

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

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

Christian Anglade – University of Essex, Essex, Inglaterra

Denise Jodelet – EHESS – École des Hautes Etudes en

Sciences Sociales, Paris, França

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

Florestan Fernandes – *in Memoriam*

Francisco Fernández Buey – Universitat Pompeu Fabra, Espanha

Jean Hébert – UFPA, Belém/PA, Brasil

Márcia Santos Ferreira – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Martin Coy – Univ. Tübingen, Tübingen, Alemanha

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

Nicanor Palhares Sá – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

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

Paulo Speller – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Conselho Consultivo • Consulting Council

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

Ângela Maria Franco Martins Coelho de Paiva

Balça – Universidade de Évora, Évora, Portugal

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

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

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

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

Elizabeth Madureira Siqueira – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

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

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

Luiz Augusto Passos – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Mariluce Bittar – UCDB, Campo Grande/MS, Brasil

Margarida Louro Felgueiras – Universidade do Porto, Portugal

Pedro Ganzelli – UNICAMP, Campinas/SP, Brasil

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

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

Eugênia Coelho Paredes – 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

Educação em Ciências e Matemática

Education in Science and Mathematics

Revista de Educação Pública

Av. Fernando Corrêa da Costa, n. 2.367, Boa Esperança,

Cuiabá-MT, Universidade Federal de Mato Grosso,

Instituto de Educação, sala 49.

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

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

E-mail: rep@ufmt.br

ISSN 0104-5962

Revista de Educação Pública

Ed ^{UFMT} 
2011

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 20	n. 42	p. 1-208	jan./abr. 2011
----------------	--------	-------	-------	----------	----------------

Copyright: © 2011 EdUFMT

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

Revisão de texto: Leslie de Almeida Cláudio

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=REVISTADEEDUCAÇÃO PÚBLICA>

WebQualis: classificação de periódicos Qualis B1

<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/~iissue/www/seccion/bd_iresie/

CITAS Latinoamericana en Ciencias Sociales y Humanidades

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

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

Catálogo na Fonte

R454

Revista de Educação Pública - v. 20, n. 42 (jan./abr. 2011) Cuiabá,
EdUFMT, 2011, 208 p.

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

ISSN 0104-5962

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

CDU37.050z

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

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

Correspondência para envio de artigos, assinaturas e permutas:

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

Comercialização:

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

Projeto Gráfico original:

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

Sumário

Carta da editora	9
Cultura Escolar e Formação de Professores.....	11
O olhar em fragmentos: a (in)visibilidade dos educadores em um projeto de formação profissional	13
Eduardo Antonio de Pontes COSTA Cecília Maria Bouças COIMBRA	
Educação e Psicologia	35
Cidadania na universidade: o debate através de representações sociais, segundo local de moradia e preferência política	37
Edson A. de SOUZA FILHO Fernanda INSFRÁN Ana Paula MAGALHÃES Daise ROSAS	
Crianças e adolescentes em situação de rua: representações sociais no contexto educacional	49
Ana Maria RANGEL Luciene Alves Miguez NAIFF	
Educação, Poder e Cidadania	69
Aproximações entre as políticas de certificação profissional no Brasil e em Portugal	71
Maria Clara Bueno FISCHER Ana Cláudia Ferreira GODINHO Ângela Beatriz CAVALLI	
Território, políticas públicas e educação do campo na Amazônia Paraense: o protagonismo dos movimentos sociais em debate	91
Salomão Mufarrej HAGE Lorena Maria Mourão de OLIVEIRA	
Educação Ambiental	109
Aprovechando sinergias en La ambientalización de Campus Universitarios	111
J. BENAYAS, D. ALBA, I. ALONSO, M. CASADO, M. J. DIAZ R. C. AMARAL, P. C. S. LEME, E. T. LIMA, A. M. de MEIRA·G. G. P. OTERO, D. C. SUDAN	

História da Educação.....	121
O “Bandeirismo Paulista no ensino” e a modernização da escola primária no Brasil: entre a memória e a História.....	123
Rosa Fátima de SOUZA	
O Público e o privado no Ensino Secundário em Santa Catarina (1945-1961)	145
Norberto DALLABRIDA	
Educação em Ciências e Matemática.....	161
As ações docentes e o conhecimento escolar de ciências: um estudo de caso	163
Cláudia Valentina Assumpção GALIAN	
Notas de leituras, resumos e resenhas	181
PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line. Porto Alegre: Artmed, 2004.....	183
Danilo Garcia da SILVA	
Informes da pós-graduação e da pesquisa.....	189
Intercâmbios institucionais realizados pelo PPGE: esforços para elevação da qualidade da formação de mestres e doutores.....	191
Tânia Maria Lima BERALDO	
Relação das defesas de mestrado realizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação em 2010	193
Normas para publicação de originais	203
Ficha para assinatura da Revista de Educação Pública.....	207

Contents

Editor letter	9
School Culture and Teacher Education	11
Fragmented look: the (in)visibility of educators in a vocational training project	13
Eduardo Antonio de Pontes COSTA Cecília Maria Bouças COIMBRA	
Education and Psychology.....	35
Citizenship at the university: the debate through social representations, according to the place of dwelling and political preference	37
Edson A. de SOUZA FILHO Fernanda INSFRÁN Ana Paula MAGALHÃES Daise ROSAS	
Street children: social representation in the educational context ...	49
Luciene Alves Miguez NAIFF Ana Maria RANGEL	
Education, Power and Citizenship	69
Approaches between the politics of professional certification in Brazil and Portugal	71
Maria Clara Bueno FISCHER Ana Cláudia Ferreira GODINHO Ângela Beatriz Cavalli RODRIGUES	
Education, school and educational policies from the perspective of critical cultural studies: the production of common sense and hegemonic disputes	91
Salomão Mufarrej HAGE Lorena Maria Mourão de OLIVEIRA	
Environmental Education	109
Building on synergies in the greening university campus	111
J. BENAYAS, D. ALBA, I. ALONSO, M. CASADO, M. J. DIAZ R. C. AMARAL, P. C. S. LEME, E. T. LIMA, A. M. de MEIRA·G. G. P. OTERO, D. C. SUDAN	

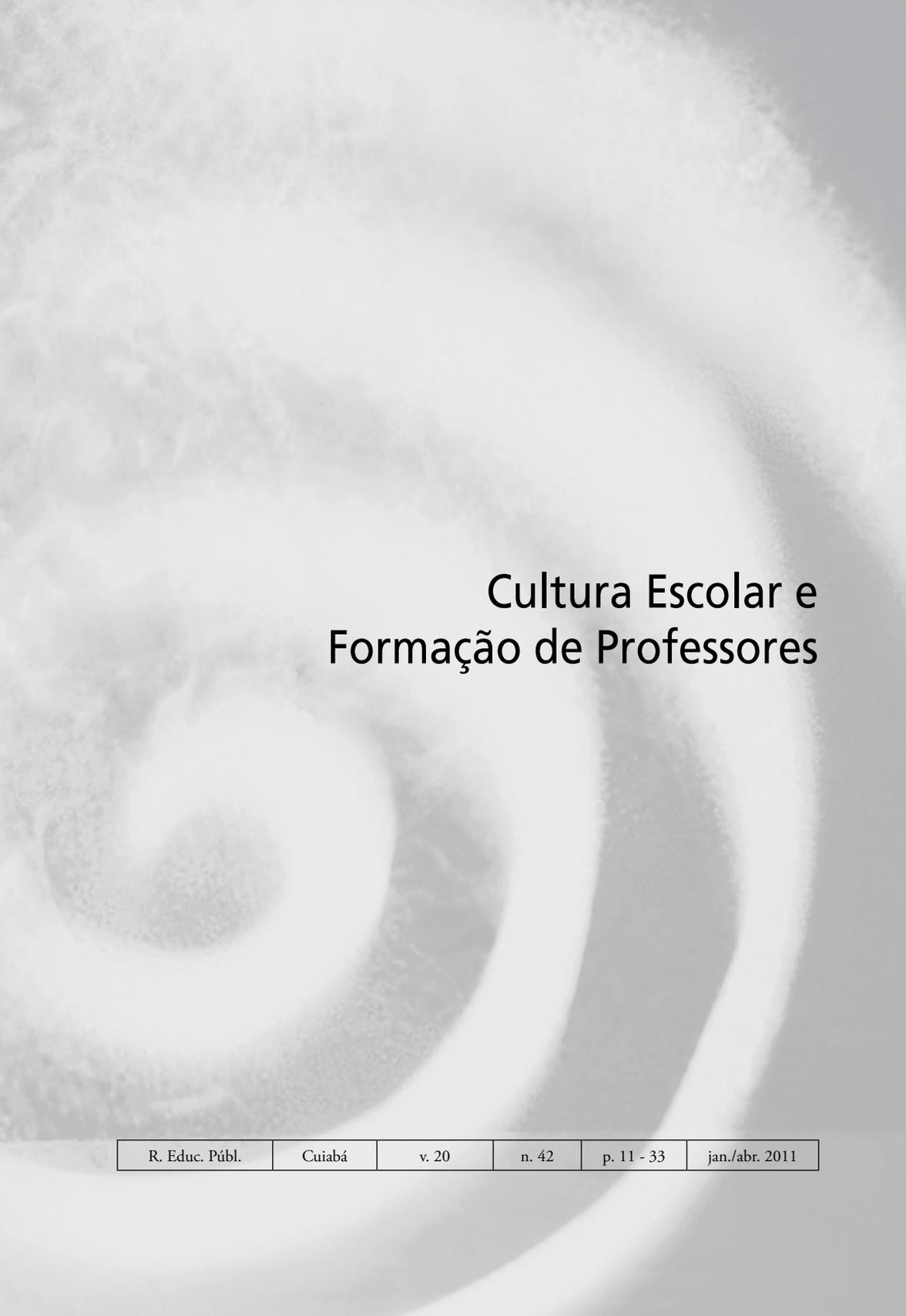
History of Education.....	121
Paulistas pioneers in the Brazilian education and the modernization of the Brazilian elementary school: dealing with memory and history	123
Rosa Fátima de SOUZA	
The public and private in secondary education in Santa Catarina (1945-1961)	145
Norberto DALLABRIDA	
Education in Science and Mathematic	161
Teachers' actions and school knowledge of science: a case study	163
Cláudia Valentina Assumpção GALIAN	
Reading's Notes, Summary and Review	181
PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. The Virtual Student: A Profile and Guide to Working with Online Learners. Porto Alegre: Artmed, 2004.	183
Danilo Garcia da SILVA	
Post graduation information and Research development	189
Institutional interchanges carried out by the PPGE: efforts to raise quality of masters and doctors' formation	191
Tânia Maria Lima BERALDO	
Relation of master defenses in the PPGE of learning in 2010 ...	193
Directions for originals publication	203
Subscription form	207

Carta da editora

Neste número a Revista de Educação Pública, mais uma vez, torna acessível às leitoras e leitores o resultado do trabalho de pesquisadoras e pesquisadores brasileiros do campo da educação. Trata-se de pesquisas que evidenciam a realidade educacional de lugares como Mato Grosso, Rio de Janeiro, São Paulo e, em uma abordagem geopolítica, destacam a América Latina como espaço identitário e de luta política na e pela educação. Mais especificamente, as pesquisas tornam visíveis momentos históricos e o lugar político de instituições educacionais como escolas, institutos, liceus e universidades. Em termos metodológicos, lançam olhares qualitativos por meio de entrevistas, observações, grupos focais, representações sociais, história de vida, historiografia e análise de documentos, configurando um *zoom* analítico sobre o tempo e o espaço do cotidiano escolar, sobre experiências de formação de professores; sobre práticas docentes, sobre formação continuada; sobre práticas sociais e memória coletiva em torno da escolarização. As análises denunciam limites nos processos formativos dos professores, exclusão geracional nas instituições de ensino, disputas políticas de grupos identitários e classes sociais, e a função social do sistema educacional em uma sociedade capitalista. Sobretudo, as pesquisas anunciam práticas de socialização de saberes entre os professores, reconstrução coletiva de representações sociais e ações/movimentos da sociedade civil organizada em torno da defesa da educação como um direito universal. Contudo, as pesquisadoras e os pesquisadores que publicam nesse número da Revista de Educação Pública apresentam o resultado de suas pesquisas como discursos beligerantes em favor da superação de desigualdades sociais.

Boa leitura!

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



Cultura Escolar e Formação de Professores

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 20

n. 42

p. 11 - 33

jan./abr. 2011

O olhar em fragmentos: a (in)visibilidade dos educadores em um projeto de formação profissional¹

Fragmented look: the (in)visibility of educators in a vocational training project

Eduardo Antonio de Pontes COSTA²

Cecília Maria Bouças COIMBRA³

Resumo

Neste artigo, pretende-se discutir o lugar ocupado pelos educadores na relação com jovens pobres numa experiência profissionalizante, e falar sobre outras dimensões: dos pesquisadores a partir dos conceitos da Análise Institucional (LOURAU, 1993) como os de implicação, de pesquisa-intervenção e do diário de campo. Na produção de um “modo-jovem-trabalhador” (FOUCAULT, 2002), os enunciados dos educadores são produzidos no plano das representações universais sobre a história (BENJAMIN, 1994), especificamente, dos jovens ingressos no Projeto percebidos ora como “sujeitos da tutela”, ora como “virtualmente perigosos”. Destacam-se alguns resultados: comportamento que eles deverão ter, a maneira de falar, a conduta com a higiene corporal.

Palavras-chave: Educadores. Experiência profissionalizante. Análise institucional.

Abstract

In this article, we intend to discuss the place of educators in the relationship with poor youngsters in a vocational training experience and to talk about other dimensions: of the researchers as from concepts from Institutional Analysis (LOURAU, 1993) as implication, intervention-research and field notebook. In the production of a “young worker mode” (FOUCAULT, 2002) the enunciations of educators are produced on the plane of universal representations about history (BENJAMIN, 1994), specifically of youngsters entering the Project, perceived either as “subjects of tutelage”, or “virtually dangerous”. To be detached others results: to behave oneself, way of speech, behavior with corporal hygiene.

Keywords: Educators. Training experience. Institutional analysis.

-
- 1 Trata-se, o presente texto, de parte de pesquisa de doutorado defendida em março de 2007, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, sob a orientação da Profa. Dra. Cecília Maria Bouças Coimbra.
 - 2 Professor Adjunto do Departamento de Metodologia da Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense e Pesquisador do Núcleo de Políticas Públicas que Produzem a Educação (NUPPE/UERJ/UFPB). Endereço: Rua Silvino Lopes, 567/1102 – Tambaú/João Pessoa/PB – 58039-190. E-mail: <dudu_pontes@hotmail.com>
 - 3 Professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal Fluminense. Pós-Doutora em Psicologia Educacional pela Universidade de São Paulo. Pesquisadora do Programa de Intervenção Voltado às Engrenagens e Territórios de Exclusão Social (PIVETES/UFF). Atual presidente e fundadora do Grupo Tortura Nunca Mais/RJ (GTNM).

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 20	n. 42	p. 13-33	jan./abr. 2011
----------------	--------	-------	-------	----------	----------------

Introdução

No Brasil, as formas naturalizadas de tutelas sobre crianças e jovens pobres ganham força e assento cativo nos projetos sociais que buscam promover a hegemonia da prevenção, especificamente sobre os que ainda se constituem “desfocadamente visíveis”⁴ segundo afirma, de forma contundente, Abramo (1997). Embora seja possível assinalar que há exceções, por exemplo, nos projetos que buscam dialogar com a ideia de *protagonismo juvenil*, concordamos com Abramo que uma expressiva maioria deles se limita ao enquadramento do jovem, como pudemos perceber em um Projeto de formação para o trabalho desenvolvido numa unidade militar no Rio de Janeiro. Nele a produção de subjetividades juvenis, a partir da lógica de um certo tipo de trabalho para um determinado tipo de juventude, traduzia os atravessamentos que iam constituindo os “moços aprendizes”. Na produção de um “modo-jovem-trabalhador”, a via, a paisagem, os circuitos que atravessam e transversalizam os jovens iam constituindo determinadas relações deles consigo mesmos a partir de alguns códigos binários: do jovem *bom-ruim*, *capaz-incapaz*, *normal-anormal*, por exemplo. Portanto, uns eram excluídos e outros incluídos, produzidos em “série” para continuar a exclusão, como bem assinala Foucault (2002).

Parecendo um *eterno retorno da diferença*,⁵ o nosso diário⁶ configura a cada olhar suscitado pelos movimentos de nossas mãos, de nossos dedos, uma descoberta a cada leitura, a partir das falas dos educadores e dos encontros com os jovens. Uma leitura que solicita outras ferramentas de “fazer-pensar” com a razão sensível, duvidosa, inquieta, ruidosa, melancólica, ansiosa, que escape a uma racionalidade puramente instrumental: não estamos procurando a essência, a origem que nos ligaria a algo.

4 A noção “desfocadamente visíveis” refere-se, segundo Abramo (1997), aos projetos sociais que, em sua maioria, ainda se limitam ao enquadramento de que algo precisa ser feito porque o “jovem-adolescente é mesmo uma fase difícil” de se lidar.

5 Conceito filosófico formulado por Friedrich W. Nietzsche, em 1881, defende a tese de que o mundo passa indefinidamente pela alternância da criação e da destruição, da dor e do prazer, do bem e do mal. Tudo retorna sem cessar. Cf. Silva. (1977).

6 No trabalho de doutorado, utilizamos algumas ferramentas metodológicas da Análise Institucional (Lourau, 1993), como o diário de campo, revelador das nossas intensas travessias. Enquanto analisador das nossas implicações, o diário nos permitiu reconstruir a partir da memória compactuada com a história dos educadores e dos jovens, os lugares percorridos por nós, reafirmando, certamente, as relações de implicações produzidas no instante da pesquisa. Aqui a noção de implicação sugere a recusa da neutralidade do pesquisador em que a análise não consiste em analisar apenas o outro, mas analisar também a si mesmo. A pesquisa-intervenção – a partir do dispositivo-encontro com os jovens – vai nos falar do pesquisador e do pesquisado que se constituem no mesmo tempo, no mesmo processo.

Pensei hoje em retomar a discussão sobre os nossos encontros com os jovens. Saí de casa com esse desejo rondando os meus pensamentos. São tantos pensamentos decorrentes da minha implicação nessa pesquisa dentro de uma unidade militar, que os levo comigo para continuar compondo o caos dos fragmentos que irão constituir a memória de tantos afetos, fatos, de tantas vidas que se cruzam com a minha. (Diário de Campo, 16/07/2004)

Pensar nos sentidos atribuídos pelos jovens à formação profissionalizante em um espaço militar é, no mínimo, poder articular a categoria trabalho a outras temáticas afins. Ao colocarmos a nossa escuta nos modos juvenis de experimentar, percebíamos que éramos atravessados, num certo movimento de idas e vindas, pelo que dizíamos, sentíamos e pensávamos. O olhar do educador sobre os jovens, as implicações de suas práticas educativas, os dilemas da experiência docente no Projeto, e a relação de poder entre o educador e os jovens são alguns fios que atravessam a presente discussão, ao utilizarmos as análises a respeito da nossa implicação.

Nesse campo de tensões múltiplas, e no contexto da nossa pesquisa, não poderíamos perder a dimensão dos educadores que, juntamente com os militares, são os responsáveis institucionais pelo acompanhamento e formação dos jovens. Essa responsabilidade parece projetar-se numa mescla de assistência e de mapeamento sobre o que os jovens pensam, fazem, desejam. Uma lógica de assistência que, ao atravessá-los, se desdobra numa perspectiva movida pela solidariedade tal como pensada pelo liberalismo, de “ajuda aos mais necessitados”, aos mais pobres.

Durante o percurso até o rancho, um militar continuou contando as “glórias” que o Projeto⁷ faz na vida dos jovens.

7 O Projeto, após definidas as parcerias e como sociedade civil sem fins lucrativos, foi instituído em 22 de setembro de 1993 a partir do convênio, inicialmente, com o Exército Brasileiro, através do Comando Militar do Leste (CML), Governo do Estado e do Município do Rio de Janeiro, Arquidiocese do Rio de Janeiro e Associação Brasileira Rio Criança Cidadã (ABRCC). Até 2005, momento do término da coleta de dados no Projeto pelo pesquisador, e iniciado a partir de 2004, estabelecia parcerias com outros municípios como Campos de Goytacazes, Petrópolis, Macaé, São Gonçalo, Arquidiocese de Niterói, com práticas de formação profissional marcadas pela lógica do “resgate” da cidadania dos jovens pobres, segundo consta no convênio. Algumas falas e documentos dão indícios de que o programa tenha surgido da motivação de determinados setores dos Poderes Públicos Federal, Estadual e Municipal, preocupados com a questão social que, em 1993, apontava para grave crise social na cidade do Rio de Janeiro, em específico, a segurança pública. Segundo a Revista *Cidadania* (2003, p. 10), o programa “[...] nasceu [...] numa época em que a sociedade estava bastante mobilizada devido ao trágico episódio da ‘chacina da Candelária’, ocorrida em agosto do mesmo ano, que acabou ocupando o noticiário do mundo inteiro”. Ressaltamos não apenas a morte de sete crianças indefesas na madrugada do dia 23 de julho de 1993, como do dia 29 de julho do mesmo ano, ou seja, seis dias após a chacina da Candelária, homens encapuzados e ferozmente armados, policiais militares, chegam à comunidade de Vigário Geral, exterminando vinte e uma vidas (*apud* COSTA, 2007).

Relatou o caso de um jovem negro que tinha chegado ao Projeto com todas as carências possíveis. Destacou a precariedade de sua saúde bucal. Como na época o quartel não tinha convênio ainda para atendimento odontológico, ele mesmo (o militar) conseguiu com uma policlínica na cidade os serviços. O que mais me impressionou foi a alegria do militar em ter reabilitado o jovem através da extração de todos os seus dentes, da arcada superior. A prótese foi a saída, afirmou. ‘Ele ficou tão contente! Consegue sorrir sem medo¹, acrescentou o oficial reformado. (Diário de Campo, 24/03/2004).

O desejo pela desconstrução, pela ruptura, diante do paradigma de que aprender é repetir o já repetido, é dizer o já dito, é pensar o já pensado, fazia com que acreditássemos numa escuta pelo entrelaçamento de diferentes modos de existência: o ritmo da vida era pensado a partir de um certo caos, de uma vida entendida como processo de atualização, de produção. Segundo Barros (2000, p. 34-35), e nessa perspectiva, “[...] redimensionar nossas práticas implica, necessariamente, recusar os lugares fixos e as verdades a serem descobertas, ocupando a posição de intelectual nômade, que desmonta verdades e faz toda afirmação ser provisória [...]”.

Desse modo, entendemos que muitas questões ainda lampejam em nossas mentes em que memórias coletivas e individuais fluem e “quebram” a certeza de que o que nós pensamos não é exatamente como pensamos. Acreditamos em dispositivos em que o fluxo rompe com a sequência dos fatos, num certo cenário em que os nossos olhares, ao se perderem na multiplicidade de pessoas, eram atravessados pela ordem e desordem, pelo desejo e frustração, pelo medo e ruptura, pela aproximação e repulsa, pela proibição e transgressão. Um cenário que traduz, expressa e transversaliza, certamente, na sua complexidade, os movimentos do Projeto na unidade do Exército.

Palavras em movimento num fluxo pesquisa

Compreendemos que outras formas de apresentar um “fluxo pesquisa” sobre uma parte da juventude pobre podem ser percebidas por alguns fragmentos de nossas memórias evocadas nas “línguas pensadas, linguagens faladas”, na acepção de Walter Benjamin⁸. Numa experiência em que a nossa narrativa: “[...] não está

8 Na sua obra *Algoria da dialética: imagem e pensamento em Walter Benjamin*, Kátia Muricy (1999) pretende discutir alguns temas da filosofia benjaminiana, assinalando que os seus temas, que se repetem ao longo de sua obra, são como fragmentos de um todo que podem ser sempre rearticulados dentro de um novo conjunto.

interessada em transmitir o ‘puro em si’ da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. [...]” (BENJAMIN, 1994, p. 205).

Na sua filosofia da linguagem, o referido autor, ao pensar o narrador como aquele que produz a marca, assim como a mão do oleiro na argila do vaso, pretende ir contra qualquer interpretação habitual. Tudo, percebido por si, rumava, certamente, num movimento diferente; havia uma novidade em sua forma de pensar o mundo, o homem. É por isso que a noção de história defendida por Benjamin é como uma tarefa nunca concluída.

Ao propor uma teoria crítica da cultura e da modernidade, Walter Benjamin aponta para um outro conceito de história que, não privilegiando uma imagem eterna do passado, a concebe articulada e narrada à experiência. A lógica que é impressa por tal historiador é estranha ao passado, já que a época pretérita, quando vivida – qualquer que seja a época – se mostra complexa, rica de virtualidades, sendo, portanto, impossível de ser apreendida por simples conexões, tal como o faz o texto da história contínua, regular.

Segundo Muricy (1999, p. 46), Walter Benjamin irá, em carta de 1924 a Hugo von Hofmannsthal, definir o princípio que fundamenta o seu pensamento. “É no espaço da questão da linguagem que se exerce a atividade filosófica. A tarefa da filosofia é uma ‘volta às palavras’ [...]. E, neste retorno, o objetivo é salvar as ‘formas de vida de uma língua’, libertando as palavras de sua ‘servidão terminológica.’” “Servidão” que parece se reafirmar na prática educativa do Projeto ao anunciar que “[...] o nosso jovem não tem hábitos, até porque a vida deles é muito dura, difícil. É uma família que não tem estrutura saudável para encaminhá-los, e eles estão meio que perdidos realmente” (*Educadora A*). Na visão ainda dessa educadora, seria a “falta de hábitos” o resultado da pobreza e da família sem uma “estrutura saudável”?

Utilizando-se de metáforas que na busca de outros significados se transformam em alegorias, Walter Benjamin pretende romper com qualquer teoria da linguagem que associe a palavra humana a funções meramente pragmáticas, uma característica burguesa da linguagem. “Considerar a linguagem a partir de seu uso trivial, na experiência cotidiana de troca de informações ou na comunicação de conteúdos verbais de qualquer natureza, é próprio do que Benjamin chama de *concepção burguesa*” (MURICY, 1999, p. 101).

Ressaltamos que não se trata de buscar um começo que dá origem aos nossos pensamentos, mas entender, a partir de uma questão central, como os jovens se colocam numa experiência profissionalizante. Entender para além de uma suposta unidade de juventude, em busca de outras dimensões da vida diversa dos jovens inscritos no referido Projeto.

São gerações e gerações de dissociação do núcleo familiar. De que os valores são outros. Outros valores que não são os nossos que viemos passando, portanto, ao longo dos anos. Então o trabalho é como passar. Então esse momento (até mesmo converso com os colegas com quem trabalho), que a gente vê esse momento de nós pararmos para observar e saber como atuar. Eu não tenho segurança nenhuma e nem sei interferir. Já soube. Agora não. Agora devemos perceber e criar outro caminho. O jovem específico do Projeto, ele é oriundo dessa realidade também. (*Educadora B*)

Afetados pelo desencanto, pelas incertezas, pelo descrédito de suas ações, como os educadores pensam seus limites? Se pautarem suas ações por manuais didáticos e psicopedagógicos, onde o olhar sobre a criança e o jovem aponta para uma perspectiva biologicista, como pensar essas questões que, para eles, não correspondem à complexidade dos processos de produção de subjetividades no mundo⁹ em que, em especial, os jovens vivem?

Além desse aspecto, percebíamos que havia uma implicação na forma como os educadores poderiam ou não estar pensando suas práticas. É como se existissem dois mundos circundando a vida dos educadores e dos jovens. De um lado, o limite diante daquilo que eles não poderiam responder, ou até mesmo, um não “saber-fazer”, gerando angústia naquele momento; ou um “não abrir mão” de uma certeza cristalizada diante de um olhar que naturalizava os jovens. De outro, as demandas cotidianas dos jovens por respostas aos seus dilemas. Sob esta perspectiva, indagamos: Qual a implicação de suas práticas educativas numa dimensão histórico-política que os constitui e os atravessa?

O nosso trabalho para com esses jovens, e aí envolve a resposta de todo segmento do trabalho, trabalho como um sonho. Que forma todos devem sonhar. [...] Eu já tive alunos que estão no ensino médio, que estão entrando para a universidade. Eu encontrei um, dia desses, trabalhando em uma farmácia, mas eu encontro jovens trabalhando

9 No mercado globalizado do capitalismo tardio do século XX e início do século XXI, não podemos perder a dimensão em que são postas em circulação imagens e significados sobre a infância e a juventude, que colocam a escola cada vez mais numa espécie de “campo minado”. Nos modos de produção capitalista que tudo inventa, Guattari e Rolnik (2000) nos alertam sobre como as crianças e os jovens são, na atualidade, situados em seus mundos. Sobre a criança, o referido autor ressalta que seu tempo “[...] é passado principalmente diante da televisão, absorvendo relações de imagem, de palavras, de significação. Tais crianças terão toda a sua subjetividade modelizada por esse tipo de aparelho” (p. 32-33).

próximos à subida do morro, guardando carros. E nesse encontro eu tive até receios, mas me senti segura porque eu sabia que tinha passado pra ele uma relação afetiva boa, né? Foi interessante ele virar pro grupo (nesse dia eles estavam com capuzes porque era um dia de chuva), eu fiquei meio assustada porque eu ia entrar no carro, aí um virou pra o grupo e falou: “Não cobra o estacionamento dela não, essa é a minha professora”. Sabe, o que eu dei a ele? Eu só dei pra ele um olhar que o tratasse como gente, não que ele não me inspire até medo, mas a relação de amor pra eles, eu acho que é fundamental. (*Educadora B*)

Sob o manto do ensino a partir do “amor ao próximo” ainda é possível conceber os jovens como imaginados pelas teorias, a partir do século XVI até os nossos dias? Erasmo de Rotterdam (2004), no século XVI, chegou a afirmar que sem uma “boa” educação o homem se degrada; propôs, como medida preventiva, manusear a cera, enquanto mole, modelar a argila, enquanto úmida, encher o vaso de bons licores, enquanto novo, tingir a lã, quando sai nívea do pisoeiro e ainda isenta de manchas.

Sabíamos e sentíamos que não estávamos neutros aos questionamentos dos educadores: havia um “desejo-implicante” sendo evocado no “entre-nós”? Seria interessante estender a nossa escuta aos movimentos, aos fluxos (GUATTARI e ROLNIK, 2000), às relações de forças que compõem os modos de relação do Projeto na unidade do Exército? Com os educadores procuramos exercitar, especificamente, o “dom de ouvir”, pois quanto “[...] mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido.” (BENJAMIN, 1994, p. 205), como ocorreu ao final do encontro casual pelos corredores, num dos momentos de diálogos inesperados:

Um levantamento curioso esse realizado pelas educadoras. Talvez devesse inferir algumas considerações sobre essas questões, mas não irei. Aqui talvez fosse interessante pensar numa linguagem que reproduz, possivelmente, não o desejo dos jovens, mas do próprio Projeto, a partir do instituído pelo Exército. Seguir a carreira militar, conforme detectado no levantamento das educadoras, confere aos jovens uma sensação de não se sentirem desfiliaados em relação à própria instituição. Diante de poucas alternativas, é a mais próxima de sua realidade. Não fiz nenhum comentário. Talvez as tenha decepcionado. Por outro lado, também, acredito que a educadora, ao ouvir a minha conversa com o militar

sentiu-se motivada para falar um pouco de seu trabalho. Legal! Pelo menos houve uma primeira abertura com ela e a outra educadora. Será que é isso mesmo? Já estávamos próximo do meio-dia, me despedi de todos e voltei para casa pensando na conversa. (Diário de Campo, 06/05/2004)

Não apenas pelas palavras perdidas e desconstruídas pelos corredores ou pelos imensos espaços que configuram a Escola, certamente não tínhamos o controle sobre a nossa implicação, ou seja, com os riscos que isso implica (PASSOS; BARROS, 2000). Talvez funcionássemos como “catalisadores”, como um corpo que produz análise, mas também é analisado pelo outro. Entendíamos que havia uma concepção de educação e de trabalho direcionada a um “tipo” de jovem.

