzir o desconhecimento de muitos – revelado nas entrevistas – quanto à carreira de gestor de agronegócios. De posse de tal informação, provavelmente teria sido menor a incidência de insatisfação com o curso entre os alunos da FUP.

A penúltima variável relevante na árvore do diagrama 2 é a cor da pele do aluno (nós 5 e 6). Entre os negros, os alunos de Planaltina são 23%, ao passo que entre os estudantes da sede eles são quase metade disso, 12%. A cor ou raça das pessoas é uma característica que tem forte associação com a apropriação de oportunidades sociais no país, conforme registrou Hasenbalg (2003), mas é pelo menos duvidoso que tal associação se aplique ao presente caso, pois neste os resultados quanto à cor da pele se referem apenas a ex-alunos da escola particular. É possível que parte (boa parte?) dos estudantes negros da FUP tenham seguido escola privada com bolsas de estudo, porém apenas dados adicionais aos obtidos permitiriam examinar tal hipótese.

A última variável da árvore, a idade (nós 7 e 8), é relevante somente para o subconjunto de estudantes negros que fizeram escola privada. Idades mais elevadas no Ensino Superior costumam refletir trajetórias escolares mais problemáticas e são mais frequentes entre jovens com menores níveis de capital econômico ou cultural familiar. Os estudantes com mais idade são aqueles que ingressaram na educação básica fora da idade própria, ou que sofreram reprovações durante sua escolaridade, ou ainda, que tardaram algum tempo a se candidatar a estudos universitários porque precisavam trabalhar após concluir o Ensino Médio. Os resultados quanto à idade abrangem um diminuto número de casos, o que em qualquer circunstância desafiaria interpretações adequadas. De todo modo, seja por este motivo, seja por se referirem a negros egressos da escola particular, sua compreensão requer novos dados, para além dos recolhidos na presente pesquisa.

Considerações finais

A pesquisa considerou estudantes dos dois cursos de um novo campus da UnB em Planaltina e alunos de cursos congêneres na sede da instituição. Comparou seu perfil social e sua satisfação quanto à carreira, numa perspectiva de análise multivariada. Adotou, para a análise dos dados de uma universidade pública, a noção de que a democratização do acesso compreende uma ampliação de vagas conjugada a um aumento da inclusão social. Os dados reiteraram parcialmente achados anteriores, obtidos com um modelo de análise simplificado, e também trouxeram novidades, com o modelo adequadamente ampliado. Reiteraram que o principal divisor de águas entre alunos do novo campus e da sede, em ambos os grupos de cursos estudados, é o tipo de Ensino Médio frequentado, público ou particular – um bom indicador do capital econômico familiar. O estabelecimento do campus da UnB em Planaltina permitiu que muitos alunos oriundos da escola pública – que de outra forma não chegariam à Educação Superior – tivessem acesso à UnB. Esses resultados reconfirmaram o papel do novo campus na democratização do acesso à instituição.

Os novos dados também confirmaram a relevância da escolaridade materna e da satisfação com o curso, para alunos do grupo de cursos *Ciências*, e a da satisfação com o curso, para os estudantes do grupo *Agronegócio*. Esses resultados significam que, mesmo com um modelo de análise ampliado, tais variáveis continuam sendo relevantes para diferenciar entre os estudantes do novo campus e os da sede. Sugerem ainda que, na FUP, o curso de C. Naturais obteve mais êxito em acolher alunos de camadas sociais desfavorecidas que o curso de Gestão de Agronegócios e que, nesse sentido, aquele teria aportado maior contribuição à democratização do acesso que este.

A principal novidade do modelo de análise ampliado foi a situação de trabalho dos estudantes, que no grupo *Ciências* se mostrou um importante fator para distinguir entre alunos do novo campus e os matriculados na sede. Nesse sentido, a novidade corroborou o papel do campus de Planaltina na democratização do acesso e, ao mesmo tempo, exigiu novos estudos para dar conta da relevância do trabalho entre alunos oriundos da escola particular. No grupo *Agronegócios*, a novidade foi a relevância da cor da pele entre egressos da escola privada, o que também deixou perguntas em aberto, aguardando novas pesquisas.

A estratégia de democratizar o acesso à universidade pública mediante a abertura de campus em área socioeconomicamente desfavorecida, buscando promover a inclusão de camadas sociais que vinham sendo sistematicamente alijadas do ingresso na Educação Superior, teve êxito na UnB, nesse estrito sentido.

Mas os resultados reiteraram que problemas na concepção e implantação de cursos no novo campus são uma forte ameaça ao sucesso do projeto de democratização. Dados recentes sobre vagas ociosas apontaram na mesma direção. Os resultados, enfim, ao tempo em que recomendaram a replicação da estratégia, também advertiram para os riscos envolvidos e para a complexidade de um projeto que vai muito além de replicar uma parte da instituição sede num novo ambiente social.

Referências

AMARAL, N. C. Projeções para o financiamento da expansão das IFES no contexto de um novo PNE 2011-2021. In: SEMINÁRIO NACIONAL DO REUNI, 8., 2010, Brasília, DF. **Apresentações...** Brasília: ANDIFES, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15004>. Acesso em: 26 jun. 2011.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1982.

BORGES, J. L.; CARNIELLI, B. L. Educação e estratificação social no acesso à universidade pública. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 113-139, jan./abr. 2005.

BRITO, M. R. F. ENADE 2005: perfil, desempenho e razão da opção dos estudantes pelas licenciaturas. **Avaliação: revista da avaliação da educação superior**, Campinas, v. 12, n. 3, p. 401-443, set. 2007.

BRITTO, L. P. et al. Conhecimento e formação nas IES periféricas: perfil do aluno “novo” da educação superior. **Avaliação: revista da avaliação da educação superior**, Campinas, v. 13, n. 3, p. 777-791, nov. 2008.

CUNHA, L. A. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira: entre o Estado e o mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 809-229, out. 2007.

DIAS SOBRINHO, J. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1233-1245, out./dez. 2010.

HERLER, D.; LEHMANN, T. Responder profiling with CHAID and dependency analysis. In: EUROPEAN CONFERENCE ON MACHINE LEARNING, 12., 2001, Freiburg, Germany. **Data mining for marketing applications**. Trier, Germany: Universität Trier, 2001. p. 49-58. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.111.8817>>. Acesso em: 23 nov. 2007.

FRANCIS, A.; TANNURI-PIANTO, M. Using Brazil's racial continuum to examine the short-term effects of affirmative action in higher education. In: MEETING OF THE BRAZILIAN ECONOMETRIC SOCIETY, 21., 2009, Foz do Iguaçu. **Presentations...** Rio de Janeiro: SBE, 2010. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ocs/index.php/sbe/EBE09/paper/view/977>>. Acesso em: 26 jun. 2011.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

GOBARA, S. T.; GARCIA, J. R. As licenciaturas em física das universidades brasileiras: um diagnóstico da formação inicial dos professores de física. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, v. 29, n. 4, p. 519-525, 2007.

GUIMARÃES, A. S. A. **Ingresso em universidades de prestígio e desempenho no vestibular de grupos privilegiados negativamente**: negros na Universidade de São Paulo, de 2001 a 2007. São Paulo, 2007. 28 p. Disponível em: <<http://www.ffch.usp.br/sociologia/asag/Ingresso%20de%20estudantes%20negros%20na%20Universidade%20de%20Sao%20Paulo%20de%202001%20a%202007.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2011.

HASENBALG, C. A distribuição de recursos familiares. In: HASENBALG, C; VALLE SILVA, N. (Org.). **Origens e destinos**: desigualdades sociais ao longo da vida. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003. p. 55-83.

MELO, L. V. S. **A democratização do acesso à educação superior pública no Distrito Federal – Universidade de Brasília/Faculdade UnB Planaltina**. Universidade de Brasília. 2009. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2009.

MONTAGNER, M. et al. A graduação em saúde coletiva no Brasil: um estudo de caso da UnB-Ceilândia. **Saúde Coletiva**, v. 7, n. 42, p. 167-172, 2010.

NEVES, E. B. C. Educação superior no Brasil: as políticas de inclusão social e seu impacto sobre a desigualdade e a expansão. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE ENSINO SUPERIOR, Centro de Estudos sobre Ensino Superior (CESPE) da Universidade Federal de Minas Gerais e Center of Latin American Studies da Stanford University. **Anais...** Belo Horizonte: CESPE, 2009. (inédito).

OLIVEIRA, G. M. S. Desenvolvimento cognitivo de adultos em educação a distância. In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO, 2003, Cuiabá. **Anais...** Cuiabá: UNEMAT, 2003, p. 22-24.

OLIVEIRA, J. F.; BITTAR, M.; LEMOS, J. R. Ensino Superior noturno no Brasil: democratização do acesso, da permanência e da qualidade. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 19, n. 40, p. 247-267, maio/ago. 2010.

SOUZA, M. **Técnicas avançadas de segmentação de mercado**: utilização do método CHAID. 59 f. 2000. Dissertação (Mestrado)– Departamento de Estatística, Universidade de Brasília, UNB, Brasília, DF, 2000.

VELLOSO, J. Cotistas e não cotistas: rendimento de alunos da Universidade de Brasília. **Cadernos de Pesquisa. São Paulo**, v. 39, n. 137, p. 621-644, maio./ago. 2009.

_____. Acesso à universidade: novas perspectivas de democratização? In: CUNHA, C., SILVA, M. A.; SOUSA, J. V. (Org.). **Políticas públicas de educação na América Latina**: lições aprendidas e desafios. São Paulo: Autores Associados, 2011. (inédito).

VELLOSO, J; CARDOSO, C. B. Evasão na Educação superior: alunos cotistas e não-cotistas na Universidade de Brasília. In: 32ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Anais eletrônicos...** Sociedade, cultura e educação: novas regulações. Caxambu, MG: ANPED, 2009. v. 1.

_____. **Um quinquênio de cotas: as chances de ingresso de negros na Universidade de Brasília**. Brasília, DF, 2011 (inédito).

VELLOSO, J; MELO, L. V. S. Democratização do acesso à universidade e o *campus* da UnB em Planaltina: uma perspectiva multivariada. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA ANPEd CENTRO-OESTE,10. **Anais eletrônicos...** Desafios da produção e da divulgação do conhecimento. Uberlândia, MG: FAGED, 2010. v. 1.

Recebimento em: 22/07/2011.

Aceite em: 12/09/2011.

O *vir a ser* professor/pesquisador da educação superior: o caso dos egressos PIBIC/CNPq/UNEB

The *coming-to-be* researcher/professor of higher education: the case of egress from PIBIC/CNPQ/UNEB

Regina Celi Machado PIREs1

Resumo

O trabalho é parte de uma tese de doutorado (PIRES, 2008), que teve como objetivo conhecer, analisar e explicar as contradições, harmonias, correspondências e diferenças existentes entre a formação inicial do professor pesquisador universitário, realizada pelo Programa PIBIC/CNPq/UNEB e a prática profissional de seus egressos. São apresentados os resultados de oito entrevistas com esses egressos, selecionados intencionalmente, por sua condição de professor da Educação Superior e realizando pesquisa. As categorias empíricas que emergem dessas falas foram mediadas pela teoria do materialismo histórico-dialético e estudos sobre a Educação Superior, permitindo a compreensão do movimento desse nível de ensino, no período analisado.

Palavras-chave: Formação professor-pesquisador. Iniciação Científica. PIBIC/CNPq. Avaliação de egressos.

Abstract

This work is part of a doctorate thesis (PIRES, 2008), which aimed to know, analyze and explain the contradictions, harmonies, correspondences and differences existing between the initial training of university researcher professors, held by the PIBIC/CNPq/UNEB Program, and the professional practice of their egresses. Results are presented of eight interviews with these egresses, intentionally chosen for their condition of High Education teachers and making research. The empirical categories which emerge from these speeches were treated by the theory of dialectical-historical materialism and studies about High Education, allowing to understand the movement of such teaching level, in the analyzed period.

Keywords: Researcher-Professor formation. Scientific Introduction. PIBIC/CNPq. Evaluation of Egresses.

1 Professor adjunto Departamento Ciências Humanas, Campus I, UNEB; Doutora em Educação, UFRGS; ex-bolsista PQI/CAPES-UNEB; mestre em Educação, UFBA; graduada em Administração, UCSAL; líder grupo de pesquisa - Acompanhamento e Avaliação de Políticas Públicas; coordenadora de pesquisa sobre formação e prática do Administrador. Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. Tel.: (71) 3117-2259. E-mail: <regina.tcheli@gmail.com>.

Introdução

Ao realizarmos as entrevistas com os egressos do PIBIC/CNPq-UNEB², pensávamos ser possível averiguar se está sendo cumprido o objetivo/finalidade das Bolsas de Iniciação Científica (BIC), que é formar pesquisadores, garantindo, assim, a continuidade do processo de formação do ex-bolsista PIBIC/UNEB.

Visto que o PIBIC/CNPq objetiva inserir o ex-bolsista em um mestrado e doutorado, ou seja, em um programa de *stricto sensu*, estabelecemos, como a hipótese principal de trabalho, a idéia de que o egresso do PIBIC/CNPq-UNEB se torna um professor pesquisador universitário. Ao nos perguntarmos: para onde irão, depois de formados, os futuros mestres e doutores, oriundos do programa de PIBIC? Imaginamos que a resposta seria: para a universidade.

As indagações levantadas foram guiadas pelo método dialético, até chegamos às questões que nos possibilitaram um roteiro semi-estruturado de entrevista. O desenvolvimento desse roteiro considerou o período 1997-2007 (anos da primeira e da última turma desses egressos) como a duração da existência do fenômeno material social estudado em nossa tese (PIRES, 2008), em sua relação com as formações materiais, anteriores e posteriores.

Entendemos que o que dizemos ou pensamos é, em última análise, determinado por aquilo que fazemos e que “[...] o lugar onde a consciência e a prática social convergem mais obviamente para Marx é a própria linguagem.” (EAGLETON, 1999, p. 11). Então, são as palavras dos egressos PIBIC/CNPq-UNEB, como expressão concreta do que estão realizando em sua prática profissional, que nos permitem a observação empírica da realidade que estamos estudando, no momento em que organizamos o conteúdo de suas entrevistas em forma de *categorias empíricas* que se ligam ao mundo científico pelas *categorias de análise* do materialismo histórico-dialético e da economia política.

Estabelecemos as categorias empíricas compreendendo “[...] o requisito lógico de que um mesmo conteúdo não podia estar, ao mesmo tempo, em duas ou mais categorias” (TRIVIÑOS et al. 2006, p. 27), não querendo dizer com isso que, na análise interpretativa do conteúdo dessas categorias, elas não se relacionem,

2 Realizamos 8 entrevistas semi-estruturadas, entre os dias 4 e 13 de maio de 2007, em Salvador/BA., com duração média de 90 minutos. A pesquisa empírica incluiu, também, análise de documentos e coleta por questionário eletrônico. De uma *população* de 127 egressos do PIBIC/CNPq-UNEB, consultada por questionário eletrônico, obtivemos 87 respostas de egressos e 21 afirmaram estarem na prática docente na educação superior, dos quais selecionamos 8 a partir dos critérios: *egresso* formado há 3 anos; *trabalhando como professor do ES*, dedicando-se ao ensino e realizando pesquisa, financiada ou não pelo CNPq ou por outra fonte de fomento. Esses 8 egressos são o foco do presente trabalho.

já que sabemos que todos os fenômenos materiais estão em relação, porém, as ligações é que nos conduzem às causas (CHEPTULIN, 1982). Guiando-nos por esse princípio, formulamos as categorias empíricas que utilizamos na análise das entrevistas, quais sejam: vida pessoal e familiar; o ambiente de trabalho, remuneração salarial e a relação com os colegas; atividades rotineiras, lazer e os meios de comunicação; expectativas e planos para o ingresso no mercado de trabalho; experiência profissional e a relação formação e prática; a formação do professor-pesquisador, atual e no passado, e os programas de bolsas para pesquisa; recomendações para aprimorar os programas de incentivo à pesquisa.

Cada uma dessas categorias se constitui em um sub-capítulo da nossa tese. Nesse trabalho, abordaremos cada categoria, resumidamente, buscando as causalidades que condicionam a *práxis*³ do egresso PIBIC/CNPq/UNEB e a possibilidade de continuidade da formação acadêmico-científica desses egressos, o que coloca em questão os objetivos e finalidades contidas nas normas – Resoluções Normativas (RN) - que regem o Programa.

1 Vida Pessoal e Familiar

As classes sociais de onde emergem nossos egressos se refletem pela profissão e formação que alcançaram os pais, ao longo do *vir a ser* desses egressos/professores. Imaginando o conceito de classe social como um “[...] local estrutural” na sociedade (WOOD, 2003, p. 73), poderíamos dizer que nossos egressos entrevistados emergem da classe média e pequena burguesia: “A nossa família é mais de comerciante ... minha mãe sempre foi professora [...]”. Nessa condição, os entrevistados puderam contar com essa base familiar, ao longo da sua infância e adolescência. Alguns ainda continuaram inseridos nesse contexto, até o momento da entrevista, contando com o apoio dos pais para

3 Entendemos *práxis* como prática social, categoria histórica e filosófica do Materialismo Histórico-Dialético. Nesse sentido, a realidade, como atividade humana, é *práxis* e requer o entendimento da ação do homem sobre a natureza, no sentido de transformar o mundo em que vive. Trata-se de um fenômeno material, é parte do mundo real e se constitui um princípio de objetividade, ou seja, é um critério de verdade científica, pois representa o conhecimento reconhecido pela humanidade e ao qual se deve submeter todo fenômeno material que nos propomos a estudar. “A prática individual e a prática social estão intimamente relacionadas” (TRIVIÑOS, 1987, p. 64), pois uma se realiza através da outra, em reciprocidade. A prática individual, se criativa, isto é, se capaz de modificar a teoria original, torna-se *práxis*, uma prática social (nova). Mas, como a prática individual pode ser repetitiva (e a consciência cotidiana ingênua), e estar sujeita às limitações pessoais, materiais e tecnológicas, então, nesse caso, a prática social não transforma necessariamente a realidade.

fazerem *escolhas*, como *renunciar* a empregos, para *arriscarem* a se dedicar aos estudos da pós-graduação. Assim, o comportamento dos pais molda as opiniões dos filhos sobre si mesmos, isto é, molda as suas subjetividades, ampliando ou não as possibilidades de traçarem um projeto de vida, como o de se tornar um professor pesquisador: “Sou nascida numa família extremamente harmoniosa [...] então, isso ajudou muito a gente [...], foi muito sedimentado lá atrás, muito bem amparado”.

Mas, pensando-se classe social como processo (WOOD, 2003), pode-se enxergar que, no caso dos egressos PIBIC/UNEB, tal processo está ligado às condições de pobreza e miséria de certas regiões brasileiras, onde vamos observar o acontecimento do desenvolvimento da privatização da Educação Superior (ES), de forma acentuada, diríamos que quase generalizada, nas regiões mais pobres do Brasil, como a região Nordeste (FRANCO; FIALHO; PIRES, 2006).

Assim, nessa categoria coube-nos entender o processo pelo qual se deu a *diversificação* e a *democratização* da ES que resultou, na verdade, em massificação, fazendo com que as contradições dentro das Instituições de Ensino Superior (IES) se acentuassem. Para conseguir entender como o processo de mercantilização, na totalidade das privatizações resultantes das políticas neoliberais que varreram o mundo na década de 90, condicionou a continuidade ou não da formação dos egressos, foi necessário adentrar a sua vida pessoal, as quais refletem esse momento histórico, que atinge suas famílias tirando o emprego estável de seus pais e forçando esses a buscarem novas ocupações profissionais, como vivendo por conta própria, ou seja, sem garantias trabalhistas: “Atualmente, meu pai é taxista. Ele saiu do Pólo [Petroquímico], por causa das privatizações ...”.

Compreendendo a divisão social do trabalho como “acompanhante” direto da categoria de classe social, segundo Marx e Engels (1984, p. 26-27), que a pensaram como a representação da forma de propriedade desenvolvida pela sociedade, apreendemos que cabe à educação fazer essa *arrumação* proposta pelo modo de produção capitalista, via divisão social do trabalho. No período em estudo, um exemplo disso foi a Lei nº 9.394/96 quando *diversificou* a Educação Superior, de acordo com as necessidades do mercado de trabalho. Não por acaso, segundo análise de Franco, Fialho e Pires (2006, p. 43)

[...] o crescimento das IES, na Bahia, no período 1996/2004, sob a perspectiva de número de IES, é exclusivo do setor privado e, nesse setor o crescimento não foi diversificado, concentrando-se nas faculdades, escolas e institutos e nas faculdades integradas do setor privado.

Isso quer dizer que reinou o oportunismo de mercado. Nas palavras dos egressos PIBIC/UNEB/professor ES, vemos refletida a relação professor/aluno no processo de formação de uma classe estudantil específica das IES particulares, quando eles comparam o aluno da *IES particular e o da pública*. As particulares aparecem como fábricas de diplomas que se destinam a um segmento do *quase* mercado pobre, material e espiritualmente, já que, como trabalhador, esse estudante, noturno, em maioria, não tem condições para estudar, não tem tempo para ler, não tem dinheiro para comprar livros, ir a cinema, teatro, museus, viajar e etc.

2 Ambiente de Trabalho, Remuneração Salarial e a Relação com os Colegas

Aqui nos coube entender que, no processo de privatização ou mercantilização da Educação Superior no Brasil, as condições de trabalho dos egressos PIBIC/UNEB, com orientação para ser um professor/pesquisador, revelam-se como prática rotineira, alienante e exploratória, típica de um trabalhador do mundo capitalista.

As mudanças no mundo do trabalho capitalista, a partir do início da década de 70 e o seu aprofundamento, na década de 90, fazem as vezes de um verdadeiro *vulcão*, com várias consequências, entre as quais a precarização estrutural do trabalho, não circunstancial, mas estrutural, assim como o desemprego, dada a lógica destrutiva capitalista que cresce destruindo, para assim se alavancar (ANTUNES, 2006; MÉSZÁROS, 2002). Encerra-se a época das grandes conquistas salariais e, hoje, a “[...] distinção entre capital estrangeiro e capital nacional é inteiramente obsoleta”, devido às fusões entre as empresas monopolistas e oligopolistas. (BERNARDO, 2000, p. 57).

A esse movimento histórico de universalização do capitalismo, para todas as esferas sociais, está ligado o movimento da Educação Superior brasileira, nas últimas quatro décadas, onde a avaliação legítima o processo de *democratização* da ES, quando “[...] cumpre o papel de dizer que algo é de certo modo ou funciona de certa maneira” (LEITE, 2005, p. 35). Não é, portanto, uma mera coincidência que a década 1990-2000 foi, para toda a história da América Latina, o período mais complexo de suas reformas, conforme aponta Leite. No caso brasileiro, assistimos, concretamente, como o Estado pode funcionar como reproduzidor da ordem social, colocando a educação como produtora da força de trabalho para o capital, de forma a alcançar os dias atuais, com um escandaloso, porque oportunista, número de instituições novas de ES das quais, segundo Giolo (2007, p. 7) “[...] 70% têm nove anos ou menos de existência [...] A Educação Superior é formada por instituições

frágeis, com cursos concentrados em determinadas áreas [...]”. É nesse sistema que muitos dos nossos entrevistados, os egressos do PIBIC/UNEB, veem atuando.

Assim, as relações sociais da produção do saber, nas universidades e demais IES, vão se transformando. A fala de alguns egressos reflete o conflito entre professor e administrador, pela forma como a administração, fruto do “*managerialismo*” (LEITE et al, 2002, p. 11-12), busca controlar não somente o conteúdo, mas a forma e o ritmo de trabalho do professor, sobretudo daqueles que hoje estão trabalhando em IES particular, com Educação à Distância (EAD), como é o caso de três egressos entrevistados.

Os cursos de EAD vêm se mostrando uma grande oportunidade de mercado para essas IES privadas, pois se liga à estratégia mundial de intensificação da transnacionalização do mercado da ES e está na pauta do Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (GATS), frente à Organização Mundial do Comércio (OMC) (SOUZA SANTOS, 2004). O ritmo de trabalho dos professores que lidam com EAD é intenso, pois eles têm que somar *salários*, atuando em mais de uma IES, tanto do setor privado quanto público: “Ah! eu trabalho sessenta horas semanais; já trabalhei até setenta, este ano. De manhã, de tarde e de noite, de segunda a sábado”.

Tal ritmo de trabalho é o que se impõe hoje ao professor/mercadoria, submetido à produtividade da gestão eficaz que, mais do que qualquer outro ramo da atividade acadêmica, está impulsionada por dois instintos humanos primários: “o medo e a avareza” (MICKLETHEWAIT; WOOLDRIDGE, 1998, p. 18): “Tem certas reuniões de professoras que a gente não pode falar de certas coisas [...] E aí é como o coordenador diz: tô com a mesa cheia de currículos. Eu não tenho mais onde botar currículos. Então, isto significa o quê?”.

Intimidar, pressionar, calar o docente, para extrair do seu trabalho, sob a forma de serviços produzidos e vendidos, mais valor do que o necessário para lhe pagar. Evidencia-se a *proletarização* do docente da ES, processo que Marx (2002) caracterizou pela extração de *mais-valia* da classe operária e como sendo a chave da natureza exploradora das relações sociais capitalistas: “Deixa eu lembrar... na F2⁴ era cerca de R\$26,00. Hoje, na F3, eu recebo R\$29,00 por hora-aula. Na F1 era R\$27,00, alguma coisa assim [...]. É, o professor tem que ralar muito!”

Os atrasos no pagamento dos salários desses professores são frequentes, nessas IES, o que tem levado os docentes a se mobilizarem, realizando greves. O mesmo acontece com a rede pública de Educação Superior, estadual e federal, cujas universidades vêm mantendo seus professores sob condições salariais precárias, processo encoberto por *gratificações* ou *benefícios*.

4 F1, F2 e F3 são nomes fictícios de IES particulares.

As falas também refletem o processo de *alta rotatividade* de cursos, no jogo de mercado praticado entre as IES privadas e particulares. Nesse sentido, chamar a atenção às mantenedoras, por onde se dá o real negócio na Educação Superior e que possibilita a grupos empresariais, inclusive de capital estrangeiro, o *investimento* nesse mercado, sem serem percebidos pela comunidade. Tais fenômenos estão relacionados ao esgotamento da expansão da Educação Superior pela iniciativa privada e particular (FRANCO; FIALHO; PIRES, 2006) no Brasil e, particularmente na Bahia, que coloca o *mercado de trabalho* em uma situação de empregos *flutuante*, de estrutura mais *flexível* e instável. Esse movimento mercadológico da ES leva os egressos/professores do PIBIC/UNEB a trabalharem sob grande ansiedade e estresse, deixando marcas em seu corpo e em seu espírito. Sem garantia financeira e espiritual, com as regras do jogo mudando a todo momento, chega-se à concepção de *jogos curtos* ou à impossibilidade de desenvolvimento de qualquer compromisso de longo prazo, como deve ser a educação. Para manterem o seu emprego, em instituições que buscam um lugar à frente de seu concorrente, os professores são compelidos à “[...] *práxis* utilitária imediata e senso comum a ela correspondente” (KOSIK, 2002, p. 14), que os move, *naturalmente*, como mercadorias, em sua vida cotidiana.

3 Atividades Rotineiras, Lazer e os Meios de Comunicação

O capital mantém a sua hegemonia conformando consciências; formar esse consenso comum é o papel da grande mídia nas sociedades contemporâneas. Aqui buscamos entender como a mídia e as organizações internacionais como o Banco Mundial, FMI e outros conduzem os rumos das sociedades capitalistas mundiais e buscam reduzir a prática do professor pesquisador ao profissionalismo de *fazedor de ciência*, dissociando-a da atividade política. Por outro lado, pensamos que o egresso PIBIC/UNEB/professor do ES forma também a sua consciência crítica, na vivência com as produções artísticas – cinema, literatura, teatro – e as suas preferências de leitura, filmes e peças podem ser analisadas como expressão do seu processo de “hominização” (VIEIRA PINTO, 1979, p. 24-26; 38-39).

Como qualquer ser social que é, o egresso PIBIC-UNEB/professor do ES lida com muitas contradições, em sua prática cotidiana familiar, pessoal e profissional, que ele próprio poderá solucionar; porém, muitas outras contradições fogem à sua capacidade de ação, aquelas que dizem respeito às condições materiais e ideológicas que lhe são dadas. Como examinamos, a rotina de trabalho desses profissionais é intensiva, que a eles traz recompensas salariais, mas não os deixa saudáveis e felizes, o que nos leva a analisar a questão desses trabalhadores como “homens livres” (WOOD, 2003, p. 161-162).

Que fazem os nossos entrevistados nas férias? Trabalham, conforme suas falas, ou seja, a possibilidade de descanso passa a ser *formal*, está *oficialmente* assegurada na legislação trabalhista, mas a necessidade de somar salários pode não torná-la *real*. Então, são aquelas horas extras de estudo, de trabalho, que a rotina diária não lhes permite dar conta, que terão que ser resolvidas nas férias. Nota-se que o egresso do PIBIC/UNEB/ professor do ES é um profissional *auto-exigente*, mas o que o torna assim, senão as suas condições de trabalho, cada vez mais precárias, porém acobertadas pela ideologia da *competência*, da *produtividade*, do *desempenho* individual?

As marcas do ritmo da jornada de trabalho, materializadas em suas falas, podem comprometer não apenas a própria saúde do egresso, mas também a de outros membros de sua família. À medida que o egresso professor assume a vida docente da ES, o sábado é, definitivamente, um dia de trabalho, assim como o domingo. Quando indagados sobre o que fazem no fim de semana, deixam transparecer a sua jornada *doméstica* de trabalho e o quanto isso os marca emocionalmente, deixando-os fadigados, estressados, com culpa por não disporem de tempo para dedicar a si próprios e aos familiares, especialmente aos filhos, que precisam da atenção dos pais e se queixam quando não podem receber esse amparo como deveriam. Silva Jr. (2007, p. 481) analisa a saúde mental do professor da Educação Superior em função do “ardil do produtivismo e do carreirismo”, como “[...] um dos grandes problemas de saúde pública do planeta, a começar pela esquizofrenia, bipolaridade, alcoolismo, *Burnout*, síndrome do pânico, depressão, fadiga intelectual, etc.”

Afirmaram que gostam de ler, mas no momento atual de suas vidas, só há tempo para leituras relacionadas ao seu trabalho de aulas ou da pesquisa da Pós-Graduação. Apreciam ir ao cinema e ao teatro, mas lamentam não ter tempo e melhor condição financeira para essas atividades culturais. Assim, ao não realizar atividades culturais, o egresso/professor/pesquisador empobrece sua vida espiritual e sua capacidade criativa.

4 Expectativas e Planos para o Ingresso no Mercado de Trabalho

Com o questionário eletrônico, na fase de coleta de dados que antecedeu às entrevistas, já havíamos constatado que as expectativas desses egressos, iniciada e planejada, desde a sua graduação, com o ingresso no PIBIC/CNPq, se dirigiam ao desenvolvimento da carreira acadêmica de professor/pesquisador da Educação Superior. Assim, o momento da formatura significa para eles um instante de comemoração, de esperança na vida profissional, *uma conquista* que abre outros caminhos, uma forma de retribuir e reconhecer *o esforço dos pais que os incentivaram à educação*. Mas esse evento, também, se revela como um tormento e uma agonia na vida do egresso PIBIC/UNEB, mostrando como o contingente pode ser o necessário, dadas as circunstâncias exteriores.

Ao darem o “salto-ruptura” (CHEPTULIN, 1982, p. 216-223) da sua formação graduada, os egressos do PIBIC/UNEB, pelo momento histórico que atravessaram durante a sua graduação, encontraram como condições para dar prosseguimento à formação acadêmico-científica, a situação de expansão, mercantilização e de privatização do mercado de trabalho da educação superior, resposta do poder público às tensões pelo aumento da sua demanda. Assim, de fato, o mercado de trabalho do ES se expandiu, após a LDB 9.394/96, mas também se sabe que os investimentos públicos na ES pública encolheram e atingiram a Graduação e a Pós-Graduação, no que respeita ao oferecimento de bolsas, tanto que, numericamente, há uma diferença proporcional entre a quantidade e o valor de bolsas do PIBIC/CNPq e a quantidade e o valor de bolsas de Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado oferecidas pelo mesmo CNPq⁵.

Existe uma grande carência por Educação Superior no Estado da Bahia, mas o atendimento a essa demanda está, hoje, condicionada, por um lado, aos programas de financiamento para a *ocupação* das vagas ociosas nas IES privadas e, por outro lado, ao cumprimento da meta do Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) de aumento de 30% das vagas dos cursos de graduação nas IES públicas (universidades).

Portanto, aqueles egressos que conseguiram chegar até o mestrado não encontraram dificuldades em se inserir nesse mercado em expansão, conforme os seus relatos. Porém, o que discutimos nessa categoria, são as condições de trabalho enfrentadas por esses profissionais e que condicionam a qualidade de sua formação pós-graduada, dada a maneira como se deu essa expansão e diversificação na Educação Superior brasileira, via privatização. Com relação às universidades públicas, estaduais e federais, muitas oportunidades se abriram por processo de *seleção pública*, na condição de professor substituto. Em ambas as situações, constatamos o arrocho de salários dos professores.

5 Experiência Profissional e a Relação Formação e Prática

Com essa categoria desenvolvemos a ideia de trabalho como produção de ciência e existência, para discutir como a consciência do pesquisador se constitui, pela interação do pensamento (teorias) e da prática (trabalho), no ato produtivo (experiência profissional), resultando dessa interação as modalidades de trabalho científico (VIEIRA PINTO, 1979). O egresso professor pesquisador é um trabalhador que lida, cotidianamente, com a contradição da *teoria* – o plano

5 A *subamostra* de 21 egressos, de onde selecionamos os entrevistados, mostra que praticamente todos esses docentes (19 egressos) confirmam que pesquisam. Entretanto, apenas 4 deles recebem algum tipo de fomento para pesquisar, embora 16 desses egressos tenham concluído ou estejam realizando o mestrado e 7 tenham alcançado o doutorado.

das ideias da pesquisa científica – e a *prática*, o plano do trabalho científico propriamente dito. Isso significa que o pesquisador não pode prescindir da consciência da totalidade concreta em que está situado e que condiciona a sua existência. As condições objetivas de produção do trabalho do pesquisador, que dão suporte ao seu ser social e que estão materializadas no tipo de organização do trabalho científico, nas instalações, nos investimentos financeiros, nas *bolsas*, nos recursos humanos, nos meios de divulgação do seu trabalho, nos livros, nos encontros acadêmico-científicos, etc. se encontram “[...] em mãos do grupo que decreta as finalidades da pesquisa”, como afirma Vieira Pinto (1979, p. 311-312). Ou seja, não há como se construir uma carreira científica sem se inserir no *sistema produtivo do saber* vigente, que possui um *centro dirigente* que condiciona as condições. E, como a criação científica é por natureza aleatória, nenhum cientista está *a priori* seguro em que irá resultar o seu trabalho, do que ele descobrirá e, então, ele não tem como barganhar com os superiores o que irá colher. Aceita, assim, as condições que lhe cerceiam a liberdade, conforme podemos constatar em depoimento de um egresso que realizava coleta de água, em um curtume, para analisar e se viu ameaçado por um funcionário da empresa.

Então, o que se pergunta é: o professor pesquisador egresso do PIBIC/UNEB tem consciência dessas condições e as analisa, em contradição com as teorias que alicerçam o seu trabalho científico, ou não?

Ao reconstruirmos a trajetória da Ciência e Tecnologia (C&T) no Brasil, e discutirmos a ideologia da inovação, queríamos mostrar como esse país vem buscando implantar uma política de C&T que está condicionada a uma lógica estrutural do capitalismo transnacional, mas com lutas internas de classes que promovem o seu desenvolvimento. Nisso se inclui a pressão do capital para que a produção da pesquisa, no país, se encaminhe para o consumo de ideias, já produzidas originalmente em outras nações, fato perceptível no depoimento de um egresso:

[...] ser um bolsista do CNPq é saber o quanto países, como o Brasil, sofrem por não desenvolver a sua própria tecnologia, por não estar pesquisando, por comprar modelos importados. [...] Tô achando que as universidades estão formando só preocupadas com o mercado. E formando neste sentido: a pessoa sabe o que fazer, a pessoa não pensa o que faz. Ela faz, faz, faz, faz e faz. Ela não pensa. Não cria novas alternativas. Não tem, dentro de si, esta necessidade de pesquisar.

Então, por *novo* – inovação – estamos entendendo processos de pesquisa cujo método e suas avaliações de resultados tenham por princípio esse aspecto de condicionamento da realidade do pesquisador. Inovação científica passa a ser

idealizada quando o pesquisador compara o seu trabalho ao de um artista, que resulta em arte, como aconteceu com um entrevistado. Por isso, segundo Vieira Pinto (1979, p. 286), existe uma pergunta da qual a consciência do pesquisador não pode fugir: “[...] para quem trabalho e para produzir o quê?”. Encontrar uma resposta a essa pergunta requer uma reflexão sobre as finalidades do trabalho científico, a apropriação de seus resultados e o efeito social das ideias que ele gera.

Mas, a fragmentação do trabalho na sociedade capitalista, amparada na concepção idealista de homem livre e com oportunidades iguais, favorece a consciência de que alguns tipos de trabalhos, como o do pesquisador, sejam *especiais*, isto é, incondicionados com a totalidade da realidade concreta. A fala de um egresso retratou fielmente essa idealização do pesquisador por *vocação*. Pensamos que a manifestação da questão vocacional se dá, necessariamente, por força das condições contingentes e necessárias ao desenvolvimento da aptidão, que a acolhem e possibilitam sua realização.

Também verificamos que a maioria dos entrevistados já realizou, ou está realizando, o Mestrado ou o Doutorado e combinam dois, três e até mais tipos de vínculos trabalhistas, em IES públicas e privadas, para *somar salários*, permanecendo sem condições de realizar pesquisa, no ritmo cotidiano de trabalho. Assim, a experiência profissional desses egressos vem se fazendo sem, necessariamente, existir a realização da pesquisa, associada à prática docente da educação superior. Quando existe essa associação, o egresso é aluno de curso *stricto sensu*.

Como a apreensão da metodologia científica pelo bolsista é uma finalidade do PIBIC/CNPq, desde a criação desse Programa, trazemos a discussão do conceito de método como um processo histórico da lógica científica, que conduz o pesquisador à apreensão da realidade. Segundo Vieira Pinto (1979, p. 55), da maneira como se faz ciência, resultam modos de ser de consciências do pesquisador, e distinguimos modos de consciência do egresso professor/pesquisador da ES: “crítica e desalienada”, que utiliza as ideias como bens de produção; “ingênua ou alienada”, que usa as ideias como bens de consumo e sem a compreensão da totalidade concreta. A “autoconsciência” (VIEIRA PINTO, 1979, p. 23; 27; 38; 49-50) é o nível desejável para um professor pesquisador.

6 Formação do Professor-Pesquisador, atual e no passado, e os Programas de Bolsas para Pesquisa

Com essa categoria discutimos os aspectos do desenvolvimento da formação do egresso PIBIC/UNEB/professor pesquisador do ES, a partir de sua formação inicial, nesse Programa, até o momento atual. Assim, analisamos as condições de financiamento das pesquisas que os egressos desenvolveram ou estão desenvolvendo; os temas das mesmas, desde a IC ao Doutorado; os conflitos que impulsionam o

desenvolvimento da carreira do professor/pesquisador egresso do PIBIC/UNEB, no sentido das duas lógicas científicas (formal e dialética); como os egressos avaliam a relação pedagógica científica professor/orientador *versus* aluno/bolsista; e como eles refletem a questão do tornar-se (ou não) um professor pesquisador.

Os motivos apontados pelos entrevistados para ingresso no PIBIC/UNEB já nos eram conhecidos (PIRES, 2002) e a decisão teve, por base, a sobrevivência, na busca de uma profissão a ser desenvolvida ainda na graduação, onde a bolsa BIC lhes abriria a perspectiva de se dedicar, exclusivamente, aos estudos.

Com relação aos financiamentos das pesquisas de que os egressos participam, seja quando eram bolsistas PIBIC, seja como professor/pesquisador da Educação Superior, chamaram-nos a atenção dois casos: um deles na própria UNEB, outro em IES particular.

Através do caso de um egresso, pudemos verificar como a parceria de uma universidade pública com empresas condiciona os resultados da pesquisa. No caso em questão, a pesquisa dessa parceria tem por finalidade questões ligadas a crimes ambientais: “[...] elas financiando, assim, vamos dizer, quase 90%! [...] e a universidade entrava com muito pouco!”, diz o egresso, que vivenciou essa experiência de parceria em dois projetos de pesquisa, durante o PIBIC/UNEB. Em ambas as situações, a finalidade da pesquisa quem determinava eram as empresas, segundo relata o egresso que questionou a liberdade do pesquisador na condução do seu trabalho e nos resultados desse, no sentido de buscar a verdade, compromisso que, como pesquisador, deveria ter.

O outro caso se refere aos temas das pesquisas que se desenvolvem nas IES particulares. Relatam os egressos que, como as grandes empresas comerciais e transnacionais que destinam recursos para pesquisa e desenvolvimento (P&D) em seu orçamento geral, voltadas para temas relacionados aos propósitos mercadológicos, simplificação do processo de produção, entre outros, da mesma maneira, os empresários da ES estão interessados em desenvolver pesquisa para esses fins e não mantêm qualquer investimento em bolsas para a qualificação de seus docentes. Muito pelo contrário, seus interesses residem no tipo de regime de “horista” que lhes dá um maior retorno financeiro (FRANCO; FIALHO; PIRES, 2006, p. 49; 78; 82-83; 94).

Também nos chamou a atenção a ideia de renúncia e, por vezes, de resignação e até de *doação*, que demarca a trajetória profissional do egresso, sempre tendo que decidir entre o *certo* e *seguro* (emprego no momento) e o *risco* da incerteza (carreira acadêmico-científica a ser galgada). Compreendemos que essa ideia da prática, no magistério, “como uma doação”, como dizem os egressos, está ligada ao fato histórico que perpassa a vida dos professores, nos países Ibero-americanos, “[...] que sempre receberam um pagamento muito precário pelos serviços que prestavam, de

educar o povo” (TRIVIÑOS et al. 2006, p. 135). Escolher ser professor/pesquisador universitário exige renunciar a empregos melhor remunerados, mas que também não permitem que o professor possa avançar em sua formação pós-graduada, pois são oferecidos por Instituições que não se interessam pelo pesquisador. Alguns egressos fizeram essa opção porque puderam contar com o apoio material e espiritual da família para levar adiante seu projeto de professor/pesquisador; outros são pressionados por familiares que não enxergam um sentido prático e financeiro na carreira de pesquisador, ainda entendida como uma carreira artística ou algo semelhante, enfim, profissões que custam a *fazer dinheiro*.

7 Recomendações para aprimorar os Programas de Incentivo à Pesquisa

Concebendo o PIBIC/CNPq como um programa, hoje, indispensável à condição da realização da pesquisa científica, nas universidades, desde a Graduação, o egresso compreende que, assim como o mundo não é um processo acabado, mas em construção, também o PIBIC deve guardar, em si, possibilidades que ainda não foram realizadas.

As recomendações⁶ foram organizadas e apresentadas de três formas: a) para o PIBIC/CNPq, órgão executor das políticas de CT&I no país; b) para a UNEB, com a inclusão do seu programa de BIC, o PICIN, que nasceu sob a condição de representar a contrapartida da Instituição ao recebimento das primeiras quotas do PIBIC, em 1996; c) para o poder público, estadual e federal.

Recomendamos ao CNPq o aumento do número e do valor da bolsa BIC, atualizada sucessivamente, para que o aluno/bolsista possa se manter na Universidade, dedicando-se exclusivamente, aos estudos. Nesse sentido, caberia a esse Conselho que, junto às quotas institucionais anuais do PIBIC, fosse adicionada certa quantidade de quotas extras destinadas ao propósito da avaliação do Programa, de forma a estimular pesquisadores das universidades a realizarem o acompanhamento da prática profissional dos egressos do Programa, sistematicamente. A falta de uma política de incentivo ao acompanhamento de egressos do PIBIC/CNPq gera desperdícios ao país, pois possibilita o descaminho do ex-bolsista para outras atividades, como forma emergencial de sobrevivência. Também são indicados estudos sobre a relação orientador/bolsista, partindo do problema de como está se dando a iniciação desse estudante, na produção do conhecimento: como mão-de-obra para auxiliar a construção da carreira do orientador/pesquisador ou como formação inicial de uma

6 Para conhecimento detalhado das mesmas, consultar PIRES, 2008, p. 254-261; 266-276.

profissão acadêmico-científica? E, ainda, estudos para o aprofundamento do que se sugere, em termos de políticas públicas, com a palavra *profissional* agregada a um dos objetivos do PIBIC, quando se refere, especificamente, ao orientador (Anexo III da RN-017/2006). O que vem a ser um *pesquisador profissional*? Dessa maneira, compreendemos que a concepção de um Programa como o PIBIC, que se propõe a preparar novas gerações de trabalhadores pesquisadores deve ter, por princípio, uma formação geral, filosófica, metodológica, orientada para a transformação qualitativa da produção acadêmico-científica do país, permitindo a passagem da atitude formalista e metafísica de pensar a realidade, predominante na Academia, para a fase em que se evidencia a conveniência de aceitar e desenvolver as concepções dialéticas, aplicadas à ciência e à investigação do mundo.

Ao poder público recomendamos que as políticas de CT&I sejam pensadas a partir da concepção do pesquisador como um trabalhador, não como um ser idealizado e talentoso, de forma a superar a divisão social do trabalho intelectual e manual. Faz-se necessário que sejam intensificadas as linhas de financiamento de pesquisa sobre movimentos sociais que emergem no país, como forma de motivar a formação de pesquisadores que tomem por objeto de seu estudo, perspectivas reais de transformação do atual modo de produção capitalista, a fim de que se forme, no Brasil, uma elite de intelectuais que seja autoconsciente e crítica. E que também se abram, e/ou se intensifiquem, linhas de pesquisa que busquem pensar a educação no Ensino Superior, em conexão com o Ensino Médio e o Ensino Fundamental. A formação inicial do professor pesquisador deve ser planejada e realizada na totalidade da formação do ser humano, focando o profissional que trabalha com a educação, em todos esses níveis.

Para a comunidade do Ensino Superior da Bahia sugerimos que se criem meios de denunciar o processo de mercantilização e desnacionalização que vem ocorrendo na Educação Superior, exigindo do poder público medidas para regulamentar o ensino privado e barrar a ingerência do capital estrangeiro no setor. Propomos à UNEB, particularmente, uma recomendação aos orientadores: que convençam seus bolsistas a lerem e discutirem a Resolução Normativa em vigor, pois praticamente todos os entrevistados demonstraram que não conheciam essa legislação. Também lembramos à UNEB que, com essa pesquisa, ela se coloca com uma particularidade que a distingue de outras, perante o CNPq: os seus resultados mostram que os egressos do PIBIC/UNEB estão alcançando o mestrado, na medida julgada satisfatória por essa Agência (ARAGÓN, 1999). E, quando essa Universidade demonstra ao CNPq que vem realizando o acompanhamento dos seus egressos PIBIC, ela ganha força para pleitear uma nova quantidade de bolsas desse Programa. O conhecimento gerado por esse estudo concede à UNEB sustentação técnica necessária a essa solicitação, ao tempo em que, também deste modo, lhe é demonstrado o retorno do investimento que fez em nossa formação.

Considerações Finais

É objetivo do presente trabalho, apresentar as categorias empíricas que nortearam as análises das entrevistas com os egressos do PIBIC/CNPq/UNEB, compreendidas à luz do materialismo histórico-dialético, da economia política e de estudos críticos sobre a ES.

As experiências profissionais dos egressos, materializadas em suas falas e meditadas pela perspectiva teórico-filosófica que adotamos, expressam o refutamento da nossa tese de trabalho. Ou poderíamos dizer o *quase* refutamento, se aceitarmos a idéia de que o egresso PIBIC/CNPq-UNEB é *quase* um professor/pesquisador, parafraseando o que vem se chamando de *quase* mercado.

Os egressos que estamos estudando se iniciaram na pesquisa a partir de 1996, ano de implantação do PIBIC/UNEB. São eles *filhos* da Lei nº 9.394/96. Assim os designamos porque: se, por um lado, a causa de seu ingresso em um programa de BIC, de uma universidade estadual nordestina se deve ao salto quantitativo que essas BIC dão, no início da década de 90 (MARCUSCHI, 1996), por outro lado, no momento seguinte de sua formação de professor pesquisador, como trabalhadores docentes da ES do estado da Bahia, a causa torna-se, agora, efeito, nas precárias condições de trabalho que lhe são dadas e nas escassas oportunidades de continuação de sua formação na condição de bolsistas de Pós-Graduação.

Para a sua prática professoral, agora, basta ser mestre, não há necessidade de doutores, dizem os patrões, pois é esse o lema das IES particulares que dominam o mercado educacional da ES na Bahia, em busca do profissional *horista*. Verificamos que o trabalho científico, sendo parte do trabalho geral, em uma sociedade de classes, está submetido às condições de alienação geral do trabalho, como condição da manutenção da estrutura em vigor, onde cabe ao cientista de países como o Brasil, o papel de *fazedor de ciência*. Assim, a experiência profissional que os egressos entrevistados do PIBIC/UNEB vêm obtendo em sua atuação na ES está acontecendo em condições diversas e tende ao declínio do *status* do trabalho docente, condição essa histórica do modo de produção capitalista, onde o *trabalho livre* se dá pela separação do trabalhador dos meios de produção.

As falas dos entrevistados refletem uma eterna negociação consigo mesmos pelo direito ao descanso, tendo em vista a necessidade de *pôr em dia* as pendências de trabalhos. Existe uma exigência de *qualificação profissional* por parte do mercado de trabalho que instiga os professores à formação contínua e, muitas vezes, por conta própria, já que muitos egressos estão realizando seus mestrados e doutorados sem receberem fomento (bolsa). O resultado é desastroso para a formação do professor pesquisador, sob nosso ponto de vista,

pois esse profissional tem um menor tempo de dedicação aos estudos e uma baixa qualidade de vida, com reflexos em sua saúde, física e mental, o que se reverte na realização de sua *práxis*, sob precárias condições, material e espiritual.

Nessas condições, teremos estatísticas maiores evidenciando o crescimento *acelerado* de mestres e doutores, porém, a ciência nesse país precisa dar o salto qualitativo.

Romper com a marca histórica de condições salariais precárias que perpassa a vida dos professores, nos países Ibero-americanos, em geral, talvez, seja a premissa que deva orientar as propostas de formação do professor/pesquisador, conduzida por uma concepção do pesquisador como um trabalhador e não como um ser idealizado e talentoso.

Para isso, é indispensável que a formação de novas gerações de pesquisadores esteja voltada para o esforço intelectual de conversão do modo formal para o modo dialético de pensar, acelerando a transformação necessária na maneira de produzir a ciência no país.

Referências

ANTUNES, R. A era da informatização e a época da informalização: riqueza e miséria do trabalho no Brasil. In: _____. (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006. p. 15-25.

ARAGÓN, V. (Coord.) **O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e a sua relação com a Formação de Cientistas**: Relatório Final. Brasília, DF, UNB/NESUB, 1999.

BERNARDO, J. **Transnacionalização do capital e fragmentação dos trabalhadores**: ainda há lugar para os sindicatos? São Paulo: Junkings, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq/MCT. **CNPq**. Disponível em: <<http://www.cnpq.br/index.htm>>. Acesso em: 8 jan. 2008.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27.833-27.841.

_____. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Seção I.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista**. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

CNPq. RN-017/2006. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC**. Disponível em: <http://memoria.cnpq.br/bolsas_auxilios/normas/rn1706.htm>. Acesso em: 4 fev. 2008.

EAGLETON, T. **Marx e a liberdade**. São Paulo: UNESP, 1999.

FRANCO, M. E. D. P.; FIALHO, N.; PIRES, R. **Educação Superior Brasileira - Bahia - 1991-2004**. Brasília, DF: INEP, 2006.

GIOLO, J. Brasil tem 70% de IES muito novas. **Correio do Povo**, Porto Alegre, 22 out. 2007. Ensino, p. 7.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LEITE, D. **Reformas Universitárias: avaliação institucional participativa**. Petrópolis: Vozes, 2005.

LEITE, D. et al. Avaliação Institucional e Aprendizagem Organizacional nas Universidades: os dilemas da adaptação ou da reconstrução sob pressão do “Managerialismo”. **Revista de Administração e Políticas Públicas**, Portugal, v. 3, n. 1; 2, p. 2-13, 2002.

MARCUSCHI, L. A. **Avaliação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) do CNPq e Propostas de Ação**. Recife: UFPE; Brasília, DF: CNPq, 1996. (versão resumida fotocopiada).

MARX, K. **O capital**. Livro I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Editora Moraes, 1984.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: rumo a uma teoria de transição**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

MICKLETHEWAIT, J.; WOOLDRIEGE, A. **La hora de los gurus: visionarios y nuevos profetas de la gestión empresarial**. Madrid: Alianza Editorial, 1998.

PIRES, R. **A formação inicial do professor pesquisador universitário no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/CNPq e a prática profissional de seus egressos: um estudo de caso na Universidade do Estado da Bahia**. 2008. 356f. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

_____. **A Contribuição da Iniciação Científica na Formação do Aluno de Graduação numa Universidade Estadual**. Salvador: UFBA, 2002. 203f.

Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.

SILVA JR., J. R. Os limites políticos da democracia na educação superior brasileira delineados por intelectuais da academia. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, v. 12, n. 3, set, 2007. p. 461-282.

SOUZA SANTOS, B. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Questões de nossa época; v. 120).

TRIVIÑOS, A. et al. **A agonia do(a) educador(a) sul-rio-grandense**: histórias de vida. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

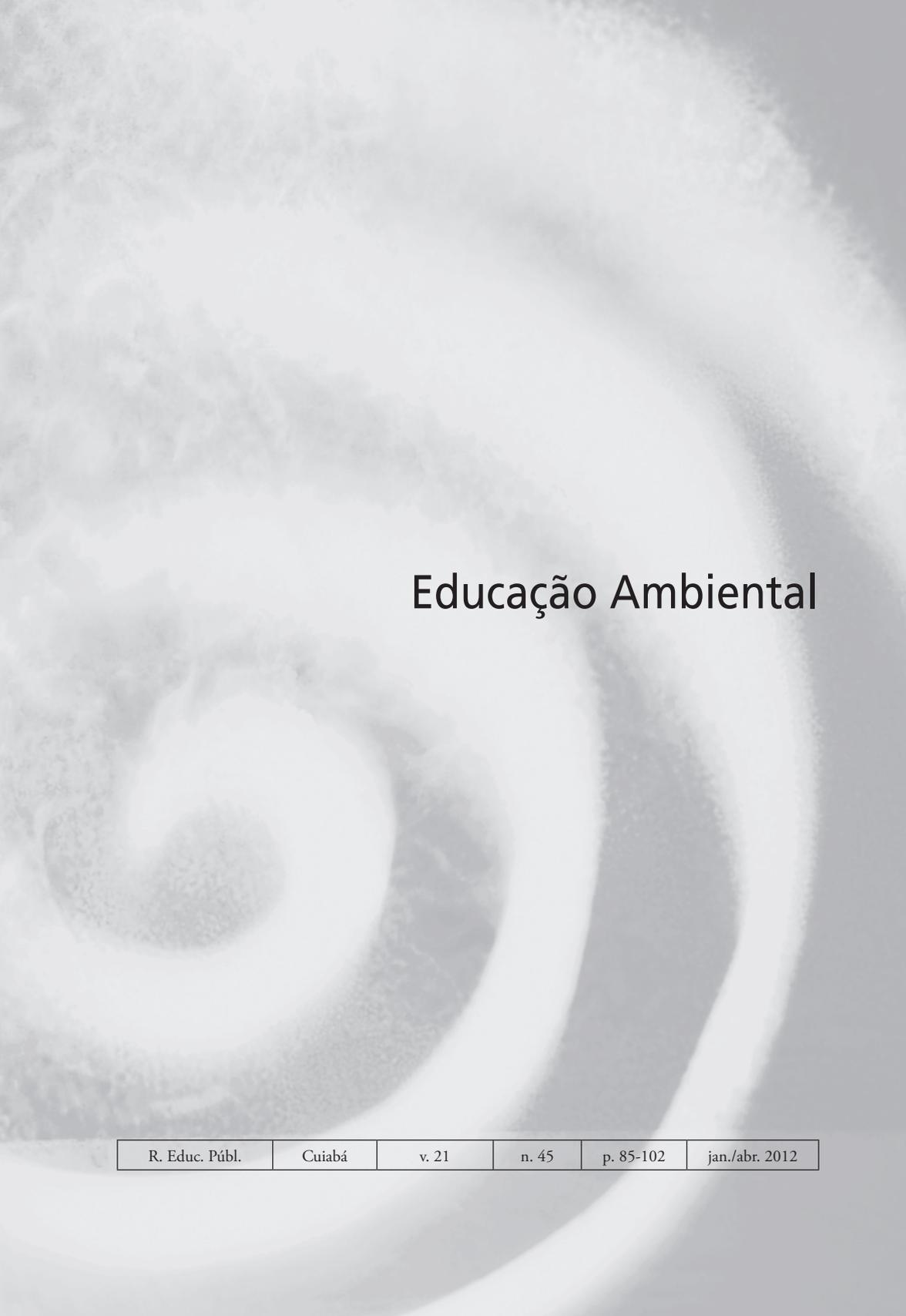
TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA PINTO, Á. **Ciência e existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

WOOD, E. **Democracia contra capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. Trad. Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

Recebimento em: 03/11/2011.

Accite em: 03/12/2011.



Educação Ambiental

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 21

n. 45

p. 85-102

jan./abr. 2012

Paulo Freire e Educação ambiental: contribuições a partir da obra *Pedagogia da Autonomia*

Paulo Freire and Environmental Education: contributions from the work *Pedagogy of Freedom*

Ivo DICKMANN¹

Sônia Maria Marchiorato CARNEIRO²

Resumo

O presente estudo traz contribuições para o desenvolvimento da pedagogia crítica na Educação Ambiental, tendo como base o pensamento de Paulo Freire. Muito já se pesquisou sobre o pensamento pedagógico freiriano, mas há uma carência de estudos mais apurados no que tange à educação voltada às questões do meio ambiente. Neste estudo, com base na obra *Pedagogia da Autonomia*, são apontadas contribuições de Freire pertinentes à Educação Ambiental, quanto às concepções de ser humano, de mundo e de Educação. Também são postos os resultados finais da pesquisa e algumas considerações indicativas para a formação de educadores socioambientais.

Palavras-chave: Pedagogia freiriana. Educação ambiental. Formação de educadores. Educação Ambiental crítica.

Abstract

The present study aims at contributing to the development of a critical pedagogy within Environmental Education, summoning Freire's educational thought. There is a plenty of researches on Freire's pedagogic work, nonetheless it occurs a lack of studies related to socio-environment questions. In this study, focussing on the *Pedagogy of Freedom*, some pertinent contributions are pointed out in relation to Socio-environmental Education, upon Freire's conceptions of the human being, the world and of Education. This text presents also the results of the research and some indicative considerations for the socio-environmental educators' formation.

Keywords: Freire's pedagogy. Environmental education. Educators' formation. Critical Environmental Education.

1 Doutorando em Educação (UFPR) e Mestre em Educação (UFPR) com graduação em Filosofia (IFIBE). Rua General Carneiro, 460, 1º andar, Edifício D. Pedro I, CEP 80.060-150. (41) 3360-5117. E-mail: <ivodickmann@hotmail.com>.

2 Geógrafa. Mestrado em Educação (UFPR); Doutora em Meio Ambiente e Desenvolvimento (MADE-UFPR). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR e pesquisadora do Doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento (MADE-UFPR); Grupos de Pesquisa: Cultura, práticas escolares e educação histórica; Educação, Ambiente e Sociedade (UFPR). Rua General Carneiro, 460, 1º andar, Edifício D. Pedro I, CEP 80.060-150. (41) 3360-5117. E-mail: <sonmarc@brturbo.com.br>.

Introdução

Pesquisar o pensamento de Paulo Freire significa adentrar o emaranhado de conceitos com que ele teceu sua Pedagogia e reconhecê-la como contribuição à reflexão educacional. Os textos freirianos como um todo nos interpelam a discutir e redimensionar a práxis educativa. Mas, ao mesmo tempo, implicam dialogar com o autor para reinventá-lo, atualizá-lo, reinterpretá-lo, como era o seu desejo. Portanto, pesquisar Paulo Freire é ir além de sua escrita, mas sempre em sua companhia. É buscar estar atento aos temas emergentes com os quais se preocuparia ele. Significa, ainda, partir em direção a temáticas relacionadas com a educação presentes no mundo globalizado em que vivemos. Ao mesmo tempo, implica não absolutizar o seu pensamento, mas confrontá-lo com outros autores que o criticaram e com ele dialogaram.

Nosso interesse, neste trabalho, foi buscar em Paulo Freire algumas respostas a perguntas pertinentes quanto à formação de educadores, tendo como pressupostos as concepções de ser humano e de mundo, no contexto da Educação Ambiental, em vista da sustentabilidade da vida no mundo – como uma urgente necessidade hodierna. Pensar a qualificação de educadores, com ênfase na formação ambiental, é problematizar os processos que constituem momentos da práxis educativa – desde os cursos de formação inicial e continuada até processos não-formais. Para isso partimos de algumas questões importantes: a concepção de ser humano, de mundo e a relação entre eles, tendo como referencial o pensamento de Paulo Freire.

1 Problema da pesquisa e metodologia

Muito já se pesquisou sobre o pensamento pedagógico de Freire, porém, temos poucos estudos mais aprofundados da sua contribuição, tanto direta como indiretamente, no que tange à Educação Ambiental, muito menos no que se refere à formação de educadores nessa perspectiva. Ainda que alguns autores apontem para uma Educação Ambiental crítica embasada em Paulo Freire e outros, há mais tempo, tenham transitado no campo da relação do ser humano com o mundo na concepção freiriana, as lacunas permanecem abertas.

A relação ser humano-mundo é um tema central na pedagogia freiriana, não somente como uma constatação do cotidiano, mas como uma relação ambiental. Assim, no presente trabalho se coloca a seguinte questão de pesquisa: quais as contribuições do pensamento pedagógico de Paulo Freire, a partir da relação ser humano-mundo e da dimensão crítica da Educação, para a Educação Ambiental e a formação de educadores?

Para responder esta questão, a pesquisa se pautou pelo seguinte objetivo: investigar a pedagogia de Paulo Freire na sua potencialidade de uma Educação Ambiental, como fundamentação específica e diferencial na formação de educadores.

E, em vista deste objetivo amplo, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- mapear, na obra *Pedagogia da Autonomia*, as proposições relativas às questões socioambientais e pedagógicas;
- analisar o conteúdo das proposições mapeadas a partir de categorias e subcategorias geradas com base no pensamento de Paulo Freire;
- explicitar contribuições de Paulo Freire para a Educação Ambiental e indicativos para a formação de educadores.

A partir da questão e objetivos da pesquisa puseram-se alguns pressupostos que também serviram de base orientadora para o desenvolvimento do trabalho:

- a. O ser humano é inacabado, inconcluso, está sempre se fazendo na relação com o mundo e com os outros. A consciência de inacabamento lhe possibilita a educabilidade, permitindo ir além de si mesmo; como ser relacional, comunica-se pelo diálogo – exigência fundamental da existência humana (FREIRE, 2003; SIMÕES JORGE, 1979).
- b. O mundo é o suporte da vida, da existência humana. É o lugar, o contexto, a realidade objetiva. O mundo, como o ser humano, também é inacabado e, por consequência, toda ação humana pode humanizar ou desumanizar o mundo. É no mundo que se realiza a história, que se estabelecem as relações e onde os seres humanos agem e fazem cultura (BRUTSCHER, 2005; FREIRE, 1980, 2003, 2004).
- c. O mundo é mediador do processo educativo. Como realidade objetiva ele é cognoscível. O diálogo entre educadores e educandos é fundamental para construir novos conhecimentos e compreendendo-se, nesse processo, como seres sociais e habitantes do mesmo Planeta (FREIRE, 1983, 2003).
- d. A Educação Ambiental é uma dimensão educativa crítica que possibilita a formação de um sujeito-aluno cidadão, comprometido com a sustentabilidade ambiental, a partir de uma apreensão e compreensão do mundo enquanto complexo (FIGUEIREDO, 2007; JACOBI, 2003; LOUREIRO, 2003).
- e. A formação continuada, permanente e sistemática de educadores socioambientais é fundamental para se pensar uma nova práxis pedagógica, na busca da transformação social e da construção de um mundo sustentável (GOUVÊA, 2006; GUIMARÃES, 2004).

Quanto à metodologia da pesquisa, o presente estudo cabe nas características de uma pesquisa qualitativa, que tem a finalidade de interpretar uma variedade de materiais empíricos (DENZIN; LINCOLN, 2006) e, no caso deste trabalho, a contribuição de um texto de Paulo Freire, para elucidar a Educação Ambiental crítica. Em vista do objeto de estudo da pesquisa, esta é uma análise documental (BARDIN, 1977; LÜDKE; ANDRÉ, 1986) do livro *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire e focaliza, a partir de algumas categorias de análise, como seu pensamento pode dar suporte a uma Educação Ambiental crítica. Foi selecionada esta obra por ser a última de Paulo Freire e, portanto, estar mais próxima de nós do ponto de vista histórico; ela condensa o seu pensamento pedagógico, já maduro, politicamente sistematizado, coerentemente articulado com o seu tempo e sua história e ser o livro que traz mais assuntos de nossos dias, dialogando com temas relacionados a questões socioambientais.

A partir da leitura da obra em pauta, foi realizado um mapeamento, tendo como base o tema central na obra de Paulo Freire: a relação ser humano-mundo, entendendo que essa relação é o que liga a Pedagogia de Paulo Freire à Educação Ambiental; outro tema básico de análise é a dimensão crítica da educação, que é fundamental para se pensar uma Educação Ambiental crítica. Desses temas foram levantadas categorias de análise da obra selecionada. No primeiro tema abordamos a concepção freiriana de ser humano, de mundo e relação sociedade-natureza. No segundo tema, aprofundamos a dimensão formativa do ser humano, a questão do conhecimento e metodologia e a concepção de educando e educador.

2 Discussão teórica

O referencial teórico que embasa este estudo enfoca primeiramente a Ética da Responsabilidade como um dos pilares da Educação Ambiental, essência do ato educativo e condição indispensável para a formação do sujeito-aluno (ORDOÑEZ, 1992; GADOTTI, 2000). Nessa questão estão imbricados temas como a cidadania ambiental, o desenvolvimento dos sujeitos-alunos para a participação na transformação da sociedade e a práxis do educador ambiental. Portanto, a Ética da Responsabilidade é enfatizada sob a perspectiva de uma ética cidadã planetária, relacionada à compreensão de que a comunidade de humanos faz parte do mesmo mundo e, portanto, todos são responsáveis pelo cuidado do Planeta quanto à sustentabilidade ambiental.

Nesse prisma, a sustentabilidade ambiental torna-se parte integrante da base teórica do estudo sobre a Educação Ambiental crítica (JACOBI, 2003; LOUREIRO, 2006). Tal sustentabilidade, que se problematiza na Educação,

enquanto processo formativo e método interpretativo, está relacionada aos princípios básicos de uma interação sociedade-natureza que propicie condições de vida viáveis nas distintas escalas espaciais e temporais. Essas dimensões dizem respeito às questões: *ecológica* – educar para preservar e potencializar a diversidade natural e cultural; *econômica* – pensar processos que respeitem as diferentes realidades sociais e dos ecossistemas, minimizando os impactos; *política* – promover a participação cidadã nas tomadas de decisões coletivas, a partir de práticas democráticas e cooperativas, diminuindo as desigualdades; e *social* – assegurar o acesso igualitário aos bens naturais e culturais, inter e intrageracionais (ACHKAR, 2007). Esse entendimento de sustentabilidade demanda outra abordagem de conteúdos e metodologia no processo educativo, superando uma Educação Ambiental conservacionista e preservacionista, avançando para uma visão emancipatória. Educar para a sustentabilidade ambiental é uma educação para outro mundo possível, sempre entendendo a sustentabilidade como “[...] equilíbrio dinâmico com o outro e com o meio [...], é harmonia entre os diferentes” (GADOTTI, 2006, p. 78).

Nessa linha de reflexões, enfoca-se a necessidade de raciocinar sobre o mundo sob o olhar da sua complexidade; e, nesse sentido, o presente estudo coloca a complexidade como base epistemológica da Educação Ambiental. Assim, a idéia de um mundo separado entre sociedade e natureza – entre seres humanos e os outros seres vivos – não encontra mais sustentação; pois não há sociedade fora da natureza, ela é constituída na e com a natureza, sofrendo influências dela e influenciando-a. Há necessidade de uma interpretação do mundo complexo em suas interrelações, conexões e dinâmicas. Por mais que alguns fatos socioambientais possam parecer isolados, todos estão de alguma forma conectados e interrelacionados (LEFF, 2001; MORIN, 2001). Os problemas socioambientais, pois, constituem uma soma conexa e articulada de processos hipercomplexos e mutáveis, situando “[...] a espécie humana perante uma mudança global de consequências imprevisíveis” (CARIDE; MEIRA, 2001, p. 37). A partir dessa compreensão, supera-se o reducionismo cartesiano – como sobreposição das partes sobre o todo; e o holismo, enquanto sobreposição do todo sobre as partes (VIÉGAS, 2005, p. 74), não havendo mais espaço para uma visão linear e desconectada de mundo natural e social. Nesse rumo de orientação, é urgente avançar para uma metodologia interdisciplinar e multireferencial nos processos educativos, que possibilite refletir sobre a complexidade da realidade ambiente, o contexto dos educandos e da escola, a problematização dialógica, a construção de conhecimentos que projetem decisões e ações locais, sem perder de vista os acontecimentos e fatos globais, enfim, uma metodologia que colabore para a práxis de uma Educação Ambiental (FLORIANI; KNECHTEL, 2003; FREIRE, 1980).

3 Resultados do estudo a partir da análise dos dados

Neste momento, são focalizadas as contribuições do pensamento freiriano, a partir da obra *Pedagogia da Autonomia*, para uma Educação Ambiental crítica, como fundamentação específica e diferencial na formação de educadores, em torno de duas temáticas: a relação ser humano-mundo, na conexão entre os seres humanos e desses com o meio natural e a dimensão crítica da Educação.

3.1 A relação ser humano-mundo

São subsumidas as concepções de ser humano e de mundo segundo Freire, para entender a relação ser humano-mundo.

Há uma identidade entre a *concepção de ser humano* freiriana com os princípios constitutivos da Educação Ambiental, pois tal concepção só é inteligível integrada ao mundo onde vivem os humanos. Isso reafirma o princípio da indissociabilidade entre sociedade e natureza. Esta é uma das grandes contribuições freirianas, a pertença do ser humano ao mundo-natureza como unidade interdependente, superando uma visão dicotômica. Tal concepção possibilita uma educação voltada para a construção de um sentimento de pertencimento ao mundo e uma compreensão de mundo sistêmico-dinâmica, na qual está implicado o desenvolvimento de uma consciência ecológica, que não só identifica problemas, mas reflete sobre ações não-predatórias, ou seja, alternativas sustentáveis para o ambiente de vida como um todo. Outra contribuição de Freire está relacionada à concepção de ser humano inacabado e, nesse sentido, enfoca a busca *de ser mais humano*, via uma educação permanente; pois, por meio dela, ele tem condições de tomar consciência do mundo, o qual também é inacabado e, sob essa ótica, posicionar-se diante do mesmo para transformá-lo num mundo mais humano, a partir de uma responsabilidade ética.

Tais colocações são fundamentais para uma Educação Ambiental, em vista da construção de uma consciência cidadã individual e coletiva em prol da sustentabilidade do mundo local-global, o que exige do processo educativo uma práxis dialógica. Também é importante, na visão de Freire, o ser humano enquanto ser relacional, com o mundo e no mundo – um ser-em-comunicação. É nessa comunicação dialógica que ele vai fazendo a história e a cultura, vai transformando o mundo e a si mesmo, de forma ativa e política, buscando responder a seus inquietamentos e problematizando a realidade de vida. Para tanto se torna fundamental, na educação, refletir sobre as questões-problema em conexão com as circunstâncias histórico-culturais, para possibilitar ao ser humano

criar, de maneira crítica, dialógica e responsável, sua história e cultura, buscando ser mais nos lugares de vivência.

Isso impõe à Educação Ambiental a necessidade de valorizar a dimensão histórico-cultural dos fatos contemporâneos na teia complexa de suas relações, proporcionando mudanças de comportamento das pessoas, individual e socialmente, em vista de sociedades sustentáveis – o que implica processos de construção da cidadania ambiental, que são processos políticos transformadores das realidades concretas.

Todas essas relações que o ser humano estabelece com o mundo e com os outros precisam estar pautadas numa ética – característica intrínseca aos seres humanos – que, segundo Freire, está em conformidade com a liberdade, pois quanto mais livres somos, maior a nossa eticidade. Nesse sentido ele enfoca a ética universal, que se contrapõe à pseudo-ética do mercado do lucro, da ganância, que inferioriza as pessoas em detrimento do capital. Nesse contexto, Freire corrobora a finalidade da Educação Ambiental, enquanto formadora de uma Ética de Responsabilidade das pessoas entre si e no uso dos bens naturais renováveis e não-renováveis, em prol da sustentabilidade no mundo: um outro mundo possível, onde as relações e ações se pautem pela busca permanente do equilíbrio ecológico dinâmico para a vida com qualidade. Assim, a Educação Ambiental terá sentido na medida em que desenvolva a liberdade humana para optar, decidir e agir de acordo com os princípios e valores cidadãos de respeito, honestidade, justiça, prudência e solidariedade para com a realidade-mundo.

Quanto à *concepção de mundo*, para Freire o mundo é lugar da presença humana, ou seja, uma realidade objetiva que engloba tanto o mundo natural biofísico quanto o mundo cultural e dos quais o ser humano faz parte, pelos seus aspectos biológicos e pelo seu poder criador. Dessa maneira, o mundo não é apenas suporte natural para a vida, mas o lugar onde o ser humano faz história e faz cultura. E, nesse contexto, o mundo é lugar da existência das relações, das interdependências, tanto entre os seres humanos como destes com o mundo. Freire focaliza o ser humano como ser relacional, intimamente ligado com o mundo e o coloca como consciência do mundo e de si, o que implica a sua responsabilidade ética para com a realidade-ambiente. Tal concepção de mundo é de importância constitutiva na Educação Ambiental, no sentido de fundar e possibilitar a reflexão desveladora das relações entre o ser humano e o mundo – aspecto central a uma educação voltada ao meio ambiente.

Nessa linha de pensamento, as questões de intervenção humana no mundo são fundamentais para problematizar temas emergentes socioambientais da vida cotidiana dos educandos (impactos da tecnologia, globalização da economia neoliberal, pobreza e miséria, lixões, exploração do trabalho humano, etc.), que

necessitam ser pensados numa perspectiva de realidade-mundo dialética, sistêmico-complexa, em constante mudança e transformação *versus* uma visão ingênua de mundo, como algo dado, imutável e fragmentado. O próprio Freire enfoca que é necessário, para uma Educação Libertadora e Crítica, ampliar a leitura de mundo. Sob o foco das questões socioambientais, essa ampliação de leitura de mundo é relevante, pois elas são multidimensionais, ou seja, relacionam-se aos vários segmentos sociais – políticos, econômicos, culturais, éticos, tecnológicos, entre outros. Por isso, uma visão interdisciplinar e multireferencial se torna necessária para a apreensão da interconectividade complexa dos problemas da realidade ambiente.

É, pois, nesse rumo que a Educação Ambiental poderá contribuir para a formação da cidadania ambiental dos sujeitos-alunos, em vista da construção de sociedades sustentáveis. Por consequência, ações sócio-pedagógicas, engajadas na realidade contextual dos educandos e educadores, não são neutras, mas comprometidas com uma perspectiva crítica de Educação e de mundo, fundadas na justiça social e na sustentabilidade do Planeta, em vista das gerações atuais e futuras da Terra. Ainda, a percepção do mundo como realidade dinâmica e dialética, em Freire, nos mostra que é necessário construir uma nova mentalidade no que tange à relação sociedade-natureza, visto que o equilíbrio dinâmico desta relação nunca esteve tão abalado como atualmente. Cabe ao ser humano a responsabilidade ética de cuidar da vida do Planeta como um todo, pensar um novo modo de vida quanto à produção, ao consumo e à justiça social e ambiental – apreendendo os problemas socioambientais em sua ordem complexa, ética, social e política, enfim, repensando a vida em sociedade a partir de um novo padrão civilizatório sustentável. Tal padrão exige uma revalorização da democracia e da participação política cidadã, impondo-se uma Educação Ambiental que propicie a análise e avaliação das problemáticas locais e mundiais relativas ao meio ambiente, que desvele a realidade de opressão desumanizante e insustentável, bem como a superação dessas circunstâncias de vida, construindo, como libertação, vias alternativas sustentáveis.

3.2 Dimensão crítica da Educação

Nesse item serão analisadas dimensões imprescindíveis no processo educativo de sentido e significado aos sujeitos: a formação do ser humano, o conhecimento, a questão metodológica e o entendimento de educador e educando, em suas relações.

A *dimensão formativa do ser humano* tem relação direta com a transitividade da consciência no pensamento de Paulo Freire, constituindo o movimento da consciência ingênua, acrítica – explicação da realidade-mundo como destino dado – para a consciência crítica, isto é, compreensão da realidade-mundo, a partir das causas e efeitos dos fatos. Esse processo, chamado de *conscientização*, pelo

autor em referência, muito tem agregado ao trabalho pedagógico da Educação Ambiental, pois caracteriza uma busca dinâmica de conhecer criticamente a realidade para transformá-la.

Por isso, o processo de conscientização é epistemológico, está relacionado ao conhecimento da realidade para projetar mudanças e, sob o ponto de vista sócio-pedagógico, para instituir a práxis. Nesse contexto, o processo de conscientização é relacional entre educadores e educandos, pelo diálogo em torno da realidade de vida na construção de alternativas para melhores condições de vida no lugar onde vivem, desenvolvendo, assim, a experiência do potencial emancipatório das temáticas socioambientais – tornando a Educação um espaço para a construção da cidadania ambiental. Essa cidadania, de acordo com Freire, é algo que não se transmite, mas está relacionada a um aprendizado de vivência prática pelo exercício permanente de aprimoramento da conscientização e interiorização das experiências. Em tal processo, o educando vai se percebendo como sujeito transformador da realidade, como ser político pela presença no mundo, ou seja, participando ativamente de decisões e intervenções em vista da defesa dos diversos espaços socioambientais do seu cotidiano.

Do pensar de Paulo Freire para o acontecer da Educação Ambiental, educar se torna um ato de auto e heteroapreensão inteligente e gnosiológica, de reflexão construtiva do conhecimento, pró formação integral do ser humano em vista do desenvolvimento de sujeitos-alunos – responsabilmente éticos, cidadãos politizados para com a realidade-mundo, tendo por base um conhecimento libertador, ou seja, um conhecimento problematizado e referenciado. A dimensão gnosiológica da educação compreende também a dimensão política do ato educativo, que qualifica a educação como intervenção social para a transformação da sociedade. Nesse sentido, a formação integral converge para uma educação que supere a visão hegemônica, autoritária do mercado de acúmulo da riqueza, em vista da justiça ambiental pela garantia dos direitos de cidadania, nos quais está o direito de todos a um ambiente sadio. Isso demanda um conhecimento relacional e interdependente das dinâmicas do meio natural e social, do potencial e valor em si das belezas naturais, como algo de que precisamos cuidar para a preservação da vida, tanto humana quanto dos outros seres vivos. Assim, uma Educação Ambiental comprometida com a formação integral do sujeito-aluno, encontra na teoria freiriana contribuições significativas para sua práxis, pois busca de forma integrada a libertação do ser humano, a conscientização política e a formação ética da responsabilidade para com os outros e com o Planeta. Além disso, assume que as mudanças e transformações do mundo estão relacionadas a momentos pedagógicos em que os sujeitos-alunos se formam na ação-reflexão, como cidadãos conscientes politicamente de seus espaços de vida.

A *dimensão do conhecimento*, para Paulo Freire, é entender o mundo a partir da totalidade da vida humana superando a fragmentação da realidade. Esse conhecimento se dá por uma comunicação dialógica entre sujeitos a respeito de um determinado objeto; pois todo ser humano tem uma bagagem de conhecimento, o “[...] saber da experiência feito” (FREIRE, 2003, p. 69), é o conhecimento imediato aprendido na vida. Por isso, segundo Freire, o conhecimento é um processo dialógico e intersubjetivo, mediatizado pelo mundo, relacionado a um contexto espacial e temporal concreto, a partir de problemas da vida cotidiana dos sujeitos-alunos. Essa visão de conhecimento é necessária ao tratamento das problemáticas socioambientais, enquanto vivências e experiências locais e globais dos sujeitos-alunos, em vista da construção de conhecimentos em torno de alternativas políticas de superação desses problemas. Na linha do pensamento freiriano, o conhecimento precisa ser engajado e conectado à realidade, historicamente situado e intencionado à mudança de situações opressoras, tendo como sujeito transformador o ser humano, que desvela a realidade-mundo ao conhecê-la. Essa concepção de conhecer, portanto, é um ato sócio-político, além de epistemológico e cognoscitivo, ampliando a perspectiva de problematização da realidade-mundo no ato educativo, visto que potencializa o conhecimento crítico na conscientização dos educadores e educandos, para sua libertação a partir do descobrimento do mundo.

Tais pressupostos, a partir de Freire, são fundamentais para a Educação Ambiental, em vista da construção de um conhecimento conscientizador. Nessa direção, há possibilidade do educador realizar uma leitura dialogal de mundo com seus educandos, visando à compreensão de natureza, das relações entre os seres humanos e natureza, dos problemas socioambientais – sob o ponto de vista correto e desejável das questões econômicas, políticas, culturais, tecnológicas, sociais, éticas e, inversamente, das situações desumanizantes; enfim, das *situações-limites*, na perspectiva de construir conhecimentos que desenvolvam uma consciência crítica em vista da cidadania ambiental como um *inédito-viável*. Para tanto, vale enfatizar o que Freire afirmou várias vezes: conhecer não é acumular saberes, mas apreender o aprendido, reinventar o já sabido e, acima de tudo, aplicar este conhecimento às situações existenciais concretas. O diálogo entre sujeitos cognoscentes implica uma concepção dialética, em que cada interlocutor detém conhecimentos significativos, permitindo, a partir de diferentes saberes, pensar o meio ambiente e sua transformação para a sustentabilidade da vida no Planeta. A questão por trás do diálogo é a curiosidade epistemológica, que transita da espontaneidade à rigorosidade, da ingenuidade à criticidade, tornando-se uma busca metódica por mais conhecimento e que se valida historicamente no diálogo problematizador entre os sujeitos.