O *Educador C* falou um pouco do seu trabalho, que tinha feito a graduação em Biologia e agora era professor da rede pública. Estava no Projeto por conta de um convênio do Estado com o Projeto, há quase dois anos. Falou com entusiasmo do Projeto, mas não deixou de colocar alguns limites que ele vem percebendo, enquanto educador, junto aos jovens. Queixou-se que não consegue dar retorno aos problemas familiares que a maioria dos jovens trazem para as atividades, e também de questões relacionadas à sexualidade. Mencionou que gostaria de conhecer alguma forma de ajudá-los neste sentido, mas sentia-se inútil. Segundo sua fala, isso é frequente. É exatamente essa continuidade que tanto o incomoda. Fiquei pensando comigo mesmo: esse dilema do educador, já o conheço por outros canais. É verdadeiro e mostra o quanto cada projeto deve buscar saídas diante de várias questões que vão surgindo ao longo das atividades. A sensação que tenho é que o Projeto, de uma forma geral, utiliza-se da idéia de ocupar o tempo ocioso do jovem pobre, para, a partir dessa realidade, impor as suas “verdades” de civismo, moral e ética. (Diário de Campo, 24/03/2004)

Nos fragmentos da nossa memória, é oportuno situarmos alguns movimentos suscitados pelo *Educador C* na tentativa de sermos, naquele momento, um “lampejo coletivo” para as suas angústias. Em março de 2004, após o término da reunião onde discutimos com os oficiais sobre a viabilidade da pesquisa, um educador nos procurou, perguntando se tínhamos alguma literatura sobre a juventude que pudéssemos disponibilizar.

“Claro. Temos e podemos disponibilizar”, afirmamos. Após os encontros com os jovens, às vezes acabávamos por estabelecer alguns diálogos que, em sua maioria, redundavam nas dificuldades, nos percalços, na angústia por “não saber” lidar com os jovens. Sobre a literatura juvenil, Walter Benjamin significava, também, a primeira tentativa para que, juntos, pudéssemos pensar.

Se a questão inicial remetia à família e à sexualidade dos jovens, a partir de nossos encontros talvez outras demandas apresentassem força, à medida que o referido educador percebia que podíamos “pensar juntos” a sua prática e a forma como ele lida com essas questões. Entretanto, o impasse sobre diferentes “visões de mundo” parecia estar colocado. De um lado, um educador, biólogo; de outro, um pesquisador, tentando entender os sentidos que os jovens atribuem à formação profissional.

Talvez tivéssemos produzido outros atravessamentos desestabilizadores, como a surpresa do educador, quando não havia respostas às suas indagações sobre os jovens. Seria a nossa “voz muda” a diferença (já que privilegiávamos os lugares indefinidos), algo que produzisse ruptura com o equilíbrio? Possivelmente, as suas dúvidas representavam a existência de um comportamento, uma conduta que, tomada como um sintoma de “anormalidade”, deveria ser localizada, antes da aplicação das técnicas de cura e do controle. A informação inicial, ainda inscrita na verdade do *Educador C* sobre o jovem, soava como uma solicitação de “reparo sobre um *corpo juvenil* e suas engrenagens”.

Revedo esses momentos, percebemos o dilema que circunscreve um profissional em sua prática educativa. Será que o *Educador C* também percebia o limite do nosso trabalho? Acreditava que tínhamos o domínio dos especialismos da psicologia com relação aos modelos de atendimento clínico ou de acompanhamento pedagógico? Afinal, outras questões também estavam nos mobilizando no momento da pesquisa. Pensar analiticamente cada momento no Projeto para nós se constituía em matéria-prima para rever as nossas atitudes e falas; o que escutávamos e como poderia se dar essa escuta num intervirmo que não é o do tempo sequencial. Nessa experiência pelo inesperado, pela surpresa, pensávamos no devir deleuziano que, como o de Benjamin, embora cada um ao seu modo, não é o da história dos jovens portadores de uma virtualidade perigosa.

Até o momento não sabíamos se deveríamos permanecer em nosso lugar: desejar ou não desejar conhecer parte da realidade, da história do *Educador C*. Se, em algum momento, o nosso poder-saber poderia evidenciar-se, sentíamos que algo poderia ser partilhado, independente da situação em que ambos se encontravam – pesquisador e *Educador C*. Isto sem esquecer a advertência de Foucault (1974, p. 17), que, baseado em Nietzsche, afirma que, se quisermos compreender em que consiste o conhecimento, como ele é fabricado, produzido, devemos entender que “[...] os homens entre si se odeiam, lutam procuram dominar uns aos outros, querem exercer, uns sobre os outros, relações de poder”.

Talvez estivéssemos nesses encontros “únicos” tentando conectar passado e presente na medida em que a lembrança “[...] do passado desperta no presente o eco de um futuro perdido do qual a ação política deve, hoje, dar conta.” (GAGNEBIN, 1999, p. 89). Retomar não no sentido de buscar algo que se tenha perdido no passado, mas, como um lampejo na coletividade, ressignificar sentidos postos, em especial, na prática do educador. Sentíamos que o presente poderia penetrar na sua opacidade. Acreditávamos na afirmação de modos de pensar que se apresentassem “[...] como problema, como multiplicidade dispersa, onde a pergunta não cessa de se mover e as respostas se transformam, incessantemente, em novas perguntas [...]. Diríamos, como Nietzsche, que a interrogação é uma das formas de nos tornarmos ‘mestre e senhor de algo’”. (BARROS, 2000, p. 33).

Ainda o *Educador C* narra a experiência de crescer em áreas consideradas de “risco” na cidade do Rio de Janeiro. Evocando em suas memórias alguns fios de sua história, seu olhar tornava-se aguçado e evidenciava um olhar “sensível” à realidade dos jovens. Nessa dimensão, essas memórias e “[...] as narrações – coletivas e individuais – são recortes e versões feitas nas múltiplas e infinitas possibilidades de combinações e implicam perspectivas em que do presente, os sujeitos redescobrem o ontem com os olhos do amanhã”, assinala Linhares (2001, p. 42). Dos fatos passados, recordava o *Educador C*, em seus relatos, o mundo incongruente do jovem-adolescente, a sedução que o tráfico de drogas exercia também sobre ele e seus amigos. Em relato contundente, afirmava que, para alguns, a vida já tinha tomado “seu rumo”. “Cara, já perdi alguns amigos”, afirmou certa vez num tom pessimista. Nessa produção de subjetividades desviantes, a figura do “bandido” coloca-se como uma alternativa real para a maior parte da população masculina jovem, pobre e marginalizada. Mesmo aqueles que mantêm vínculos com o mundo da legalidade geralmente admitem a possibilidade de ingresso na vida da transgressão e do crime (VELHO, 1996).

Era como se, no cotidiano em que “agora” estamos, uma imagem “banalizada” ainda ressoasse como numa espécie de “paisagem comum” que sobrepõe crianças e jovens pobres,¹⁰ com maior expressividade, nas grandes cidades brasileiras. Expostos e alvo de assédios, certamente, pela dinâmica perversa do mercado do

10 Diferentes estudos sobre a juventude apontam para uma amarga e flagrante vulnerabilidade. Tanto a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) quanto o Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro (TJ) indicam uma juventude que se torna, cada vez mais, o principal alvo da violência. Para a UNESCO, o Rio de Janeiro apresenta o maior número de homicídios entre os jovens que, em 1993, já apontava para uma taxa preocupante de 73,2%, entre os jovens de 15 a 24 anos. Para se ter uma idéia, em 2002 esses números saltam para 118,9% (*O Globo*, 08 jun. 2004). Segundo o TJRJ, dos 14.429 processos da Vara de Execuções Penais (VEP), de 1º de janeiro a 31 de junho de 2004, 53% são de jovens que, no momento do delito, apresentavam idades entre 18 e 24 anos (*O Globo*, 08 ago. 2004).

tráfico de drogas, suas vidas espraiam-se nas favelas, territórios de exclusão e de violência, onde a vida, em sua potência, insiste em reafirmar a sua existência. Como pudemos observar no relato de um jovem, “no mercado de trabalho, a gente numa empresa, com um currículo, já tem alguma coisa para ser reconhecido [...]” (*Jovem, 15 anos*).

Por questões da nossa própria limitação do tempo que para nós assumia papel importante no Projeto, não havia uma linearidade nos encontros, em específico com o *Educador C*. Havia horários e jornadas de trabalho que impingiam ritmos diferenciados entre os educadores. Não tínhamos o controle do tempo. A velocidade e a sobrevivência de cada um imprimiam, certamente, outros atravessamentos em nossos modos de vida. No segundo semestre de 2004, este educador assumia outras escolas, impossibilitando, inclusive, seus trabalhos no Projeto.

Na “descontinuidade” dos olhares, fomos abordados, certa vez, após um encontro com os jovens por uma educadora que interpelava sobre o que fazíamos nos encontros, o que pretendíamos realizar, o que objetivávamos e porque não utilizávamos questionários e entrevistas, por exemplo.

Nesse instante, e diante de uma “conversa informal”, afirmamos que nosso trabalho não se centrava na busca de descrever e identificar uma “forma-jovem”, mas em pensar junto com os jovens o que eles sonhavam, desejavam, pensavam, diziam, sentiam.

Sabemos que retratar os fatos como se produziram é uma tarefa, no mínimo, impossível (BENJAMIN, 1994). Porém, em casa, convidamos a memória para pensar sobre a nossa implicação nesse espaço. Por que essas questões foram evocadas pela *Educadora A*? Seria apenas um esforço da curiosidade, ou algo mais? Em que medida os nossos encontros com os jovens tomavam outras dimensões, mais coletivas?

A partir da nossa experiência com os educadores e a coordenação, pudemos perceber uma lógica de poder difuso que eles exercem sobre os jovens.

Na coordenação, encontro-me com uma educadora já bastante antiga no Projeto. Após cumprimentos, ela me pediu para que eu saísse da sala rapidinho. Motivo: os jovens tinham jogado futebol no dia anterior e deixaram as suas meias e os tênis na sala. Resultado: com a chuva e a umidade, somando-se à sala fechada a noite toda, o cheiro estava insuportável. Ficamos do lado de fora e perguntei pelo tenente. Disse-me que ele estava no vestiário e que eu poderia ir até lá. Na portaria, fui informado que o tenente não havia chegado. E aí? Alguns jovens já estavam no Projeto. Não todos. Vinte e dois ao todo. São quarenta e três.

O quantitativo já me respondia a questão que eu mesmo me fiz antes de chegar ao Projeto. Consegui, então, falar com o tenente. Ao mesmo tempo, encontramos um jovem com o rosto sujo de branco, me pareceu pasta de dente. E era. Em seguida, um outro. Nesse momento, o militar mandou os jovens para o banheiro. Alguns minutos depois, fomos todos para a sala. Antes de o militar me deixar com eles, chamou a atenção de todos, reclamando, inclusive, da brincadeira. Disse que não aceitaria este tipo de brincadeira e que gostaria de saber quem foi o responsável. (Diário de Campo, 21/05/2004).

A expressão da autoridade demonstrada na atitude do militar é apenas um, dentre vários outros momentos do funcionamento do exercício do poder. Em ações que se integram e imersos numa concepção naturalizada, acredita-se “que é assim mesmo e a única saída é o trabalho para os jovens”.

Atentos às palavras de ordem, os militares preconizam em suas práticas a importância do disciplinamento, do respeito às normas e às regras do Projeto e, em especial, do Exército. “Seja qualquer tipo de arte, de atividade, que eles tenham as noções de regras, e que há noções [...] pautadas em regras, regulamentadas, de alguma forma, na cabeça deles [...] por causa desse conceito de trabalho que a gente tem aqui” (*Educadora B*). Essa concepção naturalizada da educadora, apoiada nas palavras de ordem, aponta para uma professora que “[...] não se questiona quando interroga um aluno, assim como não se questiona quando ensina uma regra de gramática ou de cálculo. Ela ‘ensina’, dá ordens, comanda” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 11), proporcionando, inclusive, a “gestão das vidas” como afirma Lourau (1993, p. 14), pois nos estabelecimentos somos “geridos” por “outrem”, e geralmente vivemos esta situação como coisa natural.

Essa ideia ainda pode ser analisada por outros ângulos. São máquinas de capturas, o biopoder, com seus dispositivos de controle permanente. Sob essa perspectiva, e mesmo quando pensamos no Projeto como um campo de forças, há uma tendência, ao tentar impor aos jovens a ordem pedagógica, para destituí-los de seu poder-saber ao torná-los apenas “objeto” a ser manipulado pela instituição pedagógico-militar.

[...] se todos já estavam em silêncio, é claro que ninguém respondeu. Mas o tenente falou que iria conversar com eles depois. Passada a ‘bronca’, o tenente liberou a sala e eu entro em cena. Me sentia calmo, mas ansioso porque iria falar com os jovens. (Diário de Campo, 21/05/2004).

A sentença sobre a vida dos jovens já está previamente determinada. Há, nas práticas pedagógicas, uma representação linear, fatalista, sobre eles que, certamente, ao constituí-los, bloqueia sua potência, ao percebê-los apenas como um problema social. Como pensar essas práticas como mecanismos de poder e produtoras de subjetividades? Parafraçando Paul Veyne (1982, p. 154), talvez fosse necessário “[...] desviar os olhos dos objetos naturais para perceber uma certa prática, muito bem datada, que os objetivou [...]”; e objetiva um “tipo” de jovem, inventado em cada momento histórico e social. Em especial, no Projeto ele é:

[...] alguém que está em formação. O jovem é aquela criatura que está em processo de tomar decisões sem entender muito bem ainda o que ele quer; ele pensa em trabalhar porque, como são jovens oriundos de famílias carentes, e como a necessidade de dinheiro é grande, ele pensa em trabalhar, mas ele ainda não sabe o muito bem em quê. (*Educadora A*)

O conceito de jovem que se desprende do fragmento acima revela um entendimento de juventude vinculado a etapas de vida, num tempo contínuo, do *chrónos*, importante, inclusive, para os diferentes modos de intervir no campo educacional.

Ainda sobre esse aspecto, e num presenteísmo sobre as tarefas, o fundamental é prepará-lo para o trabalho, para a profissão, é objetivá-los a uma forma de pensamento. “Trabalho pra mim é toda ocupação útil. Então não vejo, assim, que o nosso menino precise ser alguém diplomado, mas que ele tenha uma ocupação útil e que ele possa viver com dignidade. Ele faça sua opção para viver com dignidade” (*Educadora A*). Nessa prática respaldada pelo exercício de poder, Benjamin (1984, p. 23) irá se opor a qualquer forma de ceticismo presente na “verdade” do adulto, pois, segundo esse autor, o mesmo julga em nome de um conhecimento que considera como único e absoluto. “E aqui está o segredo: a experiência se transformou no evangelho do filisteu porque ele jamais levanta os olhos para as coisas grandes e plenas de sentido; a experiência se torna para ele a mensagem da vulgaridade da vida”.

Em linhas gerais, há uma perspectiva naturalizante das práticas pedagógicas dos educadores do Projeto. É como se houvesse uma natureza de jovem pobre a ser descoberta. “Eu quero estar sonhando que eu não vou conseguir transformar esses indivíduos, não vou conseguir passar alguma coisa. Que futuramente eu digo a eles: eu quero encontrá-los numa situação muito boa. Eu quero vê-los como amigos” (*Educadora B*). Abre-se mão da possibilidade de elaborar o inesperado e aplica-se o fazer repetitivo dos livros, exercícios, programas prontos.

Se havia críticas ao Projeto por parte dos educadores, algumas remetiam, entre outros aspectos, à maneira como ele era pensado pelas parcerias. Enfim, os dilemas são coletivizados para os que fazem e pensam o Projeto? Qual a implicação quando eles não questionam o instituído?

Numa sociedade capitalista, e atendendo à problemática de parte da juventude pobre, os educadores acreditam, além dos aspectos já citados, que, ao propiciar uma formação profissionalizante, possam proporcionar aos jovens uma colocação futura no mercado de trabalho. Afinal, como incluí-lo numa sociedade cada vez mais excludente? Em se tratando do mundo do trabalho, nada indica que haverá a inclusão dos qualificados no trabalho formal. Nesse sentido, para Forrester (1997, p. 20), “Se ‘trabalho’ e, por conseguinte, ‘desemprego’ resistem, esvaziados do sentido que parecem veicular, é porque, pelo seu caráter sagrado, intimidante, eles servem para preservar um resto de organização certamente caduca, mas suscetível de salvar, por algum tempo, a ‘coesão social’”.

Os já referidos “empregabilidade”, “qualificação”, “sujeito flexível”, “sociedade do conhecimento” passam a configurar uma nova ordem do capital. Generalizam-se, com maior força entre os jovens, itinerários profissionais marcados pela instabilidade, pela precariedade e pelo risco. O desemprego, um fenômeno peculiar aos modos de produção capitalista, e que se intensifica a partir da década de 1970 (RIFKIN, 2004), vai produzir a emergência de uma nova questão social como Castel (1998) irá estudar no caso particular da França.¹¹ Nesse cenário de crise e de exclusão,¹² há uma produção dos “desfiliados”, certamente para os “[...] jovens à procura de um primeiro emprego e que vagam de estágio em estágio e de um pequeno serviço a um

11 Castel (1998), ao apontar para a idéia de uma nova questão social, situa o debate em torno das mudanças produzidas no mundo do trabalho, onde a função integradora de uma sociedade do salário expressa no modelo do Estado de Bem-Estar Social - ou seja, proteção social, segurança e garantia de direitos sociais notadamente nos países de capitalismo central -, tem, nos dias atuais, com maior força, um modelo de economia quase totalmente automatizada (RIFKIN, 2004). A automação da economia passa a redefinir esse modelo de proteção em que cada vez mais os trabalhadores estão desprotegidos, e alocados numa precarização nas relações de trabalho.

12 Aqui, Peter Pál Pelbart (2003, p. 21) nos ajuda a pensar nos processos de captura produzidos pelo capitalismo que opera por fluxos, redes. Ao tomar a noção de *Império* proposta por Hardte Negri (2004) para pensar a produção de subjetividades na atualidade, afirma que o “[...] novo capitalismo em rede, que enaltece as conexões, a movência, a fluidez, produz novas formas de exploração e de exclusão, novas elites e novas misérias, e sobretudo uma nova angústia – a do desligamento. [...]. O que se vê então é uma expropriação das redes de vida da maioria da população pelo capital, por meio de mecanismos cuja inventividade e perversão parecem ilimitadas”.

outro [...] que passam, até a exaustão e sem grande sucesso, por requalificações ou motivações” (CASTEL, 1998, p. 529-530).

Nessa nova ordem de trabalhadores eternamente precários ou de desempregados crônicos, “[...] como vegetam, em particular os jovens, numa vacuidade sem limites [...] e como são detestados por isso; [...]”, conforme corrobora Forrester (1997, p. 16), num tom incisivo. Mas, para a *Educadora B* ainda é possível encaminhar o jovem pobre do Projeto ao trabalho. Esquece ela a precariedade dos vínculos laborais e dos empregos temporários, forjados pela sociedade contemporânea e contidos nos projetos neoliberais, que permeiam o mercado de trabalho formal.

[...] ajudá-lo a descobrir qual é a sua verdadeira identificação com alguma coisa, né? Independente das coisas preestabelecidas, médico, dentista, ser mecânico, ser bombeiro, ser polícia militar como eles falam, ser militar do Exército [...] é tentar descobrir qual a potencialidade, a veia de vida que vá conduzi-lo ao trabalho. (*Educadora B*)

Numa perspectiva benjaminiana, trata-se de negar qualquer forma de utopia da vida, em especial da juventude. É preciso lançá-la no mundo das subjetividades normalizadas, pois nada “[...] é mais odioso ao filisteu que os ‘sonhos de sua juventude’” (BENJAMIN, 1984, p. 25).

Está posto! O jovem, constituído pelo tempo sequencial, tem no Projeto a oportunidade de aprender, através das rotinas disciplinares, tomadas como educativas, habilidades e capacidades necessárias para o “bom homem”. “Em alguns momentos, as atividades dos educadores e da coordenação parecem se restringir apenas em organizar os jovens nas atividades programadas pelo Projeto: avaliar desempenho escolar, assiduidade, pontualidade, comportamentos e condutas” (Diário de Campo, 23/07/2004).

Nessa perspectiva, “[...] quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando a sua experiência?” (BENJAMIN, 1994, p. 114). O que se faz em nome da experiência, quando a mesma ainda se encontra ausente de sensibilidade? Será que é possível homogeneizar o sentir? É possível produzir outros modos de sentir e experimentar se nós ainda não experimentamos nada?

Agora hoje a juventude está me preocupando muito. [...] Hoje há um cuidado maior que devemos ter. Acredito que outros agentes externos a questão da violência, a questão das drogas é, a dissolução das famílias, né? (*Educadora B*)

Aqui, a educadora parece se posicionar na figura do filisteu,¹³ expressão que nos afigura adequada, e aliada a outros pedagogos sisudos e cruéis, apresenta à juventude “[...] aquela experiência cinzenta e poderosa, [...]. Sobretudo porque ‘vivenciar’ sem o espírito é confortável, embora funesto”. Desse ponto de vista dogmático, é essa experiência que Benjamin (1984, p. 23) ironiza e a denomina de “pobreza de ideias e monotonia”.

E o nosso jovem? O perfil de nosso jovem é aquele que não tem em casa um incentivo muito grande para estudar e se preparar para entrar no mercado profissional. Então, ele está tateando, está ao sabor do vento, ele não sabe direito o que ele quer. (*Educadora A*)

Diante de um olhar atento à ordem, os jovens são entendidos como diferentes e precisam ser adaptados ao mundo do adulto, do trabalho e da razão instrumental. Em nome do conhecimento acumulado do adulto se desautoriza a experiência do jovem e como assinala Benjamin (1994), se a experiência não se vincula ao homem, como espaços outros podem ser pensados para que não se produza o que o jovem pode ou deva ser?

Com relação às atividades de reforço, o militar afirmou que há resistências por parte dos jovens. Afinal, questiono: por que os jovens resistem também a essas formas de enquadramento? Será que eles buscam outras maneiras? Acreditam no que eles estão fazendo? Sentem-se motivados? Poucos são aqueles que se sentem empenhados para tirar as dúvidas com as professoras. (Diário de Campo, 11/05/2004)

Ainda sobre tais questões, e numa dimensão assistencialista, por que as atividades de reforço escolar não são questionadas? Por que não se discute o tipo de escola que é direcionada para os jovens do Projeto? Como lidar com jovens que, em sua maioria, não desejam a escola e o reforço escolar? Representaria o reforço escolar uma espécie de *quebra-galho* para os jovens? O que se atualiza e o que se reforça nessa relação?

13 Não resta dúvida sobre a importância da produção intelectual, filosófica, de Walter Benjamin (1994). Sobre a noção de experiência, ele explicita como objeto de crítica, entre alguns aspectos, a figura do filisteu-pedagogo que concebe a educação como exercício para reafirmar princípios morais, e imperativos da cultura burguesa nos jovens, conforme mencionado. Sua crítica se dirige à noção de experiência, entendida como “máscara” do adulto e “evangelho do filisteu” que despotencializa a vida da criança e do jovem.

Quando o jovem não se adequa ao programa, há uma tendência para culpabilizar a família. A pedagogia moderna vai definir o mau aluno, mas também irá definir o mau pai ou a má família (NARODOWSKI, 1996). “No espaço escolar, as estratégias de normalização se individualizaram como processos educacionais, culpabilizando alunos, professores e pais pelos *rendimentos escolares*” (HECKERT et al., 2001, p. 240). Rendimentos entendidos também naquilo que o comportamento e a atitude dos jovens expressam.

Um militar relatou o caso de uma mãe que, sendo convocada para ir ao Projeto por problemas de comportamento do filho, não conseguiu conter as emoções diante de todos. Indignada porque também estava faltando ao trabalho como diarista, partiu, diante de todos, para agredir o filho porque ele não conseguia, de forma alguma, integrar-se às atividades do Projeto. Frente à atitude de revolta da mãe, o militar relatou que correu em sua direção, pedindo que ela procurasse entender seu filho; que é difícil lidar com os jovens nos dias de hoje. Mencionou, também, que ela precisaria ter mais paciência com ele. A culpa é da família, afirmou o militar. Aqui, o discurso da moralidade deita em “berço esplêndido”. Para os militares é difícil trabalhar com os jovens até porque esse comportamento apenas reflete o cotidiano deles com as suas famílias e nas comunidades onde moram. Como é difícil desconstruir a fala que eles têm desses jovens! Como compreender que eles são produzidos em e por condições que marcam suas existências? Como não percebê-los enquanto sujeitos portadores de uma suposta essência ou natureza? (Diário de Campo, 11/05/2004)

Ainda que se registrem críticas às famílias, é expressivo para as mesmas, segundo afirmaram educadores e coordenação, ser o Projeto um espaço de “alento”. Sentem-se as famílias “incapazes” de propiciar as condições necessárias para que seus filhos possam realizar cursos profissionalizantes, percebendo esse lugar como uma espécie de “porto seguro” vinculado, inclusive, à ideia de que, tornados participantes do Projeto, os filhos não se expõem aos riscos produzidos pela pobreza.

Nessa dinâmica, é oportuno situar a fala de uma educadora que também acentua essa expectativa:

Então a gente tenta conversar com eles, mostrar que a vida é difícil, que a gente tem que superar muitos obstáculos, mas que esses obstáculos não podem nos abater, que fazem parte do processo, e tentar dentro da nossa possibilidade,

colaborar para esse crescimento, principalmente para o crescimento moral deles. (*Educadora A*)

Nessa perspectiva de intervenção pedagógica que atenda à constituição de subjetividades juvenis, constituídas por determinados modos hegemônicos de existir, sentir, aprender, trabalhar, sonhar, por exemplo, o que temos, numa certa dimensão, são dispositivos como a punição e a recompensa articulados nos exames, nas regras disciplinares, que “[...] ao se efetivarem no cotidiano das práticas escolares, colocam e recolocam, permanentemente, o alunado na lógica do funcionamento social dominante” (BARROS, 2000, p. 33).

A decisão dos pais ou responsáveis pelo encaminhamento dos filhos ao Projeto sinaliza para uma percepção das famílias que veem esse espaço como a “salvação”, a “redenção” para os seus filhos. Além disso, o “abandono” do mesmo por alguns jovens é entendido pelo coordenador como uma situação de indignação para o Projeto, pois não há justificativa e nem retorno das famílias sobre a desistência de seus filhos.

Um militar afirmou que há vários casos de abandono por parte dos jovens durante a permanência no Projeto. Disse, inclusive, que durante a permanência no Projeto, acaba por assumir diversas responsabilidades. Além de coordenador, ele se vê no papel, na maioria das vezes, de pai, de professor, de conselheiro, porque os problemas dos jovens são enormes. Mesmo desconhecendo o motivo do abandono, ele arriscou afirmar que poderia ser por conta de um trabalho, no mercado formal ou informal. O que ele não concorda é com o silêncio da família que, diante do abandono, não estabelece qualquer comunicação com o Projeto. “Não há aviso da família”, relatou o militar com um tom de indignação. (Diário de Campo, 29/07/2004)

Diante desse contexto, em que as ações do coordenador parecem se tornar mais complexas, perguntamos: O que fazer com o jovem que se desliga sem justificar ou que deseja abandonar o Projeto? Os cursos são atrativos para as suas demandas e para a realidade do mercado de trabalho?

Conclusões...

Durante a nossa experiência no Projeto, o que esses fragmentos aqui reunidos apontam na (in)visibilidade dos educadores? Percebemos que os profissionais que trabalham nessa perspectiva servem como amortecedores a uma lógica que atravessa e produz uma juventude pobre. As atividades com

os jovens sugerem reafirmar as rotinas disciplinares do respeito aos direitos e deveres, a importância da frequência à escola, a formação profissional, o tipo de comportamento que deverão ter nas dependências do quartel, ressaltando, inclusive, o respeito aos educadores e aos militares, a maneira de falar e a conduta com a higiene corporal. A atitude doutrinária, por exemplo, de apontar para o jovem o que é certo ou errado em relação ao comportamento, à aquisição de “bons hábitos”, é muito comum no dia a dia do Projeto. Mais uma vez a questão se coloca: “Por que práticas se instituem? São um meio de promoção social ou de proteção da ordem? [...] o educador mantém uma visão médica do trabalho enquanto ‘tratamento’, assim, o que é saudável vai ser ensinado” (FERREIRA, 1998, p. 160). Há, certamente, um modelo hegemônico ao qual o jovem deve se submeter, se modelar.

Retomando alguns fragmentos, e num certo tipo de conformação, os educadores parecem focar suas práticas educativas na produção de um certo “modo-jovem-trabalhador”, militar ou civil, levando-se em consideração, com maior expressão, a sua adequação aos diversos modos de sentir e de viver hegemônicos na sociedade.

Aqui, ainda seria preciso indagar: De que maneira a análise e a avaliação do que fazem e por que fazem não permitiriam aos profissionais uma visão sobre suas implicações? Que tipo de análise e, conseqüentemente, de avaliação poderiam ser pensadas? Como partir das experiências juvenis para produzir outros modos de pensar a vida, e até mesmo, os jovens no “processo” de aprendizagem? Parafaseando Benjamin (1994), seria preciso “escovar” as práticas educativas do Projeto no presente a contrapelo, para que outras formas de pensar sejam produzidas, e outros modos de experimentar juvenil possam ser sentidos, em que o experimentar seja da ordem do devir-pensamento, sempre atual, em vias de se fazer, conforme assinala Deleuze (1992).

Referências

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Juventude e Contemporaneidade**. São Paulo, ANPED, n. 5/6, p. 25-36. 1997.

BARROS, Maria Elizabeth Barros de. Procurando outros paradigmas para a educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 72, p. 32-42, ago. 2000.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I**. Magia e técnica, arte e política. 7. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

_____. **Reflexões:** a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social:** uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998.

COSTA, Eduardo Antonio de Pontes Costa. **Diário de um pesquisador:** jovens pobres em devir na (in)visibilidade da formação profissional. 235 f. (Tese de Doutorado). Niterói: Programa de Pós-Graduação em Educação/UFF, 2007.

DELEUZE, Gilles. **Conversações.** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs:** capitalismo e esquizofrenia – v. 2. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.