Esta perspectiva freiriana da historicidade e contextualização da produção do conhecimento e sua validação na comunicação intersubjetiva, mediatizada pelo mundo, é fundamental à Educação Ambiental, pois, nessa orientação, os sujeitos cognoscentes têm possibilidade de refletir concreta e criticamente sobre as questões socioambientais, ultrapassando visões simplistas e ingênuas da realidade-ambiente em prol da construção de alternativas prudentes e responsáveis na prevenção e superação de problemas. E assim, referenciada ao pensamento crítico-pedagógico de Paulo Freire, a Educação Ambiental se reafirma como uma das dimensões hodiernas e urgentes da Educação, em vista de melhores condições da vida em nosso mundo.

A *dimensão metodológica* em Freire (o *Método Paulo Freire*, verdadeira reviravolta pedagógica revolucionária) é a maior contribuição à Educação contemporânea, via uma opção radical pelo diálogo entre educadores e educandos, como meio para educar a partir da realidade espacial, social e histórica de vida; problematizando-a, indo além dos conhecimentos livrescos, trazendo uma nova maneira de ler, de analisar e raciocinar sobre a realidade, desvelando-a criticamente no processo dialógico. Esta orientação metodológica é incompatível com posturas pedagógicas conservadoras da transmissão de conhecimentos pré-estabelecidos e desligados do contexto de vida. Pelo contrário, é uma orientação que demanda reflexão e ação sobre as situações de opressão dos sujeitos, na busca de mudanças humanizadoras. Por isso, a contribuição de Paulo Freire não é centralmente de conteúdo em si, mas fundamentalmente de método e finalidade da Educação, ou seja, estabelece novos parâmetros para se pensar o *como fazer* educativo. Isto possibilita aportar à Educação Ambiental um novo jeito de dialogar sobre as questões socioambientais, seus entraves e suas alternativas de superação dos problemas, maximizando seu potencial formativo na busca da conscientização cidadã em relação ao meio ambiente – finalidade de uma Educação Ambiental crítica.

Dentre os princípios metodológicos da Pedagogia de Freire, que corroboram a discussão das questões socioambientais, são centrais os *temas geradores* em torno de questões concretas dos sujeitos envolvidos, local e globalmente, problematizando o atual padrão de vida civilizatório, a ideologia dominante, as situações-limites e construindo premissas para uma sociedade sustentável e solidária – no horizonte do inédito-viável. Entretanto, esse diálogo precisa ser feito a partir de uma rigorosidade metódica no sentido do “pensar certo”, em vista de se alcançar a inteligibilidade da realidade-mundo; isso envolve o pensar crítico, criativo, aberto, desafiador e problematizador dos lugares de vivência dos educadores e educandos, da comunidade do entorno da escola, aumentando o potencial emancipatório de constituição da cidadania, como próprio da Educação Ambiental. Portanto, a rigorosidade metodológica é um desempenho sócio-profissional responsável, por parte do educador, na construção de conhecimentos consistentes; nesse sentido, segundo o

próprio Freire, o papel do educador não é encher os educandos de conhecimento, mas, por meio da relação dialógica e da práxis, orientá-los a desenvolverem um pensamento correto. Essa orientação possibilita a reflexão referenciada sobre as relações sociais e destas com o meio natural, em suas problemáticas e alternativas de ações, em prol de uma gestão responsabilmente ética e cidadã para com a sustentabilidade da realidade ambiente.

O *Educador e educando – concepção e relação*: de início, destaca-se que educador e educando são inacabados, pois, como humanos estão em permanente processo de serem mais humanos. Ao educador cabe a condução responsável do processo educativo, visto que a Educação, para Freire, é um processo diretivo, que precisa ser conduzido com competência profissional. Para tanto, compete ao educador engajar-se como testemunha e agente de mudanças sociais – por isso, um agente político, nunca neutro. Isto demanda uma intencionalidade na construção dialógica do conhecimento com os educandos, em torno de problemáticas atuais e emergentes, como as questões relativas ao meio ambiente; e de forma rigorosa e metódica, permitindo formar cidadãos que pensem criteriosamente. Para o educador que faz a opção de ser progressista, Freire enumerou um conjunto de qualidades intrínsecas ao seu trabalho: ser crítico e criador, instigador e inquieto, curioso e dialógico, político e competente, humilde e amoroso, corajoso, tolerante e persistente, além da integridade ética e da alegria de viver. Essas características, porém, não são propriedades do discurso do educador, mas do seu testemunho (coerência teórico-prática, indispensável ao educador libertador), enquanto exemplo vivo de práticas cidadãs sustentáveis em seus espaços de vivência; pois somente assim poderá contribuir à construção de um novo estilo do ser humano de se relacionar entre si e com o mundo-natureza.

Freire traz aos educadores socioambientais que é possível suplantam práticas conservadoras, estimulando o educando a relacionar-se e interagir ética, crítica e curiosamente com o mundo, com os outros habitantes do Planeta de forma sustentável, como sujeito histórico e protagonista de um mundo mais humano – dimensões constitutivas da práxis sócio-pedagógica libertadora. Nesse sentido, destaca-se a relação dialógica – superação da dicotomia educador-educando, pela qual todo o envolvido no processo educativo se faz sujeito na construção do conhecimento. Sob esse foco, o educador deve ir além de transmissor de conhecimentos e atuar como conhecedor, uma autoridade referenciada cientificamente, como alguém que se vê em permanente processo de aprendizagem no diálogo com seus educandos, quanto à realidade-mundo e, nesse contexto, em relação às problemáticas socioambientais em suas múltiplas e complexas dimensões.

Essa perspectiva educacional demanda um enfoque interdisciplinar e multireferencial superador da visão fragmentada da realidade, possibilitando aos educandos compreenderem os problemas em vista de ações coerentes e responsáveis

com o mundo; como o próprio Freire enfoca, os educandos são potencialmente sujeitos transformadores do contexto e da realidade onde vivem, desde que tenham condições para aprenderem a se tornar cidadãos socialmente críticos e engajados. Esse pressuposto favorece uma Educação Ambiental, na urgência hodierna de sociedades que assumam responsabilidades cidadãs protagonistas, transformadoras, criadoras e sonhadoras, em vista da sustentabilidade da vida no Planeta. Para tanto, é importante superar uma concepção *bancária* de prescrição e transmissão de conhecimentos, em prol de uma educação conscientizadora que possibilite à Educação Ambiental uma relação horizontal entre educador e educandos, mediante o diálogo, a reflexão, a diretividade, o planejamento e a ação, numa dinâmica epistemologicamente curiosa em relação ao mundo e seus temas-problemas. Essa postura de educadores e educandos corrobora uma visão sócio-pedagógica que não aceita apenas a técnica como resolução dos problemas socioambientais, mas entende que, pela complexidade da realidade-mundo, é importante o diálogo entre os múltiplos saberes, populares e científicos, das diversas áreas do conhecimento, para se construir respostas históricas mais consistentes com as situações-problemas, numa práxis ética do educador em relação ao educando, como troca de saberes na construção de novos conhecimentos, como partilha de experiências e diálogo intersubjetivo.

Considerações finais

As contribuições de Paulo Freire, de sentido e significado para a Educação Ambiental, possibilitam levantar algumas considerações indicativas referentes à formação inicial e continuada de educadores socioambientais:

- que essa formação permita a reflexão sobre a teoria e a prática pedagógicas, para a superação da dicotomia sociedade-natureza, visando a uma compreensão unitária de mundo e de vida no Planeta;
- ser um processo de formação que fomente vivências de diálogo e partilha de experiências, construção de outras práxis sócio-pedagógicas e de aprendizado mútuo, superando com essas vivências os limites e maximizando as potencialidades;
- ter-se presente nessa formação a realidade-ambiente concreta e cotidiana dos educandos, tanto local como global, na perspectiva de conexões complexas entre o tecido social (econômico, político, cultural, ético, tecnológico, etc.) e a teia do mundo natural (dinâmicas ecológicas) e concebendo o mundo como um conjunto de relações históricas, construídas socialmente de forma dinâmica, dialética e interrelacional;

- tal formação estar fundamentada em uma Ética da Responsabilidade, de alteridade e de afetividade, na linha de uma Educação Ambiental para com o cuidado e a sustentabilidade da vida no Planeta, tanto dos seres humanos, quanto dos não-humanos, superando-se a razão meramente instrumental em relação à natureza;
- desenvolver, nos cursos de formação, valores de autoestima e dignidade da função social nos educadores e garantir, acima de tudo, sua qualificação profissional, em torno da criticidade, da criatividade, da curiosidade epistemológica, da rigorosidade metódica, da afetividade e da relação dialógica com os educandos, em vista de uma práxis pedagógica ambiental fundamentada numa ética responsável e mediante uma educação para a autonomia efetivamente libertadora;
- conscientizar o educador da importância do processo interdisciplinar na prática educativa, diálogo entre diferentes conhecimentos e saberes, desde o popular ao científico, na discussão dos problemas atuais relativos ao meio ambiente, dada a complexidade dos mesmos, pois são relacionados a múltiplos fatores;
- a formação dos educadores socioambientais precisa ser um processo que lhes possibilite transitar da consciência ingênua para uma consciência crítica, comprometendo-se com a transformação da realidade, mediada pelos seus educandos, enquanto vivenciam sua formação na linha da autonomia e participação cidadã.

A formação de educadores em geral e, nesse contexto, a formação de educadores quanto à Educação Ambiental, é um grande desafio. Tenha-se presente que essa incursão pelo pensamento pedagógico de Paulo Freire em conexão com outros autores, que dialogam e buscam nele suporte para as suas argumentações no campo da Educação Ambiental, não esgota as contribuições freirianas que merecem ser aprofundadas e explicitadas no que têm a oferecer em prol de uma Educação comprometida com a formação de sujeitos cidadãos geradores de uma vida mais justa e, pois, ambientalmente também mais plena.

Referências

- ACHKAR, M. et al. **Educación ambiental:** una demanda del mundo de hoy. Montevideo: El tomate verde, 2007. 139 p.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Martins Fontes, 1977. 226 p.
- BRUTSCHER, V. J. **Educação e conhecimento em Paulo Freire.** Passo Fundo: IFIBE/IPF, 2005. 184 p.
- CARIDE, J. A.; MEIRA, P. A. **Educação Ambiental e desenvolvimento humano.** Lisboa: Instituto Piaget, 2001. 302 p.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- FIGUEIREDO, J. B. de A. **Educação ambiental dialógica:** as contribuições de Paulo Freire e a cultura sertaneja nordestina. Fortaleza: Edições UFC, 2007. 392 p.
- FLORIANI, D.; KNECHTEL, M. do R. **Educação ambiental:** epistemologia e metodologia. Curitiba: Vicentina, 2003. 143 p.
- FREIRE, P. **Conscientização:** teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980. 102 p.
- _____. **Educação como prática da liberdade.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 150 p.
- _____. **Pedagogia do oprimido.** 37. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. 184 p.
- _____. **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra; Anca/MST, 2004. 143 p.
- GADOTTI, M. **Pedagogia da terra.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 217 p.
- _____. A Carta da Terra, o tratado de educação ambiental e a educação para o desenvolvimento sustentável. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 5. **Anais...** Joinville: 2006.
- GOUVÊA, G. R. R. Rumos da formação de professores para a Educação Ambiental. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 27, p. 163-179, jan./jun. 2006.
- GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais.** Campinas: Papirus, 2004. 174 p.
- JACOBI, P. R. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 189-205, mar. 2003.

LEFF, E. **A complexidade ambiental**. São Paulo: Cortez, 2001. 342 p.

LOUREIRO, C. F. B. Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora. **Ambiente & Educação**. Rio Grande, v. 8, p. 37-54, 2003.

_____. Problematizando conceitos: contribuindo à práxis em educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Org.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 104-161.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Lisboa: Editora Piaget, 2001. 120 p.

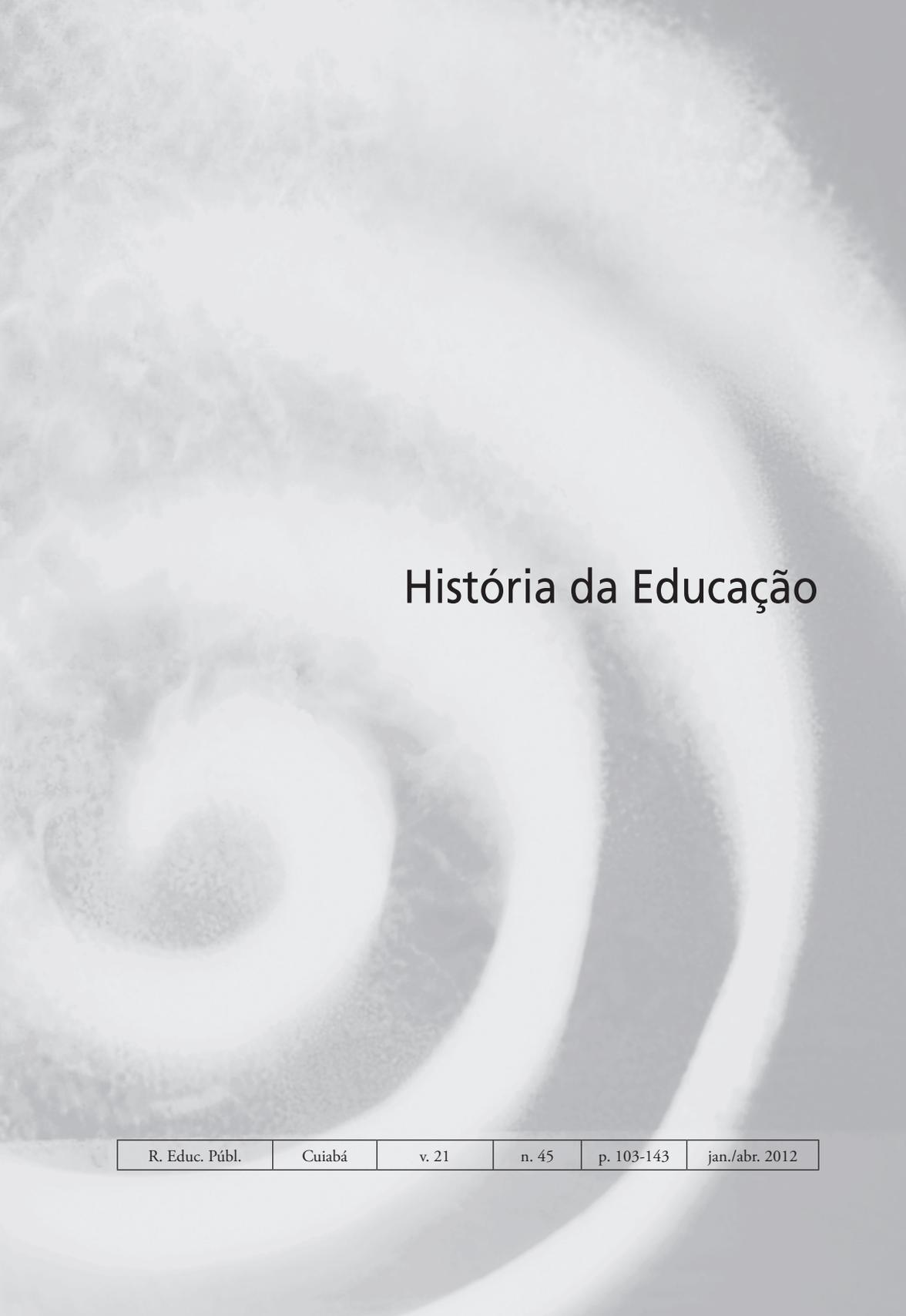
ORDÓNEZ, J. Hacia una filosofía de la educación ambiental. Práxis. Ética y Medio Ambiente. **Revista Del Departamento de Filosofía de La Universidad Nacional de Heredia**, Costa Rica, n. 43-44, out. 1992, p. 45-58.

SIMÕES JORGE, J. **Sem ódio nem violência: a perspectiva da libertação segundo Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1979. 96 p.

VIÉGAS, A. Complexidade: uma palavra com muitos sentidos. In: FERRARO JÚNIOR, L. A. (Org.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente, 2005.

Recebimento em: 06/10/2011.

Accite em: 26/10/2011.



História da Educação

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 21

n. 45

p. 103-143

jan./abr. 2012

História da Educação em Goiás: estado da arte

History of the Education in Goiás: state of the art

Diane VALDEZ¹

Valdeniza Maria Lopes da BARRA²

Resumo

Apresentamos neste texto o resultado da pesquisa de Estado da arte, a qual inclui como fontes históricas livros, dissertações e teses referentes à História da Educação em Goiás. Procuramos compor um acervo para disponibilizar ao pesquisador dados que caracterizam os trabalhos analisados - recortes temáticos e históricos. Evidenciamos, no que se refere às publicações em formato de livros, as fontes eleitas e o recorte teórico. Com os dados em mãos foi possível perceber os temas e os períodos que se destacam nessa história, assim como anotar as lacunas existentes na produção da área de História da Educação em Goiás.

Palavras-chave: Estado da arte. História da Educação de Goiás. Temáticas. Periodização.

Abstract

It is presented in this text the result of the research of the state of the art, from books, dissertations, and theses, relating to the History of the Education in Goiás. It looks to compose a collection to provide information that characterize the work, as the thematic cutouts and the historic cutouts found in the researches. It's also noted, regarding to the publication in the format of books, the elected sources, such as the theoretical cutout, through the utilized bibliography. With the information in hands, it was possible to perceive the themes and periods that stand out, as well as noting the existing gaps on the production of the area in Goiás.

Keywords: State of the art. History of the Education of Goiás. Thematics. Periodization.

1 Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG). Pesquisadora do *Projeto Educacional da Sociedade Goiana do século XIX* e do *Núcleo de Estudos e Documentação, Educação, Sociedade e Cultura* (NEDESC). E-mail: <dvaldez@fe.ufg.br>.

2 Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFG. Coordenadora do *Projeto Educacional da Sociedade Goiana do século XIX* e da *Rede Goiana de Estudos Sócio Históricos e Culturais do Projeto de Educação Goiana*. E-mail: <dabarra@yahoo.com.br>.

Introdução

Elaborar um texto que permita visualizar o Estado da arte em História da Educação em Goiás é um trabalho árduo, porém necessário. Frente ao I Encontro de História da Educação do Centro-Oeste, ocorrido em 2011, refletimos acerca de quantas e quais produções, incluindo livros, dissertações e teses, integram o acervo de obras referentes aos estudos da História da Educação goiana. Decidimos então fazer um mapeamento com o objetivo de anotar dados dessas produções, ou seja, buscamos identificar temáticas pesquisadas, modalidades de ensino priorizadas, período cronológico abrangente e programas e universidades vinculados a esses estudos. Não podemos afirmar que conseguimos trazer integralmente as produções realizadas, algumas podem ter nos escapado. No entanto, atrevemos a dizer que boa parte das pesquisas foi identificada e se encontra registrada neste texto. Fato que não o torna determinante e tampouco exaure o tema, sobretudo por ser um texto pioneiro na questão.

De acordo com Schelbauer (2005), esse tipo de estudo (estado da arte) tem sido realizado por meio de balanço de produções em congressos, grupos, revistas e entidades que reúnem pesquisadores da área. A autora ressalta ainda que, ao listar e analisar as produções, é possível não somente apreender o Estado da arte da área, mas perceber as revisões necessárias na escrita da História da Educação, especialmente no que se refere às lacunas de temas e de períodos pouco explorados. Frente a essa problemática, Sá e Siqueira (2005), em estudo realizado acerca da produção de História da Educação na região Centro-Oeste, apontam que essa área do saber se constitui como uma *disciplina formativa* que cumpre um papel meramente subsidiário em relação às linhas prioritárias do programa, o que pode valer para a Universidade Federal de Goiás (UFG) e outras instituições da região Centro-Oeste. Nessa região, de acordo com o estudo de Sá e Siqueira realizado em 2005, somente a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) apresentava uma linha de pesquisa sobre essa temática no programa de pós-graduação. A História da Educação é reduzida, nesse caso, a uma disciplina em um programa, com estatuto de auxiliar suas linhas orgânicas. Na Universidade Católica de Brasília (UCB) e na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) não existe, conforme aponta o estudo, qualquer referência, seja como disciplina, área de concentração ou grupo de pesquisa sobre o assunto. Isso é justificado por Warde (2000) da seguinte forma:

Não podemos ignorar que a manutenção, por décadas, da História da Educação como apêndice da Filosofia da Educação tenha marcado profundamente os seus contornos

teóricos e de método. Em verdade, a História da Educação não se apresenta nos currículos dos nossos cursos de formação do magistério como disciplina autônoma, mas como irmã siamesa da filosofia da Educação. Este quadro se manteve, com algumas exceções institucionais, até os anos 60. (WARDE, 2000, p. 91).

A evidência constatada por Sá e Siqueira (2005) demonstra a relativa importância da História da Educação nos estados da região Centro-Oeste. No caso particular de Goiás, isso pode se justificar em parte devido à ausência, por um bom tempo, de uma linha específica nos programas de Pós-Graduação da Faculdade de Educação (PPGE-FE/UFG) e da Pontifícia Universidade Católica (PUC-GO). Programas a que recorremos para buscar e listar os estudos realizados³.

Segundo Araújo (2002), o aumento da produção da historiografia educacional brasileira está associado ao crescimento de grupos de pesquisas no interior dos programas de pós-graduação nas universidades públicas brasileiras. A ausência de linha específica nesses programas certamente dificulta não somente a troca de experiências e discussões como também a produção de pesquisas na área.

Vale ressaltar que, a despeito dos cursos de pós-graduação da área da História não assumirem a temática em seus programas, é visível a aproximação dessa área com o campo educacional. Warde (2000) afirma que a história cultural favoreceu essa aproximação revalorizando temas menosprezados no campo pedagógico. A história cultural abriu um manancial inesgotável de fontes e é indiscutivelmente um bom lugar para inscrever objetos, sujeitos, práticas e instituições educacionais. Tambara (2000) ressalta ainda que é preciso reconhecer que novos temas, até então relativamente subestimados, negligenciados e rechaçados, emergem de forma significativa, representando eficaz contribuição ao conhecimento histórico, especialmente à História da Educação.

Para apresentarmos as produções da área em Goiás, propomos a organização

3 No PPGE/FE não há uma linha específica da área, as linhas: *Estado e política educacionais; Formação, Profissionalização Docente, Práticas Educativas*, assim como *Cultura e Processos Educacionais* e ocuparam de abrigar a maioria dos trabalhos produzidos nessa modalidade. A primeira linha citada, no ano de 2011, ficou intitulada de *Estado, Políticas e História da Educação*, pela primeira vez o termo História da Educação aparece em uma linha. Quanto às disciplinas, o PPGE incluiu *Fundamentos históricos para compreensão da escola; Tópicos em história, memória e leitura; Educação Brasileira; Tópicos Especiais de História da Educação* e atualmente é ministrada a disciplina *Educação Brasileira* – oferecida aos cursos de mestrado e doutorado. No Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC/GO também não consta uma linha específica da área, porém está incluída a disciplina intitulada *História da Educação* como optativa. Já no Programa de Pós-Graduação da UFG, Campus Catalão, iniciado no ano de 2011, há uma linha denominada *História e Culturas Educacionais*, constando, neste momento, uma disciplina denominada *História da leitura e da educação*.

deste texto em duas partes. A primeira se ocupará de expor as obras em formato de livros. Optamos por descrevê-las puramente, não julgá-las ou tecer críticas sobre elas. Nesse sentido, apresentaremos as características essenciais das obras, as fontes históricas e, em notas de rodapé, parte da bibliografia que os autores elegeram para a composição de seus estudos. É importante ressaltar a inclusão de obras resultantes de estudos acadêmicos produzidos na universidade, de cursos de pós-graduação e duas produções independentes, realizadas igualmente na academia por iniciativa de professores da área em questão. Não foi possível abordar obras de cunho comemorativo, biografias, relatos de memorialistas e outros. Reconhecemos que, apesar do aparente descaso por parte da academia em relação a essas produções materiais, são elas fontes e referências preciosas que podem servir para estudos nessa área, tendo em vista a compreensão do pesquisador de que se trata de escritas realizadas de forma espontânea, sem a rigidez que a academia delas exige⁴.

Na segunda parte do trabalho, listamos as dissertações e teses oriundas da academia, de pesquisas realizadas em programas de pós-graduação nas instituições goianas e em outros estados. Elaboramos, para melhor visualização, quadros contendo temáticas, autoria, instituição em que foi realizada e ano de defesa dos trabalhos. Em seguida, ao trabalharmos partes dos dados, buscamos fazer uma síntese do que foi encontrado, apontando, com isso, especificidades e semelhanças de cada espaço. Organizamos, então, os dados de forma espacial. Primeiramente evidenciamos informações encontradas nas universidades goianas, depois nas instituições fora do estado. Não foi possível tecer comentários sobre as produções acadêmicas, devido ao número elevado de trabalhos. Por fim, nas considerações finais, buscamos interpretar os dados, comparando-os com anotações de outros pesquisadores que concretizaram trabalhos semelhantes ao nosso.

Realizar este levantamento pode significar uma caminhada no sentido de (re) pensar a produção feita no estado de Goiás. Disponibilizar o acervo poderá

4 No que se refere a obras produzidas por memorialistas, queremos registrar duas que consideramos primorosas para estudos regionais da área. A primeira é de Basileu Toledo França, com o título de *Velhas escolas* (Goiânia: Editora da UFG, 1998). Obra que reúne textos e documentos respectivos à educação do século XIX aos anos sessenta do século XX. França investiu na importância do papel dos mestre-escolas. Ele destaca ainda as primeiras escolas da região, apontando as características anotadas em documentos de arquivos pessoais do autor e de amigos. Utiliza fontes como cartas, notas de jornais, notas pessoais, estatutos, relatos de cronistas, depoimentos, produções literárias dos mestres, contos para crianças, diários e um acervo grande de fotografias. Encontramos também uma obra comemorativa, produzida pela professora Amália Hermano Teixeira - *Reencontro* (S.E, 1981). A obra é oriunda de uma edição comemorativa resultante do encontro de ex-alunos do Liceu de Goiás, após quarenta e seis anos de formatura. O livro é fonte para estudos sobre o ensino secundário na região. Ele possui um acervo de depoimentos, fotografias e biografias significativas para quem deseja realizar estudos sobre o ensino nessa instituição em Goiás.

contribuir para a divulgação de estudos, favorecendo a integração das pesquisas e a construção de uma rede que possibilite novos esboços diante de lacunas encontradas. Conhecer e produzir pesquisas referentes à História da Educação goiana poderá, sem dúvida alguma, contribuir para a evidência de problemas regionais diante de outras regiões. Por meio desta simples iniciativa, ambicionamos não só documentar, mas também divulgar os estudos realizados. Em tempos de prazos curtos para a concretização de produções, exigida nos programas de pós-graduação, ter referências em mãos facilita o trabalho do pesquisador. Esperamos que este estudo possa suprir em parte um silêncio que paira em Goiás a respeito das produções na área, assim como aferir o quanto precisamos avançar na produção de estudos referentes à História de Educação em Goiás.

1 A História da Educação goiana nas obras publicadas a partir dos anos de 1970

Ao buscarmos dados sobre História da Educação em Goiás, uma das primeiras referências que nos chega às mãos é a obra *História da instrução pública em Goiás* (Goiânia: Editora da UFG, 1991)⁵, do professor Genesco Bretas. Trata-se de um livro que abrange um largo período históricoda instrução na região - desde o processo de colonização, século XVIII, até os anos sessenta do século XX. Bretas realizou esse trabalho durante quase uma década. Em 1971 iniciou uma coleta de documentos em diversos arquivos da Cidade de Goiás (primeira capital do estado), de Goiânia e do Rio de Janeiro. Trata-se de uma obra composta por iniciativa e desejo desse professor em um tempo que não havia certa exigência na academia, cuja ênfase avaliativa era o quantitativo de produções. De acordo com o autor, a ideia ocorreu quando, professor titular da cadeira de História da Educação da Faculdade de Educação da UFG, a pedido dos alunos, incluiu temas em suas aulas sobre a história do ensino em Goiás. Segundo ele:

O problema maior era encontrarmos fontes de informação sobre a matéria. Sentimo-nos, então na obrigação de elaborar um trabalho, pequeno que fosse, sobre a História da Educação Regional, para facilitar o trabalho do professor e dos alunos. (BRETAS, 1991, p. 5).

5 Essa obra, juntamente com *A escola normal em Goiás* (que vamos comentar posteriormente), faz parte da *Coleção Documentos Goianos* - série de obras regionais publicadas pela Editora da UFG na década de 1990.

O trabalho de Bretas, segundo o próprio autor, foi produzido no anseio de apresentar de forma abrangente, em cerca de setecentas páginas, o maior número de informações possíveis sobre o assunto⁶. Para compor essa obra, o autor recorreu a inúmeras fontes - folhetos, revistas pedagógicas, memórias, jornais locais, relatórios e mensagens presidenciais, cartas régias, alvarás, decretos, manuscritos, diferentes livros de provisões e de registros, correspondências, ofícios, atestados, assentamentos de professores, etc.

Outra obra, resultante de produção acadêmica realizada em tempo simultâneo à obra de Bretas, porém publicada antes dela, é a de sua colega de área da Faculdade de Educação, Nancy Ribeiro de Araújo e Silva. *Tradição e renovação em Goiás* (Goiânia: Editora Oriente, 1975) é fruto da tese de doutorado da autora, estudo realizado na Universidade de São Paulo (USP). A obra inclui desde análises de diversos tipos de escolas, modalidades de ensino, organização, funcionamento escolar e aspectos metodológicos do ensino até focalização de tentativas e iniciativas de renovação da educação em Goiás no período de 1835 a 1935. Por ser uma obra realizada em um programa de pós-graduação, evidencia-se a tentativa de discussão dos documentos, sustentando-se em autores da área que circulavam no período de efetivação do estudo⁷. A autora recorreu a uma série de fontes que incluem relatos de viajantes, jornais, legislação, imprensa pedagógica, livros e compêndios do século XIX, biografias regionais, anais da província, programas de ensino, relatórios e mensagens governamentais, anuários, discursos, decretos, projetos, regulamentos, atas, termos de exames, manuscritos, métodos, depoimentos (incluindo o da poetisa Cora Coralina), etc. O trabalho apresenta ainda uma rica iconografia, que inclui fotografias em situação escolar, assim como gravuras com alusão a método de ensino, organização do espaço escolar, cópia de documentos, de livros, dentre outros.

As professoras da Faculdade de Educação da UFG, Maria Tereza Canezin e Walderês Loureiro, escreveram a obra *Escola Normal em Goiás* (Goiânia: Editora da UFG, 1994). Por meio de uma temática específica de modalidade de ensino - a formação de professores para o ensino primário - as autoras abordam a Escola Normal em Goiás desde o período imperial até o regime militar. De acordo com

6 Destacamos que não foi preocupação desse autor seguir os princípios da *metodologia histórica moderna*. Constam na bibliografia autores tanto da área de história como Capistrano de Abreu e Francisco A. de Varnhagen, como outros da área de Educação, como: Almeida Júnior, Fernando de Azevedo, Francisco Campos, Serafim Leite, Lourenço Filho, SudMenucci, Afrânio Peixoto, José Antônio Tobias, dentre outros.

7 Podemos exemplificar com Laerte Ramos (que orientou o trabalho), Lourenço Filho, Maria de Lourdes Haidar, Fernando de Azevedo, Lorenzo Luzuriaga, Afrânio Peixoto, José Veríssimo e outros.

Garcia, professora de História que prefaciou a obra, o livro não apresenta imagens romantizadas de um período em que a Escola Normal reinava sem sentimentos nostálgicos, a obra faz outro percurso⁸:

Mostra aspectos que nem sempre ficaram visíveis e muito menos aparecem em molduras. Pode-se dizer que aqui está o outro lado da Escola Normal. Ou melhor, os meandros da política que envolveram a *Escola Normal em Goiás*. O livro busca as origens, a raiz criadora das Escolas normais. O pensamento que as instituiu e também as justificou. Reconstrói o trajeto percorrido pela política educacional desde o momento em que se entendeu necessária a criação da Escola Normal em Goiás, ainda no século XIX, no período imperial. (GARCIA, 1994 apud CANEZIN; LOUREIRO, 1994, p. 6).

As fontes consultadas pelas autoras são semelhantes às dos autores que citamos anteriormente: relatórios, diários, correio oficial, circular, decretos, legislação educacional, resoluções, mensagens presidenciais, regulamentos, artigos da imprensa local, dentre outros. Vale destacar que a obra aborda o ensino normal público e privado (confessional), evidenciando dados em tabelas e promovendo uma relação da educação com o contexto político e social da região.

Áurea Cordeiro de Menezes escreveu *O Colégio Santa Clara e sua influência educacional em Goiás* (Goiânia: Gráfica O Popular, 1981), resultado de sua dissertação de mestrado defendida em 1977 no Programa de Mestrado em História da UFG (que mantinha convênio com a USP). O livro foi lançado na ocasião em que o referido colégio completava o sexagésimo aniversário de fundação⁹. De acordo com Menezes, a obra está organizada da seguinte forma:

-
- 8 O rol de autores consultados e incluso na bibliografia difere dos citados anteriormente. Além de autores locais que publicaram livros e teses referentes à história política e social, incluindo também estudos sobre a educação regional, os nomes citados são: Luiz Antônio Cunha, Otávio Ianni, Francisco Weffort, Miriam Limoeiro e outros.
 - 9 Menezes publicou ainda a biografia intitulada *Dom Emanuel Gomes de Oliveira: arcebispo da instrução* (Goiânia: Agência Goiana de Cultura Pedro Ludovico - AGEPEL, 2001). Uma obra que discorre sobre a prática do clérigo salesiano D. Emanuel, que entre os anos vinte e quarenta do século XX investiu em escolas paroquiais de instrução primária e secundária no estado. De acordo com a autora, o *bispo da instrução*, como era conhecido, voltou sua atenção também para o ensino superior; nos anos quarenta criou a Sociedade de Educação e Ensino, a qual forneceu sustentação para a criação da Universidade Católica de Goiás. Para essa produção a autora percorreu arquivos religiosos, especialmente o acervo salesiano de Goiás e de outros locais do Brasil. Utilizou também correspondências do bispo, folhetos, opúsculos, revistas e livros particulares, recortes de jornais, fotografias, batistério, atas, almanaques, biografias, autobiografias e outros documentos.

Para uma análise mais acurada do Santa Clara, dividimos sua história em três fases, levando em consideração fatos importantes que exerceram influência sobre sua vida. A primeira fase é a que vai de sua fundação, em 1922, até a transferência do governo, da antiga capital, Goiás, para Goiânia, em 1935. O segundo período compreende os anos que vão de 1936 até a inauguração da nova capital do País, Brasília, em 1960. O terceiro espaço de tempo é contado a partir de 1961, estendendo-se até 1976. Em cada uma dessas fases, três aspectos do Santa Clara foram enfocados: O externato, o internato e o Curso Normal. (MENEZES, 1981, p. 47).

Os documentos encontrados nos arquivos do próprio colégio, como atas, livros de matrícula, notas e outros, serviram como referência para esse estudo. Menezes recorreu também a recortes de jornais, sobretudo da época da fundação de Goiânia, a boletins e materiais religiosos, a ofícios, a anuários estatísticos (IBGE), a crônicas de viagens e a uma série de entrevistas realizadas com as Irmãs Franciscanas, as quais incluem as fundadoras do colégio, ex-alunas, pais de alunas e padres da mesma ordem religiosa. Na última parte da obra, a autora anexou, em mais de 150 páginas, entre outros documentos (jornais, cartas, convites, etc.), uma série de fotografias que expressam diferentes momentos da instituição escolar: construção do prédio, mobiliário, dependências, passeios, artes, educação física, formaturas, festas religiosas e outros aspectos¹⁰.

Proveniente da dissertação de mestrado em Educação defendida na PUC-SP em 1990 pela professora da Faculdade de Educação da UFG, Arlene Carvalho de Assis Clímaco, a obra *Clientelismo e cidadania na constituição de uma rede pública de ensino: a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (1961-1973)* (Goiânia: Editora da UFG, 1991) aponta um estudo específico sobre um órgão governamental na cidade de Goiânia:

As mazelas da escola pública têm me chegado fundamentalmente através de minha atividade como professora do curso de Pedagogia e me têm colocado uma série de questões pertinentes ao modo e aos motivos pelos

10 Quanto aos autores que constam na bibliografia encontramos Fernando de Azevedo, José L. Barroso, Sérgio Buarque de Holanda, Lourenço Filho, Rocha Pombo e outros. Vale ressaltar que sobressai o número de obras de autores do meio religioso, tais quais padres e bispos. Trata-se de uma obra importante pela documentação que ela apresenta a respeito de instituições escolares religiosas.

quais são criadas as redes públicas de ensino. Este interesse levou-me a buscar a compreensão do processo de origem de um sistema público de ensino; daí a escolha da Secretaria Municipal de Goiânia, em especial de seu 'ensino primário', como meu objeto de estudo. (CLÍMACO, 1991, p. 11).

Para esse estudo, a autora utilizou como fontes: jornais, publicações oficiais - leis, projetos de leis, documentos específicos da Secretaria Municipal de Educação (SME), entrevistas com vereadores, secretárias e secretários da educação municipal, professores, supervisores, funcionários da rede municipal e outras autoridades do campo educacional¹¹.

Outra referência da história da educação regional é *A ilusão pedagógica de 1930 a 1945: estado, sociedade e educação em Goiás* (Goiânia: Editora da UFG, 1994), da professora Maria de Araújo Nepomuceno. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado no programa de Pós-Graduação em História das Sociedades Agrárias da UFG, a obra, de acordo com a autora:

De modo mais preciso e sucinto, este trabalho teve como proposta o estudo da elaboração e implantação da política educacional do governo de Goiás, e do seu papel e significado histórico no processo de modificações econômicas, políticas, sociais e culturais dos primeiros quinze anos que se sucederam ao Movimento Revolucionário de Trinta. (NEPOMUCENO, 1994, p. 13).

Vale ressaltar que Nepomuceno recorreu a fontes como a imprensa, os relatórios governamentais do período, coleção completa dos atos do governo revolucionário, os discursos e periódicos oficiais e outros documentos encontrados no Arquivo Histórico de Goiás¹².

Por último vale apresentar a obra *Estudos de História da Educação de Goiás (1830-1930)* (Editora da PUC/GO, 2011), organizada por Valdeniza Maria Lopes da Barra,

11 Nas referências bibliográficas da obra, encontramos autores como Miguel Arroyo, Ester Buffa, Marilena Chauí, Gabriel Cohn, Luiz Antônio Cunha, John Dewey, Florestan Fernandes, Celso Furtado, Octávio Ianni, Eliana Marta Teixeira, Lorenzo Luzuriaga, José de Souza Martins, Karl Marx, KamuziMunakata, Vanilda Paiva, Demerval Saviani, Luiz Werneck Vianna, Miriam Jorge Warde (orientadora da dissertação), Francisco Weffort e outros.

12 Em relação aos autores utilizados, além das produções regionais, Nepomuceno buscou apoio de produções da área de História, como Maria Helena Capelato, Edgar De Decca, Boris Fausto, Nelson W. Sodré, etc., assim como obras específicas da área de Educação, como Roberto Cury, Bárbara Freitag, Jorge Nagle, OtaízaRomanelli, Miriam Warde e clássicos de Gramsci e Marx.

professora da Faculdade de Educação da UFG. Trata-se de uma obra proveniente do *Projeto Educacional da Sociedade Goiana do século XIX*, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de Goiás (FAPEG). Esse projeto proporcionou a criação de um grupo de estudos de História da Educação em Goiás e possibilitou o *I e II Ciclo de Estudos sobre História, História da Educação e Fontes* - projeto de extensão que reúne mensalmente pesquisadores da área acadêmica e das redes públicas de ensino para debater acerca de temas referentes à educação em Goiás¹³. A obra inclui quatorze artigos, nove deles apresentam resultados de pesquisas alusivas ao século XIX, abordando temas, como: projetos de educação, docência feminina, negro e educação, infância e educação, livros para a instrução primária, escola para meninos e meninas, instrução primária e sociedade, ofício de professores e estudos referentes aos princípios da psicologia na província oitocentista. Outros cinco artigos se ocupam da cronologia referente às primeiras quatro décadas republicanas, inclui estudos sobre ensino confessional, grupos escolares, cidade e escola, ensino de História e arquivos históricos em Goiás como lugares guardadores de memória da região¹⁴.

Diante do quadro de produções referentes às obras que privilegiaram a História da Educação Goiana, podemos anotar algumas referências encontradas. No entanto, faremos uma melhor análise dessas produções nas considerações finais. Dentre as sete obras nos deparamos com uma obra geral que envolve estudos regionais da época da colonização portuguesa até os anos setenta do século XX, três obras incluem o período imperial e republicano juntos e mais três são específicas do Brasil republicano, abordando diferentes décadas deste período. As temáticas privilegiaram escola primária e escola normal (internato e externato), além de temas amplos oriundos de políticas educacionais governamentais. Alertamos ainda para as possibilidades de pesquisas referentes à periodização, temáticas, recorte histórico e fontes consultadas. Chamou-nos a atenção ainda as diferenças e as permanências de autores no decorrer das décadas. Essa é outra pesquisa que pode ser realizada, a partir dos dados dispostos, nos estudos analisados inseridos nas notas de rodapé.

13 Também constituem produtos desta pesquisa: o *site* <<http://www.fe.ufg.br/reheg/>>, portal eletrônico de documentos e história da educação de Goiás e o DVD *Documentos de história da educação de Goiás*, v. 1.

14 Não é possível, diante do número de capítulos, nos reportarmos a cada um deles. Contudo, podemos salientar que esta é uma obra que se diferencia consideravelmente das citadas anteriormente, pois apresenta uma coletânea que abrange uma série de temáticas e autores que abordam especificamente um período da história da Educação de Goiás. Vale ressaltar que a obra reuniu pesquisadores da Educação, História, Educação Física e Psicologia. Fato que comprova que a área não é restrita e que possibilita encontros de olhares interdisciplinares sobre a História da Educação.