FERREIRA, Mônica Silva. **Da Formação e Inserção do adolescente no mundo do trabalho.** Um enfoque sobre os cursos de aprendizagem profissional e a educação. Em pauta: a Associação Cristã de Moços. (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: Faculdade de Educação/UERJ, 1998.

FORRESTER, Viviane. **O horror econômico.** São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir:** história da violência nas prisões. 26. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2002.

_____. **As verdades e as formas jurídicas.** Rio de Janeiro: Cadernos da PUC-Rio, Conferências I e II, 1974.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e Narração em Walter Benjamin.** 2. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica:** Cartografias do Desejo. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Império.** 6. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Editora Record, 2004.

HECKERT, Ana Lúcia C. et al. A escola como espaço de invenção. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; CEREZZO, Antônio Carlos; RODRIGUES, Heliana de Barros Conde. (Org.). **Fazeres e dizeres psi na história do Brasil.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LINHARES. Célia. Pesquisas Educacionais podem romper com Profecias de Nascimento? Memórias e Projetos do Magistério no Brasil. In: LINHARES, Célia; FAZENDA, Ivani; TRINDADE, Vítor. (Org.). **Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional.** 2. ed. Campo Grande: Ed. UFMS, 2001.

LOURAU, René. **Análise Institucional e Práticas de Pesquisa**. Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 1993.

MURICY, Kátia. **Alegoria da dialética**: a imagem e pensamento em Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1999.

NARODOWSKI, Mariano. **A infância como construção pedagógica**. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Escola básica na virada do século**: cultura, política e educação. São Paulo: Cortez, 1996.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A Construção do Plano da Clínica e o Conceito de Transdisciplinaridade. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília-DF, v. 16, n. 1, p. 71-79, jan./abr. 2000.

PELBART, Peter Pál. **Vida Capital**. Ensaios de biopolítica. São Paulo: Editora Iluminuras, 2003.

RIFKIN, Jeremy. **O Fim dos Empregos**. O contínuo crescimento do desemprego em todo o mundo. São Paulo: M. Books do Brasil, 2004.

ROTTERDAM, Erasmo de. **De Pueris (Dos Meninos); A Civilidade Pueril**. São Paulo: Escala, 2004 (Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal).

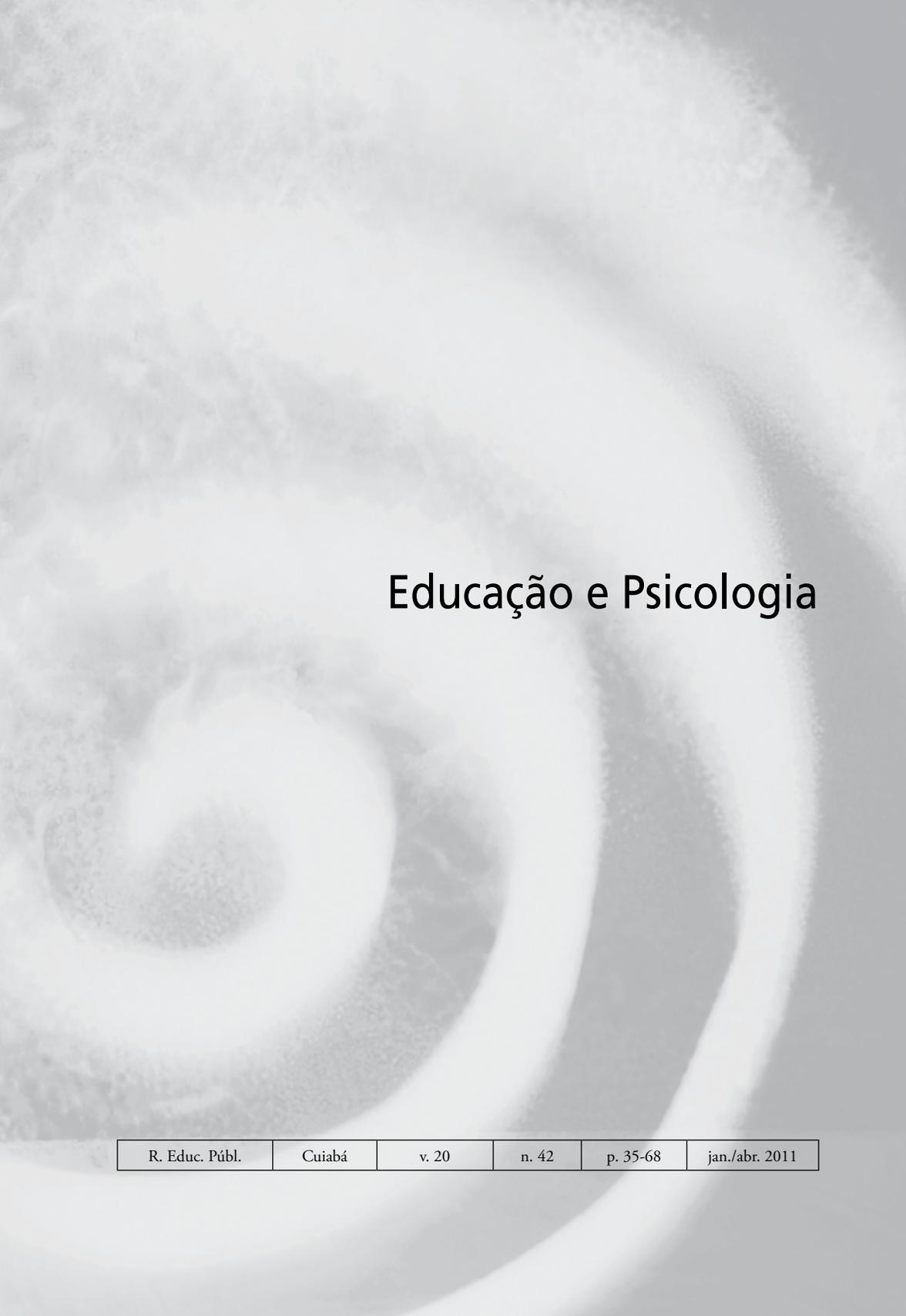
SILVA, Mário da. Nota do tradutor a Nietzsche, Friedrich W. **Assim falou Zaratustra. Um livro para todos os homens**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977, p.5-23.

VEYNE, Paul Marie. Foucault revoluciona a história. In: VEYNE, Paul Marie. **Como se escreve a história**. Brasília: Universidade de Brasília, 1982, p. 151-198.

VELHO, Gilberto. Violência, reciprocidade e desigualdade: uma perspectiva antropológica. In: VELHO, Gilberto; ALVITO, Marcos. (Org.). **Cidadania e Violência**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ/FGV, 1996, p. 10-24.

Recebimento em: 03/07/2010.

Aceite em: 26/03/2011.



Educação e Psicologia

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 20

n. 42

p. 35-68

jan./abr. 2011

Cidadania na universidade: o debate através de representações sociais, segundo local de moradia e preferência política

Citizenship at the university: the debate through social representations,
according to the place of dwelling and political preference

Edson A. de SOUZA FILHO¹

Fernanda INSFRÁN²

Ana Paula MAGALHÃES³

Daise ROSAS⁴

Resumo

Observamos representações sociais a respeito de cidadania, enfocando seu papel na Educação. Foram 321 participantes, vinculados a uma universidade pública. Perguntamos o que é cidadania, preferência política/partidária, vínculo com a universidade e local de moradia. Emergiram três conjuntos temáticos: sujeito-cidadão, ação-cidadã e ação-cidadã-visando-metas. O sujeito-cidadão foi menos representado como entidade-civil-organizada (sindicato/movimento social), instituição partidária ou indivíduo. As formas de ação-cidadã mais frequentemente indicadas foram *participar, cumprir deveres/controlar, interação indivíduo e sociedade*. Os temas sobre ação-cidadã-visando-metas mais observados foram *direitos e deveres, direito à sociedade igualitária, liberdade/reconhecimento social, direito à educação, direito à saúde*. Os resultados foram discutidos em termos sócio-históricos.

Palavras-chave: Cidadania. Representações sociais. Educação para cidadania.

Abstract

We observed social representations of citizenship focusing on its role in education. The participants were 321 people linked to one public university. We asked what it is citizenship like, political/party preference, type of link with the university and place of dwelling. Three sets of themes emerged: subject-citizen, action-of-the-citizen, and goal-oriented-citizen's action. The subject-citizen was less represented as a civil and organized entity (trade union/social movement), party institution or individual. The more frequently mentioned actions-of-the-citizen were *to participate, to fulfill duties/to control, interaction between individual and society*. The more observed themes about goal-oriented-citizen's-action were *rights and duties, right to an egalitarian society, freedom/social recognition, right to education, right to health*. The results were discussed drawing upon a socio-historical perspective.

Key-words: Citizenship. Social representations. Citizenship education.

1 Doutor em Psicologia Social. Professor e pesquisador em Psicologia da Educação e Psicologia Social na UFRJ. Programa de Pós-graduação em Psicologia - Instituto de Psicologia - UFRJ. Av. Pasteur, 250 Campus da Praia Vermelha - URCA. Cep 22.290-240. E-mail: <edsouzafilho@gmail.com>.

2 Doutora em Psicologia. Professora e pesquisadora da UFRJ na área de Psicologia Clínica. E-mail: <nandainsfran79@gmail.com>.

3 Mestre em Psicologia - UFRJ. E-mail: <apsm8@ig.com.br>.

4 Mestre em Educação. E-mail: <daiserosas@yahoo.com.br >

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 20	n. 42	p. 37-47	jan./abr. 2011
----------------	--------	-------	-------	----------	----------------

Introdução

A questão da cidadania tornou-se um assunto crucial para o campo da Educação a partir do momento em que as formulações teóricas de várias áreas de conhecimento acadêmico difundidos nesse âmbito passaram a entrar em choque com os conhecimentos e práticas sociais existentes na sociedade, gerando necessidade de envolvimento de professores e alunos em atividades civis e movimentos sociais. Nesse sentido, o ambiente escolar pode ser considerado um ponto de intersecção entre os vários participantes mencionados, gerando dúvidas, perguntas e respostas, implicando em ampliação de problemáticas e emergência de novos protagonistas (BRAYNER, 2001).

Alguns autores questionaram as possibilidades de uma *educação para cidadania* (RIBEIRO, 2002). Contudo, é certo que os educadores podem oferecer informações que permitam aperfeiçoar o exercício da cidadania, assim como o espaço escolar pode tornar-se um verdadeiro *laboratório* de ideias e práticas, que prefigurarão novos instrumentos e ações cidadãs no âmbito da sociedade. Acreditamos que o senso comum, ao reelaborar os conceitos formais a respeito da cidadania e suas práticas, poderá dinamizar a vida política brasileira. Para tanto, seria preciso fundamentar mais esse fenômeno a partir de uma pesquisa exploratória a respeito do que os diferentes segmentos de uma universidade, professores, alunos e funcionários, pensam a respeito de cidadania.

Desde as revoluções republicanas ocorridas na América do Norte e França, ideias/práticas em torno da cidadania têm sido utilizadas em várias partes do mundo (ARENDDT, 1963; 2004; MATTEUCCI, 1993; CABRAL, 2003). No Brasil, desde o fim do regime militar a cidadania voltou a expressar, entre muitos brasileiros, aspirações e projetos de natureza ética e política. Sabemos que existem doutrinas e práticas diversas em torno da cidadania no mundo. Contudo, não podemos afirmar que tenha havido consolidação de um modelo específico no país, tendo em vista que a democracia, em termos de uma sociedade onde se vive em plena igualdade e liberdade, está longe de ter sido realizada. Supomos que a Psicologia Social possa oferecer alguns parâmetros para fundamentar a consolidação da cidadania através de investigações sistemáticas, segundo algumas dimensões teóricas e práticas. Nesse sentido, uma das dimensões mais importantes para a consolidação da democracia é o próprio cidadão como sujeito, que pensa e se autodefine diante de uma condição sócio-histórica. Em seguida, como desdobramento da primeira dimensão, a práxis do cidadão, enquanto sujeito que transforma a realidade social, segundo seu pensamento e ação. Historicamente, as ideias/práticas da cidadania foram, por assim dizer, importadas e implantadas, de cima para baixo, por parte de grupos sociais mais poderosos da sociedade brasileira ao longo da sua vida republicana. Este fato acarretou em certo estranhamento/distanciamento entre o cidadão e o espaço político. Assim, o objetivo principal desta pesquisa foi observar, sistematicamente,

representações sociais da cidadania entre diferentes grupos sociais, em termos políticos e locais de moradia, que têm correspondências com estratos sócio-econômicos.

A abordagem das representações sociais foi formalizada, inicialmente, por Moscovici (1978), para dar conta de um fenômeno de senso comum, sobretudo em situação histórica moderna e urbana em que saberes acadêmicos, como a Psicanálise, são apropriados e transformados por indivíduos/grupos leigos. Segundo a formalização teórica realizada pelo mesmo autor, o fenômeno ocorreria na interação entre sujeitos e objetos, considerados a partir de uma epistemologia genética em que um influencia o outro. Para o mesmo autor, a formação de representações sociais se daria, entre os leigos, a partir de dois processos interligados: objetivação e ancoragem. Ou seja, tendo em vista que o modo de conhecer leigo, historicamente, está mais voltado para os aspectos concretos do objeto, existe uma tendência de considerar fatos como sendo *naturais*, fixados em imagens, que se formam a partir de seleção e deslocamento de dimensões originalmente localizadas no objeto de representação para aqueles mais próximos/familiares ao sujeito. Simultaneamente, a ancoragem diz respeito aos aspectos informativos, conotativos e práticos das representações sociais. Trata-se de significar a realidade de modo dinâmico e aberto, de fazer com que o objeto de representação seja utilizado para fins sociais. Assim, a Psicanálise, que era considerada entre alguns na França como sendo fruto/uso de sujeitos mais ou menos poderosos na sociedade, acarretou em conflitos/negociações intergrupais entre usuários e não usuários da prática psicanalítica, em campanhas favoráveis/desfavoráveis à mesma.

No caso da cidadania, boa parte da prática do cidadão em construção, desde o início da modernidade, tem sido mediada por políticos profissionais e/ou personagens de grupos mais ou menos poderosos da sociedade, a respeito dos quais tem ocorrido uma perda de confiança com desgaste de expectativas de ação política na sociedade (MOISÉS, 2005, 2005), o que tem implicado em bloqueios/incomunicabilidades na interação, tanto com políticos, quanto com outros cidadãos, levando a certa imobilização política individual/grupal ou, mesmo, impedindo a emergência de iniciativas mais consistentes de exercício da cidadania. Parte da consolidação da democracia reside no modo de representação do cidadão no espaço público, especialmente nos seus aspectos éticos e políticos (GOULART, 1993; NUNES, 2004). Em seguida, poderíamos considerar como relevante sua própria ação política em geral, que incluiria a constituição de regras/práticas, bem como sua avaliação e transformação.

No caso das *representações do eu* (individual, interpessoal e coletiva) dos cidadãos da sociedade brasileira, haveria forte concentração representacional em categorias coletivas genéricas, com pouca presença mental/prática de entidades civis, como movimentos/partidos, assim como menor presença ainda de *representações do eu* de cidadãos como indivíduos, considerados como atributos de sujeitos dos meios sociais superiores. Em termos de ação, por sua vez, haveria uma divisão social importante,

que está relacionada à representação do sujeito-cidadão, assim como a uma ética da vida social. Ou seja, quanto *menos* o sujeito se representa como indivíduo/grupo autônomo, diferenciado e desfrutando de um espaço próprio, *menos* ele se representa agindo na sociedade, acarretando em certo imobilismo político em segmentos com menos recursos em geral. Enfim, a falta de explicitação de um modelo próprio do que seja ação/prática de cidadania levaria os sujeitos-cidadãos, sobretudo dos meios populares e alguns setores de classe média, a idealizar suas metas/aspirações. No âmbito da vida política, acreditamos haver poucas diferenciações dos conteúdos estudados da cidadania, segundo a orientação partidária. A principal razão desse fenômeno estaria relacionada a pouca presença de autorrepresentações de cidadãos comuns como indivíduos/grupos ativos na sociedade, havendo tendência de idealizar personagens/entidades imaginários.

Método

Participantes

Foram 321 participantes inseridos na Universidade de Brasília como estudantes, funcionários e professores. Eles eram de ambos os sexos, distribuídos segundo local de moradia em áreas da cidade: local 1 (Taguatinga, Samambaia, Gama, Unai, Ceilândia, Planaltina, Brazilândia, Valparaíso, Paranoá) (n=62); local 2 (Guará I e II, Cruzeiro Velho e Novo, Núcleo Bandeirante, Sobradinho) (n=74); local 3 (Plano Piloto, Colina, Octogonal, Sudoeste, SMU) (n=144); e, local 4 (Lago Sul/Norte, Park Way) (n=41). Ademais, os participantes foram distribuídos segundo a preferência política assim organizada: Esquerda (PT, PCB, PC do B, PT-PPS, PT-PS do B, PT-PSTU, PSB) (n=118); Centro (PDT/PT, PSDB/PT, PDT, PMDB, PSDB, PRONA) (n=28); Direita (PSDB-PFL, PFL) (n=15); e Sem Partido (Votar nulo, Sem opção, Nenhum, Sem preferência, Nenhum de esquerda, voto em homem, Não sei) (n=160).

Instrumento e procedimento

A pesquisa foi realizada por meio de um questionário com perguntas abertas sobre o que é cidadania, entre outras. O procedimento de coleta consistiu em mobilizar a comunidade acadêmica da Universidade por meio de um cartaz intitulado *Cidadania na Universidade*, fixado em uma de suas entradas principais, onde os questionários foram distribuídos, respondidos e depositados em uma urna.

Análise de dados

Os dados foram analisados em seus conteúdos temáticos como se segue: Quem é o sujeito/cidadão? *Indivíduo/pessoa*; *Sociedade* (especificação ausente, indeterminada ou muito genérica; personagens reunidos numa categoria comum ou subsumidos por entidade superior): trabalhadores, brasileiros (nós), povo, sociedade, país, jovem, homens, ser cidadão, cidadão, caras, ser social; *Indivíduo/pessoa e sociedade*; *Estado*. Como exercer a cidadania? *Participar* (integrar, exercer papéis sociais, inserir na sociedade); *Cumprir deveres/controlar*; *Interação indivíduo e sociedade*; *Interação indivíduo e Estado*; *Lutar/brigar* (defender/discutir/expressar/conquistar novos direitos); *Votar*. O que obter com o exercício da cidadania? *Direitos e deveres*; *Direito à sociedade igualitária* (sem exploração do homem pelo homem, utopia, construir imaginário, conscientizar o ser social, ajudar alguém, não ao interesse individual, construir um país melhor, forma superior de cidadania, pessoa que se reconhece na pátria, reconhecer-se na presença da nação); *Direito à liberdade/reconhecimento social* (falta de confiança, tratado como bicho-pobre, respeito, direito de ser livre, ter opinião própria); *Direito à educação*; *Direito à saúde*; *Direito à condição material favorável*; *Direito à segurança*.

Resultados

O modo de representar o sujeito-cidadão apresentou a seguinte distribuição segundo o local de moradia (Tabela 1): local 1, *indivíduo e sociedade, Estado*; local 2 e 3, *indivíduo*; local 4, *sociedade*.

Tabela 1 - Temas usados para representar o sujeito-cidadão, segundo local de moradia

	Local 1%	local 2 %	local 3 %	local 4 %
indivíduo	12,3	<u>24,1</u>	<u>24,6</u>	15,6
sociedade	59,2	62,6	59,1	<u>72,5</u>
indivíduo e sociedade	<u>8,6</u>	4,3	2,0	3,9
Estado	<u>19,7</u>	8,7	14,1	7,8

x (local de moradia)= 17,595; gl=9; p<0,00402

As formas de ação-cidadã (Tabela 2) segundo o local foram as seguintes: locais 1, 2 e 3 *participar* e *interação indivíduo e sociedade*; locais 2 e 4, *cumprir deveres/controlar* e *lutar/brigar*; locais 1, 3 e 4, *interação indivíduo e Estado*.

Tabela 2 - Temas usados para representar ação-cidadã, segundo local de moradia

	Local 1%	local 2%	local 3%	local 4%
participar	50,0	46,2	46,9	33,3
cumprir deveres / controlar	16,6	27,7	21,7	28,2
interação indivíduo e sociedade	11,9	9,2	11,3	7,6
interação indivíduo e Estado	11,9	0	10,0	10,2
lutar/ brigar	9,5	14,8	8,6	15,3
votar	0	1,8	2,6	5,1

Quanto à ação visando metas, segundo local de moradia, houve a seguinte diferenciação: local 1, *direito à sociedade igualitária*; local 2, *direito à reconhecimento/ liberdade e direito à educação*; local 4, *direitos e deveres*. Já os sujeitos-cidadãos da maioria das preferências políticas mencionaram mais *sociedade*, (Tabela 3), mas os de Centro e Direita manifestaram-se mais a respeito do *indivíduo*, e os de Esquerda e Sem partido sobre *Estado*.

Tabela 3 - Temas sobre sujeito-cidadão, segundo preferência política/partidária

	Esquerda %	Centro %	Direita %	Sem partido %
Indivíduo	19,0	27,5	25,0	21,3
sociedade	64,2	62,0	68,7	58,7
Indivíduo e sociedade	3,5	0	6,2	4,9
Estado	13,0	10,3	0	14,9

A ação-cidadã (Tabela 4) indicou destaque para Esquerda em *interação indivíduo e sociedade*; Esquerda e Sem Partido em *lutar/brigar*; Centro e Direita em *participar*; Centro, Direita e Sem Partido em *interação indivíduo e Estado*.

Tabela 4: Temas sobre ação-cidadã, segundo preferência política/partidária

	Esquerda %	Centro %	Direita %	Sem partido %
Participar	43,6	53,3	62,5	43,1
Cum. Dev./contr	22,7	26,6	25,0	22,5
Lutar/ brigar	12,7	0	0	13,7
Inter. Ind. e Soc.	14,5	6,6	0	7,8
Inter. Ind. e Est.	3,6	10,0	12,5	10,7
Votar	2,7	3,3	0	1,9

χ^2 (esquerda, centro e sem partido)=25,854; gl=12; p<0,0113

A preferência política indicou diferenciação em termos de ação visando metas: os de Esquerda e Sem partido, *direitos e deveres* e *direito à sociedade igualitária*; Centro, *reconhecimento/liberdade*, *direito à saúde* e *direito à educação*.

Discussão

Sabemos que o assunto cidadania tem sido muito difundido em toda sociedade, como possibilidade de constituição de sujeitos sociais e políticos, assim como instrumento de ação em várias esferas da vida social. Para tanto, tornou-se necessário considerar, segundo algumas variáveis demográficas importantes, o modo mais espontâneo e autêntico de nomear, avaliar e viver o assunto por parte de indivíduos/grupos comuns. Ou seja, diante da recente história de redemocratização da sociedade brasileira, podemos dizer que existem representações sociais sobre a cidadania segundo o local de moradia e preferência política. Mas essas construções psicossociais se dão de modo ainda algo fragmentado ou indiferenciado. Assim, os locais de moradia refletiriam mais o modo de representar o sujeito-cidadão, enquanto as preferências políticas indicariam mais o modo de ação cidadã. Enfim, as ações visando metas mostrariam mais aproximação entre os grupos analisados.

A formulação teórica principal do fenômeno das representações sociais (MOSCOVICI, 1978) afirma que elas são construídas a partir de critérios dos próprios indivíduos/grupos, segundo suas condições de produção. A cidadania seria um assunto/objeto mais representado/vivenciado segundo aspectos sócio-

econômicos do cidadão - refletidos nos locais de moradia urbano - do que por práxis política, indicando um menor envolvimento informativo e prático com o assunto entre os mesmos. Contudo, foi possível constatar a associação entre representações do eu e formas de ação para representar/exercer a cidadania, sugerindo que os grupos disputam entre si através de uma política não apenas de representações do eu, mas também de representação a respeito dos demais sujeitos relevantes, com implicações práticas, merecendo mais reflexões.

Em primeiro lugar, chamou-nos a atenção a menor ênfase no Estado-nação (LE PORS, 2004) em benefício de uma sociedade civil relativamente indiferenciada. Assim, dos 321 questionários praticamente nenhum mencionou partido e/ou movimento social, indicando que muito precisa ser feito para aperfeiçoar ética e politicamente a sociedade brasileira. Trata-se de certa dúvida/reticência a respeito da efetividade dessas instâncias/organizações sociais sobre o Estado (DURAND PONTE, 2006), o qual se pautaria segundo princípios alheios aos que estariam sendo forjados na sociedade, cabendo mais pesquisas. Ou melhor, a menção dos partidos legais e organizados preferidos através de siglas partidárias não refletiria um envolvimento psicossocial relevante com os mesmos para a maioria dos participantes, o que parece ter sido reforçado pelo fato de que cerca de 50% deles não terem mencionado preferência por nenhum partido dos existentes.

Nesse sentido, a representação do eu civil da maioria como integrante de um grande coletivo, em praticamente todas as dimensões observadas, indica uma falta de expectativa tanto em relação à chamada sociedade civil organizada, quanto ao Estado propriamente dito. Nesse quadro, os que preferiram o Centro e Direita tenderam a enfatizar relativamente mais ação cidadã e ação cidadã visando metas (junto com local 2), respectivamente, em geral para a obtenção de itens mais concretos e imediatos. Aqui é bom salientar que a representação do eu como indivíduo/pessoa, sobretudo entre os de Centro e Direita, esteve mais associada à ação mais específica, pelo menos entre os primeiros, inclusive junto ao Estado. É possível que o aumento da escolarização e melhoria das condições de vida a médio ou longo prazo permitam a emergência de uma ação cidadã para além da mera *participação* (TEIXEIRA, 1997). Em termos de ação cidadã como meta, observamos entre os do local 1 e 4, mais referências sobre sociedade igualitária, indicando haver, em camadas sócio-econômicas extremas da sociedade, presentes no ambiente observado, uma busca de reformas sociais.

Algo que precisa ser comentado é que os que preferiram a Esquerda tenderam a não mencionar indivíduo/pessoa numa ação política civil direta no âmbito do Estado. Tratar-se-ia de um desafio para a Esquerda conseguir

tornar-se a mediadora principal entre a sociedade, considerada como sujeito-cidadão, e o Estado. Como os de Esquerda também mencionaram menos indivíduo como sujeito-cidadão, é como se o preferissem *dentro* de um coletivo, inserido em entidade social ou, simplesmente, na sociedade, mobilizado através de palavras de ordem como lutar/brigar. Nesse sentido, os Sem Partido se aproximaram muito à Esquerda quanto à expectativa estatal face à sociedade menos diferenciada, sugerindo que parte dessa expectativa seria sustentada politicamente com o apoio do tipo voto ou simpatia, sem expectativas reais de ação política do partido, tendo preferido autodefinir-se como *Sem Partido*. Portanto, acreditamos existir certa adesão à idéia/prática de construção de uma entidade Estado-nação acima de todos, como um deus oculto, que representaria a sociedade, porém conduzida por políticos/intelectuais das camadas superiores da sociedade (cumprir deveres/controlar), praticamente sem a mediação de indivíduos/grupos autônomos, diferenciados. Tal idealização seria resultado de séculos de expectativas de ação de líderes, condutores da sociedade em um país sem democracia consolidada. Tendo em vista as representações sociais da cidadania observadas, a vida civil brasileira mostra sinais de ter muitos imponderáveis, *bolhas* de instabilidade, a serem mais conhecidos.

Enfim, a pergunta que cabe em função dos dados discutidos é saber o que e como uma Educação para a cidadania precisa fazer. Trata-se de um grande desafio, visto que seria preciso antes de tudo quebrar expectativas negativas em relação ao indivíduo comum, que deve ser encarado pelos educadores como alguém que pode assumir a qualquer hora o comando das organizações sociais, inclusive a escolar, em nome de si mesmo e/ou do seu grupo, escolar ou fora dele. Em seguida, a instrumentação para a cidadania deve buscar informações a respeito, tanto dos aspectos conceituais da vida política quanto práticos, sobretudo a respeito das novas formas de participação (VIEIRA, 2001; MILANI, 2006; CIAVATTA, 2006), que estão emergindo algumas vezes mais eficazes para a ação social no espaço público e fora dele - o que implica em testar e avaliar constantemente os instrumentos de exercício da cidadania existentes e a serem criados.

Referências

- ARENDDT, H. **Sobre la revolución**. Madri: Alianza Editorial, 1963/2004.
- BRAYNER, F. Da criança-cidadã ao fim da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 76, out. 2001.
- CABRAL, M. V. O exercício da cidadania política em perspectiva histórica (Portugal e Brasil). **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 18, n. 51, 31-60, fev. 2003.
- CIAVATTA, M. Os Centros Federais de Educação Tecnológica e o ensino superior: duas lógicas em confronto. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 1-13, 2006.
- DURAND PONTE, V. M. Confianza y eficacia ciudadana en una sociedad con alta desigualdad. **Opin. Pública**, Campinas, v. 12, n. 12, 277-296, nov. 2006.
- GOULART, A. A. Representações sociais, ação política e cidadania. **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 4, 477-486, 1993.
- LE PORS, A. **La citoyenneté**. Paris: P.U.F., 2004.
- MATTEUCCI, M. República. In: BOBBIO, N. MATEUCCI; PASQUINO, G. (Org.) **Dicionário de política**. Brasília, DF: EdUnB, 1993.
- MILANI, C. R. S. Políticas públicas locais e participação na Bahia: o dilema gestão versus política. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 16, p. 180-214, 2006.
- MOISÉS, J. A. Cidadania, confiança e instituições democráticas. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo n. 65, p. 71-94, 2005.
- MOISÉS, J. A. A desconfiança nas instituições democráticas. **Opinião Pública**, Campinas, v. 11, n. 1, 1-17, 2005.
- MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- NUNES, M. V. As rádios comunitárias nas campanhas eleitorais: exercício da cidadania ou instrumentação (1998-2000). **Revista de Sociologia Política**, Curitiba, n. 22, p. 59-76, jun. 2004.
- RIBEIRO, M. Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 113-128, jul./dez. 2002.

TEIXEIRA, E.C. As dimensões da participação cidadã. **Caderno CRH**, Salvador, n. 27/27, 179-209, jan./dez. 1997.

VIEIRA, E. A política e as bases do direito educacional. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 9-29, nov. 2001.

Recebimento em: 05/01/2010.
Aceite em: 05/05/2010.

Crianças e adolescentes em situação de rua: representações sociais no contexto educacional

Street children: social representation in the educational context

Ana Maria RANGEL¹
Luciene Alves Miguez NAIFF²

Resumo

O objetivo do presente estudo foi identificar as representações sociais de 100 professores de ensino público acerca das crianças e adolescentes em situação de rua. Para que de fato sejam produzidas representações sociais, esse conteúdo deve provocar no grupo uma necessidade de transformar algo não familiar em um pensamento partilhado socialmente. Os resultados mostraram que os professores se dividem em um misto de medo e pena desses indivíduos e que creditam basicamente à esfera pública qualquer responsabilização por mudanças nesse quadro. A família foi apontada como o principal motivo da ida para as ruas.