2 Dissertações e teses referentes à História da Educação em Goiás

No que se refere a produções acadêmicas sobre a temática, as quais não foram publicadas, nota-se que não há uma larga produção sobre o assunto, porém o número de trabalhos encontrados não nos permite um debruçar sobre cada um deles. É importante registrar que não incluímos, nesta parte, dissertações e teses que se transformaram em livros, uma vez que elas já foram citadas na primeira parte deste texto. Optamos então por traçar alguns quadros que permitam ao leitor visualizar temáticas, autores, programa e instituição e ano de defesa dos estudos. Desta forma, com os dados em mãos, será viável a procura e o encontro a essas fontes históricas. Alguma produção pode nos ter escapado, mas acreditamos que não seja elevado o número dessa ocorrência.

Quadro 1 – Dissertações de mestrado defendidas na Universidade Federal de Goiás

Autoria	Título da dissertação	Programa e Instituição	Ano de defesa
José Maria Balduino	<i>Ensino superior em Goiás em tempos de euforia: da desordem aparente à expansão ocorrida na década de 80</i>	Programa de Pós-Graduação em Educação (FE/UFG)	1992
Maria Auxiliadora Seabra Rezende	<i>O sentido histórico da criação da Faculdade de Educação na UFG</i>	Programa de Pós-Graduação em Educação (FE/UFG)	1997
Luciene Lima de Assis Pires	<i>O ensino secundário em Jataí nas décadas de 40 e 50</i>	Programa de Pós-Graduação em Educação (FE/UFG)	1997
Sandra Elaine Aires de Abreu	<i>A criação da Faculdade de Filosofia Bernardo Sayão e o protestantismo em Anápolis</i>	Programa de Pós-Graduação em Educação (FE/UFG)	1997
Ana Maria Gonçalves	<i>Democratização da Educação: uma leitura das CBES 1980/1991</i>	Programa de Pós-Graduação em Educação (FE/UFG)	1998
João Oliveira Souza	<i>Criação e estruturação da Universidade Católica de Goiás: embate entre o público e o privado (1940-1960)</i>	Programa de Pós-Graduação em Educação (FE/UFG)	1999
Revalino Antonio de Freitas	<i>O professor em Goiás: sociedade e estado no processo de constituição da profissão docente, na rede pública de ensino fundamental e médio do Estado</i>	Programa de Pós-Graduação em Educação (FE/UFG)	2000

Autoria	Título da dissertação	Programa e Instituição	Ano de defesa
Zilda de Araújo Rodrigues	<i>Universidade Federal de Goiás: modernização da estrutura e da organização do trabalho acadêmico – 1984/1997</i>	Programa de Pós-Graduação em Educação (FE/UFG)	2000
Mírian Fábia Alves	<i>Faculdade de Direito: das origens à criação da Universidade Federal de Goiás (1898-1960)</i>	Programa de Pós-Graduação em Educação (FE/UFG)	2000
Divina Maria Carlos	<i>A Pedagogia nas relações sociais no campo brasileiro: a ação educativa da Comissão Pastoral da Terra – (1975 a 1995)</i>	Programa de Pós-Graduação em Educação (FE/UFG)	2000
Marilda Piccolo	<i>A disciplina História da Educação em cursos de Pedagogia</i>	Programa de Pós-Graduação em Educação (FE/UFG)	2002
DenizaGeny Silva Machado Martins	<i>A reconstrução histórica da Fundação de Ensino Superior de Rio Verde (FESURV): 1968-2004</i>	Programa de Pós-Graduação em Educação (FE/UFG)	2004
Danúsia Arantes F. Batista de Oliveira	<i>A expansão dos cursos de Pedagogia em Goiânia: um estudo comparativo</i>	Programa de Pós-Graduação em Educação (FE/UFG)	2005
Maria José da Silva	<i>A reconstrução histórica do Campus de Catalão</i>	Programa de Pós-Graduação em Educação (FE/UFG)	2005
Simone Aparecida Borges	<i>Os cursos de história da Universidade Católica de Goiás: um olhar histórico</i>	Programa de Pós-Graduação em Educação (FE/UFG)	2006
Cristiano Lucas Ferreira	<i>A UEG no olho do furacão: O processo de criação, estruturação da Universidade Estadual de Goiás</i>	Programa de Pós-Graduação em Educação (FE/UFG)	2006
Joel Ribeiro Zaratim	<i>A reestruturação do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás no período de 1984 a 2004</i>	Programa de Pós-Graduação em Educação (FE/UFG)	2006
Jairo Barbosa Moreira	<i>Mulheres Docentes: saberes e fazeres na cidade garimpera, Cristalândia- TO (1980-2007)</i>	Programa de Pós-Graduação em Educação (FE/UFG)	2008
Leonardo Montes Lopes	<i>Biblioteca Pública Municipal Rosulino Campos: memória, história e leitura</i>	Programa de Pós-Graduação em Educação (FE/UFG)	2008

Quadro 2 - Teses de doutorado defendidas na Universidade Federal de Goiás

Autoria	Título da tese	Programa e Instituição	Ano de defesa
Gil César Costa de Paula	<i>A atuação da União Nacional dos Estudantes - UNE: do inconformismo à submissão do estado (1960 a 2009)</i>	Programa de Pós-Graduação em Educação (FE/UFG)	2009
Benvinda Barros Dourado	<i>Educação no Tocantins: Ginásio Estadual de Porto Nacional</i>	Programa de Pós-Graduação em Educação (FE/UFG)	2010
Regina Célia Padovani	<i>Lugar de escola e "lugar de fronteira": a instrução primária em Boa Vista do Tocantins em Goiás no século XIX (1850-1896)</i>	Programa de Pós-Graduação em Educação (FE/UFG)	2011

Nota-se que, entre os anos de 1977 e 2008, foram apresentadas dezenove dissertações com temáticas respectivas à área de História da Educação na UFG. Todas inseridas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação, curso criado em 1986. Em relação às teses, entre os anos de 2009 e 2011, foram produzidas três pesquisas nessa área. Ao todo é possível, então, contar com vinte e duas publicações¹⁵.

Diante dos quadros, pesquisas referentes ao Ensino Superior somam um total de quatorze. Quase a totalidade dessas produções, ao se indagar sobre periodização, priorizou o período republicano, sobretudo o final da primeira e a segunda metade do século XX. Isso pode ser resultante da criação das instituições de Ensino Superior em Goiás o correr nesse período. Somente uma dissertação privilegiou o final do século XIX, quando foi criada a Faculdade de Direito na Cidade de Goiás - primeira capital do estado. Percebemos ainda que grande parte dos estudos investigou a universidade pública, sobretudo a Faculdade de Educação, instituição que abriga o PPGE. As temáticas indicam estudos sobre origem, expansão, histórico de cursos e disciplinas, reestruturação, modernização, entre outros.

Em relação aos estudos do Ensino Secundário, listamos duas pesquisas de Mestrado e uma de Doutorado¹⁶. Com menos relevância foram realizadas pesquisas referentes ao Ensino Primário na região. Somente uma tese se ocupou de debater acerca dessa modalidade de ensino em Goiás. Outros estudos, de forma

15 Vale ressaltar que PPGE foi o primeiro Programa em Educação da Região Centro-Oeste a criar o curso de Doutorado em Educação, iniciado no ano de 2002.

16 A primeira apresenta um estudo sobre o *Ginásio Nacional de Porto Nacional*, criado nos anos de 1940 na cidade de Porto Nacional, atual estado do Tocantins. Incluímos esse trabalho como regional, em função de que o desmembramento do estado de Goiás e Tocantins se deu no ano de 1989. O outro trabalho investigou sobre esta modalidade de ensino de forma mais ampla cidade de Jataí, interior de Goiás, também nos anos de 1940 e 1950.

pulverizada, investigaram temáticas que incluíram a educação em geral, educação em movimentos sociais, docência, bibliotecas, movimento estudantil, etc.

No que alude ao recorte cronológico dessas pesquisas, a maioria absoluta dos trabalhos se situa no período republicano, incluindo poucas pesquisas do final do século XIX e início do século XX. Uma boa parte restante se ocupou dos anos quarenta até por volta dos anos oitenta do referido século.

Quadro 3 - Dissertações de mestrado defendidas na Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Autoria	Título da dissertação	Programa e Instituição	Ano de defesa
Dagmar Junqueira G. Silva	<i>Os Cursos de Matemática da Universidade Católica de Goiás e da Universidade Federal de Goiás: História e Memória</i>	Programa de Pós-Graduação em Educação (PUC-GO)	2003
Edna Lemes Martins Pereira	<i>Modernização e expansão do ensino em Porangatu na década de 1950</i>	Programa de Pós-Graduação em Educação (PUC-GO)	2004
Fernanda Franco Rocha	<i>Cultura e educação de crianças negras em Goiás (1871-1889)</i>	Programa de Pós-Graduação em Educação (PUC-GO)	2007
Iricelma Borges de Carvalho	<i>O mestre-escola como preceptor particular da cultura letrada em Itaberai-GO nas três primeiras décadas do século XX</i>	Programa de Pós-Graduação em Educação (PUC-GO)	2008
Warlúcia Pereira Guimarães	<i>Memória e reforma do ensino de História na Rede Municipal de Goiânia (1983 – 1992)</i>	Programa de Pós-Graduação em Educação (PUC-GO)	2004
Maria das Graças Prudente	<i>O Silêncio no Magistério: professoras na instrução pública em Goyaz, Séc. XIX</i>	Programa de Pós-Graduação em Educação (PUC-GO)	2009

Como já ressaltamos, o Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC/GO¹⁷ não oferece uma linha específica sobre História da Educação. Todavia, no período de 2003 a 2009, foi possível encontrar seis dissertações na área e nenhuma tese. As temáticas se diferenciam e não há predominância sobre um tema específico. Novamente nos deparamos com um número maior de pesquisas sobre a educação no século XX, sendo duas referentes ao século XIX. Os temas abrangem estudos de cursos e disciplinas, memória de rede pública de ensino e da docência na capital e no interior, assim como estudos sobre a educação de crianças negras e professoras na província de Goiás.

17 Identificada como Universidade Católica de Goiás (UCG) até o ano de 2004, o curso de Mestrado foi criado em 1999 e o curso de Doutorado no ano de 2006.

Quadro 4 – Dissertações e teses defendidas em outras instituições de ensino superior

Autoria	Título da dissertação ou tese	Programa e Instituição	Ano
Fernanda Barros (Dissertação)	<i>Lyceu de Goyaz: elitização endossada pelas oligarquias goianas 1906-1937</i>	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	2006
Fátima Inácio Pacheco (Dissertação)	<i>O mestre-escola e o processo de publicização da escola em Goiás (1930-1964)</i>	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	2005
Ana Maria Gonçalves (Tese)	<i>Educação Secundária Feminina em Goiás: intramuros de uma escola católica (Colégio Sant'Anna - 1915/1937)</i>	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)	2004
Sandra Elaine Aires de Abreu (Tese)	<i>A instrução primária na Província de Goiás no século XIX</i>	Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)	2006
Miriam Fábria Alves (Tese)	<i>Política e escolarização em Goiás - Morrinhos na Primeira República</i>	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	2007
Vanda Domingos Vieira (Tese)	<i>Goyaz, século XIX: as matemáticas e as mudanças das práticas sociais de ensino</i>	Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)	2008
Rúbia-Mar Nunes Pinto (Tese)	<i>Goiânia, no 'coração do Brasil' (1937-1945): a cidade e a escola re-inventando a nação</i>	Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal Fluminense (UFF)	2009
Aparecida Maria Almeida Barros (Tese)	<i>No altar e na sala de aula: vestígios da catequese e educação franciscanas no sudeste goiano (1944-1963),</i>	Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)	2010
Thiago Fernando Sant'Anna e Silva (Tese)	<i>Gênero, História e Educação: a experiência de escolarização de meninas e meninos na Província de Goiás (1827-1889)</i>	Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília (UnB)	2010
Fátima Inácio Pacheco (Tese)	<i>Formação e profissionalização do docente primário em Goiás: a realização do projeto MEC/ UNICEF/UNESCO (1961-1980)</i>	Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	2011

Em relação à produção sobre História da Educação de Goiás, realizada fora do estado, é importante registrar que possivelmente nos escaparam alguns trabalhos, em função da probabilidade de pesquisadores que vivem fora do estado terem investigado sobre a temática e não tomarmos conhecimento dessas produções. Fato que inviabiliza tal procura nos diversos programas de pós do Brasil.

Anotamos dez trabalhos produzidos fora das universidades goianas: duas dissertações e oito teses, o que indica que muitos pesquisadores, ao concluírem o curso de mestrado na região, buscaram fazer o doutoramento fora do estado. A região mais procurada foi a Sudeste, em São Paulo (UNESP, UNICAMP, UFSCAR e PUC), com seis produções, em seguida: Minas Gerais (UFU, UFMG), com duas teses, e Rio de Janeiro (UFF), com uma. No Centro-Oeste, uma tese foi composta no Distrito Federal (UnB). Nove entre as dez pesquisas foram concretizadas em programas de pós-graduação em Educação, somente uma foi produzida no programa de História.

No que se refere ao recorte temporal, a prioridade foi novamente o século XX: sete pesquisas investigaram a educação desse século, abrangendo o período de 1910 ao início dos anos oitenta. Três trabalhos se restringiram ao século XIX, na então província de Goiás. As temáticas também se diferenciaram: três estudos investigaram a instrução primária; dois, o ensino secundário, feminino e masculino; dois efetivaram estudos específicos de uma cidade do interior; um abordou tema mais abrangente; e os outros estudaram educação profissional. Nota-se também que o tema específico de uma disciplina também foi investigado, assim como um estudo referente ao período do regime militar em Goiás.

Considerações finais: algumas reflexões

Diante dos quadros e das especificidades das pesquisas sobre História da Educação de Goiás, contabilizamos neste momento sete publicações em formato de livros e trinta e cinco trabalhos entre teses e dissertações. Soma-se, desta forma, um total de quarenta e duas produções referentes à área. Para melhor visualizarmos períodos e temáticas estudadas, procuramos somar as produções de acordo com a modalidade de ensino e o período abordado.

No que se refere à modalidade de ensino, dezessete estudos priorizaram o Ensino Superior, seja no que se refere a investigações abrangentes sobre universidades ou faculdades, seja sobre cursos, disciplinas específicas e outros. Em seguida, em um total de onze trabalhos, estudos gerais incluíram diferentes modalidades de ensino. Já os estudos a respeito da prática de professores leigos e Escola Normal estão contidos em oito trabalhos. Em relação às produções referentes à Educação Básica: oito se referem ao Ensino Secundário e quatro ao Ensino Primário. A modalidade

que inclui pesquisas sobre Educação e Movimentos Sociais se restringiu a apenas uma, e outras, de diferentes temáticas, somam três.

Catani e Faria Filho (2002), ao analisarem as temáticas dos trabalhos do GT de História da Educação da ANPED, ressaltaram a dificuldade dessa análise, pois os dados encontrados permitem várias leituras sobre elas. Mesmo diante dos problemas, perceberam que há uma predominância de um assunto tradicional na história da educação brasileira - a história dos sistemas educacionais, seguida da profissão docente, fontes e metodologias, estudos de gênero, livros e práticas de leituras e saberes escolares.

Ao realizar o quadro de temáticas sobre as pesquisas sobre a região, é possível perceber prioridades e lacunas. Notamos a ausência de temáticas relacionadas à educação de crianças pequenas, aos trabalhos sobre jardim de infância, creches, orfanatos e outros. Também não houve trabalhos direcionados à educação indígena na região, local em que historicamente habitavam vários povos indígenas e propostas de instituições educativas para crianças, como catequese, escola de navegação e outros. Outra ausência se refere a investigações, cuja prioridade temática abarcaria instituições educativas de caráter assistencial (públicas e religiosas): abrigos, colônias orfanológicas, asilos para órfãos, etc. Estudos que focam o ensino da educação física, ginástica e higienização também não foram encontrados. Desconhecemos ainda estudos sobre a Escola Régia, pesquisas referentes aos intelectuais goianos em diferentes períodos históricos e trabalhos que investigam a educação nos movimentos sociais.

No que se refere ao recorte temporal ou à periodização eleita nos trabalhos, notamos um número elevado de produções concentradas no período da Primeira República (1889-1930): nove produções. Na cronologia da chamada Segunda República (1930-1960), reunimos sete trabalhos. Já no período do Regime Militar (1964-1984), oito trabalhos foram encontrados, porém nem todos eles investigaram a educação relacionada diretamente à ditadura militar, mas, sim, abordaram trabalhos direcionados à criação de universidades, faculdades e outros temas. Conferimos ainda mais dez publicações em outros períodos do século XX: trabalhos em tempos pulverizados que não nos possibilitaram incluí-los em períodos. Já os estudos referentes à instrução em Goiás no Período Imperial (1822-1889), somam seis produções. Os que incluem todos os períodos, que nomeamos como geral, resulta em um total de dois. Nota-se que as produções não seguem os recortes cronológicos estipulados pela historiografia tradicional; o estabelecimento do recorte é feito pela temática e não pelo tempo.

O fato de as décadas do século XX, especialmente as da segunda metade do século, serem contempladas amplamente nas pesquisas em Goiás nos remete a uma prática que se estende para outras regiões do país. Catani e Faria Filho

(2002) constataram que os trabalhos seguem uma tendência específica da área: há um número muito pequeno de produções acerca dos períodos que compreendem os séculos XVI a XVIII e uma grande concentração no século XX. Para Araújo (2002), o que leva os historiadores a ancorarem seus estudos nesse recorte histórico pode ser a força da atração pela história do tempo presente. Períodos mais próximos aos tempos atuais parecem aproximar zonas de relativa claridade. Recursos e variedades de fontes mais disponíveis e em melhores condições também contribuem para intensificar a inclusão do tempo presente nos estudos da história da educação brasileira.

Apontamos o reduzido número de trabalhos do período imperial, pois a instrução na província de Goiás oitocentista é pouco estudada, diferente de outras regiões que têm investido, de forma considerável, em estudos desse período. Tendo, como referência, congressos, revistas, grupos, entidades científicas e outros espaços que reúnem pesquisadores da área, trabalhos produzidos sobre o Estado da arte têm apontado um crescimento de pesquisas referentes ao século XIX nas duas últimas décadas. Fato que expressa um movimento de revisão da própria historiografia educacional. O aumento de estudos que privilegiam esse período tem contribuído para retirar o século XIX do anonimato, evidenciando assim a importância da constituição da história da educação brasileira nesse período, considerado por muitos pesquisadores como o século da instrução popular. A respeito disso, Shelbauer (2005) ressalta a possibilidade de perceber, nesses estudos, continuidades dos debates educacionais e iniciativas no âmbito das instituições escolares e das concepções pedagógicas, sobretudo a partir da década de 1870, que vão consubstanciar nas primeiras décadas republicanas.

A lacuna maior, observada nos estudos da região de Goiás, refere-se aos trabalhos específicos do período de colonização portuguesa no Brasil (1500-1822). Vale ressaltar que a colonização de Goiás se iniciou no século XVIII, recorte reconhecido como período da mineração, contudo não encontramos trabalhos que investigaram especificamente a instrução nesse período na região. Trata-se de uma ausência que não é prerrogativa local. Bittar e Ferreira Jr. (2005), ao avaliarem as produções referentes ao período colonial no Brasil, constatam que esse período não tem sido estudado suficientemente, o interesse maior é sobre o período pós-1822. As entidades científicas da área têm estimulado o interesse sobre esse tempo histórico, porém há a tradição de não contemplá-lo, fato que no campo da construção do conhecimento da história da educação é uma postura condenável, já que negligencia o passado como um dos elementos constitutivos do presente! Araújo (2002) alertou que a documentação histórica do período colonial brasileiro é razoavelmente limitada, contudo o século XVIII, caracterizado pelo desmonte do ensino jesuítico e a instalação da vigência do ensino público, caracterizado pelo sistema de aulas régias, faz deste período o

mais pesquisado no Brasil. Exatamente o recorte cronológico no qual se iniciou o povoamento da região. Diante disso, indagamos: Que motivos poderiam justificar a ausência de trabalhos desse período no estado de Goiás?

Diante da produção historiográfica educacional da região goiana, tanto a que privilegia quanto a que negligencia períodos e temas, consideramos que há mais probabilidades a serem trabalhadas do que propriamente conclusões. Sem dúvida, notamos uma expansão quantitativa de trabalhos no decorrer das décadas, porém esse alargamento não está em consonância com o investimento feito na área por pesquisadores de outras regiões. Encontramo-nos em uma posição de desvantagem em relação às pesquisas de outras regiões, pois a nossa, Centro-Oeste, não foi ainda devidamente contemplada, tampouco priorizado e explorado um amplo acervo de documentação da área que está à espera de consultas e produções. Reiteramos, portanto, a necessidade de investimento na produção de pesquisas sobre a história da educação local, quer seja pela renovação de interpretações históricas de pesquisas já realizadas, quer pela construção de novos objetos de estudo.

Referências

- ARAÚJO, M. M. de. O cultivo de uma historiografia engajada com a História e a memória da educação brasileira. In: **Balanco do II Congresso Brasileiro de História da Educação**. Natal, 2002. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br>>. Acesso em: 1 set. 2011.
- ARAÚJO e SILVA, N. R. **Tradição e renovação em Goiás**. Goiânia: Editora Oriente, 1975.
- BARRA, V. M. L. **Estudos de História da Educação de Goiás (1830-1930)**. Goiânia: Editora da PUC/GO, 2011.
- BITTAR, M.; FERREIRA JR., A. O estado da arte em História da educação colonial. In: **Revista On-line do HISTEDBR**. 2005. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/>>. Acesso em: 4 set. 2011.
- BRETAS, G. **História da instrução pública em Goiás**. Goiânia: Editora da UFG, 1991.
- CANEZIN M. T.; W. LOUREIRO. **Escola Normal em Goiás**. Goiânia: Editora da UFG, 1994.
- CATANI, D. B.; FARIA FILHO, L. M. de. Um lugar de produção a produção de um lugar: História e historiografia da educação brasileira nos anos 80 e 90 – a produção divulgada no GT de História da Educação. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPED, 2002.
- CLÍMACO, A. C. de A. **Clientelismo e cidadania na constituição de uma rede pública de ensino: a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (1961-1973)**. Goiânia: Editora da UFG, 1991.
- MENEZES, Á. C. de. **O Colégio Santa Clara e sua influência educacional em Goiás**. Goiânia: Gráfica O Popular, 1981.
- NEPOMUCENO, M. A. **A ilusão pedagógica de 1930 a 1945: estado, sociedade e educação em Goiás**. Goiânia: Editora da UFG, 1994.
- SÁ, N. P.; SIQUEIRA, E. M. A produção da história da educação na Região Centro-Oeste: perspectivas (1992-2004). In: GONDRA, J. G. **Pesquisa em história da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A; FAPERJ; CNPq, 2005. p. 47-68.
- SCHELBAUER, A. R. O estado da arte em História da Educação no Brasil Império: mapeamento preliminar da produção do HISTEDBR nas Jornadas, Seminários

e Revista On-Line. In: **Revista On-line do HISTEDBR**. 2005. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/>>. Acesso em: 1 set. 2011.

TAMBARA, E. Problemas teóricos metodológicos da História da Educação. In: SAVIANI, D. et al. **História e História da Educação**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2000. p. 79-87.

WARDE, M. J. Questões teóricas e de método: a História da Educação nos marcos de uma história das disciplinas. In: SAVIANI, D. et al. **História e História da Educação**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2000. p. 79-86.

Recebimento em: 11/09/2011.

Aceite em: 09/11/2011.

Urbanismo e educação na cidade do Rio de Janeiro dos anos 1920: aproximações¹

Urbanism and education in the city of Rio de Janeiro 1920s: approaches

André Luiz PAULILO²
José Cláudio Sooma SILVA³

Resumo

A cidade do Rio de Janeiro foi marcada, na década de 1920, por tentativas de articulação das iniciativas isoladas de reconfiguração e higienização já empreendidas desde a virada para o século XX: racionalizar os espaços e tempos sociais e disciplinar os seus usos constituíam-se como desafios. Em razão disso, a educação à época também foi pensada como forma de intervenção social. O artigo, discutindo essas questões, focaliza as operações empreendidas pela Diretoria de Instrução e pela Administração Municipal. Baseado na análise de periódicos, legislação educacional e projetos de reforma da cidade, problematiza as dimensões educacionais e urbanas de governo.

Palavras-chave: História da Educação. Educação Primária. Reforma Urbana. História da cidade do Rio de Janeiro.

Abstract

The city of Rio de Janeiro was characterized, during the 1920s, attempts by the articulation of isolated initiatives reconfiguration and public hygiene already implemented since the turn of the twentieth century: rationalize the spaces and social times and disciplining their uses were as challenges. As a result, the education in the season also meant as a form of social intervention. The article discusses these issues, focuses on operations were mobilized by the Instruction Directory and the Municipal Administration. Based on analysis of periodicals, educational legislation and reform projects, this study problematizes the educational and urban dimensions of the government.

Keywords: History of Education. Primary Education. Urban Reform. History of the city of Rio de Janeiro.

1 Este texto, de forma resumida, foi apresentado no VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação ocorrido na Universidade do Porto em junho de 2008. Para o desenvolvimento do estudo, contamos com o apoio financeiro da FAPERJ.

2 Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), Professor da Faculdade de Educação da UNICAMP e pesquisador do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação da USP (NIEPHE-USP). Endereço: Rua Bertrand Russel, 801, Cidade Universitária, 13083-865 Campinas, SP. E-mail: <andre.paulilo@gmail.com>.

3 Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação da UFRJ, Pesquisador do CNPq, coordenador do Projeto “Estratégias Educacionais e Representações Urbanas: dimensões da modernidade carioca”. Endereço: Avenida Pasteur, 250, Praia Vermelha, 20550-900 Rio de Janeiro, RJ. E-mail: <claudiosooma@gmail.com>.

Introdução

A propalada modernização carioca das primeiras décadas do século XX, há tempos tem se constituído como objeto de interesse da comunidade de historiadores. Em um esforço de síntese, pode-se afirmar que a diversidade de temáticas estudadas tem demonstrado como as estratégias governamentais, empreendidas a partir da era das demolições da Administração Pereira Passos (1902-1906) (ROCHA, 1986), introduziram modificações substanciais no desenho arquitetônico e nas práticas sociais da cidade. Fenômeno próximo, principalmente a partir de meados da década de 1980, aconteceu em História da Educação, tanto assim que os pesquisadores têm procurado, sob enfoques diversos, compreender as indissociáveis relações existentes das estratégias técnico-burocráticas da instituição educacional com as práticas escolares e sociais.

Desse quadro, problematizar as estratégias de intervenções empreendidas pela Administração Municipal e pela Diretoria Geral de Instrução Pública na cidade do Rio de Janeiro nos anos 1920 significa atentar para uma questão de fundo, concebida como fundamental. Neste particular, estamos nos referindo aos, cada vez maiores, entrelaçamentos dos cenários urbanos com os educacionais que foram sendo construídos no período.

Algo que não aconteceu por acaso. Decorridos pouco menos de 20 anos da intensificação daquela concepção político-administrativa que passou a atrelar as medidas de higienização e progresso às práticas de reconfiguração urbana, a virada para os anos 1920 foi acompanhada por uma questão primordial. Muito daquilo que se caracterizou como justificativa para o bota-abaixo das picaretas da modernidade (CHALHOUB, 1986; MOTTA; SANTOS, 2003; BENCHIMOL, 1992; SEVCENKO, 1985) permanecia existindo, embora agora adornado por ruas alargadas e novas avenidas da região central e zona sul, por velozes e barulhentos veículos automotores, por praças arborizadas e jardins enfeitados em algumas partes específicas da cidade.

Nessa medida, insalubre e embaralhada que era, em parte saneada, veloz e arriscada como se tornou, a capital ainda apresentava sérios problemas de circulação e ocupação. O que, em certo sentido, contribuiu para que um repertório de estratégias fosse construído pela Prefeitura e Diretoria de Instrução, objetivando organizar, educar e harmonizar as formas da população se relacionar cotidianamente.

Com o objetivo de discutir algumas das características desse repertório de estratégias desenhado pela Prefeitura e Diretoria de Instrução, o texto se encontra dividido em três partes. Na primeira, as atenções se voltam para um traçado panorâmico sobre a cidade nos anos 1920. Na segunda, o foco recai sobre

determinadas iniciativas orquestradas pela Diretoria de Instrução, durante os anos Carneiro Leão (1922-1926) e Fernando de Azevedo (1927-1930). A terceira, escrita à guisa de conclusão, problematiza as aproximações percebidas das esferas cidadinas com as escolares.

Das *pás e picaretas* aos planos e estudos de ação: o fortalecimento dos discursos do urbanismo

A partir da Administração Pereira Passos (1902-1906) e prefeitos sucessores, a sociedade carioca assistiu e participou de uma intensa reconfiguração do traçado arquitetônico. Mesmo que as *pás e picaretas da modernidade* tenham se concentrado, principalmente, nas regiões centrais e zona sul, tais empreendimentos modificaram a lógica da capital. Onde, antes, o *coração* pulsava a partir da Pça. XV, Rua Direita (atual 1º de Março) e Rua do Ouvidor; com as sucessivas obras públicas, abruptamente, fora deslocado para a Avenida Central (atual Rio Branco) que passou tanto a interligar o Porto remodelado à zona comerciária do Centro quanto a se constituir como canal de comunicação para a zona sul. (HERSCHMANN; LERNER, 1993; SEVCENKO, 1985; ROCHA, 1986).

Houve, portanto, uma alteração no tocante às prioridades que caracterizavam os componentes do ambiente urbano. A planificação da cidade deveria, primeiro, responder às necessidades higiênicas (tornando-se, assim, livre das epidemias), econômicas e de especulação imobiliária (principalmente no Centro e região sul); para, somente depois, atentar para as demais questões presentes no cotidiano da maioria da população. (BENCHIMOL, 1992, p. 102; CHALHOUB, 1986, p. 91).

Essa mudança se evidenciava na prática de se nomear engenheiros para a Prefeitura, afinal, no período de 1906-1930, outros quatro engenheiros exerceram o cargo: Amaro Cavalcanti (1917-1918), Paulo de Frontin (1919), Carlos Sampaio (1920-1922) e Alaor Prata (1922-1926) (CARVALHO, 1994). No entanto, para além da mesma formação profissional, percebe-se uma aproximação em grande parte das práticas administrativas implementada por estes prefeitos em relação aos anos Pereira Passos. Delgado de Carvalho (1994, p. 100), em alusão à situação, assim se manifesta: “O formidável impulso dado pela administração de 1902 a 1906 torn[ou] mais fácil a tarefa dos governadores da cidade”.

Em que se considere certo exagero nas adjetivações empregadas pelo autor, a questão é que as análises históricas têm, nos últimos anos, ressaltado a importância dos anos Pereira Passos para a compreensão da sociedade carioca (TOURINHO, 1964). Nesses termos, pode-se assinalar que o ambiente urbano permaneceu sob influência das *pás e picaretas modernizantes* nas administrações subsequentes. Pelas

palavras de Hugo Segawa (1999, p. 24-25), “[...] O Rio de Janeiro continuava sendo o alvo preferido para intervenções ‘haussmanianas’⁴, na sequência das grandes obras empreendidas pelo prefeito Pereira Passos a partir de 1904”. Na mesma esteira de considerações rumam as conclusões de Jaime Benchimol (1992, p. 275): “Os sucessores de Pereira Passos só fizeram acentuar a profunda clivagem entre a ocupação da vertente nobre da cidade e os subúrbios relegados ao abandono”.

Dentre outras, particularmente por seu significado devastador e simbólico, uma empreitada realizada pelos prefeitos que sucederam Pereira Passos merece destaque. Em 1921, véspera dos comemorativos do Centenário da Independência, Carlos Sampaio intentou reforçar a imagem da cidade como o cartão-postal da modernidade brasileira. (MENEZES, 1994).

Afora as belezas da paisagem tropical, protagonizaria os festejos de 1922 a Avenida Central, então já renomeada Avenida Rio Branco. Afinal, era nesse “grande palco” (ROCHA, 1986, p. 107) de 1.996 metros de comprimento e 33 metros de largura, adornado por 53 paus-brasil e 358 jambos e oitis, que se encontravam outras edificações que “[...] sintetizavam todas aquelas referências de ‘progresso, civilização e bom-gosto’” (MORAES, 1994, p. 58): Palácio Monroe, construído em 1906; Escola Nacional de Belas-Artes, finalizada em 1908; Teatro Municipal, inaugurado em 1909; e Biblioteca Nacional, erigida em 1910.

No entanto, ainda em 1921, constatava-se a incômoda presença de um elemento que destoava desse *cenário moderno*: o Morro do Castelo. Berço histórico, “[...] um dos primeiros sítios ocupados pelos portugueses no século 16 para a fundação da cidade” (SEGAWA, 1999, p. 24-25. O Morro do Castelo – bem ao lado da Avenida Rio Branco – transformara-se em uma das mais populosas áreas de habitação popular, contrastando com a estampa moderna que se pretendia divulgar. A solução para a situação foi o desmonte, quase que total, do Morro, com isto, “[...] mais uma vez, em nome da higiene e da estética, arrasa[ram-se] centenas de moradias”. (BENCHIMOL, 1992, p. 275).

Para Benchimol (1992, p. 310), o “[...] arrasamento do Morro do Castelo [...] e o conjunto de obras monumentais realizadas por Carlos Sampaio para o centenário da Independência, em 1922, constituem um prolongamento daquilo que foi iniciado por Pereira Passos”. Com efeito, percebe-se que as obras públicas permaneciam, não sugerindo, mas impondo uma lógica diferente aos espaços e tempos sociais.

4 O paralelo, aqui, é entre o Barão Georges Eugène Haussmann, que concretizou a remodelação de Paris, Pereira Passos e prefeitos sucessores. Isto porque, tanto na capital francesa quanto na carioca, as reconfigurações do traçado arquitetônico se constituíram como uma constante. Neste particular, deve-se, inclusive, sublinhar que Pereira Passos acompanhou pessoalmente (como funcionário da embaixada brasileira em Paris, de 1857 a 1860) a remodelação da capital francesa. (ATHAYDE, s.d.); (BENCHIMOL, 1992); (MORAES, 1994); (SEGAWA, 1999).

A população, por seu turno, atemorizada pela confusão e ameaças que foram introduzidas em seu cotidiano pelos trabalhos de demolição, expulsão, invasão sanitária, dentre outras ações, pouco a pouco, trilhava formas de (re)inventar seus modos, comportamentos e tradições; assim, “[...] ia se lançando num processo de ‘recriação’ dentro da metrópole moderna, alterando a ocupação de espaços, demolindo fronteiras e recriando um Rio de Janeiro à sua própria imagem.” (HERSCHMANN; LERNER, 1993, p. 20).

Tal (*re*)*invenção* cotidiana da população, via de regra, rumava na direção contrária àquilo que era defendido pelo “[...] modelo de civilização imposto pelos governos republicanos”, balizado principalmente nas práticas de remodelação e higienização. (CAULFIELD, 2000, p. 129). Neste particular, talvez, o acontecimento mais contundente tenha sido a rebelião militar coordenada pelo capitão Euclides da Fonseca que, com mais 17 oficiais, tomou o forte de Copacabana em 5 de julho de 1922. Contando com o apoio de civis, o combate ganhou as ruas, fazendo com que, outra vez, a “[...] cidade fosse sacudida” (BRETAS, 1997, p. 78). Contudo, as forças em litígio eram muito desproporcionais. Dos *18 do Forte* sobreviveram apenas os oficiais Siqueira Campos e Eduardo Gomes. Todavia, o episódio foi o estopim necessário para que fosse decretado por Epitácio Pessoa o estado de sítio no país, situação que perdurou por todo o mandato de Arthur Bernardes (1922-1926), só sendo revogado em 1927, na Administração de Washington Luís.

Por outro lado, inclusive, os alvos privilegiados das intervenções operadas pelos *Hausmanns Tropicais* (localidades centrais e regiões ao sul) foram apropriados de inúmeras formas pelos cariocas. Segundo Maurício de Abreu, em 1915,

[...] já [havia] indícios da existência de uma favela no morro dos Cabritos, em Copacabana, e confirmação de outra em Botafogo, no morro do Pasmado. Logo depois, a favela passa a ocupar os morros do Catumbi, e chega também a Ipanema, à Lagoa e ao Leblon.” (ABREU, 1981, p. 38).

O movimento de expansão das favelas “[...] tornar-se-ia multidirecional e incontrolável” na década de 1920. (ABREU, 1981, p. 38)⁵.

Nessa medida, no decurso da década de 1920, foi-se intensificando a concepção de que para *modernizar* a capital, para além das reformas arquitetônicas, era necessário remodelar as práticas de sociabilidade. Nesse específico, pode-se aludir

5 Segundo Mattos Pimenta, em artigo para o jornal *O Globo*, 15 ago. 1927, em meados da década de 1920, mais de 100 mil cariocas residiam em favelas (apud ABREU, 1981, p. 41). Sobre a expansão das favelas no ambiente urbano, ver também: Nunes, 1996, p. 161.

para uma alteração nas estratégias administrativas empreendidas pela Prefeitura. Em vez do apoio a medidas coletivas que durante as suas execuções exigiam a *participação* dos habitantes, passava-se a privilegiar iniciativas que se propunham a disciplinar e harmonizar os espaços e tempos sociais, mas que esperavam contar com a *colaboração* da população.

Desta feita, tornava-se necessário investir em um entrelaçamento das ordens arquitetônicas, higiênicas e estéticas com as relacionadas às preocupações habitacionais, comerciais e de tráfego de automotores e de pedestres. Portanto, as diferentes dimensões cidadinas passavam a ser percebidas como integrantes e, por isto mesmo, indispensáveis para o bom andamento do conjunto.

Por outros termos, prestigiar esse entrelaçamento significou investir em um esforço de racionalizar o traçado urbano e, simultaneamente, disciplinar os usos sociais. Nessa linha, pode-se observar que ocorreu um fortalecimento dos discursos e práticas advindos do “[...] urbanismo – ciência da cidade.” (STUCKENBRUCK, 1996, p. 17). Paulatinamente, o desafio se relacionava à proposição de que as iniciativas isoladas de reconfiguração e higienização da cidade já empreendidas desde a virada do século XIX para o XX – assim como as que ainda seriam implementadas – se tornassem integrantes da *paisagem urbana carioca*.

Paisagem urbana carioca, naquilo que de mais contraditório guarde essa formulação, talvez, se encontre também outros indícios da capital do período. Não deixa de ser contraditória, porque articula e embaralha algo que era evocado muito mais quando das alusões ao desenho da natureza da cidade. Iluminar a *paisagem carioca* significava, destarte, falar de seu enquadramento plástico, de sua atmosfera litorânea e seus particulares acidentes geográficos. Isto, mesmo que se pensassem esses elementos, como a rigor aconteceu, pelo seu contraponto, isto é, os contrastes e desproporções das ocupações humanas frente à magnitude, beleza e imponência das características naturais. Funcionando, inclusive, esses contrastes e desproporções como justificativas para muitas das medidas de reconfiguração.

A modificação nessa concepção paisagística não foi um movimento tranquilo. Ao contrário, foi cunhada em meio às inúmeras obras de remodelação que, juntas, alteraram “[...] completamente a paisagem [e produziram] inúmeras mudanças no viver [...]” cotidiano. (MENEZES, 1994, p. 63). Ademais, figurou um momento que marcou a consolidação da vida urbana na capital nos anos 1920 (OLIVEIRA, 1991; HERSCHMANN; PEREIRA, 1994; MONARCHA, 1989; BRETAS, 1997).

Com isso, houve um deslocamento no eixo. Onde, antes, se enfatizavam os pormenores geográficos naturais, agora, sem desconsiderá-los, se sublinhavam as características sociais, particularmente as que se referiam aos ideais de circulação e ocupação, como elementos fundamentais a serem integrados à paisagem. Desta feita, não foi sem razão que a tentativa de forjar, humana e materialmente, a

vida da cidade concorreu para a incorporação à *paisagem carioca* de aspectos condizentes ao urbano.

Na esteira desse deslocamento, pouco a pouco tornou-se possível – ou, mais ainda, imprescindível – articular o que à primeira vista soava como contraditório. Ou seja, tratava-se de integrar os componentes da paisagem natural (morros, sinuosidades montanhosas, atmosfera litorânea etc.) com os da ordem urbana (distribuição de moradias, otimização do tráfego, fumaça, barulho, aglomeração de ambulantes, redução do número de atropelamentos etc.) (SILVA, 2009).

Para essa tentativa de articulação da *paisagem urbana carioca*, apenas o incremento dos mecanismos governamentais de policiamento e repressão não seria suficiente. Afinal, colocava-se em jogo uma modificação nas tradições, modos e comportamentos dos habitantes. Algo, portanto, que para além das medidas de fiscalização e punição deveria passar pela internalização de outras condutas e hábitos por parte da população.

No âmbito deste projeto de uma cidade racionalizada, era preciso intensificar, a um só tempo, a inculcação e multiplicação de preceitos higiênicos, disciplinares e comportamentais entre os cariocas. Dentre outras formas de intervenção social, o investimento recaiu, incisivamente, sobre a educação primária (CARVALHO, 1997).

Sobre algumas das estratégias da Diretoria de Instrução: a Educação e as questões urbanas

A preocupação com as questões urbanas foi uma característica importante da Diretoria de Instrução nos anos 1920. Como possível estratégia para as urgentes necessidades de organização e disciplinarização da ocupação e circulação do confuso cotidiano carioca, a aposta recaiu sobre a expansão das áreas de atuação da *forma escolar* (VINCENT; LAHIRE THIN, 2001). O anseio era de que os saberes e práticas específicos de sociabilidade despertados, inculcados e exercitados nos espaços e tempos escolares, ultrapassassem os muros e portões dos estabelecimentos de ensino e viessem a contribuir na (re)construção e organização do espaço público (FARIA FILHO, 1998, p. 147)⁶. Algo, portanto, que remeteu a um esforço de “[...] inserir a escola no mundo urbano [e enfatizar] a contribuição que dela se esperava na transformação de seus habitantes.” (FARIA FILHO, 1998, p. 145). Nesse caminhar, as preocupações escolares almejavam tanto educar as crianças quanto pulverizar esses preceitos educativos entre as famílias, comunidades e conhecidos.