Palavras-chaves: Representações Sociais. Crianças e Adolescentes em situação de rua. Educação pública.

Abstract

The main objective of the study was to identify the social representations of a hundred teachers regarding children and youth in street situation. In order to become a social representation this content must induce a necessity to transform something unfamiliar into a socially shared meaning. The results showed that teachers are torn between fear and compassion for this children and youth. And they also consider that any means of change must be carried out by public authorities. The children's and youth families were seen as the primary reason for their living home.

Keywords: Social Representations. Children and Youth in Street Situation. Public Education.

1 Mestre em psicologia pela Universidade Salgado de Oliveira. E-mail: <ranamaria@yahoo.com.br>

2 Doutora em psicologia pela UERJ, professora adjunta da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Endereço para correspondência: Rua Pompeu Loureiro, 20/701, Copacabana, Rio de Janeiro. Telefone-22347282. E-mail: <lunaiiff@hotmail.com>

Introdução

Em meio a grandes avanços em relação aos direitos humanos, sobretudo nos países democráticos, ainda vemos com frequência crianças e adolescentes ocupando as ruas das principais metrópoles. Os motivos que levam a essa realidade são múltiplos, tendo geralmente por trás um quadro de pobreza ou miséria.

Ainda que a questão esteja longe de ser resolvida, pesquisas apontam um maior comprometimento da sociedade com esta problemática, como argumenta Rizzini (2003, p. 259): “O esforço da sociedade e do Estado em fazer cumprir os direitos das crianças e dos adolescentes teria viabilizado a promoção de políticas de assistência mais condizentes com a exigência de organização, sistematização e eficiência”.

Uma dimensão que não pode ser negligenciada nessa discussão é a escola. O presente das crianças e adolescentes em situação de rua é marcado, entre outras coisas, por um total afastamento da educação formal e, conseqüentemente, pela falta de planejamento para que isso venha a fazer parte do futuro. Diante do discurso tão disseminado que lugar de criança é na escola e das políticas de inserção que fazem com que o Brasil tenha um número de matrículas nunca antes atingido, é interessante ver que para uma parcela dessas crianças e adolescentes a escola passa ao largo (NAIFF, 1999).

Nesse contexto, é importante tomar a escola e, no caso da presente pesquisa, a escola pública através de seus professores, para entender como as crianças e adolescentes estão sendo representadas e se nessas representações aparecem elementos que inter-relacionem a situação de rua e a (falta da) escola.

O fenômeno social das crianças e adolescentes em situação de rua

O tema *criança e adolescente em situação de rua* marca a sua presença na história desde pelo menos o século XIX quando estas chamavam a atenção por se encontrarem “física e moralmente abandonadas nos espaços públicos.” (RIZZINI, 2003. p.34).

As crianças e jovens pobres até os anos 80 eram designados com variadas denominações como: carentes, abandonados, com comportamentos adversos e menores em situação irregular. A esses rótulos associava-se comumente a imagem de crianças e adolescentes pobres que habitavam as ruas em consequência da fragilização de seus vínculos familiares. Seus lares eram chamados de “desorganizados”, “desestruturados” ou haviam sido “desfeitos” (RIZZINI, 1997.p.20).

De acordo com dados levantados, a maior parte das crianças chamadas menores de rua ou crianças de rua tinha família e vivia com os pais, sendo bem inferior o número das que residiam nas ruas sem manter vínculos familiares ou mantendo-os de forma irregular (GONÇALVES, 1979; OLIVEIRA, 1989; RIZZINI, 1986).

Na visão de Rizzini (2003), a *expressão menino de rua* pode ser compreendida sob dois aspectos: o primeiro referindo-se àquelas crianças e adolescentes que vivem e sobrevivem nas ruas; e o segundo àquelas que, vindas de bairros populares, recorrem às ruas para contribuir no orçamento da família.

Santos (2009) ressalta em seu artigo que não é apenas no Brasil que existem crianças e adolescentes vivendo nas ruas. Esse fenômeno acontece em diversas partes do mundo principalmente nas capitais dos países mais pobres. Segundo estimativas da ONG inglesa *Consortium for Street Children*, há 445 mil crianças nessas condições em Bangladesh, 250 mil no Quênia, 150 mil na Etiópia e 11 milhões na Índia. (SANTOS, 2009).

De acordo com levantamento da Prefeitura do Rio de Janeiro no ano de 2007, foram encontradas 1.932 pessoas em situação de rua. Desses, 78% eram do sexo masculino, quatro vezes mais que do sexo feminino (19%). Os 3% não informados foram relativos às pessoas que não tinham identificação visual por estarem dormindo e completamente cobertas. O número de adultos na faixa etária dos 25 aos 64 anos é o maior com 64%, seguido de 12% de adolescentes, 10% de jovens, 6% de crianças e 4% de idosos (PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO, 2007)

Dados sobre essa realidade mostram também que as famílias das crianças em situação de rua encontram-se nas áreas periféricas dos centros urbanos, vivendo na maioria das vezes em condições precárias de subsistência, sem condições de garantir o sustento de seus membros (NAIFF, 2005). Pesquisa realizada em Malta (arquipélago no Mar Mediterrâneo), por Abela e Tabone (2008), aponta que as famílias pobres tendem a sofrer de problemas de saúde, têm um baixo nível de educação e têm empregos vulneráveis ou estão desempregadas.

A divergência que existe quanto ao número de crianças nas ruas, se deve grande parte pelo fato de não existir uma definição clara do que sejam crianças em situação de rua, já que estar nas ruas pedindo, morando, trabalhando ou circulando pode confundir quem tente contabilizar esse universo (BANDEIRA; KOLLER; HUTZ; FOSTER, 1994). Koller e Hutz (1996) destacam que muitos dos estudos abordam crianças e adolescentes caracterizando-as como em *situação de rua*. Isso significa que estão englobadas diversas vivências em relação à rua com intensidade, tempo e relações familiares diferentes. Temos então aqueles que passam o dia na rua, que vivem e moram nas ruas, que têm a rua como espaço de

sobrevivência, de trabalho, de vínculos sociais e afetivos de construção identitária, compreendendo a conhecida discussão sobre o menino *de rua* e menino *na rua*. De qualquer maneira temos a rua como categoria social que se apresenta como território de vida para estas crianças e adolescentes.

Para Rizzini (2003), a definição de criança de rua é muito abrangente, por isso ao observar essa população, a autora propõe subdividi-los em grupos, a saber:

- Trabalhadores de rua com bases familiares – jovens que faziam da rua seu local de trabalho para o sustento da família. A maior parte desse grupo frequentava a escola.
- Trabalhadores de rua independentes – nesse grupo, o contato com a família sofre enfraquecimento marcando o início de um maior envolvimento com a *rua*. Nesse caso, as dormidas pelas ruas ficam mais constantes.
- Crianças de rua – são aquelas que não possuem mais nenhum laço afetivo com seus familiares.
- Crianças de famílias de rua – são aquelas que passam o dia inteiro na rua com suas famílias para garantir o seu sustento.

Paiva (2008), em sua pesquisa desenvolvida com crianças e adolescentes em situação de rua do município de Vila Velha / Espírito Santo, revela os seguintes dados resultantes dos relatos: a) a criança inicia sua ida para a rua um dia, depois dois, e assim prolongando cada vez mais o tempo de permanência na rua; b) não têm vínculo com a escola por não entenderem o conteúdo; c) algumas mantêm vínculo familiar para levar dinheiro para casa; d) embora gostem de viver nas ruas, relatam a violência existente nelas mediante o não cumprimento das *leis* impostas pelo grupo; e) a miséria é um dos principais motivos para irem para as ruas.

O trabalho precoce, muito encontrado na realidade das crianças e adolescentes em situação de rua, é justificado, na maioria das vezes, pela impossibilidade ou dificuldade da família em prover para as crianças e adolescentes desde as necessidades básicas até as consideradas supérfluas. Isso faz com que elas passem a ocupar outro lugar em prejuízo de sua infância (NAIFF, 1999). Rizzini (2003) acrescenta que:

O consumo representa uma forma de valorização da autoestima, o que certamente, para os mais velhos, não lhes seria proporcionado num trabalho formal, devido ao baixo grau de escolaridade e baixa qualificação profissional acrescido a uma política pública de emprego ineficaz. Sob esse ponto de vista, o trabalho na rua se apresenta como mais vantajoso financeiramente, em comparação ao que encontrariam no setor formal (p. 256).

Para Zaluar (1994), à medida que o mercado de consumo cresce, aumentam as carências não apenas por itens de subsistência, mas também por itens de identidade, principalmente na adolescência em que a filiação grupal é tão importante. Esse quadro favorece a busca a qualquer custo por um bem-estar que não é oferecido de outra maneira.

Ao longo do tempo, mesmo as crianças que estão nas ruas apenas trabalhando vão intensificando o tempo e a permanência na rua, aumentando também as suas relações com outras crianças e adolescentes, criando novos vínculos e uma identidade social. A forma de vida das crianças e adolescentes em situação de rua irá refletir na construção do mundo a que pertencem, e vai contribuir em sua formação psicossocial (NAIFF, 1999).

As representações sociais sobre a rua têm elementos contraditórios que vão desde a ideia de liberdade até a noção de violência que nela existe, favorecendo também os aspectos das diversões, companhias de colegas, uso de drogas etc., proporcionados por esse ambiente público (RIZZINI, 2003; NAIFF, 1999).

Vogel e Mello (1991) citados em Rizzini (1997) definem o sentido de liberdade atribuído à rua como:

A rua é um local onde não tem tempo nem hora, nem obrigação para se fazer ou deixar de fazer alguma coisa. Essa tal liberdade antecede todo um mecanismo de usufruir o próprio corpo em se tratando do consumo de drogas e das relações sexuais. (p.145).

Outra importante questão que envolve a vida nas ruas são as drogas. Lucchini (1999) aponta que o consumo de drogas parece ter várias funções na rua. O aspecto lúdico da *curtição* da droga e o meio de participação de uma identidade coletiva com os outros meninos na rua servindo de integração social parecem ser as funções mais encontradas. O autor constata que “em certas ocasiões, a droga pode representar um dispositivo para a ruptura de inibições (como por exemplo, o medo de roubar) e em outra, como um dispositivo fisiológico para acabar com a fome ou o frio, assim como quebrar a rotina do dia-a-dia” (p. 46).

De acordo com o Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas (CEBRID, 1999), foi realizado o IV Levantamento sobre o uso de drogas entre crianças e adolescentes em situação de rua em algumas capitais brasileiras nos anos de 1987, 1989, 1993 e 1997 e constatou-se que esse consumo está presente no dia a dia da maioria desses jovens. Segundo a pesquisa, observou-se que o fenômeno não é exclusividade do Brasil. Esta é uma realidade também presente em outros países como a Colômbia, o México, Honduras, e mesmo os países mais desenvolvidos como os Estados Unidos, Canadá, Austrália etc.

Reportagem publicada no jornal O Globo, de 22 de março de 2009, alerta para o consumo excessivo do crack em crianças e adolescentes em situação de rua atualmente cujo efeito é devastador e dificulta ações comumente utilizadas em relação ao tratamento de outras drogas.

Silva e Milito (1995) ressaltam que a vida na rua também é marcada por encontros com outras crianças com histórias de vida semelhante. O agrupamento na rua é fundamental para garantir a sobrevivência em um ambiente hostil.

Segundo Silva (1993), a imagem que as pessoas fazem da rua como local para se viver foca em seu aspecto prejudicial e perverso, lugar que oferece experiências indutoras de práticas sociais perigosas ou antissociais como a delinquência. Estar em situação de rua evidencia a violação dos direitos da infância e juventude, o não respeito e a falta de priorização do poder público por esta população de acordo com o enfoque jurídico atual (GRACIANI, 1997).

As crianças e adolescentes que estão em situação de rua engrossam as estatísticas de morte precoce em decorrência da violência e da vulnerabilidade. Essa realidade reflete uma total falta de perspectiva e preparo de projeto de futuro para uma juventude empobrecida e em situação de risco social e reflete uma falência das políticas públicas desse setor (NAIFF, 1999; NAIFF, 2005).

As crescentes necessidades sociais e a limitação de recursos, somadas à diminuição da capacidade do governo de promover assistência e serviços sociais, vêm comprometendo as classes sociais mais empobrecidas, favorecendo um estado de miséria que ultrapassa gerações. Essa questão está no pano de fundo de muitas histórias das crianças que estão nas ruas (RIZZINI, 2003).

Para Jodelet (1999), a noção de exclusão compreende fenômenos variados em uma mesma alternativa. Para a autora, existe pelo menos um nível no qual uma abordagem única de exclusão pode fazer sentido que é o nível das interações entre pessoas e entre grupos, que delas são agentes ou vítimas. A autora enfatiza que:

A exclusão induz sempre uma organização específica de relações interpessoais ou intergrupos, de alguma forma material ou simbólica, através da qual ela se traduz: no caso da segregação, através de um afastamento, da manutenção de uma distância topológica; no caso da marginalização, através da manutenção do indivíduo à parte de um grupo, de uma instituição ou do corpo social; no caso da discriminação, através do fechamento do acesso a certos bens ou recursos, certos papéis ou status, através de um fechamento diferencial ou negativo. (JODELET, 1999, p.53).

As questões referentes a crianças e adolescentes em situação de rua têm originado muitos estudos de pesquisas na medida em que aumenta o interesse e a preocupação acerca desse tema (RIZZINI, 2003).

E quanto às garantias para essa população de rua, foi instituído o Decreto nº 7.053 de 23/12/2009, que entrou em vigor 24/12/2009 com publicação no Diário Oficial da União pelo Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva. O referido Decreto institui a Política Nacional para a População em situação de rua e seu Comitê Intersetorial de Acompanhamento e Monitoramento.

Esse decreto determina a formação e a capacitação permanente de profissionais e gestores para o desenvolvimento de políticas públicas e cria canais de comunicação para o recebimento de denúncias de violência contra essa população. Estabelece ainda a produção, a sistematização e a disseminação de dados e indicadores sociais, econômicos e culturais e o incentivo à pesquisa, produção e divulgação de conhecimento sobre a população de rua.

A Política Nacional para a População em situação de rua pretende com isso proporcionar acesso aos benefícios previdenciários e assistenciais e aos programas de transferência de renda, como Bolsa Família.

Educação pública e crianças nas ruas: encontros e desencontros

As representações sociais que permeiam a ideia da escola perpassam por sua função utilitarista de formar o cidadão compatível com o ideal de nação que se avizinhava no século XIX (FREIRE COSTA, 1989). Segundo Costa Leite (1991), o surgimento da escola capitalista teve como objetivo formar indivíduos para investirem no crescimento econômico do país.

Não há como negar a importância da escolarização das crianças e adolescentes, principalmente em uma sociedade que tem no trabalho sua forma de expressão mais legítima e que esse trabalho vem exigindo cada vez maiores aperfeiçoamentos. Portanto, viver nessa sociedade sem trabalho é ter negada a cidadania, e a falta de escolaridade dificulta o acesso ao mundo produtivo.

No que tange às crianças e aos adolescentes em situação de rua, esse quadro se agrava, já que a vida nas ruas torna incompatível qualquer tentativa de inclusão na escola. A escola sozinha não tem como dar conta dessa problemática, mas deve ser mais um ator comprometido com essa causa, junto com a família, o Estado e a sociedade. Como destaca Graciani (1997):

A escola também é considerada como fonte de violência, quando discrimina, exclui e maltrata as crianças, principalmente quando a violência simbólica se impõe. (p. 139).

A necessidade que os meninos de rua sentem de investir seu tempo nas ruas trabalhando parece ser o maior responsável pelo abandono escolar. Em virtude da dificuldade de inserção social, há também uma enorme impossibilidade de adquirir uma educação básica que permita uma melhor posição na estrutura ocupacional (RIZZINI, 2003). Nesse sentido, projetos de futuro são comprometidos pelo imediatismo (NAIFF, SÁ; NAIFF, 2008).

Hoje é preocupação predominante na área da educação o chamado “fracasso escolar”. Ao mesmo tempo em que as representações sociais sobre a escola agregam sentimentos de esperança e novos caminhos, os índices de evasão no Brasil são altos e dividem os estudiosos quanto aos verdadeiros motivos que levam a essa estatística. (PATTO, 1990; NAIFF; NAIFF, 2008).

A obra de Patto (1990) tornou-se um marco na pesquisa educacional por incluir em seu trabalho o discurso de crianças multirrepetentes. Segundo a autora, até aquele momento não havia estudos que consolidassem a opinião dos protagonistas envolvidos no processo por ela chamado de “fracassalização do aluno empobrecido” (p.25).

Em uma pesquisa feita por Paiva (2008) com crianças e adolescentes em situação de rua, o reprovado é visto como aquele que não presta atenção às aulas, faz bagunça, não faz os deveres, não estuda.

A constante reprovação e o estigma que isso provoca afetam as relações interpessoais dentro e fora da escola e promove no aluno uma desconfiança em relação à escola e também em relação à sociedade que o rejeita, além de uma baixa da autoestima (COSTA LEITE, 1991). De acordo com o relatório do UNICEF (2009), os altos índices de repetência e abandono escolar são aspectos importantes que precisam ser enfrentados. A reprovação provoca um forte impacto na adequação idade-série que significa o aluno cursar a série indicada para a sua idade.

Koller e Hutz (1996) argumentam que, para um bom funcionamento das instituições com as populações carentes ou desprovidas do acesso aos bens comuns e básicos para o ser humano, as escolas devem estar sensíveis às problemáticas trazidas no cotidiano escolar.

Para Freire (1985), a escola pública brasileira é uma instituição elitista por tratar as crianças das classes desprivilegiadas igualmente às das classes favorecidas, mesmo sabendo que os alunos das classes mais favorecidas já chegam à escola com muito mais vantagens para aquisição de conteúdo. A escola, neste ponto, com todo seu aparato didático acaba não validando a bagagem da criança pobre.

A escola pública precisa reformular todo o seu projeto pedagógico e político para se tornar uma escola acessível para todos. Gadotti (1995) diz que, para a escola se tornar uma escola cidadã, é preciso estabelecer alguns critérios como: valorização

dos profissionais de educação, autonomia da escola, inserindo uma administração democrática. Para o autor, é necessário também disponibilizar uma escola para que os alunos se dediquem em tempo integral; escola essa que desperte no aluno seu desejo por ela, desenvolva sua curiosidade e amor pelos estudos, e os faça valorizar sua cultura.

A chamada Pedagogia social da rua proposta por Graciani (1997) e a educação popular proposta por Freire (1985) foram exemplos de tentativas de se usar a educação como meio de se chegar às crianças e adolescentes que vivem nas ruas. Com o objetivo de promover a autonomia e estimular a promoção social respeitando o sujeito e seus desejos, essas iniciativas se mostraram exitosas e foram a inspiração para ações de várias organizações que atuavam com essa população. Ainda assim, as experiências não se relacionavam especificamente com a escola formal. A experiência da Escola Tia Ciata na Praça Onze (COSTA LEITE, 1991) talvez tenha sido a única proposta que tinha uma escola formal absorvendo crianças e adolescentes que vinham diretamente das ruas. Apesar de bastante reveladora, essa experiência também não progrediu. Hoje sabemos que uma ação desse porte envolve políticas públicas variadas e contundentes.

A teoria das representações sociais

As representações sociais são uma forma de comunicação e interpretação, como também uma forma de elaborar e produzir conhecimento. Elas vão transformar o desconhecido em conhecido, o não familiar em familiar. Na realidade, o intuito da representação social é fazer com que um conteúdo estranho se transforme em alguma coisa próxima ou cognoscível (MOSCOVICI, 1994)

Jodelet, colaboradora de Moscovici, argumenta que para se criar representações é preciso que haja uma necessidade de estarmos informados sobre o mundo que nos cerca, precisamos nos ajustar a ele através do comportamento, do domínio físico e intelectual para que possamos resolver e identificar os problemas apresentados (JODELET, 2001).

Transformar o desconhecido em conhecido, transformar o estranho em algo familiar, permite-nos pôr em evidência os dois processos envolvidos na elaboração das representações sociais por Moscovici. A ancoragem e a objetivação são processos fundamentais para o fenômeno das representações. A ancoragem vem significar uma constituição de significados em torno do objeto, relacionando-o a valores e práticas sociais. A análise dos valores e práticas sociais permitirá compreender como o funcionamento do sistema cognitivo interfere no social e como o social poderá interferir na elaboração cognitiva. A objetivação faz um conceito tornar-se realidade, dando materialidade a ele através de uma imagem (MOSCOVICI, 1978).

Para Jodelet (1985), a representação social está sempre simbolizando alguma coisa, algum objeto, pessoa ou acontecimento. Ela não é pura e simplesmente uma reprodução da realidade, e sim o que vemos e entendemos dessa realidade. A representação será compreendida a partir da relação (contato) que os grupos estabelecem com as coisas, com o mundo, com o lugar social que os indivíduos destes grupos ocupam. A partir desse processo é estabelecida uma construção simbólica, fazendo com que os grupos e os indivíduos dêem novos sentidos aos fatos que permeiam suas vidas.

As representações sociais se constituem a partir do momento que vão se agrupando em conjuntos de significados, permitindo a interpretação dos fatos do dia a dia, dando sentido aos acontecimentos desconhecidos. Com isso, o pensamento espontâneo vai se constituindo a partir das experiências e conhecimentos que são recebidos e transmitidos através da comunicação social, educação e da cultura (JODELET, 1985). Assim sendo, Jodelet (2001) conceitua representação social como:

Uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber do senso comum, ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este, devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais (JODELET, 2001, p. 22).

Segundo Sá (1996), os indivíduos são vistos como sujeitos pensantes diante dos vários acontecimentos do dia a dia de interação social e que produzem e comunicam as representações e soluções para as variadas questões do seu cotidiano. Sá (1998) considera também que as representações sociais estão presentes na cultura e fazem parte de um processo que está em constante movimento.

Dentre as principais contribuições para o aprofundamento da TRS encontramos a Teoria do Núcleo Central proposta por Jean Claude Abric no ano de 1976. Em se tratando da organização interna das representações sociais, Abric (1998) levanta algumas considerações importantes. Segundo ele, a representação é organizada em torno de um núcleo central unificando e dando sentido ao conjunto de uma representação e de elementos periféricos que permitem alguma flexibilidade à mesma.

Nesse sentido, Abric (1998) afirma:

O sistema central é estável, consensual, coerente e historicamente definido. O sistema periférico vem constituir o complemento do sistema central do qual ele depende. Isso ocorre, porque o sistema central é normativo e o sistema periférico é funcional. (p.4).

A abordagem estrutural como é definida por Abric (1994), Flament (1994) e Rouquette e Rateau (1998), vem estabelecer uma representação social como uma organização, uma estrutura que perpassa por diferentes dimensões, identificando a possibilidade de diversas racionalidades adequadas às características dos grupos sociais contemporâneos e sociedades onde grupos diferentes têm visões diferentes de um mesmo objeto.

O objeto da presente pesquisa são as crianças e adolescentes em situação de rua. Esse grupo social, em uma metrópole como o Rio de Janeiro, não passa despercebido. Sua presença constante, principalmente nos locais com maior concentração de turistas e nos bairros de maior poder aquisitivo, gera sentimentos ambíguos na população. É factível pensar que os grupos sociais que habitam cidades em que há a presença de crianças nas ruas formem sobre elas representações sociais, haja vista a necessidade de se apropriar, ou, nas palavras de Moscovici (1978), tornar familiar uma situação tão chocante e mobilizadora.

Jodelet (2001) enfatiza que, sendo um ser social, o homem necessita estar sempre se ajustando ao mundo em que vive e principalmente adaptando-se a ele, no que diz respeito ao comportamento e sobrevivência. Isso o leva a uma busca contínua de informações sobre esse mundo, que são muito importantes para o nosso dia a dia à medida que instrumentalizam o indivíduo para conviver em sociedade.

Metodologia

O objetivo da presente pesquisa foi identificar as representações sociais de 100 professores de escolas públicas de ambos os sexos que lecionam na educação básica e no ensino médio do município do Rio de Janeiro acerca das crianças e adolescentes em situação de rua.

A escolha por professores de escolas públicas se refere ao fato de que as crianças e adolescentes em situação de rua são, em sua maioria, oriundos de comunidades de baixa renda localizadas no município do Rio de Janeiro ou em municípios vizinhos. Essas crianças e adolescentes têm em suas histórias poucas ou nenhuma

passagem pela escola. No entanto, elas compõem o público-alvo legítimo da escola pública gratuita. Isso nos leva a refletir no papel e no compromisso da escola em relação a essa parcela da população e sua visão dessa problemática, buscando como representantes dessa fala, os professores.

Na coleta de dados, foram utilizadas uma entrevista semiestruturada e uma tarefa de evocação livre.

Na entrevista semiestruturada, para se obter as respostas sobre as crianças e adolescentes em situação de rua, foram formuladas 5 (cinco) perguntas abertas. Em relação à aplicação da técnica de evocação livre, foi utilizado um termo indutor - *crianças e adolescentes em situação de rua*. Foi solicitado aos sujeitos que dissessem de três a cinco palavras ou expressões que lhes viessem à mente ao lerem o termo indutor. As respostas foram registradas na mesma ordem em que foram evocadas para auxiliar a investigação das estruturas das representações sociais, na perspectiva da identificação dos núcleos centrais.

Para o tratamento dos dados oriundos da tarefa de evocação livre, foi utilizado o software EVOC 2000 (VÉRGES, 1992), que nos forneceu o quadro de quatro casas, a partir do qual visualizamos a provável estrutura da representação social. O software considerou a frequência e a ordem das evocações produzidas. As palavras que se destacaram em relação à frequência (alta) e ordem de evocação (mais próxima do um) ocuparam o quadrante superior esquerdo, formando o provável núcleo central da representação. Aquelas que, ao contrário, tinham baixa frequência e ordem de evocação mais distante de um ocuparam o quadrante inferior direito, correspondendo aos elementos periféricos da representação. Os demais quadrantes são denominados de elementos intermediários ou de primeira e segunda periferia (ABRIC, 1998; SÁ, 1996).

A análise dos dados do questionário foi realizada através de procedimentos de análise de conteúdo inspirados na técnica de Bardin (2000) em que, após uma leitura flutuante inicial, as respostas são categorizadas a partir do significado mais geral indo em direção ao particular.

Os resultados da análise das evocações referentes ao termo indutor proposto permitiram uma visualização e uma identificação das prováveis representações sociais desse grupo social (professores) acerca das crianças e adolescentes em situação de rua.

Os vocábulos evocados presentes no quadrante superior esquerdo do quadro de quatro casas configuraram um provável núcleo central da representação social de crianças e adolescentes em situação de rua em torno de valores negativos acerca dessa população conforme percebemos na Figura 1. Esses vocábulos foram distribuídos entre elementos que expressam um forte sentimento de abandono social da família em virtude do descompromisso político e indicam também uma organização que relaciona essa população a uma falta de estrutura econômica

expressa na palavra pobreza. Todos os elementos foram negativos em relação ao termo indutor, tendo como exemplo as expressões: violência-familiar; falta-de-escola; falta-de-perspectiva-de futuro; desigualdade-social.

As evocações presentes no quadrante superior direito compõem a primeira periferia traduzida como os elementos que apresentaram alta frequência e baixa ordem média de evocação. É um quadrante em forte relação com o provável núcleo central e também associa valores negativos, onde imperam os termos drogas, fome e desamparo.

Segundo Sá (1996), referindo-se à Teoria do Núcleo Central, os elementos periféricos suportam melhor a integração de experiências concretas de vida do grupo e as possíveis contradições que possam existir entre seus elementos.

Os elementos periféricos próximos, presentes no quadrante inferior esquerdo (zona de contraste), integram elementos mais concretos à representação desse grupo de professores, expressos a partir de vocábulos como medo e pena.

Os elementos periféricos distantes, situados no quadrante inferior direito, continuam expressando uma negatividade a partir de vocábulos que expressam um conteúdo repleto de dificuldades colocadas pela situação do cotidiano dessas crianças e adolescentes.

Figura 1 - Quadro de quatro casas
Termo indutor
Crianças e adolescentes em situação de rua
<2,8 ordem média de evocação ≥2,8

abandono	47	2,085	drogas	23	3,522
pobreza	34	2,265	fome	19	2,947
família	29	2,448	desampar	17	2,882
descompromisso-político	26	2,462			
tristeza	26	2,500	<i>Frequência ≥ 17</i>		
<i>Frequência < 17</i>			violência	13	2,846
			falta-de-amor	12	3,083
medo	12	2,667	falta-de-escola	11	3,364
pena	7	2,143	violência-familiar	9	3,556
			rejeição-social	8	2,875
			desigualdade-social	8	3,000
			falta de perspectiva de futuro	7	2,857
			revolta	7	3,000
			sozinhas	7	2,857

As representações sociais de crianças e adolescentes em situação de rua estão organizadas em torno dos elementos socioeconômicos e dos elementos ligados ao desenvolvimento biopsicossocial dessa população.

As representações sociais que surgiram durante o processo da pesquisa apontaram para um perfil estagnado dessa população considerada de risco, sem aprofundar na dinâmica dos conflitos sociais, familiares e pessoais que, sem dúvida, fazem parte das causas desse quadro. As famílias dessas crianças e adolescentes ainda são representadas como desestruturadas e desorganizadas calcadas em um consenso que se mostrou histórico. Essa situação somente contribui para reforçar o estigma que acompanha a família pobre há vários séculos, sendo acusada com frequência de violenta e incapaz de cuidar de seus filhos. (RIZZINI et al. 2007; RIZZINI; RIZZINI, 2004; NAIFF, 2005; GRACIANI, 1997).

O questionário contribuiu agregando informações às coletadas pela evocação. Percebemos que, quanto à natureza do contato entre os professores e as crianças em situação de rua, esse se dá com frequência, mas muitas vezes é um contato apenas visual ou superficial em que nenhuma relação mais forte é estabelecida. Interessante ressaltar que, embora estigmatizadas e estereotipadas, essas crianças e adolescentes não foram vistas nas representações dos professores majoritariamente como assaltantes, com apenas 04 de frequência, e sim como pedintes, obtendo 31 de frequência.

De forma geral, as respostas parecem sinalizar a vulnerabilidade social vivenciada por essas crianças e adolescentes no momento em que se referem à falta de estrutura familiar como um dos motivos para a ida para as ruas. Contudo, na visão desses professores, parece coexistir uma ideia crítica do ambiente familiar.

Em relação à atribuição de responsabilidades, o poder público e a sociedade assumem a liderança com 118 de frequência. Isso significa dizer que a culpabilização pela situação de pobreza não recai mais somente sobre o pobre. Essa representação demonstra uma mudança de postura frente à pobreza e um discurso mais engajado socialmente. Essa questão é corroborada quando os professores atribuem a falta de vontade política e conseqüentemente a falta de estrutura familiar. As soluções apontadas seguem na direção de investimentos do poder público e da sociedade no compromisso com essa população com 113 de frequência.

A escola aparece como solução com 45 de frequência, mas não é vista em primeiro momento como solução prioritária. Significa dizer que revertendo o quadro social com ações efetivas do poder público, beneficiará também a educação que *a priori* ainda não consegue absorver essas crianças. Essa resposta contém coerência se pensarmos que a escola, sozinha, não responde às necessidades completas que uma criança ou adolescente que vive ou usa as ruas precisa para sobreviver. Ainda assim, como o grupo entrevistado era de professores,

imaginamos que um posicionamento mais dentro de seu universo aconteceria. Isso nos leva a inferir que o grupo respondeu mais como cidadão em geral do que como membro de um grupo específico.