6 A este respeito, remetemo-nos, também, aos seguintes trabalhos: Nunes, 1994, 1996, 2000.

Nessa medida, a educação das crianças contribuiria para o disciplinamento do mundo adulto. Tornada obrigatória, a tecnologia da escola deveria expandir o seu raio de ação conformando um exercício de poder diferente, com o objetivo último de “reformatar o povo” (VEIGA, 2000, p. 403). No limite, o investimento na educação primária, enquanto uma modalidade particular de intervenção social, capaz de conformar uma *atitude moderna* na população carioca, figurou um esforço de, por assim dizer, “[...] pedagogiza[r] as relações sociais.” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 11), ou seja, reforçar na cidade um “[...] modo de socialização, o modo escolar de socialização.” (p. 38).

Essa tentativa de *pedagogizar as relações sociais* cariocas, de modo que os preceitos educativos pudessem vir a contribuir para a organização e disciplinarização do cotidiano, figurou uma estratégia que prestigiou diferentes linhas de ação no período. Para este texto, optamos por enfatizar as múltiplas sugestões de análise das interfaces entre escola e cidade em função de duas principais perspectivas.

Na primeira, buscamos compreender em que medida a escola pública se tornou um meio de difusão dos ideais de urbanidade durante as administrações Carneiro Leão e Fernando de Azevedo. Na segunda, procuramos mostrar a escola pública como um equipamento urbano imprescindível para a tentativa de modificação do espaço citadino. Cumpre sublinhar que as duas frentes de análise foram construídas a partir do estudo dos Programas de Ensino elaborados pela Diretoria de Instrução (1926 e 1929), das diretrizes para a construção das edificações escolares no ano de 1929 e das relações destas iniciativas com o ambiente urbano carioca.

Quando Carneiro Leão inaugurou o curso de férias para o professorado, em 1923, pronunciou-se acerca da importância de se considerar na educação pública as solicitações regionais da cidade. Sobretudo, defendeu a concepção de que ensinar a ver as realidades e imposições do *habitat* era fugir da formação de especulativos (CARNEIRO LEÃO, 1942). Nesse sentido, quando da publicação em 1926 dos Programas Escolares para o Ensino Primário, os temas relacionados à cidade apareceram muito em função da preocupação em proporcionar um maior contato do ensino com a realidade. Assim, palestras com o aluno acerca do lugar onde morava, onde nasceu, onde nasceram seus pais e seus irmãos, sobre as semelhanças entre as ruas eram algumas das indicações de trabalho (DISTRITO FEDERAL, 1926, p. 209).

Também houve, pelo menos, outras duas dimensões dessa mesma preocupação. Tanto quanto as solicitações ambientais, as questões relacionadas ao comportamento educado e ao funcionamento dos serviços públicos foram consideradas. No primeiro caso, tratava-se de recomendar o ensino da polidez, dos hábitos de cortesia, domínio de si mesmo, limpeza e ordem como modos do

convívio civil (DISTRITO FEDERAL, 1926, p. 209). No segundo, indicava-se falar da necessidade da coleta de lixo, da pavimentação das ruas, dos perigos do tráfego de veículos e da forma de proceder nas vias públicas (1926, p. 218 e 222).

Significativamente, a *casa* se caracterizava como tema central na forma dos Programas Escolares relacionarem procedimentos de higiene e saúde pública (DISTRITO FEDERAL, 1926, p. 218). Os professores eram orientados a abordar o asseio doméstico, os usos da água, os inconvenientes da poeira na irritação do aparelho respiratório. Do mesmo modo, havia indicações para que externassem ponderações acerca do lixo, elucidando o seu inconveniente na atração e criação de pragas. Desta feita, seguiam instruções sobre o combate das moscas, mosquitos, percevejos, pulgas, piolhos, baratas e ratos. Enfim, da casa partiam os principais exemplos acerca da coleta de lixo, do combate às pestes e das preocupações sanitárias com a cidade.

Em 1929, a publicação de um novo Programa para as escolas primárias conservou as principais características observadas no anterior. Entretanto, a distribuição dos conteúdos pelas séries foi diferente, privilegiando-se uma apresentação concêntrica, organizada por centros de interesse, a partir de três temas centrais: a *natureza e o homem*, o *trabalho* e a *sociedade*. Nessa proposta, o Distrito Federal, como tema de estudo, dominou e articulou inteiramente as prescrições educativas do 3º ano. A rigor, o programa dessa série incorporou a cidade como um centro de interesse, fazendo da mesma o principal foco de aprendizagem.

Nessa perspectiva, a partir da associação entre *a natureza e o homem*, propunha-se tratar das configurações naturais da cidade, seu relevo, vegetação, litoral e orla marítima. Em meio às preocupações com a caracterização da natureza local, sublinharam-se os aspectos da interação humana com o ambiente no que tange ao abastecimento de água, proteção às florestas e saneamento urbano. Desta maneira, foram previstas explicações sobre as enchentes, a profilaxia d'água e do leite, características do ar, febre amarela, impaludismo, entre outras questões que afetavam o cotidiano.

Acerca do eixo *trabalho*, o esforço foi no sentido de mostrar a cidade como um polo comercial, enfatizando suas especificidades portuárias e comerciais. Igualmente, havia a preocupação de apresentá-la como centro de irradiação ferroviária do país para escoamento da produção nacional. Também eram indicadas as suas características industriais, apontando as questões relativas às aglomerações humanas e aos bairros operários, à higiene das habitações. As vias de transporte, os distritos rurais e a indústria da pesca completavam as referências de ensino para o programa de 3ª série que atentavam para as questões relativas ao trabalho produtivo.

Finalmente, o eixo *sociedade* desenvolvia, em perspectiva histórica, as características da urbe que deveriam ser abordadas no ensino. Outra vez apareciam indicações acerca do ensino sobre a defesa sanitária, as vantagens e desvantagens topográficas e as características do seu comércio, da sua indústria e dos seus serviços. No entanto, a ênfase maior recaiu sobre a formação e feição do Distrito Federal como capital. Assim, foram registradas coordenadas concernentes à urbanização, visitas a monumentos e principais logradouros, discussões a respeito da administração dos serviços públicos e um sistemático confronto entre a configuração *moderna* da cidade em relação às *antigas* características coloniais.

À vista dessas considerações, a comparação dos dois Programas Escolares (1926 e 1929) apresenta mais semelhanças do que diferenças em suas concepções. Entre as semelhanças, a incorporação da cidade foi aquela que melhor expressou a continuidade de preocupações existente na Diretoria de Instrução de 1922 até 1930 quanto à organização da vida social a partir da escola. Com efeito, uma série de iniciativas buscou fazer da escola pública uma instituição relacionada aos modos de se viver na cidade-capital. Por outras palavras, esteve em cena o ideal de construir estímulos para que os alunos percebessem elementos dos seus cotidianos como circunstâncias passíveis de serem experimentadas e apropriadas para desencadear o processo de aprendizagem. Tratava-se de investir para que a experiência do aluno fosse submetida a uma experiência escolar, a partir da qual se promoveria uma forma de exame da mesma, sancionando o que se aproximava da verdade escolar e rechaçando aquilo que dela se afastava/desviava.

Nesse quadro, funcionavam como estratégias da Diretoria de Instrução para impregnar de modernidade a cultura urbana. Pela análise destes documentos, pode-se perceber um conjunto de representações sobre a cidade que se queria constituir a partir do espaço escolar. Tanto quanto os planos urbanísticos que se desenvolveram no período, os Programas Escolares foram concebidos para promover gestos de ambição cosmopolita, para dispor da ação de reforma como um meio de ação sobre a vida social.

Tais considerações vão ao encontro daquilo que foi sublinhado por Clarice Nunes (1996). Afinal, tendo em vista afastar-se do resultado que a falta de uma tradição no tratamento das cidades brasileiras ocasionou na crítica historiográfica, a pesquisadora propõe um contraponto de análise. Em vez de pensar a homogeneização dos espaços sociais e culturais e o esmagamento de tempos e experiências históricas diferentes num país tão plural, suas conclusões apontam para a impregnação da cultura urbana no espaço escolar (NUNES, 1996, p. 156). Nessa direção, traz à tona o Rio como contraface provocante, na medida em que mostra a prevalência na capital de valores e práticas que não têm, exclusivamente, na lógica do mercado seu princípio organizador. Por suas análises, a escola pública carioca deve ser pensada a partir das respostas que gerou aos desafios que lhe foram impostos (NUNES, 1996, p. 156).

Isso posto, passemos à segunda perspectiva prestigiada por este texto, para analisar as interfaces entre escola e cidade nos anos 1920, no caso, as construções de edifícios escolares. O fato de terem sido erigidos meia dúzia de novos prédios e mais dois anexos em instituições profissionais femininas, entre 1929 e 1930, permite tecer algumas considerações sobre a localização, a arquitetura e a presença destas escolas na capital.

Esse enfoque se explica enquanto tentativa de pensar a escola como equipamento urbano. Sobretudo, os argumentos utilizados para justificar a construção desses prédios são elementos úteis para uma reflexão, embora preliminar, sobre a ocupação da cidade pela escola. Destarte, de modo exploratório, trata-se aqui de apenas iniciar a discussão que essas questões provocam. Em razão disto, pareceu-nos suficiente perguntar sobre o que se considerava necessário à construção de um edifício escolar ou legítimo apresentar como instalações de uma escola pública.

Do ponto de vista da localização das novas escolas primárias, a racionalidade das ações merece destaque. Nessa direção, primeiramente, a Diretoria de Instrução organizou um censo com a finalidade de criar indicadores acerca da quantidade de crianças em cada Distrito Escolar. Como justificativa, alegou que os dados obtidos subsidiariam a escolha dos terrenos para a construção dos prédios. Contudo, nada indica que esse tenha sido o critério que definiu a instalação dos estabelecimentos. Em vez do número de crianças fora da escola, pareceu haver uma substituição das casas alugadas que ainda serviam como escolas por próprios municipais; ao menos esse foi o caso da Escola Argentina.

Os edifícios das escolas Uruguai, Estados Unidos e Equador ocuparam terrenos adequados às condições impostas pela legislação sendo, portanto, amplos o suficiente para garantir dimensões, iluminação e circulação de ar em acordo com os critérios pedagógicos e higiênicos. Já a escola Antônio Prado Jr., para débeis físicos, foi instalada na Quinta da Boa Vista, visando condições propícias para a recuperação da saúde das crianças. Embora projetados em terrenos inadequados, os anexos construídos nas escolas profissionais femininas Paulo de Frontin e Rivadávia Corrêa caracterizaram-se como alternativas encontradas pela Diretoria de Instrução para não deslocá-las das proximidades da linha férrea. Fernando de Azevedo (1930, p. 104) justificou essa opção esclarecendo que era justamente essa localização que as tornava mais acessíveis à população dos subúrbios.

No tocante à arquitetura, as escolas primárias e a Escola Normal foram projetadas no chamado estilo tradicional brasileiro. Fernando de Azevedo (1931) considerou a arquitetura escolar como um fator capaz de vincular as gerações estando, portanto, ligada não só a um contexto imediato, mas, sobretudo, a um espaço constituído por vestígios da memória coletiva. Deste modo, foi como monumento que concebeu a presença da escola na cidade. Daí o elogio à tradição e o apego às manifestações culturais do passado colonial, tidas como fonte de brasilidade. Conforme apontou Vidal (1994,

p. 43) “[...] os prédios escolares construídos entre 1929 e 1930 apresentavam como característica a sobriedade do edifício, simbolizando contrição, probidade e controle das paixões”. Alguns outros estudos mostraram que, perante a cidade, a arquitetura dessas escolas cumpria uma função simbólica e didática (OLIVEIRA, 1991; WOLFF, 1992; VEIGA, 2000). Tanto ao distingui-la no conjunto das instituições públicas quanto ao lhe delegar signos de ascensão social e constituir um lugar autorizado para a prática educacional, a arquitetura escolar emprestava à cidade uma inspiração tradicionalista em nome de um modelo de cidadão que se queria formar.

Assim, nas relações dos edifícios escolares com a cidade, foram dois os aspectos que inicialmente se destacaram. Primeiro, esteve em consideração o que seria necessário para atender à demanda por educação; algo, portanto, que envolveu a localização dos estabelecimentos segundo o número de crianças em idade escolar na região, ou as condições de acesso. Nesse particular, dominaram preocupações acerca da distribuição racional das escolas pelo espaço urbano. Por outro lado, os cuidados com a edificação de novos prédios escolares se articularam com o que parecia legítimo apresentar como escola pública. Sobretudo nesse segundo aspecto o conjunto arquitetônico caracterizou uma estratégia de propaganda do pensamento reformista do último quadriênio dos anos 1930. Isso significou, não apenas a utilização do estilo neocolonial para imprimir às construções escolares imponência e visibilidade, mas, principalmente, dar visibilidade à proposta de educação da Diretoria de Instrução.

Algumas considerações sobre a cidade como um espaço educativo

Ao longo da década de 1920 tornava-se cada vez mais difícil discorrer sobre a importância da educação sem mencionar as imagens da cidade⁷. Algo próximo acontecia com o ambiente urbano: as necessidades urgentes de organização da ocupação e da circulação do confuso cotidiano passavam, também, pela educação e disciplinamento dos comportamentos e condutas da população. Sendo que as duas dimensões – urbanas e educacionais –, cumpre ressaltar, não se caracterizavam em função de um nexo causal. Não podendo, assim, se tomar as primeiras como causas e as segundas como efeitos (ou vice-versa).

7 Neste particular, vale acompanhar o raciocínio do Subdiretor Administrativo da Instrução durante a Administração Fernando de Azevedo (1927-1930): “[...] a reforma precisa ser bem interpretada sob esse aspecto. Ela é um código, não apenas para este momento, mas para uma lenta, gradativa e circumspecta realização. Seu autor esboçou um plano integral que há de ser executado em vinte ou trinta anos, bem como o urbanista, para reconstruir uma cidade em ruínas, marca o lugar dos futuros parques e avenidas e prevê todas as condições de higiene, civilização e conforto que só meio século depois poderão ser realizadas” (FROTA PESSOA, jan. 1929, p. 244).

Antes mais, de acordo com as reflexões de Clarice Nunes (1996, p. 219), a relação entre a cidade e a escola poderia ser descrita sob o signo do “entrechoque”. O que implica pensar que as necessidades e urgências sociais faziam com que as imagens urbanas interferissem e sofressem interferências das educacionais (o mesmo acontecendo com as imagens educacionais).

Movimento simultâneo, ao mesmo passo em que a urbanização repercutia nos estabelecimentos de ensino primário⁸, era na influência *benéfica* destes tempos e espaços escolares sobre a comunidade que a aposta incidia, no que toca à remodelação dos comportamentos e tradições da população. Nessa direção, as *mesmas* transformações que alteravam substancialmente as características dos equipamentos urbanos (dentre os quais as escolas) e dos hábitos e tradições dos habitantes (aqui também incluídos os educadores, diretores, professores, serventes etc.) eram encaradas como temas que deveriam ser *explicados* para as crianças.

Por outras palavras, concomitantemente, era necessário *explicar* as transformações, fazer com que fossem aceitas e, de preferência, que a população passasse a contribuir para o bom andamento das mesmas. Isso tudo, é bom que se diga, sem que ninguém tivesse o conhecimento, propriamente, do que seria este fenômeno que, insistentemente, invadia o cotidiano. Buscava-se uma articulação entre aquilo que era urgente com o que era necessário em função das sujeições que toda a população, em diferentes intensidades, sentia: problemas de ocupação e circulação.

Foi a partir e em função dessas exigências e urgências sociais que o investimento incidu sobre a expansão das áreas de atuação da educação primária. Uma instituição social que, também como as outras, estava em meio às transformações, mas que poderia *explicar*, fazer com que fossem aceitas e, finalmente, estimular a participação dos habitantes. De modo que a *urbanidade* (civildade, cortesia, afabilidade, respeito, tolerância, abdicção de interesses pessoais frente aos coletivos) fosse inculcada, enfatizada e repetida tornando-se, inclusive, sinônimo de *boa-educação*.

8 A este respeito, cabe sublinhar, a especulação imobiliária que, conjugadamente às transformações urbanas na capital das três primeiras décadas do século XX, marcou decisivamente as práticas e saberes escolares. Como a maioria das escolas funcionava em casas alugadas, “a alta dos aluguéis forçou a prefeitura a reduzir o número de prédios alugados para administrar as despesas, o que acarretou uma série de ‘problemas pedagógicos’, por exemplo: a duplicação dos turnos (com todas as suas consequências: redução da jornada diária, dificuldades do trabalho do professor, questões relacionadas ao asseio, higiene, conservação do material escolar, desorganização da vida da comunidade escolar, evasão escolar) (NUNES, 2000, p. 380-381).

Referências

- ABREU, M. de A. Reconstruindo uma história esquecida: origem e expansão inicial das favelas do Rio de Janeiro. **Espaço & Debate**. São Paulo, Núcleo de Estudos Regionais e Urbanos, v. 37, p. 34-46, 1981.
- ATHAYDE, R. A. de. **Pereira Passos**: o reformador do Rio de Janeiro - biografia e história. Rio de Janeiro: A Noite, 1944.
- AZEVEDO, F. de. A nova política de edificações escolares. **Boletim de Educação Pública**. Rio de Janeiro, ano I, n. 1, p. 90-105, jan./mar. 1930.
- _____. **Novos caminhos e novos fins**: a nova política de educação no Brasil. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1931.
- BENCHIMOL, J. L. **Pereira Passos, um Haussman Tropical**: a renovação urbana da cidade do Rio de Janeiro no início do século XX. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Turismo e Esportes/Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural/Divisão de Editoração, 1992.
- BRETAS, M. L. **Ordem na Cidade**: o exercício cotidiano da autoridade policial no Rio de Janeiro, 1907-1930. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- CARNEIRO LEÃO, A. **Planejar e agir**. Rio de Janeiro: Rodrigues & Cia, 1942.
- CARVALHO, D. de. **História da cidade do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Turismo e Esporte, 1994.
- CARVALHO, M. M. C. de. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora/USF-IFAN, 1997. p. 269-87.
- CAULFIELD, S. **Em defesa da honra**: moralidade, modernidade e nação no Rio de Janeiro (1918-1940). São Paulo: Editora da UNICAMP, 2000.
- CHALHOUB, S. **Trabalho, Lar e Botequim**: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da Belle Époque. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- DISTRITO FEDERAL. Programmas para as Escolas Primárias Diurnas. **Boletim da Prefeitura do Districto Federal**. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do Jornal do Brasil, Ano LXIV, p. 182-261, jan./ jun. 1926.
- DISTRITO FEDERAL. **Programmas para os Jardins da Infância e para as Escolas Primárias**. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do Jornal do Brasil, 1929.

FARIA FILHO, L. M. de. O espaço escolar como objeto da História da Educação: algumas reflexões. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 24, n.º 1, jan.-jun. 1998, p. 141-59.

FROTA PESSOA, J. G. da. A Reforma do Ensino Primário: suas características fundamentais [conferência realizada no Salão do Instituto Nacional de Música pelo Dr. Frota Pessoa e reproduzida em Belo Horizonte]. **A Escola Primária**. Rio de Janeiro, Ano XII; n. 11, p. 242-250, jan.1929.

HERSCHMANN, M. M.; LERNER, K. **Lance de Sorte**: o Futebol e o Jogo do Bicho na Belle Époque Carioca. Rio de Janeiro: Diadorim Ed., 1993.

HERSCHMANN, M. M.; PEREIRA, C. A. M. (Org.). **A invenção do Brasil moderno**: medicina, educação e engenharia nos anos 20-30. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

MENEZES, L. M. de. **Indesejáveis**: desclassificados da modernidade. Protesto, crime e expulsão na Capital Federal (1890-1930). Tese (Doutorado)-Universidade de São Paulo, USP, 1994.

MONARCHA, C. **A reinvenção da cidade e da multidão**: dimensões da modernidade brasileira – a escola nova. São Paulo: Cortes, 1989.

MORAES, J. G. V. de. **Cidade e cultura urbana na Primeira República**. São Paulo: Atual, 1994.

MOTTA, M. S. da; SANTOS, A. M. S. P. O ‘bota-abaixo’ revisitado: o executivo municipal e as reformas urbanas no Rio de Janeiro (1903-2003). **Revista Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, n. 10, p. 11-33, maio-ago. 2003.

NUNES, C. (Des)encantos da Modernidade Pedagógica. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 371-98.

_____. A Escola reinventa a Cidade. In: HERSCHMANN, Micael M.; PEREIRA, C. A. M. (Org.). **A invenção do Brasil moderno**: medicina, educação e engenharia nos anos 20-30. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 180-201.

_____. Cultura Escolar, Modernidade Pedagógica e Política Educacional no espaço Urbano Carioca. In: HERSCHMANN, M. M. (Org.). **Missionários do Progresso**: médicos, engenheiros e educadores no Rio de Janeiro, 1870-1937. Rio de Janeiro: Diadorim Editora Ltda., 1996. p. 155-224.

OLIVEIRA, B. S. de. **A modernidade oficial**: a arquitetura das escolas públicas do Distrito Federal (1928-1940). Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. Universidade de São Paulo. São Paulo, FAU-USP, 1991.

PAULILO, A. L. **A estratégia como invenção**: as políticas públicas de educação na cidade do Rio de Janeiro entre 1922-1935. Tese (Doutorado)- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, FEUSP, São Paulo, 2007.

_____. **Reforma Educacional e Sistema Público de Ensino no Distrito Federal na Década de 1920**: tensões, cesuras e conflitos em torno da educação popular. Dissertação (Mestrado)-. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, FEUSP, 2001.

REIS, J. O. **O Rio de Janeiro e os seus Prefeitos**: evolução Urbanística. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Planejamento, 1977.

ROCHA, O. P. **A Era das Demolições**: cidade do Rio de Janeiro, 1870-1920. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura/Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, 1986.

SEGAWA, H. **Arquitetura no Brasil 1900-1930**. São Paulo: EDUSP, 1999.

SEVCENKO, N. **Literatura como Missão**: tensões sociais e criação cultural na Primeira República. São Paulo: Brasiliense, 1985.

SILVA, J. C. S. **Teatros da Modernidade**: representações de cidade e escola primária no Rio de Janeiro e em Buenos Aires nos anos 1920. Tese (Doutorado)- Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Rio de Janeiro, 2009.

_____. **A Reforma Fernando de Azevedo**: tempos escolares e sociais (Rio de Janeiro: 1927-1930). Dissertação (Mestrado)-Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, FEUSP, São Paulo, 2004.

_____. A Reforma Fernando de Azevedo e o meio social carioca: tempos de educação nos anos 1920. In: VIDAL, D. G. (Org). **Educação e Reforma**: o Rio de Janeiro nos anos 1920-1930. Belo Horizonte: Argumentum, 2008. p. 111-43.

STUCKENBRUCK, D. C. **O Rio de Janeiro em questão**: o Plano Agache e o ideário reformista dos anos 20. Rio de Janeiro: Observatório de Políticas Urbanas/ IPPUR/FASE, 1996.

TOURINHO, E. **Revelação do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1964.

VEIGA, C. G. Educação estética para o povo. In: LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 399-422.

VIDAL, D. G. **O Exercício Disciplinado do Olhar**: livros, leituras e práticas

de formação docente do Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). São Paulo: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

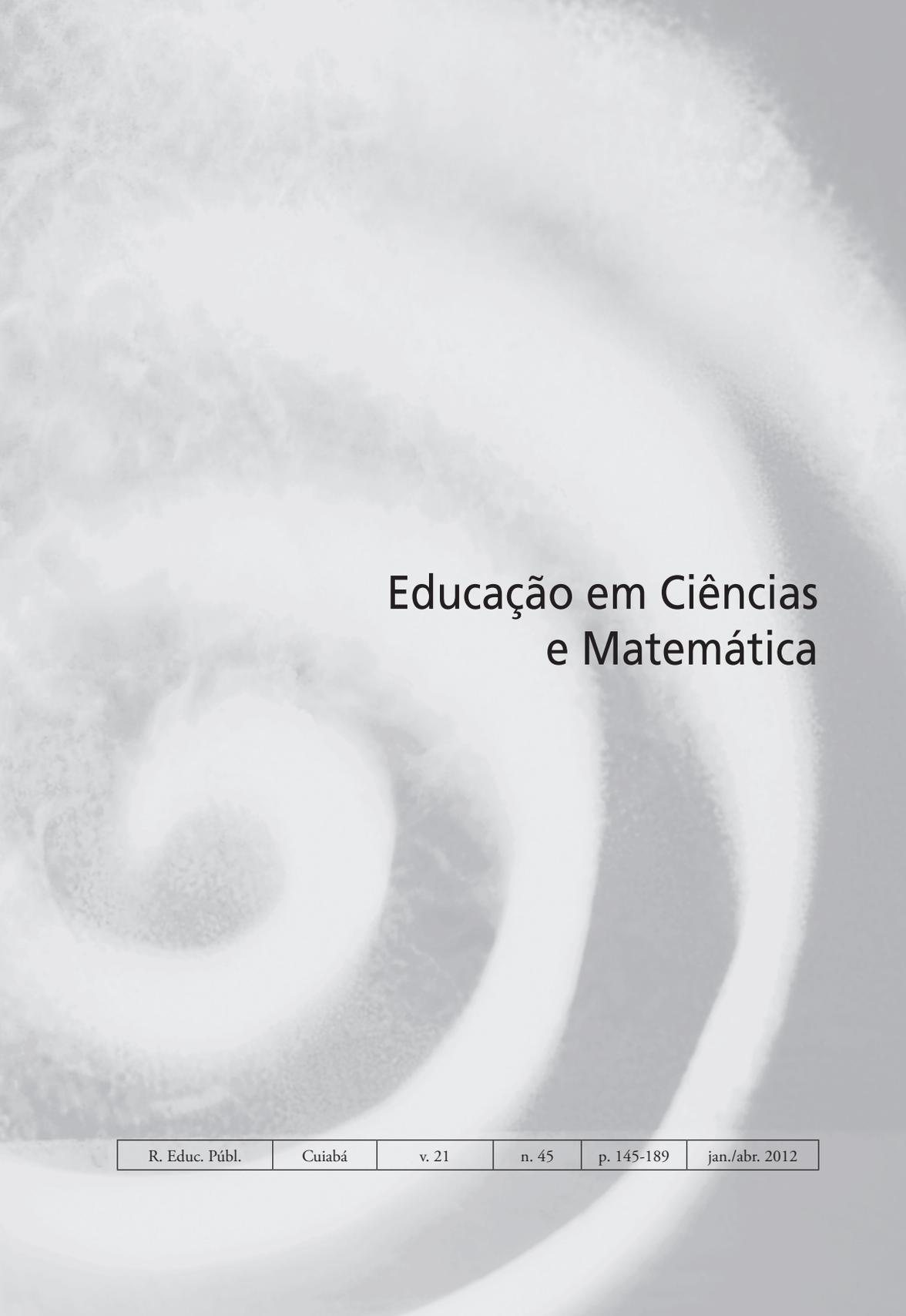
_____. Nacionalismo e tradição na prática discursiva de Fernando de Azevedo. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 37, p. 35-51, 1994.

VINCENT, G; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, p. 7-48, jun., 2001.

WOLFF, S. F. S. **Espaço e educação**: os primeiros passos da arquitetura das escolas públicas paulistas. Dissertação (Mestrado)-Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAU), Universidade de São Paulo, (USP), São Paulo, 1992.

Recebimento em: 04/05/2011.

Aceite em: 28/06/2011.



Educação em Ciências e Matemática

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 21

n. 45

p. 145-189

jan./abr. 2012

Atitudes de estudantes mato-grossenses frente à Ciência e à evolução biológica

Attitudes of students from Mato Grosso toward/in relation to Science and biological evolution

Graciela da Silva OLIVEIRA¹

Luiz Caldeira Brant TOLENTINO-NETO²

Nelio BIZZO³

Resumo

Apresentamos neste artigo a relação dos alunos de escolas públicas de Tangará da Serra-MT com as aulas de ciências e suas atitudes frente à teoria da evolução biológica. Em 2007, inquiriram-se 294 estudantes por meio de um questionário desenvolvido internacionalmente (Projeto ROSE) e analisado com auxílio do *SPSS* 15.0. O estudo revelou que os jovens, na faixa dos 15 anos e de ambos os sexos, reconhecem a importância da Ciência; contudo, têm desinteresse em exercê-la profissionalmente. Aceitam tópicos de evolução biológica que sustentam tal teoria; porém, demonstram sentimentos de rejeição quanto à origem da Terra e do ser humano.

Palavras-chave: Evolução Biológica. Ensino Médio. Ensino de Ciências. Interesses dos Estudantes.

Abstract

In this article, we present the relationship between public students in Tangará da Serra-MT and science classes, as well as the students' attitudes towards the theory of biological evolution. In 2007, 294 students were interviewed using an international questionnaire (ROSE Project) and data analysis was done using *SPSS* 15.0. The study revealed that youngsters, of both sexes and age group of 15 years, acknowledge the importance of science, but are uninterested in science as a profession. The students accept biological evolution topics that support this theory yet they demonstrate rejection sentiments towards the origin of the Earth and Human Beings.

Keywords: Biological Evolution. Secondary School. Science teaching. Student Interest.

- 1 Mestrado em Educação, linha de pesquisa - Ensino de Ciências e Matemática - pela Universidade de São Paulo (USP). Instituto de Biociências/Departamento de Biologia e Zoologia/Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Instituto de Biociências, Universidade Federal de Mato Grosso. Av. Fernando Corrêa da Costa, nº 2367, Boa Esperança, 78060-900 Cuiabá - MT, Brasil. E-mail: <graciela.ufmt@gmail.com>.
- 2 Professor Doutor da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM/RS. Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação. E-mail: <caldeira@gmail.com>. Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. E-mail: <lcaldeira@mail.ufsm.br>.
- 3 Doutor (Livre Docente). Endereço profissional: Av. da Universidade, 308, Bloco A, São Paulo, CEP: 05508-040. Vínculo: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo – USP. E-mail: <bizzo@usp.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 21	n. 45	p. 147-167	jan./abr. 2012
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Introdução

Neste artigo, analisamos a relação de alguns alunos mato-grossenses com as aulas de ciências e com a teoria da evolução biológica, através dos resultados encontrados por meio do instrumento ROSE (*Relevance of Science Education*). O ROSE é um projeto internacional que tem como objetivo identificar a importância do aprendizado de ciência e tecnologia conforme as opiniões e atitudes de estudantes com faixa etária de 15 anos (ROSE, 2005).

Esse instrumento foi desenvolvido na Universidade de Oslo (Noruega) pelo *Department of Teacher Education and School Development (Faculty of Education)* e visa ao desenvolvimento de perspectivas teóricas e à coleta de evidências empíricas vindas dos estudantes para a deliberação sobre políticas e prioridades nos conteúdos da educação de ciência e tecnologia (C&T) em diversas culturas e contextos.

A característica-chave no ROSE é reunir e analisar informações vindas dos alunos sobre diversos fatores que têm influenciado na sua motivação para aprender sobre C&T. Por exemplo, o projeto nos permite analisar uma variedade de experiências extraescolares relacionadas à C&T; os interesses dos alunos em aprender diferentes tópicos de C&T em diferentes contextos; suas experiências prévias e concepções sobre ciência escolar; seus pontos de vista e atitudes com a ciência; suas expectativas, prioridades e aspirações; suas preocupações com os desafios ambientais, etc. (TOLENTINO-NETO, 2008).

Entendendo a contribuição da adaptação e aplicação do questionário ROSE no Brasil para as pesquisas educacionais acerca da importância do ensino de C&T, o instrumento foi traduzido e adequado pelo então doutorando Tolentino-Neto (2008), sob orientação de Nelio Bizzo, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Na ocasião, foi estudada a proposta de incluir questões sobre o tema da aceitação/rejeição da teoria da evolução (OLIVEIRA, 2009). No Brasil, além de Tangará da Serra, o ROSE foi aplicado na cidade de São Caetano do Sul-SP (TOLENTINO-NETO, 2008; OLIVEIRA, 2009). Chamaremos essa etapa de ROSE-Brasil⁴.

4 Não se estabeleceu, ainda, uma amostragem representativa do Brasil para o ROSE. O que se fez, nessa etapa de pesquisa, foi amostrar duas cidades com perfis bem diferentes e que compõem o mosaico de diversidade que representa nosso País. O esforço para retratar o Brasil no Projeto ROSE vem sendo realizado por uma equipe coordenada pela Prof^a Ana Maria Pereira dos Santos e terá seus resultados publicados em 2012.

Dessa forma, no presente estudo, além de apresentar a relação dos alunos com as aulas de ciências, analisamos as atitudes de estudantes matogrossenses da educação básica sobre a teoria da evolução biológica, pois, embora seja atribuído à evolução biológica um papel de unificadora das Ciências Biológicas, é um tema considerado controverso, e as atitudes da população em geral, em sua direção, são quase sempre influenciadas por ideias diferentes das propostas pela ciência, e são comuns sentimentos de rejeição ou incompreensão de seus conceitos básicos entre os estudantes dos diferentes níveis de escolarização.

O objetivo deste trabalho foi verificar a relação de alunos ingressantes no Ensino Médio (1º ano) de escolas públicas de Tangará da Serra-MT com as aulas de Ciências, bem como analisar a aceitação/rejeição de tópicos referentes à teoria da evolução biológica.

Construção da pesquisa

Amostra ROSE-Brasil

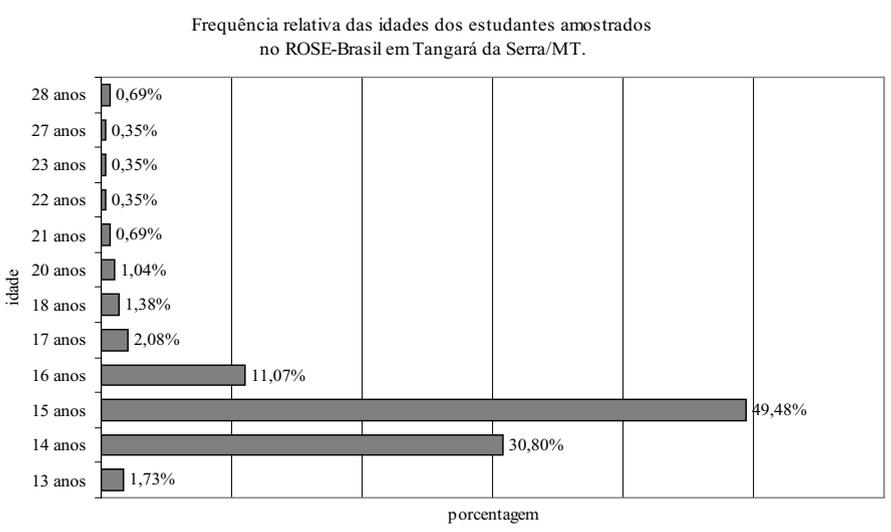
A pesquisa foi realizada em uma escola pública de Tangará da Serra-MT, onde foram inquiridos 294 estudantes do 1º ano do Ensino Médio, sendo 58,4% do sexo feminino. Devido aos recursos limitados disponíveis de tempo, material, dinheiro e acesso aos respondentes, o método de amostragem utilizado foi o de *amostragem por conveniência*.

Conforme Hill e Hill (2002), a desvantagem da amostragem por conveniência é que os resultados e conclusões, a rigor, não podem ser extrapolados com confiança para o universo, pois não existem garantias de sua representatividade, já que os dados encontrados apenas se aplicam à amostra. Embora a pesquisa tenha sido realizada em uma escola, os estudantes estavam em fase de transição de uma instituição para outra; assim, foram atingidos alunos provenientes de 37 escolas diferentes: 19 escolas estaduais; 15 municipais; três particulares. O número de inquiridos foi dimensionado para testar estatisticamente as hipóteses da investigação.

Os pesquisadores contataram com antecedência a coordenação da escola, que ofereceu auxílio na coleta, devido ao excesso de questionários. Estes foram aplicados nos períodos matutino e vespertino, no início do ano letivo de 2007, especificamente na primeira semana de aula. Calculou-se a série em que os alunos de 15 anos estariam matriculados e entendeu-se que os estudantes que estavam ingressando no 1º ano do Ensino Médio teriam a faixa etária almejada (e, na prática, eram alunos com conhecimentos da 8ª série do Ensino Fundamental).

Contudo, encontramos jovens de diferentes idades, o que não representou diferença estatística significativa ao nível de 5%. Os estudantes estavam assim representados, como exposto no Gráfico 1:

Gráfico 1- Distribuição de faixa etária dos alunos estudados no ROSE-Brasil em Tangará da Serra-MT (apenas respostas válidas). Coleta e análise dos dados: questionários



Fonte: os autores.

No questionário, oito questões investigam a relevância da educação em Ciências. Aproveitando a flexibilidade oferecida pelo instrumento, que possibilita que cada país inclua questões de interesse particular, a equipe do ROSE-Brasil preparou questões relacionadas ao ensino da evolução biológica. Assim, foram acrescentadas ao questionário cinco questões que tentam abranger a opinião do estudante acerca da teoria da evolução e a caracterização religiosa. Foram respeitadas a estrutura e a ordenação do instrumento ROSE; assim, as questões foram construídas em escala do tipo Likert de 4 pontos.

Os procedimentos de coleta foram desenvolvidos pela equipe da Faculdade de Educação da USP: no início de cada turno de aula, um pesquisador apresentava o questionário aos professores, que foram orientados quanto à sua aplicação.

Em cada turma, após a distribuição do formulário, eram esclarecidos: os objetivos da pesquisa; os procedimentos de preenchimento; e o caráter de anonimato. A aplicação dos questionários durou em média 50-60 minutos. Os pesquisadores numeraram e identificaram cada questionário com os

códigos: letra (T) para questionários de Tangará da Serra-MT distribuídos em T-1 a T-294. A tabulação dos dados foi realizada manualmente.

Os dados obtidos pelos questionários foram processados no *software Statistical Package for Social Science* (SPSS) – Pacote Estatístico para as Ciências Sociais – versão 15.0, que é um pacote estatístico facilitador e mediador do trabalho de análise numérica.

As estatísticas preliminares da investigação foram principalmente descritivas: frequência absoluta e relativa. Para obter mais informações sobre o comportamento do conjunto de variáveis disponíveis, submeteram-se os dados coletados a análises que proporcionaram o exame das variáveis e suas correlações. Dessa forma, o primeiro passo foi o exame da consistência interna das escalas e a criação de um indicador; isso é possível através da verificação do *alpha* de Cronbach.

Pareceu pertinente identificar se há diferenças entre os grupos religiosos, de sexo, de idade e socioeconômicos. Para os grupos religiosos, de idade e socioeconômicos, foi aplicado o teste Kruskal-Wallis, que é um teste não paramétrico que permite averiguar a existência das diferenças no pós-teste entre três ou mais condições experimentais, e se existe pelo menos um grupo diferente ao nível de 5% (PESTANA; GAGEIRO, 2005). Para verificar qual grupo é diferente, foi realizada em seguida a comparação múltipla entre as médias, através do teste de Tukey.

Quanto ao sexo, também foi verificado se existem diferenças entre os dois grupos, mas, como se trata de duas amostras independentes, as variáveis foram submetidas ao teste de Mann-Whitney, que compara o centro de localização das duas amostras, como forma de detectar diferenças entre ambas. Esse teste possibilita verificar a igualdade de comportamentos de dois grupos de casos ou a existência de diferenças no pós-teste (PESTANA; GAGEIRO, 2005).

Resultados e discussões

Os estudantes de Tangará da Serra: características e preferências

Inicialmente, para a caracterização dos informantes, foram analisadas duas questões do ROSE, que possibilitariam traçar um perfil socioeconômico dos informantes. A primeira questão solicitava dos estudantes a quantidade de livros que possuíam em casa. A Tabela 1 representa a variedade das respostas encontradas.

Tabela 1-Frequência de livros nas residências dos estudantes de Tangará da Serra-MT (apenas respostas válidas)

Variável	Tangará da Serra-MT	
	Frequência Absoluta (N=291)	Frequência Relativa Válida (%)
Livros		
Nenhum	41	14,1%
1 a 10 livros	132	45,4%
11 a 50 livros	87	29,9%
51 a 100 livros	23	7,9%
101 a 250 livros	5	1,7%
251 a 500 livros	2	0,7%
Mais de 500 livros	1	0,3%

Fonte: os autores.

De acordo com as respostas, a maior parte dos alunos amostrados em Tangará da Serra tem, em casa, entre *um e dez livros* (45,4%). A percentagem de alunos que não possui livros em casa (14,1%) pode ser um indicador do baixo acesso à leitura e à informação do grupo amostrado.

Na tentativa de melhor retratar o nível socioeconômico dos alunos, criou-se uma segunda questão que se refere à quantidade de banheiros que existem nas residências dos inquiridos, representada na Tabela 2.

Tabela 2-Frequência de banheiros existentes nas residências dos entrevistados de Tangará da Serra

Variável	Tangará da Serra-MT	
	Frequência Absoluta (N=290)	Frequência Relativa Válida (%)
Banheiros		
Nenhum	15	5,2%
1	215	74,1%
2	49	16,9%
3	6	2,1%
4	2	0,7%
5	2	0,7%
mais de 5	1	0,3%

Fonte: os autores.