Em relação aos sentimentos atribuídos à população em geral que ocupa as ruas foi despertado tristeza no que se refere às crianças e adolescentes, e medo quando se refere aos adultos. Os adolescentes despertaram tristeza seguido de medo. Observou-se na representação dos professores que, quanto mais velhos, mais o sentimento de medo aumenta acerca dessa classe. Rizzini (1997) já denunciava a dicotomização da infância pobre e rica, nesse caso vemos uma mudança na forma de ver quem está nas ruas baseada em uma representação idealizada da infância.

Considerações Finais

Para efeito desta pesquisa, considera-se que as representações sociais são indispensáveis para a compreensão da dinâmica social, das ligações sociais intra e intergrupos e das relações dos indivíduos com seu ambiente social, compreendendo-se num elemento essencial para o entendimento dos determinantes dos comportamentos e das práticas sociais (ABRIC, 1994; SÁ, 1998; JODELET, 2001).

Estudar as representações sociais de professores foi gerado pela necessidade de conhecer como essa classe social pensa essas crianças e adolescentes, considerando que a escola ainda é vista e tida como forma de ascensão social para melhoria de vida e estabelecimento de conquistas.

O que nos apresentaram as representações sociais dos professores pesquisados foi que, embora a escola pública seja uma *escola para todos*, observamos que essa mesma instituição não faz parte da realidade das crianças e adolescentes em situação de rua. Nenhum sujeito associou essas crianças e adolescentes à escola. Estes foram vistos dormindo sob marquise, pedindo em sinais, cometendo pequenos delitos, sentido fome, com famílias fragilizadas e usando drogas.

É fácil se deixar levar pelas emergências que compõem o dia a dia das crianças e adolescentes em situação de rua e pensar a escola como uma etapa posterior àquelas que precisam ser atendidas para garantir a sobrevivência imediata. As representações sociais dos professores apresentam elementos que responsabilizam os governantes e a sociedade. Entretanto, as soluções apresentadas não enfatizam marcadamente a escola e a educação. Se uma criança com essa realidade aparecer na escola, certamente irá encontrar dificuldades de se ver contemplada nesse espaço social.

Antes culpávamos os pobres por sua pobreza e criminalizávamos a pobreza. Estamos em mudança dessas representações. Percebemos um discurso mais

crítico e ampliado da realidade pelas falas dos professores. O que falta é uma maior responsabilização da sociedade e a visualização de sua parcela de culpa por omissão, já que os governantes e o poder público, considerados culpados, estão ali representando e servindo aos interesses pactuados socialmente. Quando olharmos aquelas crianças como olhamos nossos filhos, vizinhos e amigos, poderemos cobrar e não apenas apontar culpados.

Referências

ABELA, A.; TABONE, C. Entry Citation: Processes of Poverty and Social Exclusion in Poor Families. **Handbook of families & Poverty**. 2008. Sage Publications. 30 Sep. 2009. <[http://Sage reference.com/hdbk_familypoverty/Article_n9.html](http://Sage%20reference.com/hdbk_familypoverty/Article_n9.html)>.

ABRIC, J. C. **Pratiques sociales et representations**. Paris: Presses Universitaires de France. 1994.

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: Moreira, A.S.P. Oliveira, D.C. (Org.). **Estudos Interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB Editora, 1998.

BANDEIRA, D.R, KOLLER, S.H.; HUTZ, C.S. E FOSTER, L. O cotidiano de meninos e meninas de rua. **Anais do XVII International school psychology colloquium**, Campinas, São Paulo, 1994.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.

CENTRO BRASILEIRO DE INFORMAÇÕES SOBRE DROGAS PSICOTRÓPICAS. **Boletim CEBRID**. Número 36. Abr. / 99 a Ago. / 99.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8.069, de 13/07/1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acesso em: 20 jun. 2010.

BRASIL. Decreto nº 7053 de 23 de Dezembro de 2009. **Política Nacional para população em Situação de rua**. Disponível em : <[www. diário oficial da união. gov. BR](http://www.diariooficialdauniao.gov.br)>. Acesso em 25 dez. 2009.

COSTA LEITE, L. L. **A magia dos Invencíveis**. Rio de Janeiro: Vozes, 1991.

- FLAMENT, C. Aspects périphériques des représentations sociales. In : C Guimelli (Org.). **Structures et transformations des représentations sociales**. Lausanne: Delachaux e Niestlé, 1994.
- FREIRE COSTA, C. J. **Ordem médica e norma familiar**. 3 ed. São Paulo: Graal, 1989.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- GADOTTI, M. **Escola Cidadã**. São Paulo: Cortez, 1995.
- GONÇALVES, Z. A. **Meninos de rua e a marginalidade urbana em Belém**: Salesianos do Pará 1979.
- GRACIANI, M. S. **Pedagogia Social de rua**: análise e sistematização de uma experiência vivida. São Paulo: Cortez, 1997.
- IPEA/CONANDA. **O direito à convivência familiar e comunitária**: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil. Brasília: IPEA/CONANDA, 2004.
- JODELET, D. Os processos psicossociais da exclusão. In: SAWAIA, B. **As artimanhas da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 53-66.
- JODELET, D. La representación social: fenómenos, concepto y teoría. In: MOSCOVICI, S (Org.). **Psicologia Social**. Buenos Aires: Paídos, 1985. p.111-159.
- JODELET, D. As representações sociais. Um domínio de expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL. **Dados sobre população de rua**. Disponível em: <www.armazemdosdados.rio.rj.gov.br>. Acesso em: 02 de mar. 2009.
- KOLLER, S. H. E HUTZ, C. S. Meninos e meninas em situação de rua: Dinâmica, diversidade e definição. **Coletânea da ANPEPP: Aplicações da Psicologia na melhoria da qualidade de vida**. Florianópolis: UFSC, 1996.
- LUCCHINI, R. (1999). **Nino de la calle: Identidad, Sociabilidad, Droga**. Barcelona: Los Libros de La Frontera, 1999.
- MARTINS, J.S. **Exclusão social e a Nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.
- MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- MOSCOVICI, S. Prefácio. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em representação social**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOSCOVICI, S. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, D. **As representações Sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ. p. 45-66, 2001.

NAIFF, L. A. M. **Maioridade e ser adulto nas representações sociais de meninos e meninas em situação de rua**. Dissertação (Mestrado)-Rio de Janeiro, UERJ, 1999.

_____. Medida de proteção em abrigos para adolescentes: construindo ações autônomas. **O Social em questão**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 14, 2005. p. 71-86.

NAIFF, L. A. M.; NAIFF, D. Educação de jovens e adultos em uma análise psicossocial representações e práticas sociais. **Psicologia e Sociedade**, Campinas, v. 20, 2008. p. 402-407.

NAIFF, L. A. M.; SÁ, C.; NAIFF, D. Preciso estudar para ser alguém: memória e representações sociais da educação escolar. **Paideia**, Ribeirão Preto, v. 18, 2008. p. 125-138.

OLIVEIRA, C. F. G. **Se essa rua fosse minha: Um estudo sobre a trajetória e vivência dos meninos de rua do Recife**. Recife: UNICEF, 1989.

OLIVEIRA, D. C.; SÁ, P. C.; FISCHER, F. M.; MARTINS, I. S.; TEIXEIRA, L. R. Futuro e Liberdade: O trabalho e a Instituição Escolar nas Representações Sociais de Adolescentes. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 6, n. 002. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2001.

PATTO, S. M. H. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PAIVA, J. S. (SOBRE)vivências: Sendo crianças e adolescentes em situação de rua. In: **Anais da Associação Nacional de pós-graduação e pesquisa em educação, 2008 / Caxambu**. Construção Brasileira de Direitos Humanos e Educação, 2008.

PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO. Levantamento da População em Situação de Rua na cidade do Rio de Janeiro/2007. **Cadernos de Assistência Social**, Rio de Janeiro, v. 11. Disponível em: <www.rio.rj.gov.br>. Acesso em: 06 dez. 2009.

RIZZINI, I. **A geração de rua: Um estudo sobre as crianças marginalizadas no RJ**. Séries Estudos e Pesquisas. RJ: USU/CESME. 1986.

_____. **Século perdido**. Rio de Janeiro: Editora Santa Úrsula, 1997.

_____. **Vida nas ruas: trajetórias inevitáveis?** Rio de Janeiro: Ed. PUC/Ed. Loyola, 2003.

RIZZINI, I. E. RIZZINI, I. **A institucionalização de crianças no Brasil. Percurso Histórico e desafios do presente.** Rio de Janeiro: Ed. Puc/Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

RIZZINI, I.; RIZZINI, I.; NAIFF, L. A. M.; BAPTISTA, R. **Acolhendo Crianças e Adolescentes.** 2. ed. Rio de Janeiro: Cortez, 2007. v. 1. 152 p, 2007.

ROUQUETTE, M. L. ; RATEAU, P. **Introduction à L'étude des représentations sociales.** Grenoble: Pug, 1998.

SÁ, P. C. **Núcleo central das representações sociais.** Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SANTOS, M. A. C. Criança e criminalidade no início do século. In: PRIORE, M. (Ed.). **História das crianças no Brasil** – São Paulo: Contexto, 2000. p. 210- 230.

SANTOS, M. **Revista Problemas Brasileiros**, São Paulo, n. 391. Jan. / fev. 2009, Sesc , 2009.

SECRETARIA MUNICIPAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL. **População de rua na cidade do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro, Disponível em: www.armazemdosdados.rio.rj.gov.br. Acesso em: 02 de mar. 2009.

SILVA, H.; MILITO, C. **Vozes do meio fio.** Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

SILVA, J. F. S. Algumas considerações sobre a questão da criança e do adolescente de rua. **Revista Serviço social e sociedade**, Curitiba, n. 43, 125-136, 1993.

UNICEF. **Unicef no mundo atual**, Brasília, Disponível em: <www.unicef.org>. Acesso em: 09 de dezembro de 2009.

VÉRGÈS, P. **L'évocation de l'argente: une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation.** Bulletin de psychologie, 4 (405), 203-209, 1992.

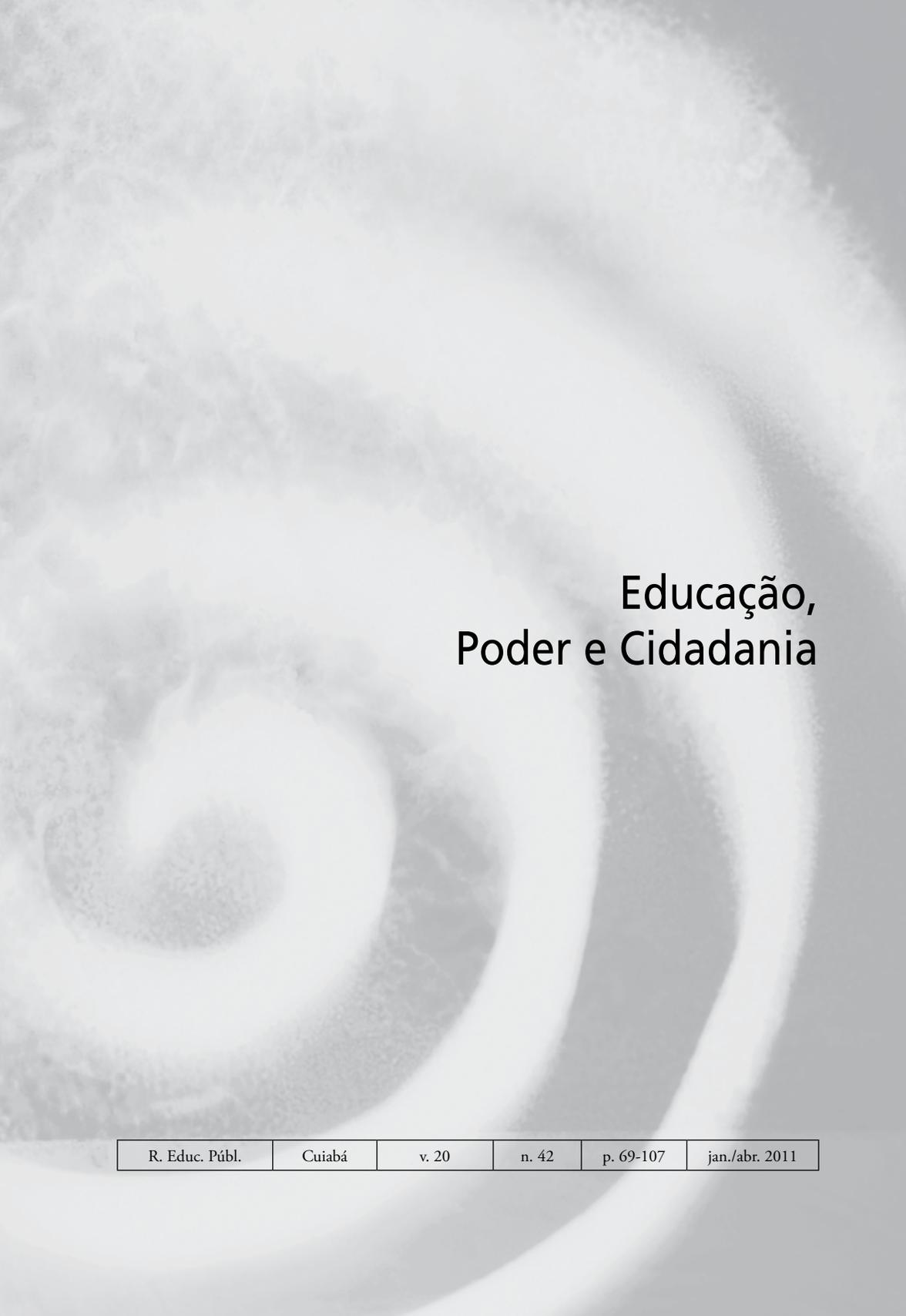
VOGEL, A. Do adolescente ao estatuto: Proposta e vicissitudes da política de atendimento à infância e adolescência no Brasil contemporâneo. In: F. PILOTTI e I. RIZZINI (Ed.). **A arte de governar crianças:** a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro: Instituto interamericano Del Nino, Editora Universitária Santa Úrsula, Amais Livraria e Editora, p. 229-346, 1995.

VOGEL, A. E MELLO, M. S. “Da casa a rua: A cidade como fascínio e descaminho”. In: FAUSTO, A. e CERVINI, R. (eds.). **O trabalho e a rua: crianças e adolescentes no Brasil Urbano dos anos 80**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

ZALUAR, A. **Cidadãos não vão ao paraíso**. São Paulo: Escuta; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1994.

Recebimento em: 10/08/2010.

Accite em: 30/08/2010.



Educação, Poder e Cidadania

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 20

n. 42

p. 69-107

jan./abr. 2011

Aproximações entre as políticas de certificação profissional no Brasil e em Portugal

Approaches between the politics of professional certification in Brazil and Portugal

Maria Clara Bueno FISCHER¹
Ana Cláudia Ferreira GODINHO²
Ângela Beatriz CAVALLI³

Resumo

Este artigo estabelece aproximações entre as iniciativas de certificação profissional do Brasil e de Portugal. Realizou-se estudo qualitativo, de caráter exploratório, com base em análise documental. A coleta de dados ocorreu mediante consulta aos documentos disponíveis em sites oficiais dos dois países; interpretados segundo a análise de conteúdo. Os resultados indicam como desafio comum problematizar a contradição entre o público atendido e as estratégias metodológicas, centradas na produção escrita. Os jovens e adultos que completaram os anos iniciais apresentam níveis rudimentares de letramento ou literacia, aspecto que poderá corroborar processos de exclusão social.

Palavras-chave: certificação profissional – Brasil – Portugal – saberes experienciais.

Abstract

This paper establishes approaches between the initiatives of professional certification of Brazil and Portugal. Qualitative study was become fulfilled, of exploratory character, on the basis of documentary analysis. The collection of data occurred by means of consultation to available documents in official sites of the two countries; interpreted according to content analysis. The results indicate as common challenge to discuss the contradiction between the taken care of public and the methodological strategies, centered in the written production. Youth and adult that had completed the elementary-school present rudimentary levels of literacy, aspect that will be able to corroborate processes of social exclusion.

Key words: professional certification, Brazil, Portugal, professional knowledge

-
- 1 Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2 Doutorado em Educação - University of Nottingham (1997) e pós-doutorado em Educação realizado na Universidade de Lisboa em 2009. É professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul atuando no Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação. e-mail: <clarafis@cpovo.net>.
 - 2 Doutoranda em Educação – UNISINOS, sob orientação da prof^a Dr^a Edla Eggert, e bolsista CAPES/PROEX processo 5364/10-8 Telefone: (51) 9388-4343 e (51)3224-8640.
 - 3 Doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), sob orientação da prof^a Dr^a Edla Eggert, e bolsista PDEE-CAPES, processo BEX3466/10-8. Telefone: (51) 9265-7919. E-mail: <bcavalli@terra.com.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 20	n. 42	p. 71-89	jan./abr. 2011
----------------	--------	-------	-------	----------	----------------

Introdução

A certificação de saberes experienciais vem sendo implantada em diferentes países. França, Portugal, Canadá, Espanha, Noruega, Austrália, países da América Latina são alguns exemplos de sistemas educativos que criaram dispositivos de reconhecimento de saberes e competências adquiridos na experiência de trabalho. Na mesma direção, o Brasil implantou, em 2010, a Rede CERTIFIC nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

Essas iniciativas têm como pressuposto a educação como um conjunto amplo de aprendizagens e, portanto, produção de saberes experienciais. Sendo assim, a criação dos dispositivos é um avanço importante para a superação de uma dicotomia histórica entre a escola e o mundo do trabalho, haja vista que reconhecem a Experiência como um lugar de produção de saberes relevantes à formação dos trabalhadores.

Ao mesmo tempo, lançam-se novos desafios ao campo educacional, dentre os quais se destaca a necessidade de investigar a identificação e compreensão dos saberes experienciais. Considera-se que há lógicas distintas entre o saber formal e a aprendizagem experiencial (PIRES, 2007; CANÁRIO, 2005) e, conseqüentemente, nos saberes que o sujeito adquire na trajetória de trabalho. Se considerado que, no Brasil, a implantação da Rede Certific ocorre em estabelecimentos de ensino com larga tradição no âmbito da formação escolar de nível técnico, evidencia-se a complexidade do encontro entre saberes formais e experienciais ligados ao mundo do trabalho. Desse cenário emerge a questão orientadora deste artigo: quais concepções de experiência, saberes e competências dos trabalhadores sustentam as propostas de certificação profissional do Brasil e de Portugal?

Realizou-se um estudo qualitativo, de caráter exploratório, cujas escolhas metodológicas foram orientadas pela análise documental e, como enfoque analítico, a análise de conteúdo. A primeira caracteriza-se pela seleção de documentos para a construção do *corpus* de pesquisa. Esta escolha é pertinente para o estudo de documentos que “ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reexaminados com vistas a uma interpretação nova ou complementar” (NEVES, 1996, p. 3). A coleta de dados ocorreu mediante consulta a documentos escritos, elaborados pelos Ministérios da Educação de ambos os países e divulgados nos respectivos sites oficiais. A certificação profissional foi a categoria estabelecida a priori, a qual orientou as etapas de pré-análise (FRANCO, 2008), isto é, a leitura “flutuante” e escolha dos documentos para constituição do *corpus* de pesquisa.

Para Carlan (2008), a análise documental pode recorrer à Análise de Conteúdo como enfoque analítico, pois busca “em função de características que se percebe na documentação disponível pertinente às hipóteses que formulou e de que pretende obter a comparação (ou a refutação) – aplicar alguma modalidade de Análise de Conteúdo” (p. 141). Ambas, tradicionalmente trabalham com material escrito, portanto, são pertinentes ao estudo de documentos oficiais elaborados por órgãos governamentais, como ocorreu neste estudo. Trata-se, portanto, de textos produzidos para outras finalidades – divulgação de diretrizes e da organização do sistema de certificação profissional no país –, e não de materiais produzidos pelo próprio pesquisador em situação de pesquisa (BAUER, 2005). São documentos sem um formato acadêmico, mas aptos à manipulação pelo pesquisador, para novas reflexões.

A análise de conteúdo é uma possibilidade de interpretar os significados de um texto. Para Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) é preciso adotar modos sistêmicos para obter do texto os significados temáticos ou os significantes lexicais:

Consiste em relacionar a frequência da citação de alguns temas, palavras ou idéias em um texto para medir o peso relativo atribuído a um determinado assunto pelo seu autor. Pressupõe, assim, que um texto contém sentidos e significados, patentes ou ocultos, que podem ser apreendidos por um leitor que interpreta a mensagem contida nele por meio de técnicas sistemáticas apropriadas. A mensagem pode ser apreendida, decompondo-se o conteúdo do documento em fragmentos mais simples, que revelem sutilezas contidas em um texto (p. 11).

As referidas orientações metodológicas permitiram analisar as concepções de experiência, saberes e competências presentes nas propostas formuladas pelos governos brasileiro e português acerca da certificação profissional. Considerando-se que um documento escrito é uma produção situada no tempo e no espaço, a contextualização sócio-histórica do campo educacional de cada país permitiu compreender os condicionantes da elaboração dos documentos em análise.

Origens da Certificação Profissional: entre o reconhecimento dos saberes experienciais e a consolidação do conceito de *empregabilidade*

Nos anos 1990, o fortalecimento de políticas de cunho neoliberal em nível mundial ocasionaram a elevação dos níveis de desemprego, flexibilização das leis trabalhistas e, com isso, a precarização das relações de trabalho. Além disso, a substituição do modelo de produção taylorista/fordista⁴ – orientado basicamente pelos princípios do cientificismo e a negação do saber experiencial do trabalhador – pelos chamados pós-fordistas foi responsável por atribuir novas tarefas aos trabalhadores, portanto, exigindo dos mesmos um perfil distinto daquele que era valorizado pelo modelo anterior.

No mundo do trabalho, a reestruturação produtiva como parte do processo de acumulação flexível do capital, passa a questionar os modos de produzir e gerir o trabalho e consequentemente o perfil de trabalhador adequado e adaptável aos novos tempos. O conceito de qualificação profissional é problematizado, e a noção de competência hegemoniza as discussões *pari passu* com a noção de empregabilidade. A corrida aos cursos de formação profissional e a volta à escola de adultos trabalhadores em busca de elevação de escolaridade e certificação escolar induz à assunção pelo trabalhador da responsabilidade individual por sua reinserção no mundo do trabalho. Esse aspecto ocasiona a proliferação de cursos e programas de educação do trabalhador (GODINHO; FISCHER, 2009, p.157).

Nesse contexto, o *perfil de trabalhador adequado e adaptável aos novos tempos* destaca-se pela sua disponibilidade de aprender a aprender, aprender a fazer e aprender a ser, em consonância com os quatro pilares da educação esboçados no Relatório Delors (1994). Esses requisitos acabam por traduzirem-se como a disponibilidade do trabalhador para: a busca de formação continuada por conta própria, portanto, sem

4 O modo de produção fordista fundamentou-se nos quatro princípios de Taylor, segundo Ramos (2006): 1) a substituição do empirismo na execução do trabalho pelo cientificismo (teorização dos elementos); 2) a seleção e treinamento dos trabalhadores para que seu trabalho siga estritamente a teoria, sem qualquer resquício de empirismo; 3) controle da execução das tarefas conforme a prescrição teórica e; 4) divisão do trabalho entre administradores (prescrição teórica) e operários (execução).

incentivo do empregador nem do Estado; a adoção de aspectos comportamentais como a autonomia, o *empreendedorismo* e a criatividade, vinculadas ao sucesso do trabalhador em sua busca por inserção profissional ou a retomada da carreira do trabalhador, além de prestigiar formas de trabalho distintas do emprego formal, tais como o trabalho autônomo, associado, entre outros.

O discurso da Teoria do Capital Humano sustenta essas noções, dando ênfase à importância da qualificação do trabalhador, vinculada à busca individual por formação e qualificação profissional. Desse modo, transfere-se do Estado e das agências de formação para o indivíduo a responsabilidade pela sua formação e qualificação profissional.

No atual contexto do mundo do trabalho, este estabelece formas novas de aproximação com a educação, conforme Pires (2007):

Os motivos subjacentes a emergência do reconhecimento e validação são múltiplos: os saberes adquiridos a margem dos sistemas formais de educação/ formação tem inegavelmente um valor pessoal, formativo, profissional, social e econômico. E tem vindo a ser cada vez mais valorizados, quanto mais se acentua a rapidez das mudanças sociais, científicas, tecnológicas e econômicas, que caracterizam a sociedade contemporânea, e que colocam novos e significativos desafios ao nível do conhecimento necessário — não apenas para lidar com as mudanças em curso, mas também para participar criticamente nos processos de mudança. (p.7)

Desse modo, criam-se processos educativos inéditos no âmbito da educação profissional em diferentes localidades. Nos países abordados neste trabalho – Portugal e Brasil – a criação de sistemas de certificação de competências foi impulsionada, respectivamente, pela adesão ao acordo firmado na Declaração de Copenhague (2002) e pelos estudos do Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional (CINTERFOR-OIT) sobre certificação ocupacional.⁵

5 Conforme Moraes e Neto (2005), estes estudos delinearam a política de certificação da América Latina. Os autores apontam o significativo número de iniciativas de empresas no âmbito da certificação profissional a partir dos anos 1990 e sintetizam-nas em torno de conceitos comuns, dentre eles o de qualificação e de certificação. Com base nas definições, os autores avaliam ter ocorrido, nos anos 1990, “uma ofensiva do empresariado no sentido de criar um sistema de certificação que transferisse a responsabilidade do Estado para o setor privado e excluisse a participação negociada com a representação dos trabalhadores” (p.1441). Dessa maneira, conforme os mesmos autores, a certificação profissional desvinculou-se das políticas de formação profissional e certificação escolar. Entretanto, a criação da rede *Certific* em estabelecimentos de ensino da rede federal de educação, ciência e tecnologia tende a reverter este quadro, reaproximando certificação e educação profissional.

A novidade é a revalorização do saber experiencial do trabalhador, desqualificado historicamente desde a construção da escola moderna, que passa a ser hegemônica como instituição oficial de transmissão dos saberes científicos e culturais necessários à formação do sujeito – tanto a criança, no ensino básico, quanto o aprendiz (sobretudo o jovem), no ensino técnico. Nessa perspectiva, as mudanças em curso no campo educativo permitem avançar para a superação da dicotomia entre a escola e o mundo da vida. A experiência vista como lugar de produção de saberes necessários ao trabalho e passíveis de validação e certificação contribui para o desenvolvimento de projetos educativos centrados nos atores da educação, em seus saberes, trajetórias e projetos pessoais, sociais e profissionais (PIRES, 2007; CANÁRIO, 2005).

A opção pela certificação profissional resulta da opção conceitual adotada do que se entende por competência e a relação que possui com a qualificação para o trabalho (MANFREDI, 2010, p. 8). Das diversas concepções teóricas acerca de qualificação para o trabalho, de acordo com Manfredi (2010), encontramos o modelo *job/skills*, o modelo interacionista e a qualificação social e profissional. No primeiro modelo a qualificação profissional é entendida como algo possível de ser prescrito, eis que tanto o perfil do trabalhador como as competências são dadas pelo posto de trabalho, ou seja, a qualificação não é inerente ao trabalhador, mas pertencente ao posto de trabalho. No segundo modelo, interacionista, a qualificação resulta do processo psicossocial que o trabalhador estabelece com a organização. Esse conceito ressalta a dinamicidade das competências profissionais, o enfrentamento social para a sua construção e a relação com o contexto em que ocorre, a competência resulta de aprendizagens individuais. No modelo de qualificação social e profissional a qualificação é entendida como uma construção dinâmica, que considera aspectos de natureza sociocultural e históricos onde o trabalho estabelece uma relação social fazendo do seu espaço um local de debates, conflitos e formação. A qualificação apresenta um caráter complexo porque resulta da qualificação individual e coletiva, há, assim, um resgate da centralidade do trabalho e do trabalhador.

A principal crítica à definição de competência que vem sendo adotada no campo educativo (RAMOS, 2006; SCHWARTZ; DURRIVE, 2007) refere-se ao seu cunho prescritivo, priorizando um tipo de *dever ser* do trabalhador ao invés de buscar compreender e inventariar os saberes construídos ao longo da sua trajetória de vida e de trabalho. Ao dissociar a competência e o sujeito em situação, perde-se a própria competência, conforme Ramos (2006).

Na abordagem de diferentes autores (RAMOS, 2006; SCHWARTZ; DURRIVE, 2007; SCHWARTZ, 2010; MALGLAIVE, 1995), a competência equivale a um conjunto de atributos inerentes ao trabalhador e, por serem seu

patrimônio histórico e singular, não se equivaleriam às competências de outrem. Aproximações conforme a categoria de trabalho, dando unidade a um coletivo são possíveis e pertinentes à compreensão da atividade de trabalho. Contudo, traduzi-las em listagens *estandardizadas* – como os sistemas educacionais fizeram em diferentes países, inclusive o Brasil, usos estes que foram analisados por Ramos (2006) –, não teria pertinência, porque descontextualiza as competências das condições históricas singulares em que elas são produzidas e, com isso, perdem-se as competências em si.

Nesse contexto, a noção de competências ressalta o saber-fazer, isto é, a habilidade relacionada a um domínio específico, pressupondo saberes de toda ordem, não apenas conhecimentos teóricos ou disciplinares. Ao contrário, a competência reúne saberes em uso, os quais articulam saberes teóricos e saberes práticos e “[...] a atividade humana é governada por um conjunto de potencialidades que, embora lhe sejam imanentes, não lhe são redutíveis” (MALGLAIVE, 1995).

Assim como Schwartz (2010), Malglaive (1995) diferencia os saberes teóricos dos práticos utilizando como critério a linguagem, a recorrência ou não de uma espécie de tradução do saber em palavras. Em outras palavras, colocar em palavras⁶ o saber é a forma de sistematizá-lo e visibilizá-lo. A competência corresponderia à capacidade de mobilizar os saberes formais e experienciais em uma situação singular, historicamente situada, em que o sujeito precisa reinserir na história os saberes adquiridos em sua trajetória para avaliar, adequar, recombinar, enfim, confrontar aquilo que já sabe com uma atividade nova, que, em alguma medida, é inédita, se considerada do ponto de vista histórico.

Charlot (2005) trabalha a questão dos saberes e diz que estudar sobre a relação com o saber é “buscar compreender como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio: um sujeito indissociavelmente humano, social e singular” (CHARLOT, 2005, p.41). Estudar o saber é uma possibilidade de estudar homens e mulheres como sujeitos que se constroem por apropriação do mundo, como seres aprendentes. Para o autor, não é possível analisar as posições sociais se não for levada em consideração a história de construção e de transformação do sujeito. O mesmo ocorre quando se pretende analisar a sociedade em termos de classes sociais. É preciso observar a história dos sujeitos, porque um indivíduo não é formado apenas pela classe social a qual pertence.

6 Refere-se aqui à palavra escrita. O saber prático também recorre às palavras, porém no âmbito da oralidade, pois, se não houver alguma forma de colocar em palavras o saber, este não teria a dimensão coletiva que tem.

É preciso levar em consideração o sujeito na singularidade de sua história e as atividades que ele realiza - sem esquecer, no entanto, que essa história e essas atividades se desenvolvem em um mundo social, estruturado por processos de dominação (...). O indivíduo não se define somente por sua posição social ou pela de seus pais; ele tem uma história; passa por experiências; interpreta essa história e essa experiência; dá sentido (consciente ou inconscientemente) ao mundo, aos outros e a si mesmo. Em resumo, é um sujeito indissociavelmente social e singular. E é como tal que se deve estudar a relação com o saber (CHARLOT, 2005, 40).

O autor faz uma clara distinção entre a relação de saber e a relação com o saber. A primeira é a relação que indivíduos ou grupos de indivíduos estabelecem, como por exemplo, a relação entre engenheiros e os trabalhadores na fábrica é uma “relação de saber” que tem como mediação o saber produzido no trabalho. Para Charlot (2005), a “relação de saber” é uma relação que esconde outras mediações - uma relação econômica, relação de poder. Na relação de saber que se estabelece no trabalho, encontra-se a produção de saber por parte do trabalhador e a apropriação desse saber por parte do empregador (capital).

A relação com o saber está vinculada à singularidade da relação de um sujeito com o saber. Trata-se da relação singular que cada sujeito estabelece como o saber, de acordo com sua história de vida e seu patrimônio cultural. Nesta dimensão de análise, a subjetividade tem papel fundamental, haja vista que há um sujeito que interage com o mundo e com o Outro de modo particular e, nessa interação, faz uma apropriação específica dos saberes em circulação no contexto sócio-histórico. Portanto, trata-se de uma dupla dimensão – singular e social.

A relação entre competência e saber acarreta a necessidade de buscar conhecer quais são os saberes experienciais dos trabalhadores, tanto no que diz respeito à singularidade de cada trabalhador, quanto à história e ao patrimônio coletivos de uma categoria de trabalhadores. Quais os saberes do ofício de cada área de certificação? Compreende-se que os sistemas de certificação de competências podem ser construídos no sentido de promover o reconhecimento e validação de competências. Para tanto, é necessária a construção de projetos educativos fundamentados na valorização dos saberes experienciais, o que pressupõe a criação de estratégias e instrumentos metodológicos próprios, criados para a investigação desses saberes (2007).

Entretanto, essas noções sofreram um desvio em sua significação, conforme Ramos (2006), quando interpretadas e implementadas pelos sistemas de educação

profissional e, posteriormente, sobre o ensino escolar em geral, que interpretam as competências como objetivos de ensino. Nesse sentido, as competências são vistas como um conjunto de atributos – em que ganham destaque as dimensões comportamental e cognitiva em detrimento da dimensão técnica – que o/a aluno/a deve incorporar. A ênfase recai, mais uma vez, sobre o indivíduo, ignorando a dimensão social das competências. Consolida-se, desse modo, a Pedagogia das Competências.

O contexto e as políticas de certificação profissional no Brasil

A análise da implantação da Rede Certific⁷ no sistema federal de ensino no Brasil implica considerar alguns elementos do contexto histórico recente do país. Com isso, pretende-se situar a proposta, compreender os condicionantes de sua formulação e execução.

Nos anos 1990, o Brasil implementa um conjunto de políticas que consolidam o neoliberalismo no país. Algumas das consequências sociais foram o desmantelamento do Estado de Bem Estar, a concentração de renda e a flexibilização e precarização das relações trabalhistas, bem como o aumento do desemprego. Como resposta a esse cenário, os movimentos sociais, em especial o movimento sindical, buscaram criar ações educativas que articulassem a educação profissional e a elevação de escolaridade, a partir da constituição de um currículo que integrasse os dois tipos de formação do trabalhador, portanto, uma proposta de Currículo Integrado. As experiências enfatizaram a valorização dos saberes experienciais dos trabalhadores como objeto de estudo, haja vista que esses saberes fazem parte do patrimônio cultural mobilizado pelas pessoas ao realizarem suas atividades cotidianas, as mais diversas.

Tais ações educativas exerceram influência sobre a construção⁸ da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) tanto nos artigos concernentes à Educação de Jovens e Adultos, quanto no artigo dedicado à educação profissional, que prevê a certificação profissional pelas escolas técnicas. A validação, reconhecimento e certificação dos

7 A Rede Certific atende ao Art. 41 da LDB 9394/96, bem como ao Parecer n.16 de 1999, do Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CEB16/99), ao Parecer CNE/CEB 40/2004, ao § 2º do Art. 2º da Lei nº 11.892 de 28 de dezembro de 2008, e à Portaria Interministerial nº 1.082, de 20 de novembro de 2009.

8 O presente trabalho não se propõe a retomar o contexto de construção da LDB 9394/96, embora as autoras não desconsiderem as críticas à redação da Lei, redutora do debate realizado à época para a elaboração do documento. A respeito, ver Ramos (2009).

conhecimentos adquiridos no trabalho foram previstos na LDB 9394/96 do seguinte modo: “O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos” (Art.41). O Parecer 16/99 indica como instituições aptas a fazer o processo as escolas técnicas, instituições de Educação Profissional, ONGs, entidades sindicais e da iniciativa privada.

Entretanto, as instituições que poderiam realizar a certificação, não levaram a cabo a ideia.⁹ Embora a construção de uma política de certificação profissional no Brasil ocorra há uns quinze anos,¹⁰ faremos destaque a implantação da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada – Rede Certific – criada no ano de 2009, em uma parcela dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (dezoito, no ano de 2010). Os Pareceres CNE/CEB 16/99 e CNE/CEB 40/2004 abordam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educacional de Nível Técnico. Por sua vez, a Lei nº 11.892/08 estabelece que “no âmbito de sua atuação os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais”, conforme Art.2 referente às legislações e Pareceres acerca da certificação de competências profissionais a Portaria Interministerial, MEC e MTE, nº 1.082, de 20 de novembro de 2009. A Portaria cria a Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada - Rede Certific. Trata-se de uma política pública de inclusão social constituída pela articulação do Ministério da Educação (MEC) e do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). A Rede Certific objetiva legitimar os conhecimentos dos e das trabalhadores(as) adquiridos em sua experiência de vida e trabalho independentemente de terem participado ou não de cursos de formação profissional.

A Rede Certific propõe-se a articular o trabalho à elevação da escolaridade através de reconhecimento e certificação dos saberes adquiridos pelos(as) trabalhadores(as) sejam eles jovens ou adultos. Em um processo que poderá levar de dois a três meses o/a trabalhador/a terá reconhecido seus saberes a partir de uma entrevista realizada por uma equipe multidisciplinar – pedagogo, psicólogo, assistente social e especialista da área. Caso o/a trabalhador(a) demonstre possuir os saberes profissionais da sua profissão e escolaridade adequada, será certificado, caso contrário, o/a trabalhador(a) será encaminhado para um curso de formação

9 Não houve iniciativas expressivas de certificação profissional, ao contrário da certificação escolar, realizada por meio dos Exames Supletivos e, desde 2008, do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Enceja).

10 Ver Manfredi (2010).

profissional. O trabalho de reconhecimento dos saberes profissionais é desenvolvido através da confecção de um memorial descritivo que é o registro dos saberes sócio-profissionais do trabalhador, atestado de Reconhecimento de Saberes Profissionais.¹¹

As áreas oferecidas são: pesca e aquicultura, música, construção civil, eletroeletrônica ou turismo e hospitalidade.¹² Para qualquer das áreas, o pré-requisito é ter completa a 4ª série do Ensino Fundamental ou nível de escolaridade equivalente. Com isso, o público-alvo da rede, já na partida, deixa de fora 7% da população (taxa de analfabetismo absoluto, segundo INAF mais recente, de 2009). Em seguida, as atividades – centradas nas habilidades de leitura e escrita, por meio da criação de memorial – excluem outros 21% dos brasileiros, classificados no nível de alfabetismo rudimentar, totalizando 28% analfabetos funcionais no país, segundo dados do INAF de 2009 (IBGE, 2009).

O contexto e as políticas de certificação profissional em Portugal

Há aspectos do contexto histórico português que auxiliam a compreensão do sistema de certificação profissional criado no país. A experiência está vinculada aos altos índices de analfabetismo (9%) e iletrismo¹³ da população.

Em Portugal, no período do Estado Novo, os republicanos, com o apoio dos sindicatos operários, viam a escola como instituição capaz de esclarecer as mentes contra o tiranismo e fazer com que os cidadãos em geral desejassem a implantação da República. Por sua vez, o Estado Novo via a educação como uma aliada do Estado na reprodução ideológica dos valores sociais hegemônicos, e não como um direito individual (MONICA, 1980).

O período salazariano (1932-1974) findou o debate. A educação voltou-se para o disciplinamento e a reprodução da ideologia do Estado, tarefas, respectivamente, atribuídas aos pais e à escola. A repressão a qualquer forma de questionamento da política também fez parte das medidas do governo. Nesse sentido, o Decreto-Lei nº 23.048, de 23 de setembro de 1933, proibiu o funcionamento das associações de funcionários públicos, inclusive as dos professores (STOER, 2008). A reforma

11 O memorial descritivo é um documento que comprova, independente da escolaridade, os saberes do/a trabalhador(a) e o Certificado Profissional comprova a plenitude dos saberes do/a trabalhador(a) relacionado à ocupação e vinculado a um nível de escolaridade.

12 De acordo com o Ministério da Educação, a Rede Certific poderá incorporar novos perfis, e os interessados podem sugerir outras profissões.

13 A expressão refere-se ao nível rudimentar das habilidades de leitura, escrita e matemática. Sendo assim, equivale ao termo analfabetismo funcional, utilizado no Brasil pelo INAF.

Carneiro Pacheco (1936) potencializou a coerção ao definir a obrigatoriedade de conteúdos morais e cívicos no Currículo Escolar.

Durante o Estado Novo, a educação de adultos em Portugal ficou estagnada por um longo período. As marcas dessas políticas ainda são visíveis na história recente do país. O Inquérito ao Emprego – INE – realizado na década de 1990 – portanto, duas décadas após a Revolução dos Cravos – constatou que 62,4% da população ativa portuguesa não possuíam a escolarização obrigatória de nove anos.

Frente a essa realidade, ações voltadas à elevação de escolaridade da população e ao reconhecimento de saberes experienciais tornaram-se a tônica das políticas educacionais do país a partir dos anos 1990. A criação da ANEFA impulsionou um conjunto de ações tanto de formação quanto de certificação profissional: o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), organizado em Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCCs); os cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA); as atividades de educação digital para juventude, organizadas nos Centros S@ber +. No ano de 2007, todas essas ações são reunidas na forma da Iniciativa Novas Oportunidades, a qual visa à oferta massiva das mesmas.

A ênfase ao processo RVCC, bem como à elevação de escolaridade, conforme Cavaco (2009), inscreve-se na lógica da gestão de recursos humanos, que se consolida nos países europeus a partir de documentos produzidos pela Comissão Europeia e a Unesco, nos quais “a educação é considerada um dever de todos os indivíduos, incide-se na responsabilização individual e defende-se que cada indivíduo é o ‘gestor de si’, responsável pelo seu percurso formativo e pela sua empregabilidade” (p.175).

A influência desses organismos na política educacional portuguesa materializa-se em acordos que estabelecem metas e ações para a elevação de escolaridade. O documento Iniciativa Novas Oportunidades (2007), por exemplo, menciona o acordo que motivou a aposta na elevação de escolaridade e qualificação dos trabalhadores portugueses:

A importância de apostar na generalização do nível secundário de escolaridade é claramente assumida pela Comissão Europeia que estabeleceu o objectivo de, em 2010, 85% das pessoas com 22 anos de idade na União Europeia terem completado o ensino secundário. (p.3)

Desse modo, os materiais desses organismos – em especial, o Livro Branco da Educação e Formação (Comissão Europeia) – subsidiam a argumentação do governo no documento elaborado pelo governo português. As políticas de certificação, embora já existissem, sofrem influência da Comissão, sobretudo

na tônica na qualificação de recursos humanos, em detrimento da valorização dos saberes experienciais. Restringe-se, portanto, o processo à dimensão profissional, passando ao segundo plano as dimensões pessoal e social presentes no reconhecimento, validação e certificação de competências.

A Missão dos Centros Novas Oportunidades (CNOs) é: 1) assegurar a todos os cidadãos maiores de 18 anos uma oportunidade de qualificação e de certificação, de nível básico ou secundário, adequada ao seu perfil e necessidades no âmbito da área territorial de intervenção de cada CNO e; 2) promover a procura de novos processos de aprendizagem, de formação e de certificação, por parte dos adultos com baixos níveis de qualificação escolar e profissional.

O CNO¹⁴ é oriundo dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências - CRVCC, que funcionaram em Portugal a partir de meados dos anos 2000. Seus resultados, contudo, ficaram aquém das metas projetadas para 2010, segundo o documento em questão. Por esse motivo, a Iniciativa Novas Oportunidades propõe a massificação das políticas de elevação de escolaridade da população portuguesa, a partir de dois eixos:

1. elevar a escolaridade da juventude – para tanto, o documento ressalta as ações de combate ao abandono escolar e saída antecipada e precoce, dentre as quais destacam-se os cursos de dupla certificação, em que a escolarização une-se ao ensino técnico;
2. elevar a escolaridade de adultos ativos (pessoas que estão inseridas no mercado de trabalho sem ter concluído a escolaridade, o que contribui para a desigualdade salarial e social da população, segundo o documento). É neste eixo que os centros de certificação profissional se encaixam.

A expansão da oferta de cursos de educação e formação de adultos e o alargamento da rede e número de pessoas abrangidas pelo Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências constituem os elementos nucleares desta estratégia. Este sistema é encarado como via estratégica para envolver adultos em percursos qualificantes na justa medida em que permite reconhecer as competências adquiridas pela experiência, ao mesmo tempo que se propõem itinerários formativos adequados ao ponto de partida de cada um (p.15).

14 Os Centros Novas Oportunidades estão inseridos dentro de entidades públicas, centro de formação, ONG's – assim, os CNOs não existem por si só e para funcionarem é necessária a existência de um corpo técnico qualificado e condições financeiras.

Reconhecimento, validação e certificação são as etapas que ocorrem durante o processo de reconhecimento e validação de competências. A certificação é a etapa que o cidadão português terá confirmadas – integral ou parcialmente – as qualificações evidenciadas.¹⁵ Esse processo, que valoriza a escola da vida é anterior aos Centros Novas Oportunidades. Essa nova política abarca as já existentes (Cursos de EFA – Educação e Formação de Adultos, RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, além do Projeto S@ber +), juntando jovens e adultos e introduz como principal novidade a elevação ao 12º ano a obrigatoriedade do ensino.

Dois aspectos contextualizam a implantação da política do CNO. A primeira é a filiação teórica da teoria do capital humano – TCH – atrelando a produtividade à qualificação individual dos trabalhadores. O segundo aspecto é a hegemonia da certificação, já que as formações disponíveis são as do Catálogo Nacional de Qualificação. Embora a certificação apresente a vantagem do reconhecimento e permita a construção de perfis profissionais, o Catálogo Nacional representa a homogeneização dos cursos e áreas de trabalho que os CNOs podem ofertar.

Aproximações

A análise da Rede Certific – Brasil – e do programa Novas Oportunidades – Portugal – permite algumas aproximações entre as propostas, embora a primeira esteja ainda em fase de implantação, enquanto o sistema RVCC português tem já uma década. Trata-se, portanto, de dois momentos bastante distintos nas trajetórias dos programas. Contudo, há semelhanças. Uma delas é o nível de analfabetismo dos dois países: 7% no Brasil (INAF, 2009) e 9% em Portugal (CAVACO, 2009).

A motivação das iniciativas é semelhante: resgatar e valorizar os saberes experienciais dos trabalhadores, formalizando através da certificação o reconhecimento e a validação das competências profissionais destes sujeitos, de modo a promover a sua reinserção profissional ou evitar o desemprego, além de fomentar a elevação de escolaridade. Além disso, os sistemas buscam responder às demandas do mercado de trabalho, com a criação de sistemas de certificação de qualidade desde o ISO 9000. Um dos seus critérios de avaliação é a formação escolar e profissional dos trabalhadores.

15 No caso de receber a certificação parcial, o aluno é encaminhado para complementação da formação.

Além disso, os níveis aproximados de analfabetismo permitem apontar a contradição entre os procedimentos adotados em ambos os programas – centrados no uso da linguagem escrita – em relação aos saberes escolares do público-alvo da certificação. Logo, urge articular a certificação a outras iniciativas de elevação dos níveis de letramento dessas pessoas. Do contrário, a certificação somará mais uma experiência de exclusão social para esses jovens e adultos.

No que tange às especificidades de cada proposta, no Brasil, as áreas reproduzem uma formação fragmentada e demasiadamente especializada. Alguns exemplos da ampla gama de diplomas oferecidos aos profissionais: na área da pesca, há certificação para trabalhador de preparação de pescados – recepção, trabalhador de preparação de pescados – higienização, trabalhador de preparação de pescados – embalagem/estoque/expedição, trabalhador de preparação de pescados – controle de qualidade, trabalhador de preparação de pescados – operador de beneficiamento, redeiro, criador de peixes – viveiros escavados, criador de peixes – tanque rede.

Alguns desses ofícios nunca exigiram certificado para seu exercício, sugerindo que a rede CERTIFIC reproduz a visão de que o acúmulo de títulos potencializará ou mesmo garantirá a *empregabilidade* do trabalhador. Além disso, a certificação está desvinculada dos cursos de EJA. Considera-se pertinente construir uma oferta integrada de certificação e escolarização básica, o que demandaria aproximar a rede CERTIFIC e o PROEJA, também implantado nos IFs. Desse modo, a certificação poderia fomentar a conclusão da escolaridade e vice-versa. Nesse aspecto, a experiência dos CNOs pode inspirar a articulação entre certificação e formação, permitindo retomar a trajetória de estudos e a complementação da formação profissional.

Conclusão

Neste trabalho, buscou-se problematizar as concepções de experiência, saberes e competências dos trabalhadores que sustentam as propostas de certificação profissional do Brasil e de Portugal. Para tanto, a análise de documentos brasileiros e portugueses possibilitou compreender a relação entre o contexto sócio-histórico dos países e a implantação de dispositivos que contribuem ao reconhecimento dos saberes experienciais dos trabalhadores, mas também à responsabilização do trabalhador pela própria formação continuada e qualificação profissional. Nesse sentido, as propostas podem tender para a reprodução da TCH ou para a retomada de propósitos da educação popular, de valorização dos saberes experienciais com vistas à emancipação humana.

Evidencia-se, portanto, uma tensão conceitual entre dois campos. Por um lado, a Educação Popular, sobretudo o movimento sindical – que, no Brasil, motivou a criação de cursos de elevação de escolaridade integrada à educação profissional, construindo o conceito de Currículo Integrado. Por outro, TCH e a Pedagogia das Competências, que enfatizam a responsabilidade do indivíduo de buscar formação e garantir sua colocação no mercado, e não o reconhecimento daquilo que o sujeito aprendeu sobre seu ofício ao longo da trajetória de vida e trabalho. Essas perspectivas confrontam-se nos processos de reconhecimento e validação de competências, e o predomínio de uma ou de outra dependerá da definição de um projeto educativo mais amplo, concentrado na formação geral do trabalhador, sem restringir-se à sua instrumentalização para o mercado de trabalho.

Alguns desafios emergem da análise sobre os dispositivos de certificação profissional criados pelos sistemas educacionais do Brasil e de Portugal. O mais evidente é a criação de metodologias de investigação do mundo do trabalho, os saberes experienciais dos trabalhadores da área de atuação; as especificidades destas experiências se contrastados com os formais.

Também se constitui como desafio das propostas problematizar a contradição presente entre o público atendido e as metodologias centradas na escrita. Os dados de ambos os países indicam que os jovens e adultos com escolaridade até 4ª série/4º ano não ultrapassam os níveis mais rudimentares de letramento, enquadrando-se no analfabetismo funcional, segundo o INAF, ou de iliteracia, conforme o sistema português. Ainda assim, os dispositivos de certificação profissional de ambos os países centram-se na produção de um memorial reflexivo sobre a própria trajetória de aprendizagens. Com isso, o processo tende a excluir aqueles trabalhadores que, embora possuam saberes experienciais do trabalho, não possuem as habilidades correspondentes ao nível de escolaridade exigido.

As questões abordadas neste trabalho buscam contribuir para o fortalecimento das políticas de certificação profissional, problematizando os desafios existentes com vistas à melhoria do processo. Considera-se que tais políticas podem potencializar e valorizar os saberes experienciais dos trabalhadores.

Referências

AÇÃO EDUCATIVA. **INAF Brasil 2009** - Índice de Alfabetismo Funcional – Principais Resultados. São Paulo: Ação Educativa; Instituto Paulo Montenegro, 2010. Disponível em: http://www.ibope.com.br/ipm/relatorios/relatorio_inaf_2009.pdf. Acesso em: 14 fev. 2011.

BAUER, M. W. Análise de Conteúdo Clássica: uma revisão. In: BAUER, M. W. & GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som** – Um manual prático. 4. ed. Porto Alegre: Vozes, 2005.

BRASIL. **Lei n. 9394** de 20 de dezembro de 1996 – estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acesso em: 28/02/2011.

_____. **Parecer CNE/CEB n. 16/99** do Conselho Nacional de Educação de 05 de outubro de 1999 – parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília: Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 26/11/1999, Resolução publicada no Diário Oficial da União em 22/12/1999.

_____. **PARECER CNE/CEB n. 40/2004** de 08 de dezembro de 2004 - trata das normas para execução de avaliação, reconhecimento e certificação de estudos previstos no Artigo 41 da Lei nº 9.394/96 (LDB). Brasília: Despacho do Ministro publicado no Diário Oficial da União de 26/01/2005.

_____. **Lei n. 11.892**, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008 - institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: publicada no Diário Oficial da União em 30.12.2008.

_____. **Portaria Interministerial n. 1.082**, de 20 de novembro de 2009 - dispõe sobre a criação da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada - Rede CERTIFIC. Brasília: publicada no Diário Oficial da União em 23 de novembro de 2009.

_____. **Rede CERTIFIC**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em 14/02/2011.

CANÁRIO, R. **O que é a Escola?** Um olhar sociológico. Porto: Porto Editora, 2005.

CARLAN, C. U. Documento / monumento: os tipos materiais produzidos pela história científica. **Barbarói [recurso eletrônico]: revista do Departamento de Ciências Humanas e do Departamento de Psicologia / Universidade de Santa Cruz do Sul**, n.29, p.138-149, jul./dez. 2008.

CAVACO, C. **Adultos poucos escolarizados:** políticas e práticas de formação. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação, 2009.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização:** questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

GODINHO, A. C. ; FISCHER, M. C. B. Ação Sindical Brasileira dos Anos 1990 no Campo da Educação do Trabalhador: Campos de referência. **Revista Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v.18, n.2, p.155-169, maio/ago. 2009.

MALGLAIVE, G. **Ensinar Adultos**. Porto: Porto Editora, 1995.

MANFREDI, S. M. (2010). Uma política de certificação profissional orientada para a inclusão social. **Revista Linhas Críticas**, vol.16, n.30, p.1-24, enero-julio.

MÓNICA, M. F. Ler e poder: debate sobre a educação popular nas primeiras décadas do século XX. **Análise Social**, vol.XVI, n.63, p.499-518, 1980. Disponível em: <http://www.google.pt/search?hl=pt-BR&source=hp&q=Ler+e+poder%3A+debate+sobre+a+educa%C3%A7%C3%A3o+popular+nas+primeiras+d%C3%A9cadas+do+s%C3%A9culo+XX&aq=f&aqi=&aql=&oq=>. Acesso em: 13 fev. 2011.

MORAES, C. S. ; NETO, S. L. Educação, Formação Profissional e Certificação de Conhecimentos. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1435-1469, Set./Dez. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 17 mar. 2011.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: perspectivas, usos e possibilidade. **Caderno de pesquisas em administração**. São Paulo, vol. 1, n. 3, 2º sem./1996. Disponível em: <http://www.regeusp.com.br/>. Acesso em: 18 maio 2011.

PIRES, A. L. O. Reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais. Uma problemática educativa. **Sísifo**, Lisboa, n. 2, vol. 20, p.5-20, jan./abr. 2007.

PORTUGAL. **Novas Oportunidades** – Iniciativa no âmbito do Plano Nacional de Emprego e do Plano Tecnológico. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social; Ministério da Educação, 2010. Disponível em: [http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=39&file](http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=39&fileName=Iniciativa_Novas_Oportunidades.pdf) Name=Iniciativa_Novas_Oportunidades.pdf. Acesso em: 02 fev. 2011.

_____. **Estatísticas da Educação**. Disponível em <http://w3.gepe.min-edu.pt/EstatisticasAnuais>. Acesso em: 10 fev. 2011

RAMOS, M. N. **Pedagogia das Competências**. 3. edição. São Paulo: Cortez, 2006.

SÁ-SILVA, J. R., ALMEIDA, C. D. de, GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. São Leopoldo, Ano I - Número I - Julho de 2009. Disponível em: <http://www.rbhcs.com>. Acesso em: 18/05/2011.

STOER, S. R.. A revolução de abril e o sindicalismo dos professores em Portugal. **Educação, Sociedade & Culturas**, Lisboa, n. 26, p.49-70, 2008. Disponível em: <http://www.google.pt/search?hl=pt-BR&source=hp&q=A+revolu%C3%A7%C3%A3o+de+abril+e+o+sindicalismo+dos+professores+em+Portugal&btnG=Pesquisa+Google&aq=f&aqi=&aql=&oq=>. Acesso em: 13 fev. 2011.

SCHWARTZ, Y. A Experiência é formadora? **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n.1, jan./abr. 2010.

SCHWARTZ, Y & DURRIVE, L. **Trabalho e Ergologia**: conversas sobre a atividade humana. Niterói: Ed.UFF, 2007.

Recebimento em: 11/04/2011.

Aceite em: 17/05/2011.

Território, políticas públicas e educação do campo na Amazônia Paraense: o protagonismo dos movimentos sociais em debate

Education, school and educational policies from the perspective of critical cultural studies: the production of common sense and hegemonic disputes

Salomão Mufarrej HAGE¹
Lorena Maria Mourão de OLIVEIRA²

Resumo

O artigo analisa a relação entre território, políticas públicas e educação do campo no contexto da diversidade sócio-territorial da Amazônia Paraense, destacando o protagonismo dos movimentos sociais no cenário brasileiro e amazônico. Ele foi elaborado através de um estudo bibliográfico e documental que concebe o território numa perspectiva relacional e complexa, como espaço formado por suas múltiplas dimensões: econômica, política, cultural e ecológica. O artigo apresenta uma cartografia da diversidade sócio-territorial do campo na Amazônia Paraense, explicitando as territorialidades dos rios, das colônias rurais, dos assentamentos, das reservas extrativistas, dos quilombos e das áreas indígenas.

Palavras-Chaves: Movimentos Sociais, Educação do Campo, Território, Políticas Educacionais

Abstract

In this article, I analyze the relationship between territory, public policies and rural education within the context of the socio-territorial diversity of the Amazonian region in the state of Pará. My analysis privileges the centrality of social movement protagonism in the region, as well as in the larger Brazilian context. This analysis is based in an understanding of territory that privileges relationality and complexity with respect to economic, political, cultural and ecological dimensions. Lastly, I map the socio-territorial diversity within the Amazonian region of Pará state, highlighting the territoriality of rivers, rural colonies, settlements, extractive reserves, quilombos and indigenous reserves.

Key words: social movements, rural education, territory, educational policies.

-
- 1 Pedagogo. Doutor em Educação – PUC/SP. Professor do Instituto de Ciências da Educação/UFPA, coordenador do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ). E-mail: <salomao_hage@yahoo.com.br>.
 - 2 Geógrafa. Mestre em Educação - UFPA. Professora AD-4/SEDUC/PA, integrante do grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia – GEPERUAZ. E-mai: <loremourao@hotmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 20	n. 42	p. 91-107	jan./abr. 2011
----------------	--------	-------	-------	-----------	----------------

Introdução

Este artigo tem sua origem e fundamentação na produção de uma dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará no ano de 2010, que por meio de investigação bibliográfica e documental analisou as políticas curriculares da Secretaria de Estado de Educação, utilizando-se de uma abordagem territorial cujo lócus de referência é a Amazônia Paraense. Nesse momento, as reflexões apresentadas focam a relação entre território, políticas públicas e Educação do Campo no contexto da diversidade sócio-territorial da Amazônia Paraense, destacando o protagonismo dos movimentos sociais populares do campo.

No cenário nacional mais recente, a abordagem territorial encontra-se em evidência, devido ao reconhecimento da importância de se levar em conta as diversidades sócio-culturais e territoriais na configuração de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento do país, provocado em grande medida, pelo protagonismo e reivindicação dos movimentos sociais. Exemplo dessa afirmação pode ser visualizada nas ações do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) através de sua Secretaria de Desenvolvimento Territorial, que implementou o Programa “Territórios da Cidadania”, a partir de 2008 para fomentar determinadas ações especificamente nos territórios do campo.

Em se tratando, especificamente, dos territórios do campo, esses são entendidos aqui como espaços que possuem dinâmicas naturais, produtivas, políticas, sociais e culturais próprias, profundamente ligadas às dinâmicas dos territórios urbanos, estabelecendo com eles relações dialéticas que conformam a totalidade social: “Um não pode ser entendido sem o outro, numa relação complementar, dialeticamente definida” (SAQUET, 2006, p. 160).

Em outras palavras, os territórios do campo se constituem no plano da unidade na diversidade; na relação entre o que há de universal na lógica capitalista e o que há de particular relacionado às características naturais, produtivas, sociais, políticas e culturais próprias de cada relação sócio-territorial, considerando que a própria singularidade desses territórios surge por meio da relação entre o universal e o particular.

No caso do Brasil, os territórios do campo têm em comum o fato de serem espaços configurados por uma diversidade de populações, que convivem de forma complexa, histórica e dialeticamente, por meio de lutas e negociações, envolvendo os movimentos sociais na conquista e apropriação de seus territórios. Essa diversidade de populações e movimentos sociais, cada qual com seus modos de vida, contribui para que cada território do campo, em meio aos aspectos gerais

produzidos pela totalidade das relações capitalistas, possui singularidades que os diferencia um dos outros e dos territórios urbanos.

A Amazônia Paraense, *lócus* mais específico de nosso estudo, também possui como característica fundamental uma grande diversidade sócio-territorial. Em relação aos territórios do campo, esta diversidade está, entre outros aspectos, essencialmente ligada à multiplicidade de populações que habitam estes territórios. As populações da Amazônia às quais nos referimos são ribeirinhos, pescadores, assentados, quilombolas, extrativistas, indígenas, agricultores familiares, colonos, entre outros. São populações que convivem por meio de uma teia complexa de relações, mobilizações e movimentos sociais. Esta teia podemos dizer que é formada pela conjugação de relações que são diversas e singulares aos territórios do campo com aquelas que são comuns à totalidade social.