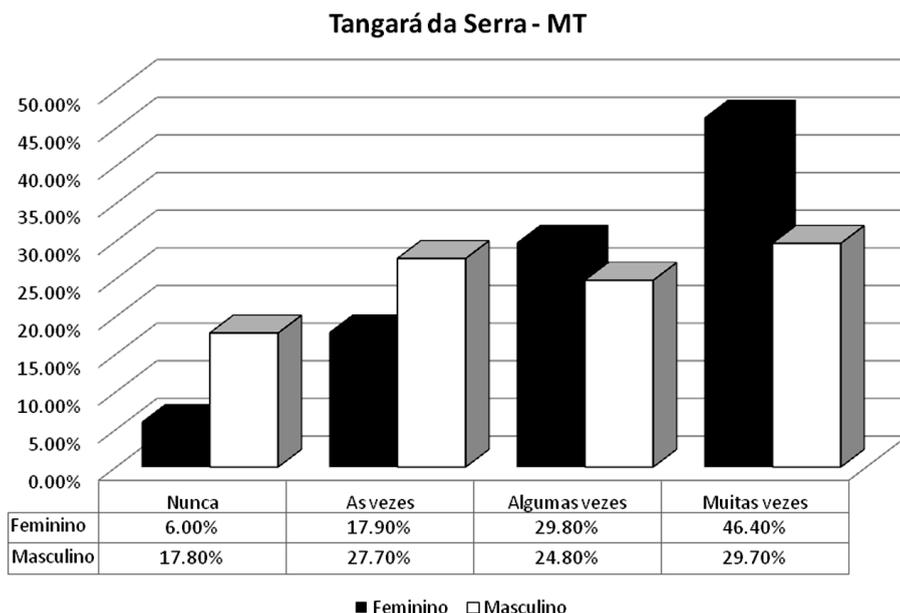
A maioria dos respondentes de Tangará da Serra (74,1%) reside em casas com um único banheiro. Chamam a atenção aqueles que apresentam *nenhum banheiro em casa* (5,2%); independentemente da possibilidade de incompreensão por parte dos alunos (o que pode ser explicado pela má disposição dos itens da

questão), a porcentagem não é irrelevante e pode confirmar os baixos índices de desenvolvimento humano registrados pela cidade⁵.

Consultados sobre a orientação religiosa, os estudantes informaram acerca da frequência à igreja, templos ou participação em serviços religiosos. Tendo em vista que talvez a influência religiosa difira para o sexo feminino e masculino, fez-se o cruzamento da opção *frequência e participação em igrejas, templos ou serviços religiosos* com as variáveis *sexo e idade*. Os resultados se apresentaram dentro do padrão de significância ao nível de 5% apenas para variável *sexo* (sig = 0,000).

Partindo-se da frequência e da participação em eventos religiosos, os valores encontrados revelaram que a amostra mato-grossense apresenta ligação com a religiosidade, pois os percentuais de participantes e frequentadores de igrejas e serviços religiosos ultrapassam os valores daqueles que nunca participam. O aspecto que chama a atenção são as diferenças quanto à participação e frequência das meninas (46,4% participam muitas vezes), maiores do que as manifestadas pelos meninos, que apresentam menor participação em atividades religiosas (17,8% nunca participam – Gráfico 2).

Gráfico 2-Distribuição de respostas válidas sobre a frequência e participação em igrejas, templos e serviços religiosos dos estudantes de Tangará da Serra-MT. Fonte: os autores.

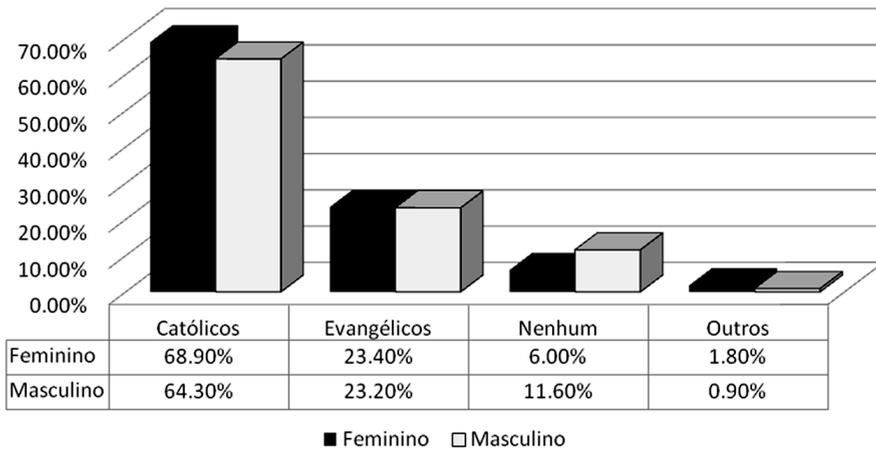


5 O IDH-M (Índice de Desenvolvimento Humano – Município) de Tangará da Serra, segundo o PNUD-2003, é de 0,780 o que o caracteriza como região de médio desenvolvimento humano. O Brasil, segundo a mesma fonte, tem índice de desenvolvimento humano de 0,792.

Quanto às opções religiosas manifestadas pelos informantes, o questionário ofereceu cinco opções de crença, além das possibilidades *Nenhuma* e *Outros*. No Gráfico 3 são representadas as variações das opções religiosas dos informantes, e constata-se que o número de católicos ultrapassa as demais denominações religiosas. Em seguida, destacam-se os evangélicos, e com menores frequências foram encontrados informantes adeptos de outras religiões, bem como aqueles que não se consideram parte de qualquer denominação religiosa.

Gráfico 3-Distribuição de respostas válidas quanto às denominações religiosas dos estudantes de Tangará da Serra

Tangará da Serra - MT



Fonte: os autores

Aulas de Ciências: atitudes de estudantes

Na Tabela 3 é apresentada a variedade de respostas assinaladas pelos informantes de Tangará da Serra para alguns itens (também em uma escala de 1 – Discordo a 4 – Concordo). Assim, foi possível perceber alguns traços mais acentuados de como o aluno percebe suas aulas de ciências. Não houve diferença estatística significativa ao nível de 5% para as variáveis *sexo* e *idade* nas duas amostras.

Tabela 3-Percentual das respostas referentes à proximidade à Ciência de estudantes de Tangará da Serra-MT

Questão	Tangará da Serra-MT			
	Meninas		Meninos	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
A disciplina Ciências é interessante	3,01	1,08	2,96	1,07
As Ciências, para mim, são bastante fáceis de aprender	2,68	1,07	2,79	1,00
Gosto mais de Ciências do que das outras disciplinas	2,61	1,11	2,71	1,05
As Ciências mostraram-me a importância da ciência para a forma como vivemos	2,90	1,09	2,88	0,99
Gostaria de ser cientista	2,41	1,23	2,58	1,17
Gostaria de ter um emprego que lide com tecnologia avançada	2,69	1,15	3,14	1,03

Fonte: os autores.

Os altos índices de concordância encontrados nas respostas dos estudantes de Tangará da Serra-MT, primeiramente, denotam a proximidade e a aceitação do conteúdo de itens que exprimem a ciência como uma abordagem fácil de aprender. O *aprender Ciências* pode receber diferentes significados, que são influenciados, por exemplo, pelas concepções de educação e do que é ciência, aparentes nas expectativas dos pais e na prática pedagógica dos professores. Definir a Ciência como fácil ou difícil dependerá da forma com que a escola a reconhece e a ensina (BIZZO, 2009).

A predisposição dos estudantes ao aprendizado científico é observada nos itens que afirmam que Ciências é uma disciplina interessante e, quando comparada com outras disciplinas escolares, parece-lhes mais atrativa.

Além disso, os estudantes concordaram com os itens que afirmavam que a ciência é um fator importante na compreensão do cotidiano e também um conhecimento substancial para o sucesso na futura carreira. Mas discordam que as Ciências abririam oportunidades de empregos novos e emocionantes. Também se observa que os informantes apresentaram maiores níveis de discordância com o conteúdo do item *Gostaria de ser cientista*: a maioria dos alunos não demonstrou interesse em seguir uma carreira científica.

Os altos índices de concordância encontrados nas respostas dos estudantes de Tangará da Serra denotam a proximidade e a aceitação do conteúdo de itens que exprimem a ciência como uma abordagem fácil de aprender: quando comparada com outras disciplinas trabalhadas na escola, a disciplina ciências lhes parece atrativa. Além disso, os estudantes concordaram com os itens que afirmavam que a ciência é um fator importante na compreensão do cotidiano e também um conhecimento substancial para o sucesso na futura carreira.

Não se deve descartar a possível percepção do estudante de que estava sendo testado ao responder àquelas questões, o que ocasionaria um conjunto maior de respostas positivas. Seria a necessidade de satisfazer a expectativa do pesquisador. Deve ser considerado o fato de o questionário ter sido aplicado no primeiro dia de aula do primeiro ano do Ensino Médio. Respostas positivas, otimistas e que demonstrem interesse em diversos tópicos podem ser um indicativo de que o estudante pretende se mostrar aberto a novos aprendizados. Esse é um movimento comum quando se inicia um novo ciclo, como é o primeiro dia de aula no Ensino Médio.

Tais respostas – não só nessa seção do questionário, mas no instrumento inteiro – indicariam o intuito do aluno em satisfazer uma expectativa do pesquisador que, no momento da pesquisa, representa também a expectativa da escola e de seus professores. Mostrar-se um *bom aluno*, um estudante envolvido e interessado logo no primeiro momento do ano letivo, deixaria uma boa imagem, a ideia de que se trata de um aluno diferenciado, comprometido com seu futuro acadêmico.

Seja pela motivação de um primeiro dia de aula, seja pela vontade de se rotular um *bom aluno*, pelo receio de decepcionar o pesquisador, de frustrar o professor ou a escola, as respostas dadas merecem análises cuidadosas (TOLENTINO-NETO, 2008).

À luz dos dados encontrados no PISA (2006), são necessárias algumas discussões acerca de estudos sobre o desempenho e percepções de estudantes de Ciências.

O PISA (Programa Internacional para Avaliação Estudantil) verifica o desempenho escolar de estudantes do Ensino Básico nas áreas de Leitura, Matemática e Ciências: em cada ano é estudada uma área com profundidade. Em 2006, o foco da avaliação foram os domínios de Ciências.

Assim, em 2006, foram analisados os procedimentos, a compreensão dos conceitos e a capacidade para responder a diferentes situações dentro de questões que envolvem a ciência não consta nas referências (INEP, 2007). Além disso, no PISA (2006) foram analisadas as atitudes com relação às Ciências, com o objetivo de averiguar o perfil do envolvimento dos estudantes com essa disciplina: concordância dos estudantes com a investigação científica, autoanálise de seu aprendizado e interesse por Ciências (PISA, 2006).

Em relação à atitude frente à Ciência dos estudantes inquiridos pelo PISA (2006), nos dados divulgados encontram-se países que apontaram maior valorização da ciência e interesse e motivação ao aprendê-la, e outros que atribuíram baixa valorização à ciência e menor interesse e motivação no seu aprendizado. Países como Brasil, Colômbia e Argentina apresentaram atitudes em relação à ciência mais positivas do que países como Estados Unidos da América e Japão.

Ao comparar os dados encontrados no ROSE-Brasil com os dados encontrados no PISA (2006), são evidenciados alguns pontos divergentes. De acordo com Tolentino-Neto (2008), ao comparar os dados encontrados no PISA e no ROSE-Brasil, é necessário ressaltar as diferenças metodológicas dos dois instrumentos, pois o PISA busca uma amostra brasileira, enquanto, para o ROSE-Brasil, inicialmente as amostras foram duas escolas públicas de regiões distintas do país. Além disso, o PISA escolhe o aluno, e o ROSE, a sala. Tolentino-Neto (2008) também ressalta que

O PISA 2006 foi aplicado no Brasil em agosto de 2006 - esteve sujeito às transferências e evasões de meio de ano, às ausências de início de semestre e às recusas de alguns alunos - e contou com 9.345 questionários (número 14 vezes maior do que o ROSE no Brasil, portanto, inviável para uma tabulação manual) vindos de 630 escolas públicas e particulares de 390 municípios de todos os estados brasileiros. (TOLENTINO-NETO, 2008, p. 77).

Para a aplicação dos questionários do ROSE optou-se por uma amostragem regional e localizada. Tolentino-Neto (2008) averiguou interesse e motivação de estudantes de duas regiões brasileiras distintas no ROSE-Brasil, Tangará da Serra-MT e São Caetano do Sul-SP, e encontrou em seus dados que os estudantes de Tangará da Serra-MT apresentam maior predisposição ao estudo das ciências, enquanto os estudantes paulistas apresentaram médias mais baixas. Notadamente, o ROSE-Brasil pontua essas diferenças entre duas regiões brasileiras. Em vez de buscar médias, essa metodologia busca a máxima variação possível, buscando um contexto industrial de região de colonização antiga (caso de São Caetano do Sul-SP) e outro agrário, em região de ocupação recente (como Tangará da Serra-MT).

Porém, a coleta realizada pelo PISA incluiu todas as regiões do Brasil, o que possibilita uma visão mais abrangente dos resultados da educação no país, bem como possui papel de orientação política, pois os resultados encontrados podem subsidiar políticas e práticas educacionais, garantindo a qualidade da educação.

As respostas dos mato-grossenses, representantes de uma região em desenvolvimento com menos de 50 anos de colonização, são semelhantes aos resultados apresentados na média brasileira do PISA 2006 para o Brasil, nos quais se destaca o entusiasmo no aprendizado das Ciências. Como comentado por Tolentino-Neto (2008), existem várias evidências de que a empolgação e o interesse nas Ciências são maiores nos estudantes de países em desenvolvimento, enquanto, por outro lado, para os alunos de países fortemente industrializados e desenvolvidos, essa motivação é menor.

De acordo com Tolentino-Neto (2008, p. 84), “[...] muito provavelmente nestes estudantes de regiões menos industrializadas reside a ideia (e, porque não dizer, a esperança) de que a ciência é a resposta e a solução para o desenvolvimento e para uma vida melhor”.

O PISA 2006, ao divulgar os resultados representativos para todo o Brasil, pode ter cometido um equívoco ao buscar a dimensionalidade dos dados, perdendo assim algumas peculiaridades regionais. Dessa forma, a generalização dos dados para o país pode prejudicar as ações voltadas à melhoria do ensino. Já avaliações nacionais e regionais sistemáticas, com o devido rigor e precisão científicos, podem facilitar nas definições de ações específicas de acordo com os problemas encontrados em cada contexto educacional e melhorar continuamente o padrão de qualidade das escolas.

Os dados do PISA 2006 denotam uma ideia do cenário nacional. Porém, para conhecer as peculiaridades regionais, a amostra do PISA parece pouco representativa das diferentes realidades encontradas no Brasil. Para melhores diagnósticos regionais, os instrumentos de avaliação brasileiros são mais precisos, como o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

Evolução biológica: atitudes de estudantes da educação básica

Os dados encontrados também possibilitam realizar algumas inferências acerca da aceitação de tópicos referentes à evolução biológica. Na amostra de Tangará da Serra-MT não existe diferença estatística significativa ao nível de 5% para as variáveis *idade* e *sexo*.

Observa-se na Tabela 4 que os estudantes inquiridos em Tangará da Serra manifestam elevada concordância com o conteúdo dos itens que ilustram os fósseis como registros de seres vivos que viveram no passado, o que é ilustrado pelos percentuais atingidos nos itens 2 e 5. Os estudantes também concordaram com os itens que afirmam acerca da ancestralidade comum, cujos itens ilustrativos são os 3 e 10, bem como com os itens que apontam indícios do mecanismo da evolução – seleção natural, como, por exemplo, os componentes 4 e 6.

Os respondentes ficaram bastante divididos em relação aos conteúdos dos itens referentes à origem e formação da Terra e dos organismos vivos, representados na

tabela pelos componentes 1 e 11. Considerando simultaneamente esse resultado e o conteúdo dos itens, pode-se inferir que predomina, entre a maioria dos inquiridos, um sentimento de rejeição pelos diferentes aspectos relacionados à origem do ser humano, representados pelos percentuais atingidos nos itens 7 e 8.

Tabela 4-Percentual das respostas referentes à proximidade à evolução biológica de estudantes de Tangará da Serra-MT

	ITENS	%				
		DT ¹	D ²	C ³	CT ⁴	N/R ⁵
1.	A formação do planeta Terra se deu há cerca de 4,5 bilhões de anos.	22,8	20,4	28,9	21,1	6,8
2.	Os fósseis são indícios de espécies que viveram no passado e que estão extintas hoje em dia.	12,2	20,1	27,2	34	6,5
3.	As espécies atuais de animais e plantas se originaram de outras espécies do passado.	12,6	13,6	33,7	32,3	7,8
4.	As formas bem-sucedidas reprodutivamente têm muitos descendentes e transmitem as características vantajosas às novas gerações, que se modificam gradualmente.	12,9	20,1	36	24,6	6,4
5.	A formação de um fóssil pode demorar milhões de anos.	10,9	19,7	31	30,3	8,1
6.	Se um ser vivo pode viver bem em um ambiente, poderá ter muitos descendentes com as características vantajosas.	11,2	16,3	39,1	27,4	6
7.	O ser humano se originou da mesma forma como as demais espécies biológicas.	28,1	27,2	20,9	15,4	8,4
8.	Os primeiros humanos viveram no ambiente africano.	30,6	25,2	21,4	15	7,8
9.	A espécie humana habita a Terra há cerca de 100.000 anos.	20,7	28,7	18,9	21,8	9,9
10	Diferentes espécies podem possuir uma mesma espécie ancestral.	19,4	15,4	28,2	27,8	9,2
11	As condições na Terra primitiva favoreceram a ocorrência de reações químicas que transformavam compostos inorgânicos em compostos orgânicos que acabaram gerando vida.	19,4	21,4	28,6	21,1	9,5

1 – Discordo totalmente 2 – Discordo 3 – Concordo 4 – Concordo totalmente 5 – Não responderam

Fonte: os autores.

Os percentuais encontrados nas respostas dos estudantes matogrossenses denotam uma predisposição dos informantes a aceitarem tópicos da teoria evolutiva acerca de registros fósseis como vestígios de animais que viveram no passado, ancestralidade comum e seleção natural. Porém, mostram-se divididos ou rejeitam o conteúdo dos itens que englobam a origem e formação da Terra e dos organismos vivos, principalmente a origem do ser humano.

Alguns tópicos são notadamente aceitos, com altos níveis de concordância. No entanto, a existência de excessivas histórias de criação, que tentam explicar o lugar do Homem na Terra, pode ser um fator que tem influenciado a aceitação de parte da teoria da evolução. É evidente que a origem e evolução de seres humanos aparece como o tópico mais conflitante. Nesse conflito, entra em jogo, principalmente, a vaidade da concepção da imagem humana equiparada a Deus, ou a intimidade com Deus, evidenciada pela *criação especial*. (BLACKELL; POWELL; DUKES, 2003).

Nos resultados encontrados, inferimos que há uma relação entre a rejeição de tópicos referentes à origem e evolução humana e as crenças pessoais, principalmente a religiosa. A hipótese de que haja influências religiosas nas respostas referentes à teoria evolutiva está embasada nos percentuais atingidos pelos informantes, pois são estudantes que se declararam próximos à religião e apresentam percentuais baixos de concordância com a evolução biológica.

Esses resultados são mais evidentes entre as meninas que apresentam maior proximidade com a religião, pois sua média de concordância nos tópicos referentes à evolução biológica foi mais baixa (média: meninas = 26,2; meninos = 29,4), bem como entre os estudantes de ambos os sexos que se declaram evangélicos. Ao comparar as médias atingidas percebe-se que: as médias dos católicos são maiores do que as médias dos evangélicos; a média dos que assinalaram *não serem adeptos* de nenhuma religião é também maior do que a média dos evangélicos; não se identificaram diferenças entre as médias dos católicos e dos que não participam de nenhuma religião (OLIVEIRA, 2009) (Quadro 1).

Quadro 1-Comparação múltipla entre as médias dos grupos religiosos de Tangará da Serra-MT

Variáveis	Católico	Evangélico	Nenhum	p-valor
Evolução	29,63 (±5,59)	26,89 (±7,00)	31,29 (±6,24)	0,002

N=294 a Cronbach= 0,754

Fonte: os autores.

Santos (2002), ao analisar as ideias dos estudantes do Ensino Médio e as mudanças decorrentes ao longo de uma intervenção didática, observou que, ao abordar a evolução humana, recorre entre os estudantes a ideia de perfeição como resultado da criação divina. Embora tenham claras algumas demarcações entre os conhecimentos científicos e crenças religiosas, os alunos tendem a questionar a evolução biológica diante de discussões com relação à origem do Homem, pois somente a religião parece explicar a sua origem e perfeição.

Dentre os estudos sobre ciência e religião, destaca-se a pesquisa realizada por Sepúlveda e El-Hani (2004), que reconheceram que a origem e evolução da vida ilustram a maneira pela qual os informantes realizam a convivência entre o conhecimento religioso e o científico. O grupo que desenvolve uma síntese entre esses dois conhecimentos rejeita a criação especial descrita na Bíblia e cria versões pessoais, integrando às explicações científicas a ação de Deus, que teria guiado os fenômenos naturais. Apesar de observada a influência da formação religiosa nas concepções sobre os conhecimentos científicos, esse grupo busca entendê-los e passa a acreditar em algumas noções-chave. Diferentemente, o segundo grupo não se apropria do conhecimento científico, mas apresenta explicações sobre a natureza à luz das crenças religiosas e limita o uso do discurso científico de acordo com a necessidade e circunstâncias de avaliação.

As orientações religiosas parecem interferir na aceitação de alguns tópicos científicos, como apresentado pelos autores Sepúlveda e El-Hani (2004). Diferentes motivações para rejeitar a teoria da evolução biológica são encontradas nas atitudes de estudantes de diferentes níveis de escolarização (ALTERS; ALTERS, 2001). Os resultados encontrados com os estudantes da Educação Básica apontam que existe relação entre a rejeição de alguns tópicos referentes à teoria evolutiva e a crença religiosa.

As crenças religiosas tendem a desempenhar um papel importante na forma como um indivíduo percebe a teoria da evolução biológica nos diferentes níveis de escolarização ou formação acadêmica. Asghar, Wiles e Alters (2007), ao estudarem os sentimentos e preocupações de futuros professores canadenses quanto ao ensino da evolução biológica no Ensino Fundamental, discutem que os futuros professores aceitam a teoria da evolução biológica e que pretendem incluir o ensino da teoria no currículo de ciências do ensino fundamental.

No entanto, existe entre os professores a preocupação com a abordagem da teoria por parte dos estudantes e seus pais, tendo em vista que a inclusão da teoria evolutiva nas aulas de ciências pode se confrontar com as

crenças religiosas dos estudantes. Outro ponto que preocupa esses futuros docentes é a impressão de que a formação acadêmica não contribuiu com a compreensão adequada da teoria e também não ofereceu embasamento teórico sobre estratégias pedagógicas para trabalhar com temas controversos em sala de aula – o que pode influenciar na decisão de ensinar ou não o tema em sala de aula.

Alters e Alters (2001) destacam que é comum a omissão da teoria da evolução biológica nos currículos de ciências norte-americanos em todos os níveis de escolarização, e parece mais frequente na Educação Básica. No Brasil, esse fato não parece diferente, pois, conforme Tidon e Lewontin (2004), o tempo dedicado ao estudo da evolução biológica nas escolas públicas brasileiras é praticamente insignificante.

Pagan (2009) estudou as relações entre conhecimento científico e religioso construídas por futuros professores de Biologia, em formação em uma universidade de Mato Grosso. Os dados encontrados indicam que os posicionamentos dos discentes frente a orientações evolutivas são influenciados pelas religiões em que participam, bem como pela intensidade do seu comprometimento com as atividades religiosas.

Esses futuros professores, estudados por Pagan (2009), também residem em Tangará da Serra-MT, e os resultados encontrados no Ensino Superior são compatíveis com os dados encontrados com alunos do Ensino Médio, pois os alunos que apontaram maior proximidade com diferentes tipos de atividades religiosas tenderam a mostrar maior distanciamento das orientações evolutivas. Dentre esses, destacaram-se as meninas e os evangélicos. Conforme dados coletados junto aos alunos do Ensino Médio, é possível inferir que essas posturas têm sido constituídas por influência da educação religiosa instituída pelas famílias dos alunos (PAGAN; OLIVEIRA; BIZZO, 2010).

Essa tendência sugere que as construções afetivas e emocionais que influenciam a aprendizagem da evolução biológica durante a Educação Básica permanecem entre alguns estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Pagan, Oliveira e Bizzo (2010) discutem que os posicionamentos contrários à teoria da evolução biológica, comuns tanto nas concepções dos futuros professores como nas dos estudantes do Ensino Médio, estão relacionados com as características culturais e sociais em que esses sujeitos estão inseridos. Como a crença religiosa parece marcante também entre os futuros professores, é necessário pensar como os profissionais que já atuam no ensino de Ciências na Educação Básica têm intermediado suas crenças pessoais e o ensino da teoria da evolução biológica.

Tanto os estudantes como o próprio professor de ciências trazem para a sala de aula uma concepção da teoria da evolução biológica produzida mediante o contato com sua cultura primeira, que influi diretamente na construção de suas crenças pessoais. Como afirma Bizzo (1994), a construção do conhecimento é um processo social que envolve tanto os alunos como os professores, que carregam para a sala de aula diversas ideias que podem influenciar o ensino-aprendizagem de ciências.

Com os dados encontrados com os alunos da Educação Básica, é fundamental pensar como os professores de ciências têm administrado as razões de seus alunos para rejeitar a evolução e o contexto cultural que sustenta tal rejeição.

Constatados e identificados alguns aspectos das atitudes de jovens com relação à evolução, observa-se que, no seu ensino, determinados conceitos parecem aceitos com mais facilidade, e que esses parecem fazer mais sentido para alguns alunos do que para outros. Além disso, ao se comparar com os estudos realizados com os futuros professores de Biologia, percebemos que as influências religiosas aparecem em ambos, tanto nas concepções dos alunos como dos professores, evidenciando a necessidade de investimentos na formação pedagógica atenta às questões que envolvem tanto o ensino como a aprendizagem da teoria da evolução biológica aos futuros professores.

Considerações finais

Diante de suas aulas de Ciências, os alunos mato-grossenses demonstram interesse na disciplina, contrastando com a baixa motivação para exercer ciência profissionalmente como cientista ou a intenção de trabalhar com o manuseio de tecnologia avançada (principalmente as meninas). Ao comparar esses resultados com os dados encontrados na aplicação do ROSE em países desenvolvidos e altamente industrializados, observa-se que a relação dos jovens de países em desenvolvimento com a ciência, bem como com o interesse de seguir a carreira científica, são mais positivas.

Também chamamos atenção ao cuidado que devemos ter com avaliações comparativas (sobretudo as internacionais), pois o Brasil, por exemplo, é um país com grandes diferenças culturais entre as regiões. Portanto, é possível que, ao serem atestados os interesses, posturas e desejos dos estudantes de diferentes regiões brasileiras, sejam notadas variações nos dados relevantes para a compreensão da realidade educacional de cada localidade, bem como para as percepções dos alunos.

Quanto ao posicionamento referente à teoria da evolução biológica, em cuja aceitação ou compreensão os contextos culturais podem influenciar diretamente, os dados encontrados demonstram que os estudantes aceitam os tópicos da evolução biológica, na medida em que as afirmações ilustram os registros fósseis como provas da existência de espécies que viveram no passado, a ancestralidade comum e a seleção natural. Mas, na medida em que o conteúdo dos itens engloba a origem e evolução da Terra e do ser humano, a atitude dos respondentes é de discordância.

Os estudantes demonstraram interesse e motivação para aprender Ciências, mas não necessariamente concordam com tópicos científicos, particularmente acerca da evolução biológica. A aceitação de tópicos da teoria evolutiva parece influenciada, preferencialmente, por características sociais e culturais do ambiente em que esses alunos vivem e sua identificação com a religião, pois, apesar de aceitarem alguns itens da evolução biológica e da origem e evolução da Terra e dos organismos vivos – particularmente do ser humano, tais itens podem ser interpretados à luz de outras visões de mundo.

O que fazemos senso sobre o mundo é influenciado por crenças fundamentais situadas culturalmente; assim, quando se ensinam em sala de aula os conhecimentos científicos, para o estudante isso só fará sentido ao encontrar um nicho nas suas ideias prévias (COBERN, 1994). Dessa forma, o contexto sociocultural em que o jovem cresceu e vive influenciará na sua atitude diante de alguns conhecimentos científicos.

Nesse sentido, concordamos com El-Hani e Sepúlveda (2006), que ressaltam que o desenvolvimento de pesquisas empíricas interessadas em entender as relações entre educação científica e cultural sob a visão mais crítica das implicações sociais e culturais no ensino-aprendizagem contribuirá para a compreensão do diálogo entre a ciência e a cultura para os estudantes da Educação Básica.

Agradecimentos

À Capes – Coordenadoria de Amparo à Pesquisa e Ensino Superior, pelo suporte financeiro através da concessão de bolsa de estudos.

Referências

- ALTERS, B. J.; ALTERS, S. M. **Defending evolution in the classroom: a guide to the creation/evolution controversy.** Canadá, Jones and Bartlett Publishers, 2001. 261 p.
- ASGHAR, A.; WILES, J. R.; ALTERS, B. 'Canadian Pre-Service Elementary Teachers' Conceptions of Biological Evolution and Evolution Education. **McGill Journal of Education**, Montreal, Canadá, v. 42, n. 2, p. 189-210, 2007.
- BIZZO, N. M. V. From Down House landlord to Brazilian highschool-students - what has happened to evolutionary knowledge on the way? **Journal of Research in Science Teaching**, East Lansing-MI, USA, v. 31, p. 537-556, 1994.
- _____. **Ciências: fácil ou difícil?** São Paulo: Biruta, 2009. 154 p.
- BLACKWELL, W. H.; POWELL, M. J.; DUKES, G. H. The problem of student acceptance of evolution. **Journal of Biological Education**, London-GB, v. 37, n. 2, p. 58-67, 2003.
- COBERN, W. W. Point: Belief, Understanding, and the Teaching of Evolution. **Journal of Research in Science Teaching**, East Lansing-MI, USA, v. 31, n. 5, p. 583-590, 1994.
- EL-HANI, C. N.; SEPÚLVEDA, C. Referenciais teóricos e subsídios metodológicos para a pesquisa sobre as relações entre educação científica e cultura. In: SANTOS, F. M. T. dos; GRECA, I. M. A pesquisa em Ensino de Ciências no Brasil e suas metodologias. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. p. 161-212.
- HILL, M. M.; HILL, A. **Investigação por questionário.** 2. ed. revista e corrigida. Lisboa: Sílabo, 2002. 377 p.
- INEP. **Resumo dos Resultados Internacionais – PISA/2006.** 2007. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 30 out. 2008.
- OECD/PISA. **PISA Brochure.** 2007. Disponível em: <<http://www.oecd.org/dataoecd/51/27/37474503.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2008.
- OLIVEIRA, G. S. **Aceitação/rejeição da evolução biológica:** atitudes de alunos da Educação Básica. 2009. 162 f. Dissertação (Mestrado)– Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, USP, 2009. 162 f.

PAGAN, A. A. **Ser (animal) humano:** evolucionismo e criacionismo nas concepções de alguns graduandos em Ciências Biológicas. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

PAGAN, A. A.; OLIVEIRA, G. S.; BIZZO, N. M. V. Attitude of some brazilian students towards biological evolution. In: **XIV IOSTE International Symposium on socio-cultural and human values in science and technology education.** Bled, Slovenia, 2010.

PESTANA, M. H.; GAGEIRO, João Nunes. **Análise de dados para Ciências Sociais:** a complementaridade do SPSS. 4. ed. revista e aumentada. Lisboa: Edições Silabo, 2005. 690 p.

PISA/OECD. **PISA 2006:** Science Competencies for Tomorrow's World v. 1: Analysis. 2006. Disponível em: <<http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/30/17/39703267.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2008.

ROSE. **What ROSE is?** 2005. Disponível em: <<http://www.ils.uio.no/english/rose/index.html>>. Acesso em: 15 mar. 2005.

SANTOS, S. C. **Evolução Biológica:** ensino e aprendizagem no cotidiano da sala de aula. São Paulo: Annablume; Fapesp: Pró-Reitoria de Pesquisa, 2002. 130 p.

SCHREINER, C.; SJØBERG, S. Sowing the seeds of ROSE. Background, Rationale, Questionnaire Development and Data Collection for ROSE (The Relevance of Science Education) - a comparative study of students' views of science and science education (pdf). **Acta Didactica 4/2004.** Oslo, Noruega: Dept. of Teacher Education and School Development, University of Oslo. 2004.

SEPULVEDA, C. A. S. E. ; EL-HANI, C. N. Quando visões de mundo se encontram: religião e Ciência na trajetória de formação de alunos protestantes de uma licenciatura em Ciências Biológicas. **Investigaciones en Enseñanza de las Ciencias; Investigations in Science Education,** Porto Alegre, v. 09, n. 02, 2004. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/revista.htm>>. Acesso em: 10 maio 2007.

TIDON, R.; LEWONTIN, R. C. Teaching evolutionary biology. **Genetics and Molecular Biology,** Sociedade Brasileira de Genética, Ribeirão Preto-SP, v. 27, n. 1, p. 124-131, 2004.

TOLENTINO-NETO, L. C. B.. Os interesses e posturas de jovens alunos frente às ciências: resultados do Projeto ROSE aplicado no Brasil. 2008. 172 f. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, USP, 2008. 172 f.

Recebimento em: 24/06/2010.

Aceite em: 22/12/2010.

O erro como forma provisória do saber: um tratamento diferenciado no processo ensino-aprendizagem da matemática

The error as provisory form of knowing:
a differentiated approach in the mathematics
teaching-learning process

Vera Lúcia F. Aragão TANUS¹

Marta M. Pontin DARSIE²

Resumo

O objetivo deste trabalho é analisar o erro a partir de uma situação de aprendizagem, tendo como foco as visões do aluno e da professora. O erro é entendido como forma provisória do saber. O diálogo é utilizado como estratégia metodológica para encaminhar ao acerto. O trabalho é parte de uma pesquisa que investigou o tratamento dado ao erro baseado nas concepções e práticas dos professores no processo ensino-aprendizagem da Matemática. Foram investigadas duas escolas no município de Cuiabá-MT no 1º e 2º ano do 2º ciclo. O resultado da análise dos dados revela um tratamento diferenciado da professora acerca do erro, no qual ele é desvinculado do binômio certo/errado e utilizado como recurso didático.

Palavras-chave: Ensino da Matemática. Avaliação e Erro.

Abstract

This study aimed at analyzing the error having as support a learning situation focused on the student and the teacher's points of view. The error is understood as provisory form of knowing. The dialogue is used as methodological strategy to express the correctness. The study is part of a research that investigated the procedure given to the error based on the teachers' practices and conceptions in the mathematics teaching-learning process. Two schools in Cuiabá, a city in the state of Mato Grosso were studied. The research was carried out with the 1st and 2nd year of 2nd cycle. The results revealed a differentiated teacher's procedure concerning the error that is dissociated of the binomial right and wrong and used as a didactic resource.

Keywords: Mathematics teaching. Evaluation and error.

1 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso. Pesquisadora do Grupo de Estudos em Educação Matemática - GRUEPEM. Professora da Universidade de Cuiabá (UNIC). Endereço Res: Rua Comandante Costa, 1943, Aptº 231, Centro Sul, Cuiabá-MT. CEP 78025-200. Telefone: (65) 36240072. E-mail: <veratanus@terra.com.br>.

2 Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal de Mato Grosso desde 1986, e professora pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso desde 1999. Líder do grupo de estudos e pesquisas em Educação Matemática - GRUEPEM. Atualmente é Coordenadora Geral do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática - PPGECEM, doutorado da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática-REAMEC. Endereço profissional: Av. Fernando Corrêa da Costa, 2367, Boa Esperança, Cuiabá-MT. CEP. 78.060-900. Telefone: 3615-8431. E-mail: <marponda@uol.com.br>.

Introdução

A situação de aprendizagem que apresentaremos neste trabalho é parte integrante da pesquisa que investigou o tratamento dado ao erro do aluno na prática docente e suas relações com as concepções de professores acerca de Matemática, aprendizagem, avaliação e erro. O eixo de análise da pesquisa é construído a partir de autores vinculados às correntes que consideram o sujeito que conhece como ativo e o conhecimento não como reprodução, mas como construção.

O caminho para responder à nossa pergunta de pesquisa – O tratamento que os professores de Matemática dão ao erro está vinculado às suas concepções de conhecimento matemático, aprendizagem e avaliação? - nos levou a trabalhar com professores que ministram aula de Matemática em Escolas Públicas do município de Cuiabá-MT, no 1º e 2º ano do 2º ciclo. Foi utilizado o Questionário de Caracterização das Escolas, Q1; Questionário de Caracterização dos Professores, Q2; Questionário das Concepções, Q3; Observação Sistemática em sala de aula, OS; Entrevistas, E; além das muitas conversas informais durante a pesquisa, registradas no Diário de Campo, DC. Conhecemos, com isso, concepções dos professores e coletamos várias situações de ensino-aprendizagem que revelaram o tratamento que estes dispensam ao erro de seus alunos.

Durante o processo de observação das aulas, o que mais chamou a atenção foram as situações de intervenção em que o erro do aluno foi aproveitado. No caso da professora LUC, o tratamento dado ao erro está vinculado ao estabelecimento do diálogo professor-aluno, aluno-aluno. Verificamos como acontece o encontro desses dois níveis de conhecimento – o do professor e o do aluno – entrando em contato com a realidade concreta da sala de aula e presenciando a voz e a vez dos alunos.

Coletamos várias situações envolvendo o erro, dentre elas escolhemos uma das que contempla o erro como forma provisória do saber para apresentar neste artigo. A intenção é conhecer e valorizar o processo de intervenção durante a correção do erro, mais especificamente no processo ensino-aprendizagem da Matemática.

O erro no processo ensino-aprendizagem

No presente estudo a concepção de erro está atrelada à concepção de avaliação. Ao estudar a avaliação percebemos que ainda se faz pouca referência à função do erro no processo de aprendizagem, bem como ao tratamento a ele

dispensado. O que temos visto no âmbito escolar é que o processo avaliativo termina exatamente no momento em que o erro é constatado, mantendo apenas o aspecto de verificação. As concepções de avaliação, de modo geral, não têm reconhecido o erro como provisório, como uma oportunidade de ainda vir a ser o correto. Isso inviabiliza pensar o erro além da perspectiva da verificação, impedindo que o processo de avaliação ocorra de forma completa, ou seja, sustentando o reinício do processo de aprendizagem.

O erro acumulado é uma das causas do fracasso escolar. A escola ainda encontra dificuldade em torná-lo reconhecível ao aluno. O que acontece é que a escola concebe o erro como uma falha, como algo a ser substituído, sem nenhuma reflexão prévia. Tratado na perspectiva racionalista e empirista, as quais estamos chamando de *velho modelo*, o erro é apenas substituído pelo acerto, enquanto no *novo modelo*, perspectiva interacionista, o erro é transformado em acerto.

A prática corretiva utilizada na avaliação, na perspectiva do velho modelo é injusta, imprecisa e em nada ajuda na superação do erro. Tal prática, aplicada de maneira geral, à turma como um todo, não diagnostica de forma individualizada o processo de aprendizagem do aluno. Vemos, com isso, o erro ser generalizado. Prova disso, são os relatórios avaliativos que, pelo fato de o aluno errar a conta de *emprestar*, por exemplo, o professor o julga como um aluno que ainda não adquiriu o algoritmo da subtração. É um julgamento injusto e inaproveitável para uma intervenção adequada, onde se deve conhecer não só o erro, mas que raciocínios o aluno usou para chegar a gerar aquele erro específico.

A concepção que se tem de avaliação, nesse caso, deveria ser a que Luckesi (2005, p. 87) chama de “[...] juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão”. O *juízo* de que fala o autor, tem sido tratado, na avaliação escolar, apenas para definir uma situação, do ponto de vista do certo ou errado. É um juízo quantitativo. A tomada de decisão a que o autor se refere é o que fazer com o aluno. A avaliação estará incompleta, sem essa providência. Esta perspectiva de entendimento só confirma que o que se faz na escola é apenas a verificação, encerrando o processo avaliativo na constatação do erro.

Acreditamos que uma nova perspectiva de avaliação, mais inclusiva, deverá se ater a um tratamento diferenciado com o erro do aluno, de modo que este não seja apenas classificado como resposta errada, produto final a ser banido, punido, mas, transformado, superado, considerando o processo de reflexão do aluno como forma de avançar no conhecimento. Assim, a preocupação do professor na avaliação estaria mais centrada no processo da aprendizagem do que no produto final.

Um conhecimento mais aprofundado do erro poderá ajudar no trabalho do professor, no que diz respeito à organização de atividades pedagógicas que possibilitem compreender o que os alunos pensam no momento em que estão aprendendo. Para Pinto (2000, p. 12), o processo deve ser “[...] avalia-se menos para punir e mais para formar”. E ainda, a partir do estudo do erro dos alunos o professor pode aprofundar seus conhecimentos acerca do processo de aprendizagem, facilitando cada vez mais uma intervenção formativa em detrimento da seletiva. A avaliação não deve se apresentar como uma realidade pronta, acabada e autossuficiente. Ela é apenas uma das inúmeras possibilidades que podem ser utilizadas na explicação de um fenômeno, de uma causa ou de uma consequência. Para quem está aprendendo, errar deve ser considerado parte integrante do processo.

Nessa perspectiva o erro pode ser pensado não só como a ideia da não aprendizagem, mas, como o resultado de uma aproximação contínua com o objeto de estudo. Portanto, fenômeno constitutivo de aprendizagem. Pode, ainda, ser entendido como propulsor de motivações que despertem a criatividade e a curiosidade do aprendiz, estimulando a busca de conhecimentos cada vez mais complexos e, por que não dizer, mais *corretos* e mais elaborados.

O tratamento dado ao erro do aluno pode permitir novas estratégias de retomada dos conteúdos. Para Hoffmann (1991, p. 20) o erro é importante e deve ser tratado “[...] como episódios altamente significativos e impulsionadores da ação educativa”. Isso só acontece, ou seja, só se aprende com os erros, “[...] quando a correção informa, significativamente, sobre as suas causas, transformada, ela mesma, em textos de aprendizagem” (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 114)

Piaget, na sua teoria do desenvolvimento da inteligência humana deu nova dimensão à questão do erro. Para ele, o erro produzido pelos alunos pode dar pistas importantes sobre suas reais capacidades de assimilação. De vilão absoluto o erro passa a ser um aliado didático capaz de identificar o indício de um novo nível de estruturação da inteligência.

Os erros são, portanto, indicativos para os próprios alunos e também para os professores na construção do conhecimento. Isso confirma que a avaliação deve mesmo acontecer de forma diferenciada da que acontece no *velho modelo*. Para Haydt (2000, p. 28), uma das formas para que isto aconteça é considerar que a avaliação “[...] não é um fim, mas um meio: para o aluno é um meio de corrigir os erros e fixar as respostas certas; para o professor, é um meio de aperfeiçoar seus procedimentos de ensino”.

Em muitos dos conflitos gerados na construção de novos conhecimentos, o aluno não consegue ultrapassar sozinho o seu estado de desequilíbrio

cognitivo. É exatamente nesse momento do processo de aprendizagem, que Darsie (1993) recomenda estratégias que estimulem a verbalização dos alunos acerca de seus acertos, erros, dificuldades, impressões, ideias, revelando e dando pistas ao professor de como ajudá-lo a se reequilibrar. Isto também proporciona a interação dos diversos processos cognitivos realizados individualmente, socializando ideias e enriquecendo os próprios processos individuais.

Este tipo de ação pedagógica pode se configurar como avaliativo. Partindo do fazer do aluno, dos questionamentos e das reflexões mútuas, é possível compreender cada vez mais profundamente os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem. Para isso é imprescindível que exista diálogo, partilha, gerando enriquecimento mútuo, onde os processos individuais e coletivos de ensino e aprendizagem sejam respeitados.

Partindo desse entendimento acreditamos ser relevante apresentar aqui o tratamento dado ao erro pela professora LUC. Em sua prática, o processo de conhecer se dá de forma dialógica, numa relação em que o sujeito da prática e os alunos se complementam, de forma que todos têm consciência de seus papéis e suas potencialidades.

A professora LUC

Nascida em Cuiabá, LUC tem 43 anos sendo 23 destes exercendo o cargo de professora. Licenciou-se em Pedagogia pela UFMT, se especializando na área de Educação, também pela UFMT. Ela é efetiva na escola pesquisada e cumpre jornada de trabalho de 30 h. Leciona para o 2º ano do 2º ciclo. Não atuou em nenhuma outra escola nos últimos oito anos.

Na sala de LUC, o interesse dos alunos em corrigir as atividades com erros é percebido através da longa fila que se forma próximo à professora. Alguns alunos, cujos cadernos já foram corrigidos, pegam um papel que a professora chama de rascunho e, num ato solidário, se aproximam dos colegas e começam a incentivá-los a raciocinar a partir do que vão escrevendo naquele rascunho. A atitude é semelhante à da professora quando atende individualmente aos alunos. Outra forma de correção realizada na sala de LUC é a ida dos alunos à lousa. A intervenção da professora nesse caso é realizada com o próprio aluno através do diálogo que se estabelece entre aluno-professor ou aluno-aluno, já que ela também pede que a correção seja feita em dupla a partir da opinião de outro colega.

Do tratamento dado ao erro

Foram observadas, durante as aulas de Matemática da professora LUC, muitas situações de aprendizagem nas quais houve constatação do erro do aluno. Consideraremos uma delas para definir a forma como é realizada a intervenção, bem como o tratamento dado ao erro do aluno. A situação de aprendizagem relatada a seguir é comum nas aulas de LUC, na qual, a ação pedagógica se desenvolve em torno do erro do aluno e é também pautada no diálogo. Tais procedimentos podem revelar concepções de aprendizagem, avaliação e erro no processo ensino-aprendizagem da Matemática.

Escola: A

Turno: Vespertino

Assunto: “Situação-problema” (divisão)

Série: 2º ano do 2º ciclo

Número de alunos: 29

Profª. LUC

A professora inicia a correção dos cadernos de tarefa com o único exercício que havia sido levado para resolver em casa. A *situação-problema* é a seguinte:

Bianca e suas 7 amigas: Alessandra, Vitória, Viviane, Luma, Tainara, Cassiane e Priscila (os nomes usados no exercício são de alunas da sala de LUC) *foram almoçar no Restaurante do Sesi Park* (Clube localizado na cidade de Cuiabá-MT) *para comemorar o aniversário de Viviane* (o aniversário é um dado real, comprovado na árvore dos aniversariantes da sala). *Elas combinaram que todas pagariam a mesma quantia.* Lá elas gastaram R\$ 72,00. Quanto gastou cada uma delas?

Enquanto os alunos estão resolvendo as atividades propostas para aquele momento, LUC inicia a correção dos cadernos, marcando um *pontinho* na atividade que está errada. Quando termina de corrigir todos os cadernos, pega somente aqueles dos alunos que erraram a situação-problema e os leva para o fundo da sala. Lá organiza duas carteiras, uma ao lado da outra. Senta-se em uma delas e reserva a outra.

LUC começa a chamar os donos dos seis cadernos que tem em mãos. O primeiro a ser chamado é Jônatas, que se levanta e vai em direção da professora, com a naturalidade de quem já soubesse o que iria acontecer, levando consigo o lápis e a borracha. Ele fica bem próximo da professora.

No caderno de Jônatas estava a seguinte resolução para o que a professora chama de “situação-problema”:

72,00	8
- 72	90
00	

R: Cada uma gastou 90 reais.

Ainda de pé, o aluno ouve a professora:

P: *Jônatas dê mais uma olhada para esta conta e vê se você consegue descobrir um “errinho” que tem aí.*

O aluno ajeita os óculos, pega o caderno e o leva para bem perto dos olhos e com ar pensativo, se senta na carteira reservada.

P: *E aí, viu alguma coisa?*

A: *A tabuada tá certa, professora!*

P: *Não sei! O que você acha?*

O aluno que antes parecia tão seguro de sua resposta, agora parece duvidar de sua tabuada. E imediatamente começa a escrever na última folha do caderno: 9, 18, 27, 36..., olha para a professora como se quisesse explicar: “*Tô conferindo...*” E prossegue, contando com a ajuda dos dedos. A professora apenas sinaliza com a cabeça como se aceitasse os procedimentos utilizados por Jônatas.

A: *Agora não sei, não! A tabuada tá certa: 9 X 8, dá 72. Não vejo o erro, não!*

A professora apenas observa, deixando o aluno à vontade para refletir. O silêncio é então quebrado por ele, que coça a cabeça e desabafa:

A: *Eu achava que a minha tabuada tava errada, mas não tá...*

P: *Quanto foi mesmo que cada menina gastou?*

A: *É... (olha para a resposta) Foi 90! (afirma com convicção)*

P: *E quanto foi o total que elas gastaram no restaurante?*

O aluno “corre” o lápis na parte do caderno onde está escrito o exercício, na tentativa de encontrar a informação que a professora deseja saber. Ao encontrá-la, responde aliviado: “*72 reais*”.

P: *E quantas meninas havia?*

A: *8 colegas*

P: *Muito bem! Então vamos organizar as informações que temos aí.*

A professora pega um papel (rascunho), entrega para Jônatas e começa a intervenção...

P: *Se o gasto delas no total foi de 72 reais e elas dividiram esse gasto entre elas... Elas estão em 8. Certo! Você dividiu em 8... Até aí tudo bem... Mas, será que pode cada uma gastar 90 reais?*

A: *É a tabuada, professora!*

P: *Esquece a tabuada. Vamos pensar... Imagine que cada uma das 8 meninas entregou 90 reais para o dono do restaurante...*

A professora dá um tempo para o aluno pensar.

P: *Imaginou? O dono do restaurante resolve somar o dinheiro delas. Soma aí (dá o papel ao aluno). Quanto ele recebeu delas?*

A: *720 reais. Ai! Será que tá certo?* (o aluno pergunta assustado)

P: *E aí?*

A: *Deu muito dinheiro... Espera aí, é só tirar o zero, né?*

P: *Não sei... Por quê?*

A: *Elas não gastaram 720 no total. Gastaram só 72 reais.*

P: *E aí, se você acha que elas não gastaram 720 no total, então será que cada uma gastou 90 reais?*

A: *Não!* (o aluno fala rapidamente como se tomasse consciência da situação)

P: *Se você acha que cada uma não gastou 90... Então você acha que cada uma gastou mais de 90 ou menos de 90?*

A: *Menos...*

P: *Por quê?*

A: *Porque se cada uma gastar 90 vai passar de 72 reais que é o total do restaurante.*

P: *E?* (a professora incentiva o aluno a completar o raciocínio)

A: *Acho que cada uma gastou só 9...* (fala ainda inseguro)

P: *E?* (a professora faz menção de que quer continuar ouvindo-o)

A: *Vou ver... (pega o rascunho da mão da professora) $9 + 9 + 9 + 9 + 9 + 9 + 9 + 9$, dá 72... Tá certo, agora!*

P: *Quanto foi mesmo que Viviane deixou no restaurante?*

A: *9 reais*

P: *E Tainara?* (provoca a professora)

A: *9 reais também. Todo mundo deixou 9 reais.*

P: *E agora, consegue ver seu errinho?*

A: *Ah! Só por causa de um “zerinho”...*

P: *O que? Você acha pouco? As “pobres” meninas ao invés de pagar 9 reais teriam que pagar 90 reais se fosse pela sua conta... Coitadas!* (brinca a professora)

A: ***É que eu pensei que podia abaixar o zero. Não pensei em conferir desse jeito aí...***

A professora espera que Jônatas corrija sua conta e no lugar antes marcado com um *pontinho* ela coloca um sinal que representa o *certo*. Ela corrigiu apenas 4 dos 6 cadernos que havia com ela, encaminhando a correção sempre da mesma forma. Os outros dois tiveram seus nomes

marcados em seu *controle de correção* e no dia seguinte (na aula de Matemática), foram os primeiros a serem chamados para que o exercício errado pudesse ser corrigido.

Das concepções e práticas de LUC

Com o objetivo de compreender algumas concepções da professora LUC a respeito do processo de ensino-aprendizagem da Matemática no contexto educativo do 2º ano do 2º ciclo foi que analisamos suas respostas aos questionários (Q) e entrevistas (E), bem como algumas situações de tratamento com o erro do aluno expressas em sua prática.

Perguntamos a LUC se ela gosta de trabalhar a Matemática com seus alunos. Responde-nos: *Sim, pois é uma das disciplinas mais importantes e vivenciadas pelo aluno no seu dia-a-dia* (Q3 – B I – 1). Para LUC a importância atribuída à Matemática se deve ao fato do aluno ser *cercado de Matemática nas coisas da vida* (EI – 1). As “coisas da vida” a que LUC se refere são: *Coisas que ele vivencia. Por exemplo: passar troco, medir alguma coisa, fazer estimativa, comprar e vender, e outras coisas mais* (EI – 2).

Para LUC, não adianta o aluno saber a Matemática ensinada na sala de aula se não consegue usá-la na vida. É na relação da teoria com a prática, que ela chama também de *hora do vamos ver* (EI – 2), que é possível saber se o aluno aprendeu mesmo. A responsabilidade em fazer com que o aluno leve a Matemática aprendida na escola para a sua prática, fica por conta do professor. Para LUC, o professor é uma figura importante na realização desse papel prático da Matemática na vida do aluno. E considera que às vezes a escola não tem dado conta desse ofício, principalmente *Quando o professor fica muito preso às regras da matéria e o aluno tem que decorar tudo aquilo sem saber como usar lá no seu mundo. E é para isso que serve estudar Matemática, eu acho* (EI – 4). E reforça o que pensa sobre o objetivo de estudar Matemática: *Para coisas da vida, da prática, para sair de situações* (EI – 5).

LUC traz para a classe situações envolvendo o dia-a-dia dos alunos, não apenas no que se refere aos enunciados das atividades, como também na maneira de fazer a intervenção. Diante de uma situação de erro do aluno, por exemplo, ela costuma apresentar novas situações, na qual o conteúdo vai ficando cada vez mais acessível e ligado ao cotidiano do aluno, ou seja, ela aplica a situação de erro a outras situações do conhecimento do aluno.

Entendemos as concepções e práticas de LUC no que se refere à sua preocupação em trazer a Matemática para o cotidiano do aluno,

no sentido de que este reconheça a disciplina envolvida também em atividades do dia-a-dia, não vinculada apenas com a atividade escolar. Para D'Ambrósio (1996), o ensino da Matemática não se justifica apenas pelo desenvolvimento do raciocínio lógico, mas pela sua utilidade na resolução dos problemas do dia-a-dia, sua colaboração para a melhoria da qualidade de vida das civilizações e seu papel como auxiliar no conhecimento da natureza que nos cerca. Para o autor, a Matemática é “[...] uma estratégia abstrata, desenvolvida pelo homem através do tempo para atender as suas necessidades práticas e explicar a realidade, dentro de um contexto natural e cultural” (D'AMBRÓSIO, 1996, p. 7).

Quando questionada acerca dos conceitos de ensinar e aprender, as respostas de LUC são recorrentes ao que ela acredita ser a única finalidade da Matemática: resolver problemas do cotidiano. E afirma que a melhor forma de ensinar os conteúdos é apresentá-los *de maneira contextualizada, de modo que os alunos atuem na construção desses conceitos e que vejam os conhecimentos matemáticos adquiridos como instrumentos que irão utilizar para resolver problemas do seu cotidiano* (Q3 – B II – 1). A ideia que LUC possui acerca do “contextualizado” e da “construção de conceitos” é explicada mais tarde pela professora, quando fala sobre aprendizagem: *O contextualizado é dentro da realidade dele. Você falar de coisa que ele conhece. A construção de conceitos é não passar só regra pronta. Ir perguntando para ele construir* (EII - 3).

Quanto à melhor maneira de aprender, LUC diz que é *desenvolvendo atitudes de enfrentar desafios, criando suas próprias estratégias, sem medo do erro, buscando ouvir os colegas, colaborando com eles* (Q3 – B II – 2). E ainda acrescenta: *Para aprender é preciso resolver o que é proposto. Tudo! Não deixar nada para trás. Tentar tirar as dúvidas dele é a melhor maneira dele aprender* (EII - 6). *Mas, para isso é preciso considerar o que o aluno cria para enfrentar situações. O seu jeito próprio de resolver as atividades* (EII - 9).

LUC trata a aprendizagem em sua prática exatamente como concebe, ou seja, como construção. O tratamento dado à não aprendizagem objetiva, principalmente, que a aprendizagem aconteça. Ela parte do que o aluno parece não saber. Para tanto, são estabelecidos diálogos acerca dos resultados que os alunos apresentam para cada resolução, na hora da correção. Para ela os alunos aprendem quando *conseguem explicar suas respostas* (EII - 10), e *saber de onde tiraram o resultado* (EII - 11).

Podemos dizer que não são exatamente as atividades propostas nas aulas de LUC que desafiam os alunos. Os exercícios são simples, corriqueiros de uma aula de Matemática normal, sem muitas novidades, o que na realidade não constitui o que ela chama de situação-problema. Embora LUC se utilize do

diálogo para intervir na situação de erro apresentada pelo aluno, sua concepção acerca do que seja uma *situação-problema* ainda não é clara.

Para Palma (1999), nem todas as situações que envolvem um processo de cálculo podem ser chamadas de situação-problema. O máximo que podemos afirmar acerca da situação relatada é que ela foi um exercício contextualizado, pois utilizou nomes de colegas da sala e a situação real do aniversário de uma delas. Porém, não se constitui num problema para Jônatas, por exemplo. Talvez o fosse para a própria aniversariante (personagem da situação) ou suas amigas. Jônatas poderia inclusive se desmotivar ao resolver o problema, já que não foi convidado para a *festa*.

É certo que, como um exercício rotineiro, ele apresenta um número de informações desnecessárias, no entanto, isso não invalida a importância da situação, pois, mesmo não se constituindo de um problema, a professora consegue conduzir um diálogo no sentido da compreensão do aluno, ou seja, acompanhar seu raciocínio e lhe fazer perguntas que o motivam a refletir sobre a situação, o que corrobora com a concepção que ela parece ter do erro enquanto forma provisória do saber. Essa maneira de conduzir a resolução de cada situação é que desafiam os alunos a compreender, estabelecer relações e aplicar o que aprende em outras situações. Ela valoriza as respostas dos alunos, mesmo as erradas, aproveitando-as como ponto de partida para novos questionamentos. Percebemos que por parte dos alunos não há medo de errar, embora a professora insista em sempre corrigir o erro de forma a torná-lo correto.

Para LUC, saber se houve ou não aprendizagem não depende somente de o aluno resolver as atividades corretamente, mas através da socialização e explicação das respostas: *é ele conseguir saber de onde tirou o resultado* (E II – 10). Em caso da não aprendizagem, LUC aconselha *rever a forma em que o assunto foi trabalhado e criar novas situações didáticas que facilitem a aprendizagem* (Q3 – B II – 5).

Vale a pena lembrar conforme o que vimos na prática de LUC, que criar novas situações didáticas não quer dizer substituir exercícios difíceis por fáceis ou passar vários da mesma procedência para que se reforce a atividade com o treino. Para ela, a criação de novas situações didáticas pode e é realizada a partir da mesma atividade. Para isso, LUC valoriza não apenas o produto, mas o processo, ou seja, o caminho utilizado para a resolução. Isso é mostrado em algumas das intervenções que realiza *deixa tudo anotado aí... Quando vou corrigir eu vejo o jeito que você fez... Só com a resposta final fica difícil saber como você fez a conta para chegar ao número*.

Nessa visão, o erro, para LUC, pode ser percebido como processo, como construtivo, ou seja, como uma possibilidade de o aluno ter compreendido a

situação Matemática presente no exercício, mesmo não acertando a resposta final. O tratamento dado ao erro, nesse caso, deve ser de forma mais profunda, já que a tentativa é também atingir a estrutura cognitiva onde estão os conhecimentos anteriores que o aluno possui, para compreender a resolução da situação. Para Abrahão (2004, p. 48), o papel do professor numa intervenção deve ser o de “[...] desestabilizar as certezas do aluno”. Para a autora a intervenção do professor deve se dar de um modo desafiador, “[...] fazendo questionamentos a respeito das hipóteses apresentadas pelos alunos ou trazendo novas situações para confrontar suas respostas anteriores com as atuais”.

Assim, a postura do professor deve estar comprometida com a concepção de erro construtivo, isto é, considerar que o conhecimento que o aluno produz é “[...] conhecimento em processo de superação” (Hoffmann 1993, p. 67). Para a autora, o aprimoramento da forma de pensar o mundo é conseguido na medida em que se enfrentam novas situações e a partir delas se modifica as suposições.

O que vemos na prática de LUC em sala de aula é o estabelecimento de uma relação dialógica, o rompimento com a relação autoritária e a construção de uma horizontalidade entre professor-aluno. Conforme nos relata LUC, perceber se o aluno tem ou não estrutura cognitiva disponível para compreender uma determinada situação exige um acompanhamento mais individualizado; *explico no geral, para todo mundo e depois vou anotando quem não entendeu, para explicar de novo só para ele* (EII – 4). Para ela *um acompanhamento mais de perto ajuda mais. Às vezes ele não faz porque não sabe uma coisa lá atrás. Se você der um empurrãozinho, já ajuda ele a se localizar melhor e resolver suas dúvidas* (EI – 14). Para LUC, resolver as dúvidas do aluno é auxiliá-lo a pensar, e nos explica: *é, tipo, ir perguntando o que ele pensou para chegar naquela resposta errada. Ele vai contando para você e você aproveita para fazer um gancho naquilo que ele não souber* (EI – 16). A ideia do gancho é explicada: *é como se fosse assim... (a professora pensa por alguns minutos) Sabe quando o aluno erra um negocinho na tabuada e isso embanana a conta toda? Então, ajudar a clarear para ele que o problema foi na tabuada pode ser um gancho para ele ir para frente* (EI – 17).

Nesse processo vemos a alteração da relação unilateral, na qual o professor pergunta, o aluno responde e o professor corrige. Perguntar e responder são entendidos como parte da construção do conhecimento. O professor passa a considerar dois aspectos: o raciocínio do aluno enquanto esquema utilizado para resolver problema, de acordo com o que se entende pelo processo cognitivo, e também o conhecimento imbuído das experiências pessoais de acordo com seu contexto cultural. No tratamento com o erro é necessário valorizar esses dois aspectos para que as inferências através de outras questões possam realmente

ajudar o aluno a construir conceitos. Para que essa construção aconteça com êxito, no sentido de que realmente se compreenda as hipóteses e infira nas mesmas, é preciso que o professor conheça e compreenda teoricamente o processo da formação de conceitos.

Com isso aumenta a responsabilidade do professor frente ao erro do aluno. Além de compreender o significado do erro construtivo, realizando intervenções adequadas ao nível de desenvolvimento do aluno, como também perceber a existência de erros de outras naturezas. A postura do professor deverá ser também construtiva, embasada na pergunta, considerando desde a intuição do aluno aos seus esquemas escritos.

Continuamos insistindo na ideia de LUC acerca do auxílio dado ao aluno. Então perguntamos o que acontece se o *gancho* de que ela fala não for feito pelo professor. Ao que ela nos responde: *Ah! Ai vai errando sem parar... Uma coisa atrás da outra. E erra porque não sabe uma coisinha. Não sabe mesmo, senão não errava, não* (EI – 18).

Novamente a recorrência de que para LUC o erro entendido como resposta final não é sinônimo do não saber. Ela entende que o fato de o aluno errar uma atividade não quer dizer que ele não saiba. *Posso dizer que ele tem dificuldade naquilo* (EI – 20), ou seja: *Só na coisinha que errou, mas ele sabe o resto... Ou, sabe outras coisas, claro. Senão não chegaria até ali* (EI – 21)... *No resultado* (EI – 22), mesmo o resultado errado.

Para LUC, mesmo o produto de uma situação estando errado, não podemos dizer que o aluno não sabe. Para ela, *depende do que ele escreveu antes de chegar à resposta final* (EI – 25). *Se ele acertou o jeito de fazer o probleminha e só errou o finalzinho, daí ele até que sabe...* (EI – 26). *Se você errar só a resposta no fim do problema, mas no desenvolvimento acertar, aí pode ter acontecido alguma confusão na hora de fazer um cálculo qualquer, mas, a lógica da situação você tem, então você sabe* (EI – 27). E conclui: *Tem que considerar o seu jeito de entendimento antes da resposta certa* (EI – 28).

A sequência das respostas acima mais uma vez confirma a importância que LUC dá ao erro enquanto processo da resolução e não apenas produto desta. Tal concepção certamente direciona a prática de LUC conforme nos mostra o relato nas fichas de Observação Sistemática em sala de aula.

Seguimos tecendo comentários acerca das concepções e práticas de LUC, agora enfatizando a problemática da avaliação. LUC considera que a realização da avaliação seja importante e completa: *uma vez que a Avaliação seja concebida e usada a favor da aprendizagem do aluno como instrumento auxiliar do trabalho do professor* (Q3 – B III – 1). Ela diz avaliar em vários momentos, *principalmente durante o desenvolvimento das atividades trabalhadas no dia-a dia da sala de*

aula (Q3 – B III – 2). Diz também se utilizar de instrumentos de diversas formas, como: através de trabalhos em grupo, da participação na sala de aula, pelos exercícios e tarefas de casa, e do comportamento na escola.

LUC parece conceber a avaliação como diagnóstico. Um instrumento de auxílio que beneficia professor e aluno. Nesse sentido, a avaliação existe para que se conheça o que o aluno já sabe e também o que ainda não sabe. E a partir dessa investigação sejam providenciadas condições para que o aluno realmente aprenda. A avaliação nesse caso é entendida como subsídio do trabalho do professor, apontando-lhe não só o progresso do aluno como também as possíveis mudanças que deverão ocorrer no planejamento do professor. Para Perrenoud (2000), essa prática de avaliação permite ao professor uma maior aproximação do processo de aprendizagem, bem como a compreensão de como se dá a elaboração do conhecimento. A recorrência dessas ideias é, então, confirmada: *a avaliação revela de onde o professor deve partir e o que ele pode fazer com os resultados que não foram satisfatórios (EIII – 1).*

A avaliação também é entendida por LUC numa perspectiva formativa, ou seja, colocada a serviço da aprendizagem. Essa afirmação é confirmada quando ela diz que a avaliação revela de onde o professor deve partir. E o momento para que isso se realize é *na hora em que tudo está acontecendo (EIII – 2)*. Ela diz avaliar *em todos os momentos, principalmente quando a gente tá ali sozinha com o aluno investigando suas dúvidas. Ali a gente sabe até onde ele sabe. Eu, por exemplo, avalio no dia-a-dia, desde o comportamento deles (EIII – 4)*. Ao que parece, LUC vê o processo de avaliar como um instrumento que orienta e reorienta o processo de ensino-aprendizagem sem o caráter de punição, de peso, de medida, mas como indicador de retomada de posição e reorganização do planejamento.

Segundo LUC, sua maior dificuldade para avaliar é o cuidado exigido no julgamento, *para acertar aquilo que o aluno não sabe (EIII – 5)*. E explica: *Senão não adianta a avaliação. Porque você avalia para saber se ele conseguiu entender o que você explicou. E você tem que acertar exatamente o que ele não sabe, para bater ali, bem ali onde ele precisa saber e não sabe (EIII – 6)*. Continuamos insistindo na ideia na qual o que o aluno não sabe pode revelar alguma coisa importante para o professor, ao que ela nos responde: *Nossa! E como! Você pode dizer com firmeza: Meu aluno sabe isso, aquilo e aquilo... Tem dificuldade nisso e nisso... Aí você coloca bem certinho no relatório dele, sabe, não sabe, sabe, não sabe... (EIII – 7)*. Achamos interessante a colocação da professora em relação ao que deve conter o relatório do aluno. Perguntamos então se ela acha importante que o relatório esclareça esses pontos detalhados da aprendizagem. Ao que ela responde: *É melhor esclarecer... (EIII – 8)* e justifica: *Você fica sabendo o que fazer com o aluno quando olhar a escrita do relatório (EIII – 9)*.

LUC traz à discussão outro importante assunto relacionado ao processo avaliativo: a confecção do relatório. Consideremos algumas reflexões acerca deste, enquanto instrumento avaliativo. É de responsabilidade do professor o teor do relatório, já que as informações teóricas devem servir para informar não só o professor, como também toda a comunidade escolar acerca do que o aluno já construiu e o que ainda lhe falta construir. Tais informações certamente poderão orientar e subsidiar o processo de aprendizagem do aluno no ano atual e nos vindouros, contribuindo com a função diagnóstica da avaliação, bem como a intervenção necessária.

A partir do que já foi dito acerca das concepções e práticas de LUC em relação à avaliação é possível afirmar que ela vê o processo avaliativo da Matemática como um caminho para a metacognição, onde o aluno tem a possibilidade de estruturar seu pensamento, superar obstáculos e assumir uma nova postura diante da aprendizagem. Para Darsie (1996), a metacognição é o exercício de reflexão sobre o próprio processo de construção do conhecimento. Para a autora, por meio desse tipo de exercício o aluno toma consciência de onde partiu, o que construiu e como construiu, podendo então fazer e refazer caminhos numa permanente atitude investigadora diante do conhecimento.

Tais atitudes são notadas por várias vezes na prática de LUC. Uma delas é revelada na fala: *Gente! Na correção dessa questão 3 da tarefa de ontem eu encontrei um monte de respostas... Eu fiquei até curiosa em saber como cada um de vocês pensou para chegar a cada uma dessas respostas aí..., vou escrever aqui todas as respostas que encontrei: Tem gente que acha que a mercadoria será vendida por 55 reais, 6 reais, 46 reais, 600 reais, 34 reais, 25 reais...*

Seguimos a investigação das concepções e práticas de LUC sobre o erro do aluno. Para ela o erro significa *que a atividade em que o aluno obteve erro deverá ser mais bem trabalhada. Na maioria das vezes o problema é simples, como, por exemplo: erra porque não sabe tabuada ou o Q.V.L. (Q3 – B IV – 1). A professora fica sabendo que seu aluno está cometendo erros através da correção das atividades desenvolvidas no caderno do aluno. Marco um pontinho e peço a ele para refletir novamente na questão (Q3 – B IV – 2). O aluno, por sua vez, toma conhecimento do seu erro através do sinal que a professora marca no caderno. Coloco um pontinho ao lado da atividade que está incorreta, pedindo-lhe que refaça a atividade prestando mais atenção, pois, muitas vezes o aluno sabe desenvolver determinada atividade, mas, comete erro por falta de concentração durante a realização desta (Q3 – B IV – 3). E o aluno também descobre seu erro Através das nossas conversas. Eu também faço assim: Vou perguntando... (EIV – 8).*

Quando questionada se ela aponta o erro do aluno, diz: *Não é bem o erro que mostro, assim, o lugar certinho dele. Marco a questão no geral (EIV – 7).* E ,

por fim, LUC diz tratar o erro do aluno *naturalmente, pois, é a partir do erro que o professor utiliza-se de variados métodos para se trabalhar o assunto. Volto na questão errada, dialogando várias vezes, perguntando até o aluno acertar* (Q3 – B IV – 4).

Embora a tendência de LUC diante do erro seja corretiva, ou seja, enxerga-o como uma necessidade de que este venha a se tornar correto, sua postura não parece considerar tais erros como incapacidade do aluno, tendo em vista a valorização que ela dá aos procedimentos, em detrimento dos resultados. Sua fala confirma: *É... olho a resposta final, mas, sempre pergunto como ele chegou naquele resultado...* (EIV – 5). O tratamento dado é, então, *Normal. Só que fico mais um tempo na questão errada até o aluno sair dela* (EIV – 9).

Quando pergunto se dá para fazer essa correção mais individualizada com todos os alunos, ela justifica: *Não precisa assim ser com todos. A gente já sabe quem mais ou menos tem dificuldade e chama eles primeiro. Fico ali (aponta para o fundo da sala), chamando e ajudando na medida em que posso* (EIV – 11). LUC julga esse tipo de trabalho como sendo positivo e justifica os motivos: *Primeiro, porque o aluno fica mais seguro na matéria e a gente fica mais segura para falar do aluno na reunião* (EIV – 12).

Em sua fala fica explícita a recorrência dos registros anteriores em relação ao erro do aluno. Para ela o erro do aluno significa *Que tem que bater mais naquela atividade* (EIV – 1). A pedido, ela explica melhor: *É você não deixar passar aquela atividade errada sem corrigir, sem ensinar direito* (EIV – 2). Para ela, o não trabalhar o erro do aluno pode ter consequências, como: *Vai virar uma embananação só, na cabeça do aluno. Às vezes ele não dá conta de tirar a dúvida sozinho. O professor tem que ajudar* (EIV – 3).

O que se percebe no trabalho de LUC, no qual o erro é entendido como provisório, é que a naturalidade com que este é trazido para a sala de aula, deixa dúvidas à professora se este seria uma proposta de intervenção. Outro fato que fica claro, tanto nas concepções quanto na prática, é que LUC, mesmo sabendo que algumas dificuldades dos alunos são lacunas de conteúdos de séries anteriores, ela procura sanar e não passar o aluno para frente com a dificuldade: *Cada um tem seu jeito de trabalhar com seus alunos... Só que tem uma coisa, a gente vê professor aí querendo passar esse trabalho para os pais... Não vai conseguir nunca! Aí, chega na reunião só sabe falar que o problema é da família, da separação deles, e um monte de coisa aí... E não faz nada para ajudar o aluno. Eu vejo isso aqui. É duro... Eu pego a 4ª série. Eles vêm “rodando” de lá para cá sem saber algumas coisas que não foram ensinadas para eles. A bomba estoura aqui. Tem aluno que você tá dando probleminha de 3 contas e ele não sabe nem de uma. Aí tenho que pedir para ele ir lendo aos poucos, fazendo desenho, ver até onde entendeu, e assim vai... Eu volto os assuntos, não tem jeito* (EIV – 15).

Podemos dizer que a concepção de LUC em relação ao erro se coaduna com o como ela concebe a aprendizagem e o conhecimento matemático, ou seja, como processo. Essa afirmação pode também ser confirmada na prática de LUC. O que mais chamou a atenção no tratamento com o erro do aluno foi este estar vinculado à ideia de *provisório* no processo da construção do conhecimento.

Considerações acerca das concepções e práticas de LUC

As concepções e o retrato do cotidiano escolar mostrado neste estudo foram fundamentais para percebermos a professora LUC no movimento das situações de interação e da prática, no que se refere ao tratamento com o erro do aluno. LUC parece entender o erro como uma forma provisória do saber. Ela procura, durante todo o tempo, seguir o raciocínio do aluno e não o contrário, impondo sua forma de raciocínio, lhe dando chance de descobertas e voz, através da organização oral que faz das informações contidas na situação e dos questionamentos que surgem durante o diálogo.

A partir da reflexão acerca das situações de enfrentamento com o erro do aluno podemos perceber que nas aulas de LUC esta forma de entender o erro enquanto provisório realmente se constitui em um importante recurso no tratamento deste, e mais, é viável. O erro pode sim, ser aproveitado para se chegar ao acerto e com isso modificar a prática. Não existe um momento específico para se conceber o erro desta forma. Ele se desencadeia naturalmente na vivência do dia a dia. É assim com a professora LUC. Ela não dialogou com os 29 (vinte e nove) alunos naquele dia, no entanto, o fez de forma significativa com quem foi possível. Assim, ressaltamos que um dos êxitos no trabalho com o diálogo está no conhecimento do professor em como se dá o processo de aprendizagem para consequentemente contextualizar o erro nessa perspectiva. Para Piaget (1987), apesar dos fatores intrínsecos do sujeito influenciar no seu aprender, a estimulação e interação com o meio são fatores fundamentais na construção do conhecimento.

Vale lembrar que, no âmbito escolar, muitas vezes o aluno, acreditando na coerência de seu próprio raciocínio, nem sempre consegue observar seu erro. Daí a necessidade do diálogo na tentativa de uma intervenção docente adequada frente ao erro, identificando e conhecendo, através da troca de pontos de vista, o motivo do erro, as hipóteses construídas, a defesa de argumentos, e outros.

Com essa postura de partilha e diálogo frente ao erro, não cabe ao professor a avaliação de respostas em termos de certo/errado. O erro, nesse caso, não se encerra na avaliação, apenas com a constatação daquilo que

o aluno errou ou acertou, mas, há que se considerar o processo, onde são abertas possibilidades para os avanços e reorganização do saber. Vimos que a professora LUC considera relevante cada resposta do aluno e as valoriza de forma a transformar suas alternativas de solução em outras perguntas, onde o aluno ainda tem oportunidade de defender seu ponto de vista. Percebemos, também, que LUC traz novas situações para que o aluno confronte suas respostas e, com isso, aquelas antes tidas como certas, são agora desestabilizadas. Nesse entendimento, a prática da dialogicidade como mediação e intervenção se confirma na postura de LUC. Assim, o perguntar e o responder são elementos ativos no estabelecimento da compreensão do processo cognitivo, do raciocínio e na construção do conhecimento, como ela previamente revelou em suas concepções.

LUC revela a compreensão e a responsabilidade do professor frente ao erro do aluno, ao entender que o processo de desenvolvimento se dá pela necessidade de se fazer inferência na hipótese do aluno, compreendendo a origem de seu erro. Para Abrahão (2004), esse é mais um tipo de postura do professor que interroga do que o de *guardião de respostas certas*. Para ela, o processo de conhecer implica também problematizar, respeitar a construção do conhecimento, dentre outros.

Podemos perceber, em suas respostas e em sua prática, que seu trabalho é centrado no aluno. Para ela, ensinar e aprender são faces de uma mesma moeda, seu ato de ensinar se coaduna com o movimento de aprender de seus alunos. Sua preocupação com a preparação das aulas, com o controle da dinâmica dos alunos por meio de suas anotações, a leva a refletir e planejar novas ações, favorecendo uma intervenção mais imediata e eficaz. Seu discurso é de uma Matemática pragmática, construída como ferramenta útil para resolução de problemas. Na observação de suas aulas foi possível perceber que os exercícios que ela escolhe para trabalhar, ou mesmo inventa, estão ligados à realidade das crianças.

Ser tradicional ou construtivista não é o que interessa, o que realmente nos chamou a atenção é que ela é verdadeira em suas concepções e as imprime em seu trabalho cotidiano, principalmente quando manifesta a forma de encarar e tratar o erro do aluno, como se pode perceber nas situações que foram descritas.

Ao analisarmos as situações nas quais houve um enfrentamento da professora LUC com o erro do aluno, pudemos perceber que, em todas essas, ela não apenas constata o erro, como também procura tratá-lo como parte integrante do processo. Ela tenta fazer a intervenção aproveitando o erro do aluno como recurso didático. Percebemos que LUC não dá apenas ênfase ao produto, ou seja, à resposta final, tal como se apresenta no gabarito, ela também valoriza a construção do aluno, a estratégia utilizada para chegar à resposta.

Notamos ainda que, na maioria das vezes, a intervenção de LUC é realizada com o mesmo aluno que *produziu* o erro. Ela aproveita esse erro para conhecer o processo de resolução. Isso é feito, em sua maioria, através dos diálogos que são estabelecidos na classe entre professor-aluno e aluno-aluno. Podemos afirmar que realmente há um trabalho de investigação com o erro do aluno e não apenas a substituição deste pela resposta certa, ou a substituição do aluno que errou pelo que acertou.

LUC não só faz a constatação, como também se responsabiliza em buscar juntamente com seus alunos a superação dos erros que são apontados e retomados por ela através dos *pontinhos* marcados durante a correção dos cadernos. A responsabilidade da professora pode ser comprovada nas diversas anotações, que ela chama de “controle de correção”. Esses controles a ajudam lembrar exatamente daqueles alunos que ainda se encontram com dificuldade ou com questões erradas no caderno.

Em todas as situações coletadas o erro do aluno parece ter sido aproveitado e entendido pela professora como forma provisória do saber, como possibilidade de ainda ser retomado a fim de ajudar o aluno a superar suas dificuldades. O fato de não permitir que os alunos apaguem seus erros antes de analisá-los já é um sinal de que estes são aceitos como uma construção inteligente, caminho para o acerto, estruturas disponíveis naquele momento. O erro é então tratado não apenas como constatação, ponto de chegada, mas, como ponto de partida para novas descobertas e possíveis caminhos para a superação de dificuldades.

Referências

ABRAHÃO, M. H. M. B (Org.). **Avaliação e erro construtivo libertador: uma teoria – Prática includente em Educação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

D'AMBRÓSIO, Ubiratam. **Educação Matemática: da teoria à prática**. Campinas: Papirus, 1996. (Coleção Perspectivas em Educação Matemática).

DARSIE, M. M. P. **A arte de ensinar e a arte de aprender: um processo de construção do conhecimento pedagógico em aritmética**. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação)– Programa de Pós-Graduação. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, UFMT, 1993.

_____. Avaliação e Aprendizagem. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 99, p. 47-59, nov. 1996.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade: Educação e realidade**. Porto Alegre: Mediação, 1993.

_____. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 1991.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.

PALMA, R. C. D. **A resolução de problemas matemáticos nas concepções dos professores das séries iniciais do ensino fundamental: dois estudos de caso**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação)-, Programa de Pós-Graduação. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, UFMT, 1999.

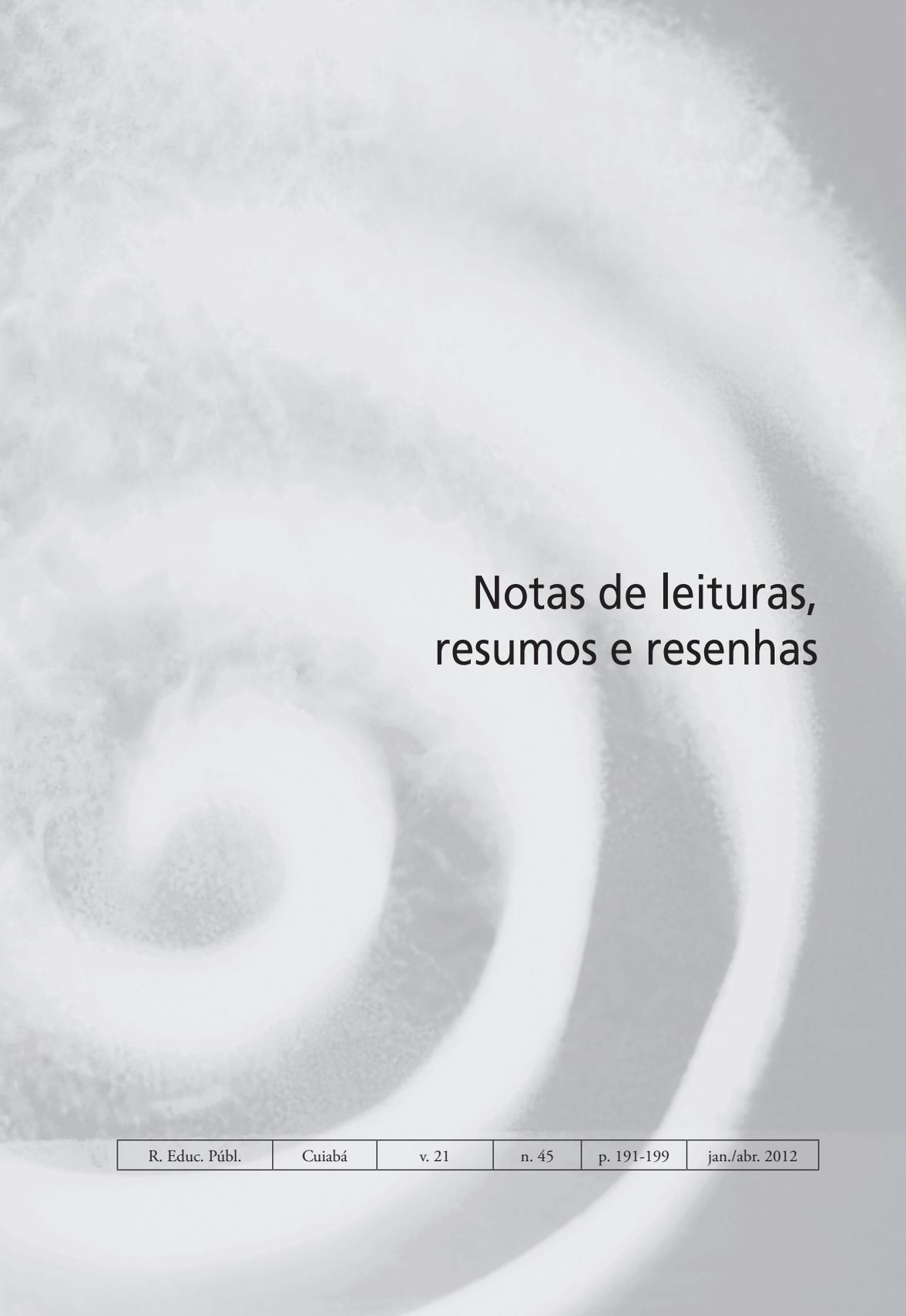
PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artimédicas Sul, 2000.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

PINTO, N. B. **O erro como estratégia didática**: estudo do erro no ensino da matemática elementar. Campinas: Papirus, 2000.