Os Estudos de Gonçalves (2005) sobre a Amazônia indicam que sua diversidade de populações protagoniza a complexidade da teia social-cultural existente nos territórios do campo, complexidade esta que é um dos aspectos que configura o seu território e suas territorialidades. E, a partir das contribuições de Canen (2005), entendemos que a complexidade social-cultural pode ser traduzida em uma perspectiva de análise que problematiza a diversidade cultural existente entre os povos. Esta perspectiva busca romper com os preconceitos culturais e com os discursos que silenciam ou estereotipam determinadas culturas, sensibilizando para um reconhecimento das identidades culturais como sendo uma construção não homogênea e absoluta, mas sempre diversa e relativa, dado o seu caráter histórico.

Em termos da relação entre território, políticas públicas e educação do Campo, as diretrizes atuais do governo federal centradas, especificamente, na educação direcionada aos territórios do campo são exemplos da utilização da abordagem territorial no plano teórico, na medida em que destacam em seus princípios e diretrizes a participação das populações e de seus movimentos sociais, no processo de estímulo ao desenvolvimento desses territórios, de reformas educacionais configuradas de acordo com as singularidades destes espaços geográficos e de suas territorialidades.

As políticas públicas do governo federal voltadas para a Educação do Campo são vinculadas à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação. Este ministério tem dialogado com o MDA no sentido de construir políticas públicas para os territórios do campo onde o processo educativo esteja em sintonia com as particularidades territoriais, colaborando, dessa forma, para um processo de desenvolvimento territorial mais sustentável.

Um exemplo significativo de política do governo federal para a Educação do Campo que pauta a abordagem territorial, fundamentada em diálogos entre o MEC e os movimentos sociais, são as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE/CEB N° 1 de três de abril de

2002. O aspecto central que sustenta essas Diretrizes é o reconhecimento das diversas populações e de suas territorialidades que configuram os territórios do campo, como forma de contribuir para o desenvolvimento de ações políticas direcionadas a estes espaços singulares e, conseqüentemente, de contribuir para o desenvolvimento sócio-territorial do país em sua totalidade.

Nesse artigo, a dimensão territorial é analisada como indissociável da dimensão social, sendo esta entendida em todos os seus aspectos, inclusive o educacional. Dessa forma, a diversidade sócio-territorial do campo na Amazônia Paraense, com suas inúmeras populações, movimentos sociais e territorialidades que, em muitas das vezes, se mesclam e confundem (ribeirinhos, pescadores, camponeses, assentados, extrativistas, quilombolas, indígenas, etc.), devem colaborar com a formulação e efetivação de políticas educacionais para o território amazônico, sob pena da educação e da escola se contraporem à diversidade sócio-territorial das populações que vivem na Amazônia Paraense e não contribuir para o seu desenvolvimento social.

Reflexões sobre Território e Territorialidade

O território é compreendido neste artigo como uma dimensão social, contrapondo-se à concepção tradicional advinda da geografia clássica que o concebe como um mero espaço-suporte de elementos naturais a ser utilizado e dominado por um Estado nacional soberano, no processo de seu desenvolvimento político-territorial.

A abordagem territorial possui sua importância para qualquer análise que se dedica à realidade social na medida em que, como afirma Haesbaert:

[...] o próprio conceito de sociedade implica, de qualquer modo, sua espacialização ou, num sentido mais restrito, sua territorialização. Sociedade e espaço são dimensões gêmeas. Não há como definir o indivíduo, o grupo, a comunidade, a sociedade sem ao mesmo tempo inseri-los num determinado contexto geográfico, territorial. (2007, p. 20).

A discussão sobre a relação entre sociedade e território enseja neste trabalho um entendimento, ainda que inicial, sobre o processo de construção de territorialidades. Estas se apresentam para Haesbaert (2007) como uma construção, por parte dos grupos sociais, de mediações espaciais (escola, igreja, plantação, indústria multinacional, etc.) que proporcionem o efetivo poder material e simbólico do território por parte desses grupos, poder este que é sempre multiescalar e

multidimensional, material e imaterial, de “dominação” e “apropriação” ao mesmo tempo. O caráter multiescalar do poder do qual fala o autor encontra-se na sua relação com o local, regional e global e a multidimensionalidade refere-se aos vários âmbitos do poder: econômico, político e/ou cultural.

Ressaltamos que cada grupo social constrói sua relação com o território, usa seu território, territorializa-se integrando as dimensões ecológicas, econômicas, políticas e culturais de forma diferenciada, conforme sua identidade sócio-cultural e com o tipo de relação que esta identidade assume com a natureza em determinado momento histórico. Este fato é um ponto essencial para as discussões sobre Educação do Campo e políticas públicas na Amazônia.

Becker (2007) ao discutir sobre a geopolítica da Amazônia Brasileira contribui para a compreensão da territorialidade enquanto fenômeno social cuja dinâmica está além da geopolítica do Estado. Ela afirma que:

[...] a territorialidade, historicamente, é um valor da sociedade brasileira não somente por causa da geopolítica, mas porque nos próprios movimentos sociais perpassa a questão da territorialidade. Poderíamos indicar: Canudos, os quilombos, todos os movimentos de resistência revolucionária; os territórios indígenas, as reservas extrativistas. (2007, p. 29).

Gonçalves (200-?, p. 230) colabora para uma maior explicitação sobre a territorialidade, envolvendo a relação entre ela e o processo de territorialização. Para o autor, o processo de apropriação do espaço pelos grupos humanos, a territorialização, se diferencia de acordo com a diversidade ecológica, econômica, política e cultural existente no mundo. Como o mundo não é formado por um único conjunto ecológico, por um único modelo econômico-político e por uma só cultura e como existem diferentes formas de relação entre esses aspectos, o processo de territorialização (apropriação) ocorre de forma diversa ensejando múltiplas territorialidades, que são expressões espaciais das múltiplas identidades existentes no planeta, com suas cargas materiais e simbólicas. As territorialidades são dinâmicas e mutáveis (e não universais e imutáveis), expressando, de acordo com cada circunstância, uma determinada identidade territorial.

O caráter do território concebido como uma dimensão social é discutido, também, por Santos (2006) em seu ensaio “O retorno do território”, onde o autor afirma que “é o uso do território, e não o território em si que faz dele objeto de análise social” (2006, p. 15); do que compreendemos que o que faz o território ser objeto de análise social é a maneira como o mesmo está sendo utilizado pela sociedade, o que afirma a indissociabilidade entre território e sociedade.

Assim, não é o território enquanto base física que importa para uma teoria crítica de sociedade, mas a diferença, por exemplo, entre o uso do território pelo agronegócio e o seu uso pela agricultura familiar. Em outras palavras, o que é relevante, na realidade, é a análise do território enquanto sendo uma construção dos diversos usos e intenções dos grupos movimentos e classes sociais. Este processo, no entanto, é dialético, pois a sociedade produz o território assim como o território é uma dimensão que influencia na formação de identidades sociais.

Colaborando com as discussões a respeito do caráter do território, Haesbaert (2007) desenvolve uma instigante discussão sobre a polissemia que o termo “território” possui, agrupando os significados de território em quatro vertentes: a política, a cultural, a econômica e a naturalista, cada uma enfatizando uma determinada dimensão do território, em detrimento das demais.

A vertente política é relativa às relações espaço-poder e concebe o território como um espaço delimitado e controlado por um determinado poderio que, na maioria das vezes, relaciona-se ao domínio político do Estado nacional. A vertente cultural vê o território, sobretudo, como resultado da apropriação/valorização simbólica, por determinado grupo, de seu espaço vivido. A vertente econômica concebe o território unicamente como fonte de recursos para o desenvolvimento das relações econômicas (como produto da divisão territorial do trabalho, por exemplo), relações essas inseridas no embate entre classes sociais e na relação capital-trabalho. Por último, a vertente naturalista possui uma noção de território como espaço onde os homens se relacionam com o seu ambiente físico, procurando o equilíbrio entre as necessidades do grupo e os recursos físicos possibilitados pelo meio.

Em relação às perspectivas de território, Haesbaert (2007) as discute por meio de um debate que nos instiga a pensar sobre a perspectiva adotada no âmbito da Educação do Campo. O autor destaca a existência de duas perspectivas, a parcial e a integradora. A perspectiva parcial enfoca uma dimensão apenas do território (natural, econômica, política ou cultural), não dando conta de sua complexidade. A perspectiva integradora envolve conjuntamente todas as dimensões.

Para a perspectiva integradora o território carrega, de forma indissociável: “uma dimensão simbólica, ou cultural em sentido estrito, e uma dimensão material, de caráter predominantemente econômico-político”, ambas em constante interação com a natureza. Nesse sentido, o território é concebido como espaço formado pela integração/relação entre as suas múltiplas dimensões, a econômica, a política, a cultural e a ecológica, apresentando-se

por meio de uma concepção de espaço como um híbrido entre sociedade e natureza; entre política, cultura e economia; entre materialidade e idealidade (dimensão simbólica).

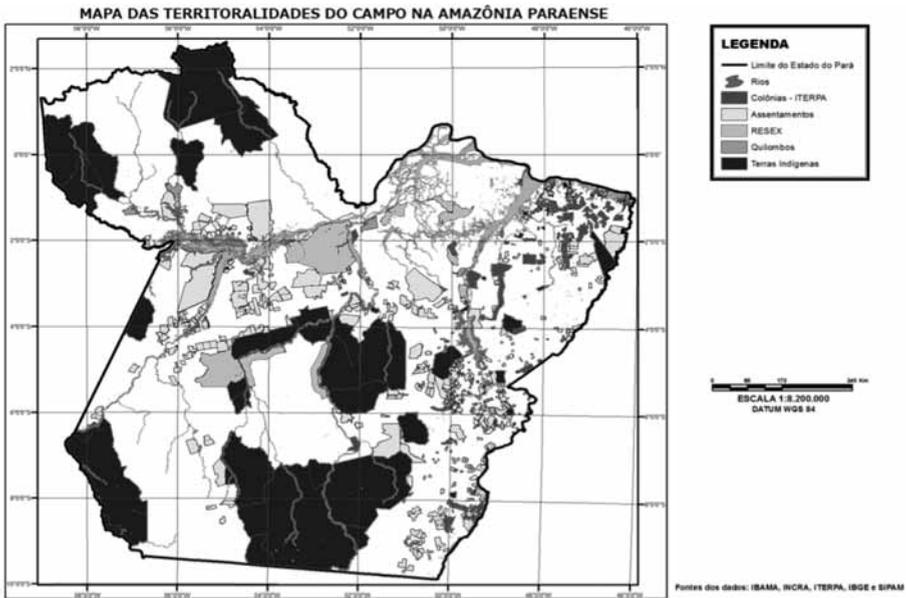
A perspectiva integradora, com a qual concordamos, pode também ser chamada relacional, na medida em que, de acordo com Haesbaert (2007), concebe o território enquanto dimensão da existência humana configurada por relações históricas imbricadas em manifestações de poder. Ela contribui para uma concepção de território na qual o mesmo é constituído historicamente e na integração entre as dimensões material, simbólica e natural.

Tomando como base de nossas reflexões a perspectiva integradora e relacional de território, observamos no campo da Amazônia Paraense a existência de inúmeras populações que, por meio de suas características materiais e simbólicas, constroem as suas várias territorialidades, provas indeléveis da diversidade sócio-territorial que singulariza a Amazônia Paraense. Na sessão seguinte, com o objetivo de dar materialidade a essa discussão, apresentamos a cartografia da diversidade sócio-territorial do campo na Amazônia Paraense.

Cartografia da diversidade sócio-territorial do campo na Amazônia Paraense

A cartografia apresentada nesse artigo explicita a diversidade sócio-territorial do campo na Amazônia Paraense, sendo formada pelo mapa geral das principais territorialidades amazônicas. Esse mapa apresenta geograficamente a diversidade sócio-territorial na região e não somente as áreas ocupadas pelos diversos grupos que vivem na Amazônia Paraense, na medida em que as territorialidades cartografadas nesse artigo são concebidas como expressão da diversidade social em meio às suas relações de poder. As territorialidades não são aspectos fixos, estáticos, mas expressões geográficas dinâmicas, construídas e re-construídas pelos sujeitos que se apropriam do território.

O mapa a seguir apresentado, produzido pelo Laboratório de Geoprocessamento do Núcleo de Meio Ambiente da Amazônia, da Universidade Federal do Pará, apresenta a cartografia das seguintes territorialidades na Amazônia Paraense: dos rios, das colônias rurais, dos assentamentos, das RESEXs (Reservas Extrativistas), dos quilombos e das áreas indígenas.



Mapa 1: Territorialidades do campo na Amazônia Paraense.
Fonte: Laboratório de geoprocessamento - NUMA/UFPa.

É importante destacar que a diversidade sócio-territorial do campo na Amazônia Paraense não se resume a essas territorialidades acima cartografadas, na medida em que há comunidades praianas, que se concentram no litoral paraense, comunidades que vivem em fazendas, próximo às vicinias, em garimpos e outras, que re-produzem sua existência de maneira própria nesse espaço geográfico particular. No entanto, é importante esclarecer que as territorialidades apresentadas no mapa englobam as formas tradicionais de trabalho e de reprodução da existência encontradas nos territórios do campo na Amazônia Paraense, a saber: a agricultura no trabalho com a terra, o extrativismo realizado na floresta, e a pesca nos rios, incluindo todas as suas expressões materiais e simbólicas.

As territorialidades do campo amazônicas, em termos da natureza do trabalho social, em muitos contextos geográficos se inter-relacionam entre si, sendo extrativista o indígena e o quilombola, e, ribeirinho, o colono e o extrativista, por exemplo. Isso faz com que as territorialidades não sejam rígidas e isoladas, mas dinâmicas e entrelaçadas, criando outras territorialidades mais complexas, do que as tradicionais aqui cartografadas.

Em se tratando das territorialidades específicas, é bom esclarecer que as territorialidades ribeirinhas, uma das mais significativas em se tratando de Amazônia, por se concentrar às margens dos rios, igarapés e furos, estão

presentes em quase todo o território amazônico e confunde-se com as demais territorialidades cartografadas em nosso estudo.

As territorialidades das colônias rurais, cadastradas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, abrangem uma área de 1.797.399ha e possuem como característica marcante a relação com o trabalho na agricultura de base familiar, encontrando-se concentradas nas regiões do Guamá, Rio Caeté e Rio Capim e no nordeste paraense.

As territorialidades dos assentamentos ocupam uma área de 11.150.192ha, concentradas nas regiões do Baixo Amazonas, Tapajós, Xingu, Lago de Tucuruí, Carajás e Araguaia. Os assentamentos referem-se aos territórios cadastrados pelo Instituto Nacional de Reforma Agrária, que são ocupados por famílias para a Reforma Agrária e, por meio do trabalho com a terra, de base familiar, traçam sua relação com o território.

As Reservas Extrativistas (RESEXs), territorializam-se em um espaço de 4.429.296ha, concentrando-se na região do Baixo Amazonas, Xingu e Marajó. Elas são territórios do poder público, onde vivem comunidades tradicionais que retiram sua subsistência da floresta. O termo “tradicionais”, de acordo com Linhares (2010), é usado para definir grupos humanos diferenciados sob o ponto de vista sócio-cultural, que re-produzem historicamente seu modo de vida com base na cooperação social e relações próprias com a natureza. Essa noção refere-se, por exemplo, tanto às comunidades extrativistas, quilombolas quanto aos povos indígenas, que desenvolveram modos particulares de existência na relação com os seus territórios.

Os quilombos configuram suas territorialidades em uma área de 586.479ha, distribuída entre as regiões do Baixo Amazonas, Marajó e Tocantins. São territórios ocupados por comunidades negras tradicionais remanescentes dos quilombos originais, surgidos no Brasil na época da escravidão para servirem de locais de resistência.

Apesar das territorialidades dos quilombos ocuparem a menor área entre as demais cartografadas, é no Estado do Pará que se concentra o maior número de territórios quilombolas titulados, colocando por terra teorias que defendem a fraca participação do negro na composição da sociedade amazônica paraense.

As territorialidades indígenas são as que ocupam a maior área, 28.514.634ha, o que pode ser explicado pela história secular de ocupação do território brasileiro por inúmeras sociedades indígenas e a sua luta pelo direito de propriedade do território. A área das territorialidades indígena concentra-se na região do Baixo Amazonas, Tapajós, Xingu e Araguaia.

A maioria dos povos indígenas na Amazônia Legal, considerados também povos tradicionais, possuem um modo de vida vinculado diretamente às florestas e às águas. Em termos demográficos, a Amazônia Legal concentra aproximadamente,

188 povos indígenas, o que corresponde a 77% do total nacional de 235 povos. Na Amazônia paraense, a população indígena distribui-se da seguinte forma: 25.962 índios em territórios do campo e 11.718 em territórios nas cidades, perfazendo um total de 37.681 indígenas (Carvalho; Heck; Loebens, 2005).

É importante ressaltar ainda, que as territorialidades cartografadas nesse artigo convivem, em meio a relações de conflito e poder pela apropriação da terra, com territorialidades de outros grupos que também fazem parte da dinâmica territorial do campo na Amazônia Paraense, a saber: latifundiários, madeireiros, fazendeiros, agroindustriais, etc.; que não foram explicitados nesse artigo, pela delimitação do foco relacionado aos movimentos sociais populares do campo.

Na sessão seguinte, abordaremos a ação dos movimentos sociais populares do campo na definição de políticas públicas em educação do campo, considerando a diversidade sócio-territorial no Brasil e na Amazônia paraense.

Movimentos sociais, políticas públicas e educação do campo: desafios quanto ao reconhecimento da diversidade sócio-cultural e territorial

Os movimentos e organizações sociais populares do campo nas últimas décadas têm participado ativamente das disputas que envolvem a conquista da terra, o fortalecimento da produção de base familiar e a garantia do direito à vida com dignidade; constituindo-se enquanto sujeitos coletivos de direito e de produção de novas sociabilidades, entre os quais se encontra o direito à educação.

Nessa caminhada de mobilização e protagonismo, a *Articulação Nacional Por uma Educação do Campo* tem assumido um papel destacado para que não sejam reeditadas as tradicionais políticas de manutenção precária das escolas rurais de cunho assistencialista, compensatório e compassivo, que reforçam o atraso e o abandono secular da educação dos povos que vivem da agricultura, do extrativismo e do trabalho do campo (II CNEC, 2004).

Essa articulação reúne movimentos e organizações sociais populares do campo, universidades, organizações da sociedade civil, órgãos do poder público e instituições internacionais, que compartilham princípios, valores e concepções político-pedagógicas, e se articulam para reivindicar políticas públicas de educação e desenvolvimento com qualidade social para as populações do campo, aqui entendidas como: agricultores familiares, assentados, quilombolas, extrativistas, ribeirinhos e pescadores.

A primeira e a segunda Conferência Nacional de Educação do Campo ocorridas em 1998 e 2004 em Luziânia/GO, constituíram-se em marcos históricos dessa articulação nacional no processo de afirmar o direito das populações do

campo à educação, ao reivindicar que a educação do campo seja assumida como política pública; que os órgãos públicos responsáveis pela educação se façam mais presentes reconhecendo a dívida social, cultural e educativa que tem para com os sujeitos que vivem no campo e na floresta; e que seja reconhecida a especificidade desses povos e de suas formas de viver e de ser, de formar-se, socializar-se, aprender, de produzir e relacionar-se com o conhecimento, com as ciências e as tecnologias, com os valores e com a cultura. (Ibid., 2004: 4).

Outro indicativo desse processo organizativo em curso tem sido a pressão sobre as várias instâncias governamentais para que renovem os processos de gestão da educação, ação que tem resultado num esforço de determinadas Secretarias de Educação para se tornar mais sensíveis à inclusão da educação do campo em sua agenda política, criando espaços e situações em que as especificidades do campo sejam reconhecidas e valorizadas. Nessa perspectiva, o próprio MEC respondeu a essa mobilização, com a criação em 2004 da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), onde se insere a Coordenação Geral da Educação do Campo que assumiu o compromisso de efetivar uma política de educação que respeite a diversidade cultural e as diferentes experiências de educação em desenvolvimento, em todas as regiões do país, ampliando a oferta de educação básica nas escolas do campo. (SECAD, 2005).

Nos documentos que expressam as intencionalidades oficiais quanto à definição e implementação de políticas educacionais, têm-se reconhecida a reivindicação dos movimentos sociais de conceber e valorizar o campo com suas diversas territorialidades, “englobando os espaços da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, dos pescadores, dos caçaras, dos ribeirinhos e dos extrativistas como espaço de inclusão e desenvolvimento com sustentabilidade”. (Ibid., 2005).

Entre os acontecimentos que marcaram a mobilização por uma educação do campo no país, o Ministério da Educação institucionalizou em 2007 a Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC), formada por representantes dos demais setores do Ministério, FNDE, INEP, MDA, UNDIME e CONSEP, das organizações e movimentos sociais do campo, para assessorar a Coordenação Geral de Educação do Campo na formulação e implementação dos programas e ações de educação do campo. Os movimentos sociais e sindicais do campo, em agosto de 2010, decidiram criar o Fórum Nacional de Educação do Campo, com autonomia para debater com o poder público sobre as proposições voltadas para implantação/fortalecimento e consolidação de políticas públicas de educação, a partir das especificidades, diversidades e questões da educação do campo.

O Fórum em sua articulação intenciona garantir que as políticas públicas a serem efetivadas sejam estratégicas para a construção de um projeto contra-hegemônico de campo, ao contribuir para a melhoria da educação no meio rural

e superação do processo, historicamente de desigualdade educacional a que estão submetidas suas populações, refletidas nos dados educacionais e de políticas públicas inadequadas ou ausentes (FNEC, 2010).

Conquistas importantes referem-se ainda à definição de marcos regulatórios das políticas de educação do campo, envolvendo a participação dos Movimentos Sociais do Campo, como: as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução 1/2002 do CNE/ CEB); as Diretrizes complementares para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (Resolução 2/2008 do CNE/CEB); o Reconhecimento dos Dias Letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (Parecer 1/2006 do CNE/CEB); e o Decreto assinado pelo presidente Lula, que estabelece referências sobre a política de educação do campo e regulamenta o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Todas essas legislações compreendem as populações do campo a partir de sua diversidade sócio-cultural e territorial, sendo constituídas por agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores rurais assalariados, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos; e estabelece que a escola deve atender a esses cidadãos respeitando a diversidade, nos aspectos sociais, culturais, territoriais, políticos, econômicos, de gênero, raça e etnia.

Na Amazônia Paraense, articulando-se a essa mesma dinâmica, os movimentos sociais representativos das populações do campo, entre eles, o *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)*, a *Federação dos Trabalhadores da Agricultura (FETAGRI)*, a *Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Pará (ARCAFAR/PA)*, o *Movimento dos Ribeirinhos e Várzeas da Abaetetuba (MORIVA)*, vêm demarcando o seu espaço de militância de forma singular, com impacto na sua estrutura agrária e no questionamento do uso do território e dos recursos naturais de forma predatória, reivindicando um novo jeito de olhar e produzir a existência, a cultura e a relação com a natureza.

Esses mesmos sujeitos coletivos ajudam a entrelaçar e fortalecer os fios da rede que vem sendo formada através do *Movimento Paraense por uma Educação do Campo*, que tem no *Fórum Paraense de Educação do Campo* sua expressão mais significativa de organização e mobilização pela construção de um projeto popular de desenvolvimento e de educação.

O *Fórum Paraense de Educação do Campo* aglutina movimentos sociais, entidades da sociedade civil, universidades e instituições governamentais da sociedade paraense, que compartilhando princípios, buscam implementar, apoiar e fortalecer políticas públicas, estratégias e experiências de educação do campo

e desenvolvimento rural com qualidade sócio-ambiental para todos os cidadãos paraenses, sobretudo para as populações do campo (FPECDR, 2004).

Entre os marcos importantes da caminhada do Fórum são destaques o *I*, o *II*, o *III* e o *IV Seminário Estadual de Educação do Campo* e o *I* e o *II Seminário Estadual de Juventude do Campo*, realizados entre 2004 a 2010; assim como o *I* e o *II Encontro de Pesquisa em Educação do Campo do Estado do Pará*, realizados em 2008 e 2010 na Amazônia paraense.

Esses eventos têm mobilizado um número cada vez mais abrangente de sujeitos, instituições públicas, movimentos sociais e entidades não-governamentais nos processos de definição e implementação de políticas e práticas educacionais sintonizadas com a realidade do campo, constituindo-se em espaços onde se manifestam depoimentos, insatisfações, aspirações e reivindicações com relação à educação que se deseja serem concretizadas nas escolas do campo.

O trecho do Manifesto do III Seminário Estadual de Educação e I Seminário Estadual de Juventude do Campo, da Floresta e das Águas da Amazônia Paraense, realizados entre os dias 13 e 17 de junho de 2007, é ilustrativo da significância desses eventos:

Somos homens e mulheres do campo, das águas e da floresta da Amazônia Paraense (agricultores/as, assentados/as, ribeirinhos/as, pescadores/as, seringueiros, indígenas, quilombolas), educadores/as e gestores/as das Redes Estadual e Municipais de Ensino, de Escolas Públicas, Movimentos Sociais e Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA's – CFR e EFA); Educandos do PRONERA, do Programa Saberes da Terra e do Programa Jovem Saber, Docentes-pesquisadores e estudantes (graduação e pós-graduação) de Universidades Públicas; representantes de Movimentos Sociais, Sindicais e Comunitários; Instituições de Pesquisa, Entidades da Sociedade Civil, Dirigentes de Secretarias Municipais e Estadual de Educação, de Associações de Municípios, do Ministério da Educação, Ministério do Desenvolvimento Agrário, INCRA, de órgãos de desenvolvimento rural (EMATER, SAGRI) e outros órgãos de gestão pública com atuação na educação e no desenvolvimento do campo

Somos sujeitos que lutam e enfrentam desafios nesse Estado da Amazônia brasileira, comprometidos com a ruptura da lógica perversa de exploração e expropriação das riquezas naturais, sociais e cultural da região, que

historicamente têm atendido aos interesses de grupos econômicos minoritários e gerado benefícios alheios às necessidades e aspirações das populações amazônicas.

Somos sujeitos que tem desencadeado múltiplos processos reivindicatórios pela garantia dos direitos humanos, convictos de que o acesso à terra, trabalho, justiça, saúde, educação, água, crédito diferenciado, estrada, luz, preservação ambiental, entre outros bens, é determinante para a qualidade de vida e dignidade dos sujeitos do campo. As Marchas, os Gritos da Terra, as ocupações de terra e de estradas, as manifestações populares são evidências inequívocas do vigor da luta dos movimentos sociais.

Somos sujeitos que lutam por um projeto de nação e de desenvolvimento do campo comprometidos com a sustentabilidade presente e de gerações futuras, em que a justiça ambiental hegemonize e que os modos de existir e produzir dos camponeses sejam imperativos desse projeto. Lutamos por um campo que seja espaço de produção econômica e sociocultural, em que suas populações vivam com dignidade e tenham na cidade um espaço de interação, mas não de dependência ou subordinação. “Lutamos por um novo projeto de desenvolvimento rural referenciado no enfoque sustentado e territorial” (FPEDC, 2007).

Esse esforço coletivo tem impactado no reconhecimento da Educação do Campo enquanto política pública e se materializado na efetivação de programas e ações que viabilizam a garantia do direito à educação com o protagonismo das populações e sujeitos que vivem no campo. Como exemplo, o *Programa Projovem Campo* destina-se a agricultores de 18 a 29 anos que não tenham concluído o ensino fundamental, utilizando a formação em regime de alternância para certificá-los no ensino fundamental com qualificação em agricultura familiar; o *PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo* oferece graduação a professores das escolas rurais que lecionam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio; o *Programa Escola Ativa* responsabiliza-se pela formação dos gestores e professores que atuam nas escolas rurais multisseriadas, as quais atendem em uma mesma sala de aula estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental; e o *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária* que oferece educação escolar aos jovens e adultos das famílias beneficiárias dos projetos de assentamento criados ou reconhecidos pelo INCRA, em todos os níveis de ensino.

Esses programas têm sido desenvolvidos na Amazônia paraense através da aproximação entre os órgãos públicos federais, estaduais e municipais, as universidades e as organizações e movimentos sociais populares do campo, assumindo o desafio de pautar as questões referentes a uma abordagem territorial nas políticas públicas que chegam até as escolas do campo.

Esse fato fundamenta-se no reconhecimento de que a educação do campo deve ser pensada e colocada em prática possuindo um vínculo estreito com as singularidades próprias dos territórios aos quais se destina, mas sem fragmentação, ou seja, percebendo o território amazônico em relação com os demais territórios do Brasil e do mundo e analisando seus aspectos ecológicos, econômicos, políticos e culturais de forma relacional (FERNANDES, 1999).

Contudo, o desafio que se apresenta às populações do campo da Amazônia paraense e seus movimentos sociais continua sendo o alcance da função da Educação do Campo enquanto colaboradora da sustentabilidade ecológica em associação com o fortalecimento da cultura e das relações sociais próprias dos territórios e territorialidade do campo.

Trata-se de fazer com que a educação do campo e as políticas educacionais a ela vinculadas na Amazônia paraense tomem em conta que há várias amazônias na Amazônia, muitas delas contraditórias entre si, e que há de se optar por aquelas que tornem possível uma vida melhor, não só para seus habitantes, mas também para o planeta. Esse caminho passa necessariamente por incorporar suas populações aos direitos básicos de cidadania, oferecendo-lhes condições de fazer melhor o que já sabem, além de buscar novos caminhos a partir da experiência acumulada (GONÇALVES, 2005); exigindo-se assim, uma visão complexa e relacional do território que não dissocie ecologia de justiça social e cidadania.

Referências

BECKER, Bertha. A Amazônia e a política ambiental brasileira. In: SANTOS, Milton; BECKER, Bertha (Org.). **Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial**. [S.I]: Editora Lamparina, 2007.

BRASIL. CNE/ CEB. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo**. Resolução CNE/ CEB N° 1, de 3 de Abril de 2002.

_____. **Diretrizes Complementares para o atendimento da Educação Básica do Campo**. Resolução CNE/ CEB N° 2. Brasília/DF, de 28 de Abril de 2008.

_____. **Dias Letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância.** Parecer CNE/ CEB Nº 1. Brasília/DF, de 15 de Março de 2006.

_____. Presidência da República. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Decreto Nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010.

CANEN, Ana. **Sentidos e dilemas do multiculturalismo:** desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES; Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth Macedo (Org.) **Currículo:** debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2005.

FERNANDES, Bernardes Mançano. Por uma Educação do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez. **A educação básica e o movimento social do campo.** Brasília/DF: Articulação Por uma Educação do Campo, 1999. (Coleção Por uma Educação do Campo, v. 2).

Fórum Paraense de Educação do Campo. **Manifesto do III Seminário Estadual de Educação e I Seminário Estadual de Juventude do Campo, da Floresta e das Águas da Amazônia Paraense.** Ananindeu-Pará, Junho de 2007. (digitalizado).

Fórum Nacional de Educação do Campo. **Minuta de Criação do FNEDC.** Brasília, agosto de 2010. (digitalizado).

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Amazônia, Amazônias.** São Paulo: Contexto, 2005.