TANUS, V. L. F. A **O tratamento dado ao erro no processo ensino-aprendizagem da Matemática, por professores do Ensino Fundamental**: encontros e desencontros entre concepções e práticas 2008. Dissertação (Mestrado em Educação)-. Programa de Pós-Graduação. Universidade Federal de Mato Grosso. UFMT, Cuiabá, UFMT, 2008.

Recebimento em: 23/11/2010.
Aceite em: 19/03/2011.



Notas de leituras, resumos e resenhas

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 21

n. 45

p. 191-199

jan./abr. 2012

Entrevista especial com o Prof. Dr. Francisco Fernández Buey

Special interview with Prof. Dr. Francisco Fernández Buey

Márcia PASUCH

Francisco Fernández Buey (Paco) é catedrático de Filosofia Política na Faculdade de Humanidades da Universidade Pompeu Fabra em Barcelona/Espanha. Coordena o Centro de Estudios sobre Movimientos Sociales (CEMS). Destaca-se como pesquisador das obras de Gramsci e publica com regularidade na página *Gramsci e o Brasil*. É um dos colaboradores da Revista de Educação Pública, atuando no corpo do Conselho Editorial desta revista.

Dentre seus vários livros publicados destacamos: *Ética e Filosofia Política* (2000), *Leyendo a Gramsci* (2001), *Marx sem ismos* (2004), *Por uma Universidad democrática* (2009), dentre outros.

O Prof. Francisco Fernández Buey gentilmente concedeu esta entrevista à Doutoranda Márcia Cristina Machado Pasuch do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, no dia 01 de junho de 2011, em sua sala na Universidade Pompeu Fabra, em Barcelona/Espanha.

Entrevista

Márcia – ¿Cómo comprendes la dificultad de implantar la democracia participativa en la compleja sociedad actual?

Prof. Fernández Buey - Es verdad que esto es una dificultad muy grande: solo en algunos pocos casos que yo conozca, uno de los cuales es el de que Kerala, en la India, se ha conseguido solventar el problema de falta de conocimientos técnicos para resolver problemas tanto locales como estatales por la vía de una participación muy mezclada, en la que están al mismo tiempo trabajadores y trabajadoras, campesinos y campesinas junto con expertos que tienen conocimientos técnicos. Se forman así grupos de voluntarios para discutir las prioridades en el presupuesto,

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 21	n. 45	p. 193-199	jan./abr. 2012
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

de acuerdos con las necesidades de la gente. Hay que tener en cuenta que en Kerala llevan ya bastantes años trabajando en grupos de voluntarios con apoyo político estatal. Eso palia la dificultad que supone la diferencia de conocimientos y también la diferencia social entre los expertos y los obreros, los trabajadores. Lo que quiero decir es que todas las experiencias de democracias participativas que ha habido hasta ahora tienen mucho interesantes, pero al mismo tiempo no se debe perder de vista que la mayoría de ellas han ocurrido en ciudades o Estados relativamente pequeños y que, por tanto, se trata de experiencias limitadas. En el caso de Porto Alegre se trata de una ciudad con algo más de un millón y medio de habitantes y en caso de Kerala, aunque se trata de un Estado es también un Estado pequeño dentro de ese mundo enorme que es la India. Todavía hay muy pocas experiencias de democracia participativa en grandes ciudades. Por que yo sé, cuando se intentó trasladar la experiencia participativa de Porto Alegre a São Paulo la dificultad fue mucho mayor, pues la formación de los grupos mezclados con los expertos, con los trabajadores en esta dimensión, cuando se está hablando de millones de personas, se hace mucho más complicada.

Márcia - ¿Paco, creo que es en la misma dirección que habla Carlos Taibo cuando habla de decrecimiento y hace la defensa de experiencias democráticas directas en espacios menores, le parece?

Prof. Fernández Buey - El punto de partida ha que ser siempre la descentralización de los poderes; hay que poner el acento en la dimensión más próxima. Cuando la democracia participativa se plantea en un ámbito amplio las dificultades crecen muchísimo. Por tanto, es en el ámbito municipal, local, reducido, donde generalmente este tipo de democracia alternativa funciona. Esto que te digo ahora tiene mucho que ver con lo que dijo Hans Kelsen, que fue uno de los primeros politólogos con formación jurídica en llamar la atención acerca de las dificultades de lo que se llamaba entonces democracia directa en Estados grandes o en grandes ciudades. Hay que imaginarse el problema que representaría establecer una democracia directa en Ciudad del México, o São Paulo, o Nueva Déli, pues se trata de megaurbes, de ciudades grandísimas, con una población enorme y además son poblaciones inestables, flotantes, con muchísima población inmigrada, procedente de otros lugares. Ahí se juntan tradiciones muy distintas y esto y el elevado número de habitantes hace mucho más difícil que la democracia participativa, entendida como democracia directa, funcione. Precisamente el caso de Kerala es interesante porque tiene una particularidad que diferencia este estado de otros estados de la India, a saber: una tradición político-social

inequívocamente de izquierda, pues ya en el año de 1956 allí ganó las elecciones el Partido Comunista: un caso único, entonces, de partido comunista que gana las elecciones, que llega al gobierno no por la vía electoral, no a través de la violencia. Además, a eso se añade otra cosa: Kerala es un Estado muy particular, que tiene una tradición cultural según la cual las mujeres han jugado un papel muy relevante porque rompieran la tradición patriarcalista de otros Estados de la India. Fíjate en esto: mientras en otros Estados de la India suele haber más hombres que mujeres porque ha contado mucho el infanticidio femenino, el Estado de Kerala es un de los pocos Estados donde hay más mujeres que hombres y donde además las mujeres intervienen en la ágora pública, en la actividad política, eso facilita que pueda haber una democracia participativa y deliberativa.

Márcia - ¿Por qué este acento en la participación de las mujeres?

Prof. Fernández Buey - Porque en la mayor parte de las sociedades actuales sigue habiendo un machismo muy considerable, tanto en la América Latina como en otros continentes. Si no se consigue que las mujeres participen eso deja fuera de la actividad política nada menos que a la mitad de la población, igual que ocurría en otras experiencias anteriores, interesantísimas, como, por ejemplo, en el final del siglo XV, la del Consejo Grande de Florencia: estaba muy bien como experiencia de democracia participativa para la época, pero era una democracia sólo para los hombres.

Márcia - Cierto. ¿Cuando hablas de la dificultad de la democracia participativa en los sitios mayores, en grandes Estados, me parece un poco que haces la defensa de la municipalización es eso?

Prof. Fernández Buey - En gran parte sí. Pero eso no quiere decir que haya que estar en contra de los partidos de izquierda con una dimensión estatal, como el caso del PT en Brasil, o como puede ser el caso del Partido Comunista de la India. No, no estoy queriendo decir eso. Lo que quiero decir es que partiendo las experiencias locales, municipales o regionales, se puede llegar a organizaciones que deberían tener una estructura federal o federalizante. La autonomía de las organizaciones municipales es básica porque es en el municipio donde se pueden resolver los problemas más próximos y donde las personas se sienten más implicadas en la resolución de los problemas. Ahí tú puedes intervenir con posibilidades de cambiar cosas, pues se trata de un ámbito de relativamente reducido, mientras que en el ámbito del estado siempre te van a decir es que las

medidas que se pueden tomar vienen condicionadas por la globalización, por las instituciones internacionales. Es obvio que en el ámbito local o municipal hay más posibilidades de intervención de la gente sobre asuntos tan importantes como la educación, la sanidad, la urbanización de los barrios, la conservación del medio ambiente, la inmigración, etc.

Márcia - Sí. Pero en Brasil tenemos una República Federativa en que los municipios tienen autonomía para las tomadas de decisiones pero los avances en campo de la democracia participativa son muy pocos.

Prof. Fernández Buey - Claro, claro, hay que tener en cuenta que la descentralización y la limitación al ámbito municipal simplemente pueden favorecer la democracia participativa, pero eso no es, sin más, una garantía de la democracia participativa. De hecho hay muchos ejemplos de descentralización administrativa y de descentralización política en los cuales se reproducen e incluso aumentan los casos de corrupción que ocurre en el ámbito estatal. Incluso a veces eso favorece el clientelismo. Por tanto, hay que distinguir entre mera descentralización y democracia participativa. En el caso del que estábamos hablando, el de Kerala, la característica es el elevado nivel de descentralización, muy por encima, por lo que yo sé, del que puede haber en los municipios o en estados federados en Brasil o en otros lugares. Lo que sí se puede decir es que cuanto mayor sea el grado de descentralización mayor será también la posibilidad de resolver los problemas locales o municipales, porque si no la dependencia económica respecto del estado se hace muy grande y la discusión acerca de los presupuestos participativos queda muy limitada. Esto también se ve en el caso de España. España es un Estado autonómico, federalizante, pero si sigues la discusión actual sobre los presupuestos en Cataluña, por ejemplo, verás que el centro del debate está en si el Estado tiene o no tiene que dar ahora los millones de euros de compensación que reclama Cataluña por las diferencias entre lo que se produce aquí y lo que se paga anualmente al Estado. Lo que sí se puede decir razonablemente es que cuando aumenta el nivel de descentralización, también aumentan las probabilidades de presionar al Estado de la Unión o al Estado federal en la distribución de los presupuestos. Si no hay descentralización administrativa y política entonces lo que suele haber es división de los recursos en función del número de los Estados y nada más, sin tener en cuenta que generalmente, por las diferencias de población, sociales, regionales, culturales, etc., unas autonomías o unos estados necesitan más que otros, y que, por lo tanto, la equidad, la aspiración a la igualdad, tiene que tener en cuenta también las diferencias.

Márcia - ¿Y como ves la condición de un municipio que se queda solo en su manera de gobernar?

Prof. Fernández Buey - Me parece que siempre, o casi siempre, hay algo así como una combinación entre las actividades políticas del partido (o de los partidos) en el municipio y la presión de las asociaciones de barrio fomentadas por la gente desde abajo más o menos espontáneamente. Como diría Gramsci, hay un combinación o complementación entre espontaneidad (de las gentes de abajo) y dirección consciente (del partido o partidos de que se trate.) Esta combinación suele ser precaria e inestable. Cuando en el municipio hay un partido de izquierda de verdad esto favorece que haya mayor participación ciudadana. Pero al mismo tiempo en los movimientos sociales de cada uno de los municipios hay que estar siempre atentos para que el partido en el gobierno municipal, por muy de izquierda que sea, no caiga en los mismos errores de corrupción, clientelismo, sectarismo, etc. de los otros partidos. Para que esto no ocurra hay que hacer presión desde abajo, es decir, desde los movimientos socio-políticos existentes en el municipio, desde los consejos y asambleas de barriada, etc. Tiene que haber algo así como una interacción positiva entre el partido (o los partidos) y los movimientos sociales críticos y alternativos. Esto se dio en Brasil en los orígenes del PT, y particularmente en Porto Alegre, y se ha dado también en el caso de Kerala. Lo que digo obliga a veces a una doble militancia: uno tiene que estar al mismo tiempo en el partido político de izquierdas (para combatir la reacción de la derecha organizada) y en la organización, movimiento o movimientos socio-políticos (para presionar al partido con la intención de que no se burocratice y se convierta en una organización igual que las demás del arco institucional o parlamentario).

Márcia - ¿Y cual papel ocupa la educación en todo eso?

Prof. Fernández Buey - El papel de la educación es fundamental para los movimientos sociales: la educación en general y la alfabetización completa en particular favorecen que las personas tengan conciencia tanto a la hora de votar y de decidir como a la hora de movilizarse. Ahora bien: la educación en los movimientos sociales tendría que ser pensada específicamente para resolver problemas a los que se enfrentan los militantes. No estoy hablando de una educación meramente técnica, aunque los conocimientos técnicos son hoy en día muy importantes para intervenir en la polis. Deberíamos tener un tipo de pedagogía específicamente dirigida a los de abajo, una pedagogía del oprimido, como diría Freire, una pedagogía que pusiera el acento en aquellos aspectos de la instrucción que van a ser útiles para las gentes que están en peor situación y que han de hacer frente a los que

habitualmente tienen más conocimiento porque son expertos. Hay que superar el analfabetismo funcional respecto a los problemas técnicos que hoy en día existe en los municipios y en algunas localidades. Uno puede haber sido alfabetizado pero ser analfabeto funcional en lo que respecta, por ejemplo, a los problemas medio ambientales, a los problemas presupuestarios, a los problemas urbanísticos, a los problemas que plantea la gestión del agua o la soberanía alimentarias... Si uno no conoce eso, si uno no sabe cómo intervenir en esos asuntos, estará totalmente desarmado cuando, por ejemplo, haya una propuesta de la derecha política sobre la privatización del agua en tal o cual lugar. Formar para eso es educar en el sentido gramsciano hoy en día. Una de las cosas interesantes que hicieron en Kerala fue quitar la licencia para la producción de la coca-cola allá con el argumento de que la producción de coca-cola gastaba una cantidad enorme de agua al día, gasto que liquidaba los recursos hídricos del Estado. Este no es un argumento ideológico del tipo “la coca-cola es una bebida imperialista”, etc., pero exige conocimientos acerca del gasto hídrico en el Estado o en el municipio y, por supuesto, una nueva cultura del agua. Para eso es necesario educar a la gente de otra manera, porque si no es así la mayoría de las personas tendemos a pensar que el agua está ahí en la naturaleza como un don, que su corriente es infinito y que el gasto del agua no tiene ninguna importancia. Y sin embargo ya estamos viendo que una parte importante de los conflictos que se producen en el mundo actual tiene que ver con la escasez de agua (y de otros recursos).

Márcia - Ahora dijiste de la importancia de la educación que no la meramente técnica y utilizas también la expresión “cultura del conocimiento”, me gustaría oírlo un poco más acerca de esto.

Prof. Fernández Buey - Yo creo que hay que aspirar a una educación politécnica que ponga el acento en la enseñanza de los conocimientos científico-técnicos que han de ser útiles para intervenir en la discusión y en la controversia de los principales problemas públicos. Por ahí hay que empezar. Pero la educación politécnica tiene que ser complementada en el caso de los de abajo que están luchando activamente por un mundo mejor. Para discutir la hegemonía de los de arriba, de los dominadores, e necesita también una educación humanística, amplia, capaz de ver que hay otro ángulo u otros ángulos para la intervención en los asuntos públicos que tenemos que resolver. Combinar las dos cosas, o sea, juntar la educación politécnica con una cultura humanística que de importancia a la lucha por la hegemonía y a la batalla de las ideas es algo que normalmente se hace en muy pocos sitios.

Márcia - Sí, pero de una manera en general el currículo, las políticas son definidas educativas, son definidas por quién está en el comando político.

Prof. Fernández Buey - Eso es lo que hay que discutir. En un doble sentido: primero sabiendo que no es lo mismo que haya un ministro de educación que otro, que no es lo mismo que el ministro de educación, sea del PT o sea de la derecha política, que no es lo mismo que sea del Partido Popular en España, o sea de Izquierda Unida o del PSOE; pero, en segundo lugar, potenciando la autonomía de los movimientos sociales, sobre todo de los movimientos vecinales que están más cerca de las instituciones educativas de base, en todos los aspectos relativos a la educación: desde los planes de estudio hasta la organización de las escuelas pasando por la definición del currículos. Eso es una batalla política. Parte de esa batalla política por la hegemonía afecta a las formas y a los contenidos de lo que puede ser una sociedad del conocimiento en el mundo actual.

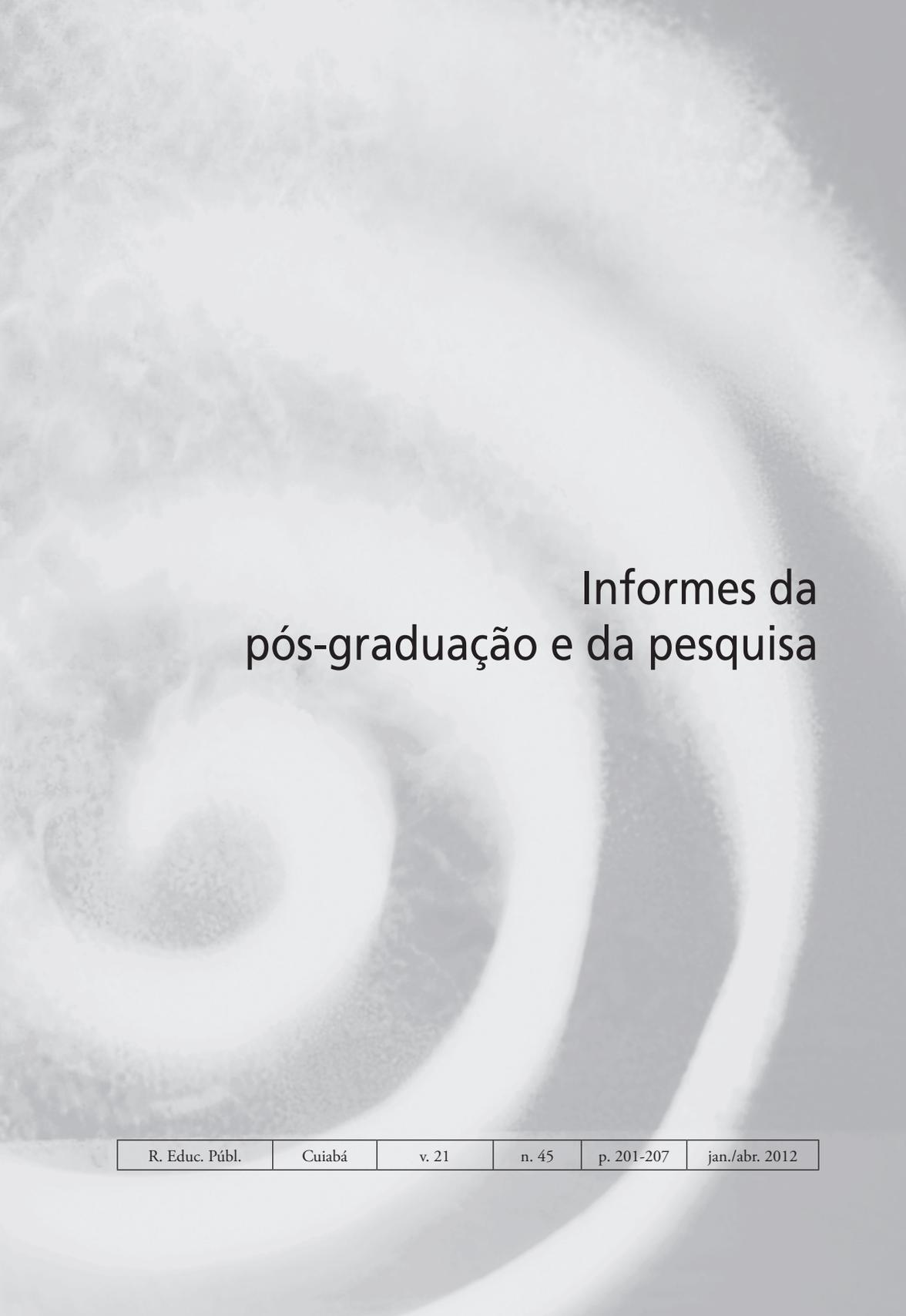
Márcia - ¿Y que papel desempeñan los movimientos, las organizaciones populares?

Prof. Fernández Buey - Ahí las organizaciones de base son la clave. Cuando un movimiento en el ámbito de la enseñanza es activo casi siempre acaba forzando que se reformen las leyes de educación, que se reformen las normas existentes. Lo mejor sería, desde luego, una combinación entre la presión de la gente en los barrios, en el ámbito de los movimientos pela educación, pela sanidad, en conjunción con la organizaciones políticas de izquierda existente. Yo creo que hay que aspirar a esa conjunción. Uno de los problemas que tenemos actualmente es que cada vez se ha hecho más difícil la conexión entre las organizaciones o movimientos de base que presionan en el ámbito educativo, en el ámbito sanitario o en el ámbito medio ambiental, y los partidos políticos ya establecidos. La verdad es que estos, cuando llegan al gobierno, chocan con la dificultad de llevar a la práctica medidas sobre esos asuntos, que veces han estado incluso en sus programas electorales. Como esto tiende a ser siempre así, los movimientos y las organizaciones populares se convierten por lo general en conciencia crítica de los partidos, y no sólo de los partidos de la derecha sino también de los partidos de izquierdas.

Márcia- Creo que yá está. Muchas Gracias Paco.

Recebimento em: 14/09/2011.

Aceite em: 30/09/2011.



Informes da pós-graduação e da pesquisa

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 21

n. 45

p. 201-207

jan./abr. 2012

Revista de Educação Pública: Qualis A2

Magazine of Public Education: Qualis A2

Tânia Maria Lima BERALDO¹

A Revista de Educação Pública (REP) do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), figura no cenário educacional brasileiro no rol dos mais importantes periódicos da área da educação. Trata-se de uma publicação dirigida a pesquisadores, docentes e discentes de cursos de graduação e de pós-graduação, bem como aos profissionais de outras áreas interessados na educação.

A excelente qualidade da REP foi reafirmada em 2012 pela elevação da avaliação Qualis B1 para Qualis A2. Tal avaliação é realizada anualmente pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com o propósito de estratificar a qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação. Os periódicos avaliados são enquadrados nos seguintes estratos indicativos da qualidade: A1, A2; B1; B2; B3; B4; B5; C. O estrato A é o mais elevado e é atribuído às revistas que têm inserção internacional. O estrato mais baixo é C que tem peso zero.

De acordo com a avaliação Qualis 2012 o conjunto de Periódicos vinculados aos Programas de Pós-Graduação em Educação que integram o Fórum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação da ANPEd (Forpred), da região Centro-Oeste fica assim configurado:

PERIÓDICO	UNIVERSIDADE/ESTADO	QUALIS
EDUCAÇÃO E FILOSOFIA*	UFU/MG	A2
REVISTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA	UFMT/MT	A2
LINHAS CRÍTICAS	UnB/DF	B1
INTER-AÇÃO	UFG/GO	B1
SÉRIE-ESTUDOS	UCDB/MS	B2
EDUCATIVA	PUC/GO	B2
CADERNOS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (on line)*	UFU/MG	B3
INTERMEIO	UFMS/MS	B3
POÍESIS PEDAGÓGICA	UFG /CATALÃO/GO	B4
REVISTA PROFISSÃO DOCENTE	UNIUBE/MG	B5
REVISTA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO	UNEMAT/MT	B5
EDUCAÇÃO E FRONTEIRAS (on line)	UFGD, CPAN, UEMS	B5

* Estas instituições estão localizadas na região sudeste, mas integram o Forpred do Centro-Oeste.

1 Doutora em Educação. Coordenadora do Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. End. profissional: Av. Fernando Corrêa da Costa, 2.367, Boa Esperança, Cuiabá-MT. Cep 78.060-900. Tel. 65 3615-8431. E-mail: <tmlima@ufmt.br>.

Para elevar o estrato de qualificação da REP foram observados os critérios estabelecidos pela Capes para avaliação de livros e periódicos (<http://www.capes.gov.br>). Por essa razão a REP publica artigos que resultam de investigação científica levando em conta a relevância temática e caráter inovador da produção. A relevância diz respeito aos seguintes aspectos: contribuição para a área da educação; articulação com problemas educacionais; atualidade da temática; clareza e objetividade do conteúdo no que se refere à proposição, exposição e desenvolvimento dos temas tratados; rigor científico (estrutura teórica); precisão de conceitos, terminologia e informações; senso crítico no exame do material estudado; bibliografia que denote amplo domínio de conhecimento; qualidade das ilustrações, linguagem e estilo. A inovação refere-se à originalidade na formulação do problema de investigação; caráter inovador da abordagem ou dos métodos adotados; contribuição inovadora para o campo do conhecimento ou para aplicações técnicas.

A elevação da avaliação do estrato da REP para A2 foi celebrada como uma importante conquista para o PPGE uma vez que ela expressa a qualidade das pesquisas que estão sendo desenvolvidas pelo Programa. Ademais, amplia as possibilidades de intercâmbio nacional e internacional da REP e contribui significativamente para a consolidação do PPGE.

Relação de defesas de Mestrado realizadas no PPGE no período letivo 2011/2

Relation of master defenses in the PPGE of learning in 2011/2

Quadro – Defesas de mestrado em 2011/2.

Título	Autor	Banca	Data
“Uma tentativa de reinvenção da escola pública como instrumento de emancipação dos trabalhadores – o caso do NEP de Colider”	Elismar Bezerra Arruda	Prof. Dr. Giovanni Semeraro (UFF); Profa. Dra. Beleni Salete Grando (UNEMAT); Prof. Dr. Edson Caetano (UFMT); Profa. Dra. Artemis Augusta Mota Torres (UFMT)	06/08/2011
“O processo educativo na formação de um grupo de trabalho de mobilização social no caso do zoneamento de MT”	Denize Aparecida Rodrigues de Amorim	Prof. Dr. Irineu Tamaio (UNB); Prof. Dr. Luiz Augustos Passos (UFMT); Profa. Dra. Michèle Tomoko Sato (UFMT)	12/09/2011
“Caminhos trilhados pela educação física no instituto federal de educação, ciências e tecnologias de Mato Grosso – Campus Cuiabá – Octayde Jorge da Silva	Rogério Marques de Almeida	Profa. Dra. Silvana Vilodre Goellner (UNICAMP); Prof. Dr. José Tarcísio Grunennvaldt (UFMT); Prof. Dr. Evando Carlos Moreira (UFMT); Prof. Dr. Cleomar Ferreira Gomes (UFMT)	23/11/2011
“Cartografia do imaginário: a dimensão poética e fenomenológica da Educação Ambiental”	Sonia Palma	Profa. Dra. Regina Aparecida da Silva (UFMT); Prof. Dr. Luiz Augusto Passos (UFMT); Prof. Dr. Cleomar Ferreira Gomes (UFMT); Profa. Dra. Michèle Tomoko Sato (UFMT)	02/12/2011
“A dança na formação de professores de Educação Física: saberes e conhecimentos na intervenção profissional”	Elisangela Almeida Barbosa	Prof. Dr. José Pereira Melo (UFRN); Profa. Dra. Beleni Salte Grando (UFMT); Prof. Dr. Evando Carlos Moreira (UFMT); Prof. Dr. Cleomar Ferreira Gomes (UFMT)	03/12/2011

Título	Autor	Banca	Data
“Influências brincantes: um estudo sobre a cultura lúdica infantil e o desenho animado”	Raquel Firmino Magalhães Barbosa	Profa. Dra. Tânia Marta Costa Nhary (UERJ); Profa. Dra. Daniela Barros da Silva Freire Andrade (UFMT); Prof. Dr. Cleomar Ferreira Gomes (UFMT)	07/12/2011
“Dança do congo: educação, expressão, identidade e territorialidade”	Herman Hudossn de Oliveira	Profa. Dra. Regina Aparecida da Silva (UNIRONDON); Prof. Dr. Luiz Augusto Passos (UFMT); Dielcio Benedito Moreira (UFMT); Profa. Dra. Michèle Sato (UFMT)	07/12/2011
“Reflexões sobre o ensino e aprendizado na EJA, a partir do pensamento complexo”	França Alice Borges Santiago	Profa. Dra. Iduina Edite Mont’ Alverne Braun Chaves (UFF); Profa. Dra. Maria das Graças Martins da Silva (UFMT); Prof. Dr. Cleomar Ferreira Gomes (UFMT)	07/12/2011
“Trajetória pessoais e profissionais: percursos formativos de formadores de professores de língua portuguesa que atuam no Cefapro de Cuiabá-MT”	Edson Gomes Evangelista	Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza (UNEB); Profa. Dra. Jorcelina Elisabeth Fernandes (UFMT) Profa. Dra. Filomena Maria de Arruda Monteiro (UFMT)	09/12/2011
“Narrativas silenciadas”	Admilson Mário de Assunção	Profa. Dra. Maria Stela Santos Graciani (PUC); Profa. Dra. Maria da Anunciação Pinheiro Barros Neta (UFMT); Prof. Dr. Celso Luiz Prudente (UFMT); Prof. Dr. Luiz Augusto Passos (UFMT)	13/12/2011

Título	Autor	Banca	Data
<p>“A economia solidária enquanto estratégia de emancipação política: o “olhar” fenomenológico que o grupo mudar lança sobre seu processo de formação”</p>	<p>Luciane Rocha Ferreira</p>	<p>Prof. Dr. Danilo Romeu Streck (UNISINOS); Prof. Dr. Luiz Augustos Passos (UFMT); Prof. Dr. Edson Caetano (UFMT)</p>	<p>19/12/2011</p>
<p>“Um olhar fenomenológico no exercício do poder das relações interpessoais nas instituições escolares: o gosto amargo do mel”</p>	<p>Sônia Aparecida da Silva de Lara Pires</p>	<p>Profa. Dra. Eunice Aparecida de Jesus Prudente (USP); Prof. Dr. Celso Luiz Prudente (UFMT); Profa. Dra. Maria Anunciação Barros Neta (UFMT); Prof. Dr. Luiz Augustos Passos (UFMT)</p>	<p>19/12/2011</p>

Fonte: Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT em dezembro 2011.

Normas para publicação de originais

Directions for originals publication

A Revista de Educação Pública – ISSN 0104-5962 – é um periódico científico quadrimestral articulado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Aceita artigos resultantes de pesquisa em educação, bem como ensaios e resenhas que privilegiem obras de relevância na área. Os ensaios destinam-se somente às questões teóricas e metodológicas relevantes às seções. Estudos sobre o estado da arte acerca de temáticas voltadas ao campo educativo também são aceitos.

Os trabalhos recebidos para publicação são submetidos à seleção prévia do editor científico da seção a que se destina o texto. As seções estão circunscritas às seguintes temáticas: Cultura Escolar e Formação de Professores; Educação, Poder e Cidadania; Educação e Psicologia; Educação Ambiental; História da Educação; Educação em Ciências e Matemática.

Posteriormente, são encaminhados sem identificação de autoria, ao julgamento de pareceristas designados pelo Conselho Científico. Cópias do conteúdo dos pareceres são enviadas aos autores, sendo mantidos em sigilo os nomes dos pareceristas. Ajustes sugeridos pelos avaliadores são efetuados em conjunto com o autor, no entanto, com reserva do anonimato de ambos.

A avaliação é realizada pelo Conselho Consultivo da Revista ou outros avaliadores *ad hoc*, os quais levam em conta o perfil, a linha editorial da Revista, o conteúdo, a relevância e qualidade das contribuições. Todos os trabalhos são submetidos a dois pareceristas, especialistas na área. Havendo pareceres contraditórios, o Conselho Científico encaminha o manuscrito a um terceiro.

Anualmente é publicada a relação dos pareceristas *ad hoc* que contribuíram com a Revista no período em pauta.

A publicação de um artigo ou ensaio implica automaticamente a cessão integral dos direitos autorais à Revista de Educação Pública e os originais não serão devolvidos para seus autores. **A exatidão das ideias e opiniões expressas nos trabalhos** são de exclusiva responsabilidade dos autores. O autor deve indicar, quando for o caso, a existência de conflito de interesses.

Serão distribuídos três exemplares impressos da Revista aos autores que tenham contribuído com trabalhos. Autores de resenhas serão contemplados com um exemplar.

Resenhas de livros devem conter aproximadamente 4 (quatro) páginas e respeitar as seguintes especificações técnicas: dados bibliográficos completos da publicação resenhada no início do texto; nome(s) do(s) autor(es) da resenha

com informações no pé da página sobre a formação e a instituição a que esteja vinculado. Comunicações de pesquisa e outros textos, com as mesmas quantidades de páginas serão publicados por decisão do Conselho Científico. Resenhas, informes ou comunicações também com revisões textuais, devem ter título em inglês, ou francês ou em língua de origem.

É também deste Conselho a decisão de publicar artigos de convidados externos de alta relevância para as linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Os procedimentos para análise e aprovação dos manuscritos centram-se em critérios como:

- a. A Introdução deve indicar sinteticamente antecedentes, propósito, relevância, pesquisas anteriores, conceitos e categorias utilizadas;
- b. Originalidade (grau de ineditismo ou de contribuição teórico-metodológica para a seção a que se destina o manuscrito).
- c. Material e método (critérios de escolha e procedimentos de coleta e análise de dados).
- d. Resultados (apresentar descrição clara dos dados e sua interpretação à luz dos conceitos e categorias).
- e. Conclusão (exposição dos principais resultados obtidos e sua relação com os objetivos e limites).
- f. A correção formal do texto (a concisão e a objetividade da redação; o mérito intrínseco dos argumentos; a coerência lógica do texto em sua totalidade).
- g. O potencial do trabalho deve efetivamente expandir o conhecimento existente.
- h. A pertinência, diversidade e atualidade das referências bibliográficas e cumprimento das normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT.
- i. Conjunto de ideias abordadas, relativamente à extensão do texto e exaustividade da bibliografia pertinente é fundamental ao desenvolvimento do tema.

Como instrumento de intercâmbio a Revista prioriza mais de 60% de seu espaço para a divulgação de resultados de pesquisa externos à UFMT. São aceitos também artigos em idiomas de origem dos colaboradores.

Os artigos, incondicionalmente inéditos, devem ser enviados ao editor da REVISTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA para o e-mail da Revista <rep@ufmt.br>.

Os dados sobre o autor deverão ser informados em uma folha de rosto. Tal folha (que não será encaminhada aos pareceristas, para assegurar o anonimato no processo de avaliação), deverá conter:

- a. Título do artigo (conciso contendo no máximo 15 palavras); nome dos autores (na ordem que deverão ser publicados); filiação institucional; endereço completo, telefone e e-mail; breves informações profissionais, inclusive maior titulação, grupo de pesquisa e, endereço residencial (no máximo de 50 palavras); informar se a pesquisa recebeu apoio financeiro.

No título utilizar maiúsculas somente na primeira letra, nomes próprios ou siglas. Títulos em Inglês entram logo após o título em português

- b. Resumo, em português, contendo até 100 palavras; digitado entrelinhas simples, ressaltando objetivo, método e conclusões. Resumo em língua estrangeira também deverá ser entregue, preferencialmente em inglês (abstract).
- c. Palavras-chave (até quatro palavras) devem ser esclarecedoras e representativas do conteúdo. Tratando-se de resumo em língua estrangeira deverá ser encaminhado o keywords, ou equivalente na língua escolhida.

O título do artigo deverá ser repetido na primeira página do manuscrito e reproduzido em língua estrangeira.

Informações no texto ou referências que possam identificar o(s) autor(es) são suprimidas. Uma vez aceito o trabalho, tais dados voltarão para o texto na revisão final.

Para a formatação do texto utilizar o processador MSWORD FOR WINDOWS: Utilizar 1 (um) espaço (**ENTER**) antes e depois de citação.

- a. Digitar todo o texto na fonte Times New Roman, tamanho 12, com espaçamento entre linhas 1,5 cm, margens direita/superior/inferior 2,5 cm; margem esquerda 3,0 cm; papel A4.
- b. Em caso de ênfase ou destaque no corpo do texto usar apenas itálico; assinalar os parágrafos com um único toque de tabulação;
- c. Para as citações com mais de três linhas, usar fonte 10, observando-se um recuo de 4 cm da margem esquerda.
- d. As ilustrações e tabelas deverão ser enviadas no corpo do texto, claramente identificadas (Ilustração 1, Tabela 1, Quadro 1, etc.). No caso de fotografias, somente aceitas em preto e branco, é necessário o nome do fotógrafo e autorização para publicação, assim como a autorização das pessoas fotografadas. Tais informações devem ser anexadas ao arquivo.

Os artigos devem ter aproximadamente entre 10 a 20 páginas. Necessariamente deverão ter passado por revisão textual.

As referências, digitadas em ordem alfabética no final do texto, devem seguir a NBR 6023 (2002). Eis alguns casos mais comuns:

1. LIVRO:

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974. 150 p. (Série Ecumenismo e Humanismo).

2. EVENTO:

OLIVEIRA, G. M. S. Desenvolvimento cognitivo de adultos em educação a distância. In: Seminário Educação 2003. **Anais...** Cuiabá: UNEMAT, 2003, p. 22-24.

3. ARTIGO EM PERIÓDICO:

GADOTTI, M. A eco-pedagogia como pedagogia apropriada ao processo da Carta da Terra. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 12, n. 21, p. 11-24, jan./jun. 2003.

4. DOCUMENTO COM AUTORIA DE ENTIDADE:

MATO GROSSO. Presidência da Província. **Relatório**: 1852. Cuiabá, 20 mar. 1853. Manuscrito. 26 p. In: APMT, caixa 1852.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Relatório**: 2003, Cuiabá, 2004. 96 p.

5. CAPÍTULO DE LIVRO:

FARIA FILHO, L. M. O processo de escolarização em Minas: questões teórico-metodológicas e perspectivas de análise. In: VEIGA, C. G.; FONSECA, T. N. L. (Org.). **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 77-97.

6. ARTIGO E/OU MATÉRIA DE REVISTA, BOLETIM ETC EM MEIO ELETRÔNICO:

CHARLOT, Bernard. A produção e o acesso ao conhecimento: abordagem antropológica, social e histórica. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 14, n. 25, jan./jun. 2005. Disponível em: <<http://www.ie.ufmt.br/revista>>. Acesso em: 10 nov. 2006.

As citações devem obedecer a NBR 10520 (2002) da ABNT, indicadas no texto pelo sistema de chamada autor-data. As citações diretas (transcrições textuais de parte da obra do autor consultado), de até três linhas, devem estar contidas entre aspas duplas indicadas por chamadas assim: (FREIRE, 1974, p. 57). As citações indiretas (texto baseado na obra do autor consultado) devem indicar apenas o autor e o ano da obra.

As notas explicativas, restritas ao mínimo, deverão ser apresentadas no rodapé.

Os artigos para o próximo número da REVISTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA poderão ser encaminhados para:

<rep@ufmt.br> ou <gracams2@hotmail.com> ou <filomena@ufmt.br>
<michele@ufmt.br> ou <ozarina@ufmt.br> ou <marmadas@ufmt.br>

Também poderão ser enviados para o endereço eletrônico:

<http://200.129.241.121/ojs/index.php/educacaopublica>

Revista de Educação Pública

Universidade Federal de Mato Grosso

Instituto de Educação, Revista de Educação Pública, Sala 49

Av. Fernando Corrêa da Costa, n. 2.367, Boa Esperança.

CEP 78.060-900 Cuiabá-MT, Brasil.

Telefone: (65) 3615-8466 - Fax: (65) 3615-8429

E-mail: <rep@ufmt.br>

Ficha para assinatura da Revista de Educação Pública

Subscription form

A Revista de Educação Pública articulada ao Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Objetiva contribuir para a divulgação de conhecimentos científicos da área de Educação no sentido de fomentar e facilitar o intercâmbio de pesquisas produzidas dentro desse campo de saber, em âmbito regional, nacional e internacional.

Está classificada em *Qualis* Nacional **A2** pela CAPES. Com periodicidade quadrimestral, a Revista circula predominantemente nas universidades nacionais, algumas estrangeiras e sistemas de ensino da educação básica nacional. Mantém um sistema de trocas com outras revistas da área – atualmente são mais de 200 assinaturas de permutas nacionais e estrangeiras.

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

Sistema Eletrônico de Editoração de Revista (SEER): Open Journal Systems (OJS): <http://200.129.241.121/ojs/index.php/educacaopublica>

ASSINATURA

Anual (3 números) R\$55,00 Avulso R\$20,00 (unidade) Permuta

Nome _____

CPF/CNPJ _____

Rua/Av _____ n.º _____

Bairro _____ Cidade _____ Estado _____

CEP _____ Telefone () _____ Fax() _____

E-mail _____

Data ____/____/____ Assinatura: _____

Comercialização:

Fundação UNISELVA / EdUFMT

Caixa Econômica Federal/Agência: 0686–Operação: 003/Conta Corrente 550-4
ou informações na Sala 49 – Secretaria Executiva da Revista de Educação Pública – IE/UFMT.

E-mail: <rep@ufmt.br>

Telefone (65) 3615-8466.