_____. Das geografias as geo-grafias. 200-?. Disponível em: <http://www.bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cecena/porto.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2009.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização:** do fim dos territórios à multiterritorialidade. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

II CNEC. **Por uma Política Pública de Educação do Campo.** Texto Base – da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo. Luziânia – GO. 2004.

LINHARES, Jairo Fernando Pereira. **Populações tradicionais da Amazônia e territórios de biodiversidade.** Disponível em: www.socioambiental.org.br. Acesso em: 02 out. 2010.

OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino de. **«Amazônia Revelada»:** o debate continua. Comunicação apresentada no 14º ENG-AGB. Rio Branco, Acre, 16-21 de junho de 2006.

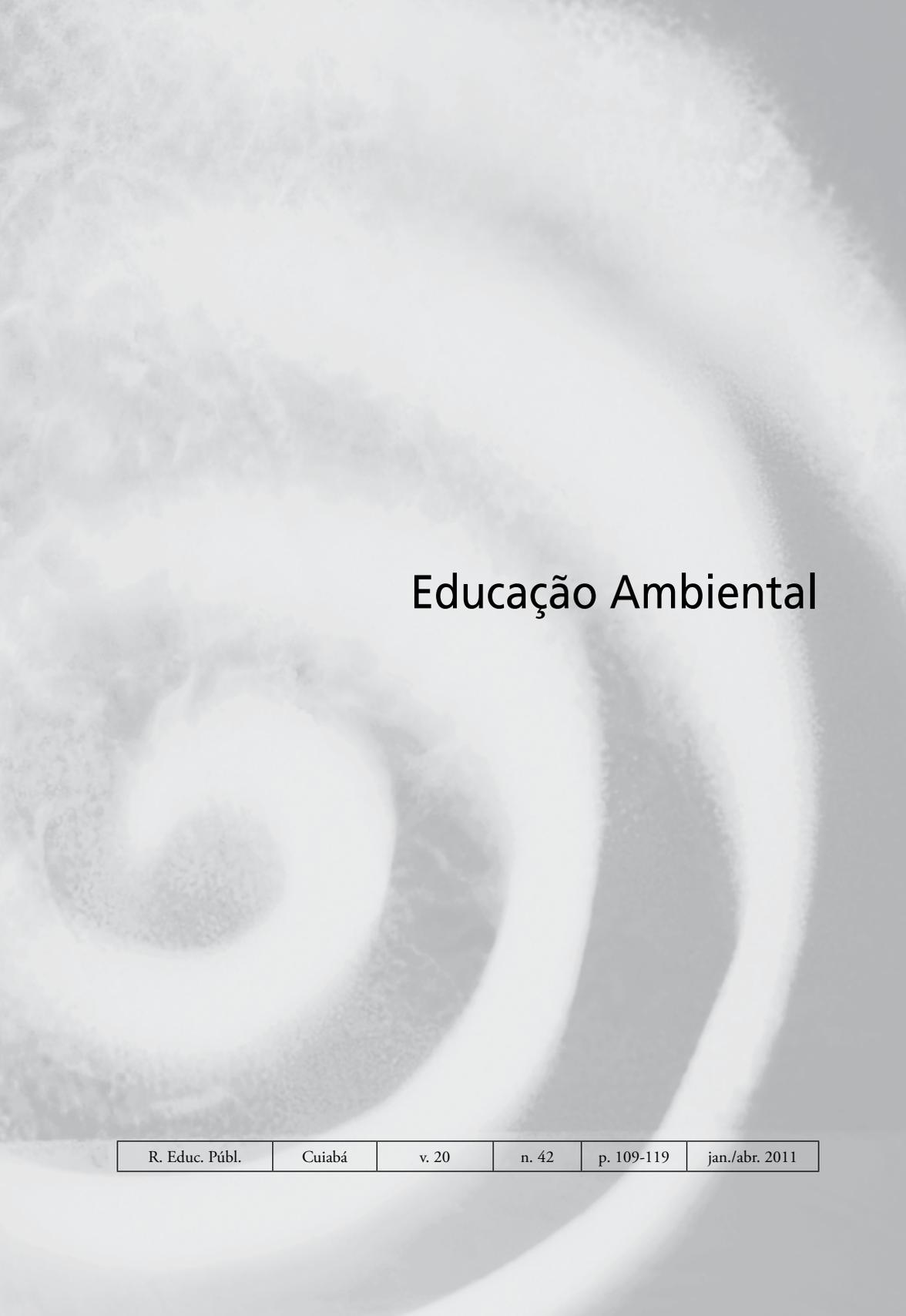
SANTOS, Milton. O retorno do território. In: SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia A. de;

SECAD/ MEC. **Elementos para um plano nacional de educação do campo: por uma política de educação do campo.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/>. Acesso em: 20 dez. 2005.

SAQUET, Marcos Aurélio. Por uma abordagem territorial das relações urbano-rurais no Sudeste paranaense. In: SPOSETO, Maria Encarnação Beltrão; WHITACKER, Arthur Magon (Org.). **Cidade e Campo: relações e contradições entre urbano e rural.** São Paulo: Expressão Popular, 2006.

Recebimento em: 23/05/2011.

Aceite em: 24/05/2011.



Educação Ambiental

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 20

n. 42

p. 109-119

jan./abr. 2011

Aprovechando sinergias en La ambientalización de Campus Universitarios

Building on synergies in the greening University Campus

J. BENAYAS, D. ALBA, I. ALONSO, M. CASADO, M. J. DIAZ¹

R. C. AMARAL, P. C. S. LEME, E. T. LIMA, A. M. de MEIRA, G. G. P. OTERO, D. C. SUDAN²

Resumo

A Universidade de São Paulo (USP) no Brasil e a Universidade Autónoma de Madrid (UAM) na Espanha criaram na década de 90 escolas verdes em duas estruturas: USP recicla e a oficina Ecocampus. Ambas as instituições têm um amplo suporte em rede, bem como o Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental e o Departamento de Ecologia da UAM. Desde 2009, a USP e a UAM desenvolveram uma linha de pesquisa em universidade verde, por meio da implementação de um projeto de cooperação internacional financiado pela Agência Espanhola de Desenvolvimento e Cooperação Internacional. O maior objetivo é fortalecer a educação ambiental direcionando-a para uma ação orientada à sustentabilidade.

Palavras-chave: Universidade. Campus. Gestão ambiental. Participação.

Abstract

The University of São Paulo (USP) in Brazil and the Autonomous University of Madrid (UAM) in Spain created in the nineties college greening two structures: USP Recycle and the Office Ecocampus. Both entities have a wide network of support as the Research Team Environmental Education and Participation Department of Ecology at the UAM. Since 2009, the USP and the UAM have developed a line of research in university greening through the implementation of an international cooperation project funded by the Spanish Agency of International Cooperation and Development. The main objective in this project is to strengthen environmental performance of both action-oriented institutions for sustainability.

Keywords: Universities. Campus. Environmental management. Participation.

1 Equipo de investigación en educación y participación ambiental del Dpto. de Ecología de la Universidad Autónoma de Madrid. C/ Darwin, 2 28049 MADRID. Telf. 914978193/657135246. E-mail: formacion.cemau@uam.es, david.alba@uam.es

2 Programa USP-Recicla de la Universidad de San Paulo. Educadoras del Programa USP-Recicla: Leme, P.C.S.; Lima, E.T.; Meira, A.M. de; Sudan, D.C. Asesoras Proyecto AECID-USP-UAM: Amaral, R.C. y Otero, G.G.P.; Persona de contacto: Javier Benayas del Álamo. Profesor titular y director del equipo de investigación. E-mail: javier.benayas@uam.es C/Darwin, 2. Departamento de Ecología-UAM. 28049 MADRID.

Introducción

Desde hace algunas décadas las universidades vienen siendo convocadas a adoptar directrices más sostenibles en términos de enseñanza, investigación, extensión y gestión en los campus universitarios. El primer documento en explicitar tal compromiso fue la Declaración de Estocolmo a partir de la cual surgirán otros documentos y tratados internacionales cada vez más específicos y rigurosos con premisas de sostenibilidad establecidas para la educación superior (WRIGHT, 2002). En este sentido, en 1992 se aprobaría la Agenda 21 como guía para alcanzar un desarrollo sostenible en el siglo XXI. Siguiendo sus directrices, muchas han sido las ciudades, pueblos, regiones o naciones que se han esforzado en aplicar sus principios y acciones a su contexto más cercano. Tratar de acercar la filosofía del desarrollo sostenible a cada una de estas organizaciones es una ardua pero necesaria tarea, especialmente en una institución tan poco proclive a los cambios como son las universidades (ALBA et al., 2006).

Sin embargo, la presión sobre el sector universitario va creciendo paulatinamente como consecuencia, entre otras razones, del reconocimiento y lucha contra la crisis ambiental de carácter global. Las instituciones de enseñanza superior no son observadas únicamente como fuente de producción de conocimiento y formación de profesionales que integrarán la sociedad y contribuirán a su progreso económico, sino que se contemplan como las mejores candidatas para testar ejemplos de buenas prácticas ambientales hacia todos los sectores sociales, fomentando el uso de la educación como herramienta para cambios positivos de carácter colectivo. Este movimiento rumbo a la sostenibilidad, adoptado por muchas instituciones superiores puede ser definido como un proceso gradual de reducción de los impactos ambientales provocados dentro y fuera de los límites de las ciudades universitarias, resultantes de decisiones y actividades de ámbito universitario así como de la promoción de la concienciación ambiental en la enseñanza y en la investigación (OTERO, 2010).

Siguiendo esta tendencia, la Universidad de Sao Paulo (USP) en Brasil y la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) en España crearon en los años noventa dos estructuras organizativas que pudieran coordinar las acciones de ambientalización: USP Recicla (en la USP) y la Oficina Ecocampus (en la UAM). Ambas trayectorias se han consolidado en cada institución académica y cuentan con una amplia red de departamentos y equipos de investigación así como entidades externas con las que colaboran en el desarrollo de sus actuaciones, entre ellas el Departamento de Ecología de la Universidad Autónoma de Madrid.

Desde el año 2007, la USP y la UAM han desarrollado una línea de colaboración que se formaliza con la concesión de un Proyecto de Cooperación

Internacional de la Agencia Española de Cooperación Internacional y Desarrollo de España en enero de 2009 y su renovación en 2010 (D/020589/08 y D/026504/09). El objetivo principal planteado en dicho proyecto es fortalecer la actuación ambiental (gestión, educación e investigación, *i+g+e*) de la USP y la UAM orientándola a una actuación por la sostenibilidad. Pero para ello se ha considerado como imprescindible el cumplimiento de tres necesidades:

- Reforzar las unidades de gestión y educación ambiental de la USP y la UAM.
- Mejorar la eficacia ambiental y educativa de los procesos de gestión y educación ambiental sobre residuos sólidos urbanos en la USP y la UAM.
- Promover la consolidación del trabajo en red mediante el desarrollo conjunto de actividades de *i+g+e* orientadas a la sostenibilidad en la USP y en la UAM.

Es relevante destacar que al ser un proyecto de carácter bianual, hasta la actualidad sólo se han concluido los trabajos de diagnóstico y evaluación de la gestión de residuos y participación, estando actualmente en plena ejecución las actuaciones (derivadas de dichos estudios) planificadas para el año 2010.

Metodología

Para alcanzar los objetivos señalados se han realizado diversas acciones en cada universidad, teniendo el intercambio de personal técnico así como los seminarios de trabajo (presenciales y por video-conferencia) como ejes vertebradores del desarrollo del proyecto y punto de puesta en común de los trabajos en cada universidad. A través de un enfoque metodológico mixto que combina técnicas cuantitativas y cualitativas se ha desarrollado un proceso de consenso y adaptación de dicha metodología a las necesidades de cada universidad pero intentando crear un esquema común que permita compartir los principales resultados. Con este fin se desarrollan tres líneas de trabajo conjuntas que concluyen en la elaboración de:

1. *El análisis de los procesos de gestión ambiental y evaluación de la participación.* Estos estudios desarrollan un plan de análisis y evaluación de los procesos de gestión de residuos y participación de las comunidades universitarias en la toma de decisiones sobre la gestión ambiental de ambas universidades. Para ello se han realizado entrevistas semi-estructuradas a los responsables institucionales y miembros de cada órgano de participación y gestión de residuos así como el desarrollo de grupos de discusión con agentes clave y la realización de observación no-participante en espacios de toma de decisiones vinculadas a la gestión ambiental de los campus.

2. *El inventario de recursos para la sostenibilidad.* El objetivo es identificar de forma sistemática de recursos y buenas prácticas generadas en la ambientalización de los diversos campus universitarios implicados. Para su consecución se ha realizado una revisión de los informes y memorias de cada institución así como entrevistas semi-estructuradas a los responsables de la gestión ambiental institucional.
3. *El diagnóstico y planificación conjunta de la intervención ambiental basada en la i+g+e para la sostenibilidad.* Se pretende consolidar esta línea de cooperación entre instituciones de educación superior a través del planteamiento conjunto de actuaciones en el año 2010 que permitan el intercambio de conocimiento entre estamentos dentro de las propias instituciones y entre dichas universidades. Para lograrlo se diseñan las acciones en seminarios conjuntos y talleres de trabajo.

Entendiendo que este proyecto pretende fomentar el intercambio de experiencias entre entidades especializadas en la ambientalización de campus universitarios se plantea una estrategia de comunicación del desarrollo del propio proyecto desde sus inicios así como la elaboración de materiales de comunicación ambiental (de divulgación y de carácter científico) que tengan como objetivo la difusión de los resultados, especialmente de las buenas prácticas identificadas.

Resultados

El principal resultado derivado de la investigación ha sido la identificación y conocimiento del funcionamiento de las principales estructuras ambientales institucionales que tratan el tema ambiental en las dos universidades. Además, se han podido analizar sus puntos fuertes y débiles así como las oportunidades de mejora. Esta etapa ha sido de gran utilidad para la USP ya que ha permitido identificar de una forma más exhaustiva cuáles son las estructuras ambientales que actualmente están presentes en la universidad.

Además, se ha generado un espacio importante de encuentro y debate entre los actores identificados a raíz de la realización de un seminario en octubre. Todo ello contribuyó para plantear el debate sobre la temática ambiental en el ámbito universitario, en un momento oportuno para repensar la política y la gestión socio-ambiental en la USP. En el caso de la UAM, por tener cierta centralización de la acción ambiental institucional en su programa ECOCAMPUS, se ha podido estudiar más a fondo la caracterización de los procesos educativos, de toma de decisiones y de acción de las distintas unidades estudiadas, incluidas otras no relacionadas directamente con ECOCAMPUS.

Gracias al intercambio de experiencias que ha supuesto este proyecto se ha obtenido un aprendizaje de ambos equipos de investigación, oficinas y universidades, relativo a diversos aspectos ligados a la gestión, educación y participación.

Los aspectos más relevantes que se han detectado han sido los siguientes, muchos de ellos se pueden interrelacionar entre sí:

- Una estructura ambiental institucional fortalece la gestión, participación y educación ambiental.

La existencia de una estructura ambiental vinculada a la alta administración y política de la universidad facilita el proceso de inserción de la temática en las decisiones y acciones. En la UAM existe una estructura institucional y una política ambiental centralizada, a nivel de rectorado, ya consolidada. En este sentido, la USP aprendió cuáles han sido los pasos a seguir para llegar a crear una estructura ambiental que dependa directamente de un Vicerrectorado, como la Oficina ECOCAMPUS.

Sin embargo, se tiene que considerar los esfuerzos de la Agencia de Innovación en su papel de articulador de las iniciativas ambientales en el interior de las unidades de la USP.

- Procesos participativos en la toma de decisiones, garantía de sostenibilidad.

La participación en el debate y la toma de decisiones sobre cómo actuar en sostenibilidad en ambas universidades es un punto crucial en el desarrollo de sus programas. En el caso de la UAM, en la Comisión de usuarios y calidad ambiental participan los distintos sectores universitarios, y se representan las distintas percepciones de usuarios y centros.

Sus debates consolidan de tal forma las decisiones que difícilmente pueden ser revocadas por instancias superiores. El valor fundamental de la experiencia de la USP es la movilización de agentes que supone la ordenación de la participación en el Programa USP-Recicla. Su estructura en comisiones, desde las unidades hasta la propia universidad, pasando por los distintos campus, permite la implicación de un importante volumen de personas, que con su actitud pro-activa, se convierten en agentes multiplicadores de la conciencia y acción por la sostenibilidad.

- El trabajo con una única temática ambiental facilita la sensibilización de la comunidad universitaria, sin embargo pierde interrelación con otros temas.

La centralización en la Oficina ECOCAMPUS del trabajo con todos los temas ambientales (agua, energía, residuos, movilidad, etc.), integrando la educación y participación ambiental es un buen diseño de acciones pensando en la temática ambiental como un todo y sus distintas dimensiones. Por otro

lado, USP Recicla se centra en el tema de los residuos (educación para su minimización), y por trabajar con una temática más específica puede profundizar en ella con distintos actores de la comunidad universitaria, llegando a más gente, y que ésta acabe más sensibilizada.

- Las campañas educativas (de corta duración) sirven para motivar a la comunidad, mientras que los proyectos (de larga duración) incentivan la educación de personas más críticas.

La Oficina ECOCAMPUS trabaja con campañas puntuales en sus acciones dentro de la universidad. Son campañas de corta duración, con la utilización de distintas actividades desde carteles y pegatinas a gimkhanas y juegos de simulación. Actividades, atractivas, que llaman más la atención de la comunidad universitaria. Por otro lado, el Programa USP-Recicla trabaja por medio de proyectos de larga duración, en los que participan becarios y voluntarios por más tiempo y que alcanzan, por esa particularidad, un compromiso mayor de la comunidad en relación con el tema. Además, las actuaciones se desarrollan progresivamente, intentando obtener un cambio gradual en cada una de las personas.

- Priorizar la sensibilización en las campañas de gestión de residuos ayuda a la correcta separación.

La gestión de los residuos está bastante desarrollada en ambas universidades, aunque presenta aún algunas debilidades. En la UAM la gestión se basa en la separación y no en la reducción como ocurre en la USP.

Se observa en la comunidad universitaria que tal programa está bastante interiorizado, lo que permite actuar en otras áreas. La USP tiene como principio de trabajo las 3“Rs”: reducir, reutilizar, reciclar, lo que hace que en sus campañas y proyectos se prioricen la reducción y por último, si es necesario, la reutilización y reciclaje. Se trata de ir más allá de la cuestión ambiental, promoviendo la formación de personas críticas y comprometidas con la mejora ambiental.

- Las actividades desarrolladas se mueven entre la amplitud de la temática ambiental y de sostenibilidad y su vinculación con lo social

En el desarrollo de proyectos, el Programa USP Recicla valora la integración de teoría y práctica, la perspectiva conjunta de “sociedad y ambiente” y toma referencias teóricas de la educación y sociología.

Esas bases se reflejan en campañas de comunicación y sensibilización del Programa. La UAM trata distintos temas, en su mayoría, con carácter ambiental, dejando más aparcado el ámbito social en sus proyectos.

- La falta de personal dificulta el trabajo y sobre-carga a los que están implicados

Tanto el Programa USP Recicla como la Oficina ECOCAMPUS cuentan con un equipo de personal técnico propio, además del equipo de becarios y voluntariado. La rotación temporal de estudiantes involucrados en los programas ambientales permite, por un lado, que sean formadas numerosas personas como agentes multiplicadores. Por otro lado, se crea una carencia de colaboradores lo cual sobrecarga las funciones del personal fijo.

- Un programa de voluntariado institucionalizado facilita que su labor sea más efectiva y eficaz

El programa de voluntariado ambiental de la UAM permite a los estudiantes que participan como voluntarios proponer, planificar y ejecutar proyectos ambientales así como se garantiza la concesión de determinados derechos. En la USP, los voluntarios se involucran en algún proyecto ya iniciado lo que dificulta la creación de nuevos proyectos ya que algunos son planificados a largo plazo. Sin embargo, al incorporarse en proyectos que están en desarrollo, los estudiantes obtienen buenos resultados a corto plazo, lo que puede compensar la falta de incentivos de un voluntariado institucional.

Conclusiones

Compartiendo opiniones y experiencias profesionales en relación a la gestión, educación y participación ambiental en ambas universidades los equipos de técnicos, educadores, e investigadores visualizan una oportunidad importante de aprendizaje mutuo para el fortalecimiento de sus actuaciones.

El proyecto en su primera fase ha conseguido involucrar a un número elevado de agentes institucionales, entre docentes y alumnos, los cuales integraron los equipos y colaboraron directamente no solamente en la ejecución de las actividades planeadas sino también en la discusión de los conceptos y los objetivos de la cooperación. Ambos equipos coinciden en que el trabajo de cooperación apenas ha comenzado ya que las debilidades identificadas apuntan a cambios que solamente pueden ser conseguidos mediante acciones continuas, siendo una de estas el proyecto propuesto para 2010 y aprobado nuevamente por la AECID en el marco del Programa de Cooperación Interuniversitaria e Investigación Científica (PCI).

Frente a este escenario, para el año 2010 se han previsto acciones para la creación de instrumentos de evaluación de la participación, gestión y educación en las universidades y la transferencia de experiencias exitosas entre las universidades involucradas con las demás universidades que, así como la UAM y la USP, quieran incorporar aún más el tema dentro de su comunidad. El objetivo principal será reforzar la actuación para la sostenibilidad de las universidades

participantes como modelo para otras instituciones de educación superior latinoamericanas. Para ello se contempla el diseño de un proceso participativo de evaluación de los procesos de gestión, educación y participación ya estudiados en ambas instituciones, difundir y comunicar las lecciones aprendidas sobre ambientalización universitaria y por último impulsar la creación de un espacio de encuentro en el ámbito latinoamericano que fomente los esfuerzos de estas instituciones para avanzar hacia la sostenibilidad de sus campus.

Agradecimientos

A la AECID por su apuesta en la financiación de este proyecto en la Convocatoria de ayudas para programas de cooperación interuniversitaria e investigación científica-Ayuda para acciones integradas para el fortalecimiento científico e institucional (D/020589/08 y D/026504/09) y a todas las personas que han participado directa o indirectamente en la fase de investigación, sin su colaboración este trabajo no se podría haber realizado.

Referencias

- ALBA, D. (2006). Análisis de los procesos de gestión y educación para la sostenibilidad en las universidades públicas españolas. Proyecto de Investigación del Doctorado Interuniversitario en Educación Ambiental. Universidad Autónoma de Madrid, España.
- BENAYAS, J., ALONSO, I., ALBA, D. (2009). ¿Cómo incorporar la Educación Ambiental en la Universidad? El proyecto Ecocampus de la Universidad Autónoma de Madrid. *Ecología y Desarrollo. Especial Treinta años de Educación Ambiental*. www.ecodes.org
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- MINAYO, M. C. (1996). *O Desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec; Abrasco.
- OTERO, G. G. P. *Gestão Ambiental em Instituições de Ensino Superior: práticas dos campi da Universidade de São Paulo*. Dissertação de Mestrado a ser defendida no Programa de Pós-Graduação em Ciência Ambiental da Universidade de São Paulo. En imprenta, 2010.

PAVESI, A. (2007). A Ambientalização da formação do arquiteto: o caso do curso de arquitetura e urbanismo da Escola de Engenharia de São Carlos. Tese (Doutorado). Departamento de Metodologia e Ensino, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

PROYECTO ECOCAMPUS, disponible en www.uam.es/ecocampus. Acceso en Diciembre. 2009.

SHRIBERG, M. (2007). Beyond principles: implementing the Talloires Declaration. ULSF – Association of University Leaders for a Sustainable Future. Disponible en <<http://www.ulsf.org/pdf/ShribergTallentFinal.pdf>>. Acceso en enero. 2009.

STERLING, S., & SCOTT, W., [Eds.] (2008) Education for sustainable development in higher education. Special Issue of Environmental Education Research Volume 14 Number 4 August 2008. ISS: 1350-4622. Routledge Taylor & Francis Group.

THE TBILISI DECLARATION (1977). Disponível em: <www.gdrc.org/uem/ee/tbilisi>. Acceso en dic. 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. (1987). Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas.

UNEP (1972). Declaration of the United Nations Conference on the Human Environment. Stockholm. Disponível em <http://www.unep.org>. Acceso em Novembro 2009.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID y UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. En el camino a la sostenibilidad/ No camiño para a sustentabilidade. Madrid; São Paulo, 2009, pp.1-20.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID. Informe UAM EN CIFRAS 2008-2009. Disponible en www.uam.es. Acceso en agosto. 2010.

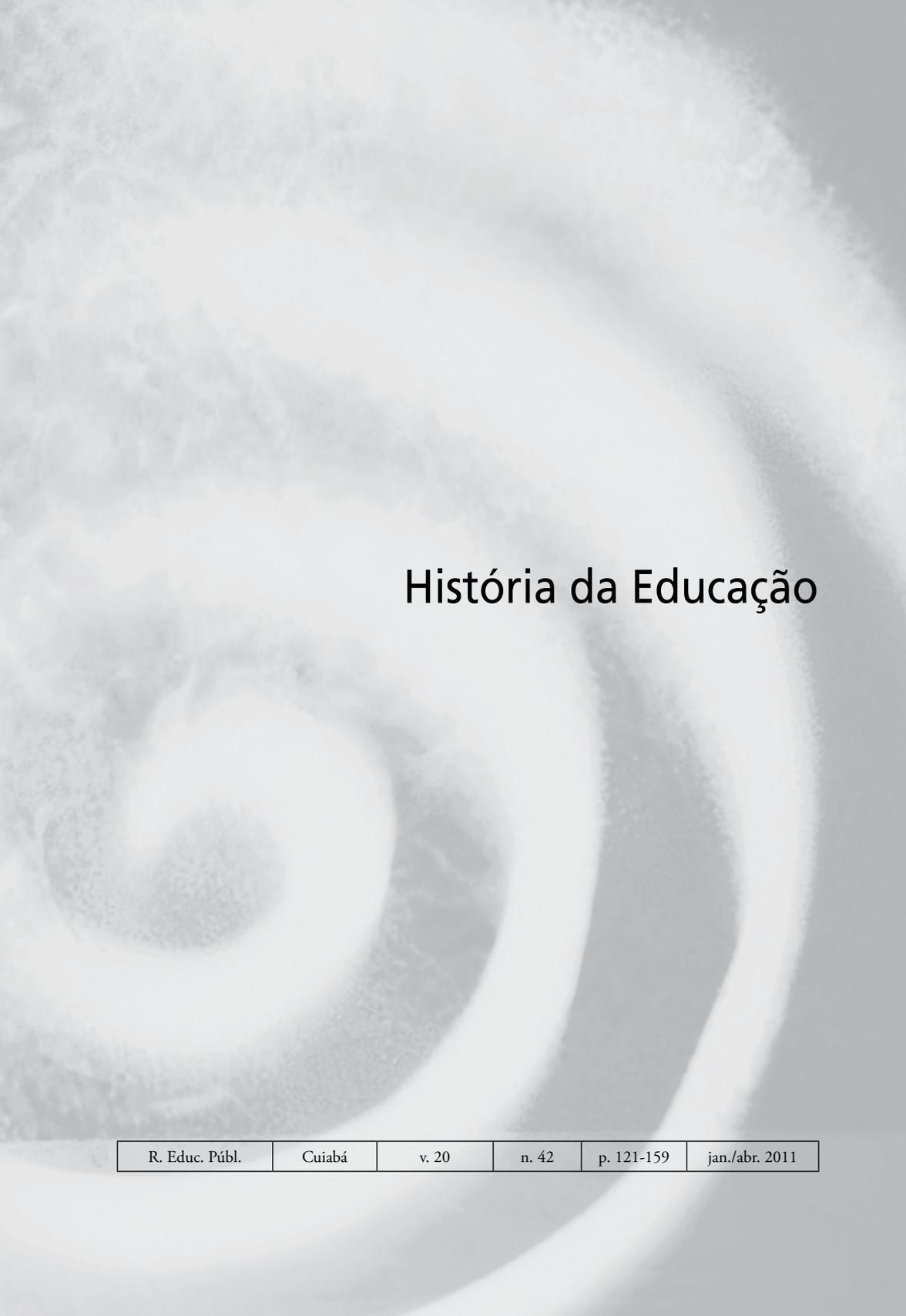
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Anuário Estatístico de 2009. Disponible en www.usp.br. Acceso en agosto. 2010.

WALS, A. [Ed.] (2007). From cosmetic reform to meaningful integration: Implementing Education for Sustainable Development in Higher Education Institutes. The state of affairs in six European countries. Amsterdam, DHO.

WRIGHT, T. S. A. Definitions and frameworks for environmental sustainability in higher education. International Journal of Sustainability in Higher Education, v. 03, nº 3, pp. 203-220, 2002.

Recebimento em: 18/04/2011.

Aceite em: 23/04/2011.



História da Educação

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 20

n. 42

p. 121-159

jan./abr. 2011

O “Bandeirismo Paulista no ensino” e a modernização da escola primária no Brasil: entre a memória e a História¹

Paulistas Pioneers in the Brazilian education and the modernization of the Brazilian elementary school: dealing with memory and History

Rosa Fátima de SOUZA²

Resumo

Este texto problematiza as interpretações instituídas sobre a liderança de São Paulo na renovação educacional brasileira no período da Primeira República. A análise situa o problema no diálogo entre a memória e a história. A primeira parte do texto examina o modo pelo qual os educadores paulistas forjaram uma interpretação e uma memória sobre a excelência do aparelho escolar do estado. A segunda parte trata da disseminação dessa referência modelar considerando as representações desse modelo que circularam no país e as múltiplas trajetórias e vicissitudes que envolveram a atuação dos professores paulistas em várias localidades.

Abstract

This text problematizes the interpretations instituted on the leadership of São Paulo State in the Brazilian education renovation in the period of the first Republic (1889 – 1930). The analysis positions the problem within the dialogue between memory and history. The first part of the text examines the way in which the Paulista educators formed up an interpretation on the excellence of the state school apparatus. The second part deals with the spreading of this reference model taking into account the representations of this model which had circulated in the country and the multiple trajectories which involved the performance of the Paulista teachers in other places in the country.

1 Texto apresentado no I Colóquio de Investigações Comparadas sobre Grupos Escolares, realizado em São Luís – MA, em 2007.

2 Professora adjunta do Departamento de Ciências da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP – Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara. E-mail: <rosa@fclar.unesp.br> Endereço: Av. Dr. Waldo Barbieri, 41, Bloco V, apto. 14 14810-273 - Araraquara – SP Telefone: 16 3339-4204 / 9254-4880.

1 - Considerações iniciais

Os estudos realizados na última década sobre a institucionalização da escola primária, especialmente sobre a história dos grupos escolares, têm contribuído para uma revisão aprofundada sobre o processo de modernização da educação elementar empreendido pelos governos de vários estados brasileiros ao longo da Primeira República.³

Essa produção tem posto em destaque, entre outros aspectos, o modo pelo qual políticos e administradores do ensino conceberam o grupo escolar como uma escola moderna que, reunindo vantagens econômicas e pedagógicas, seria capaz de concretizar o projeto republicano de educação popular. No exame da implantação dos grupos escolares, os estudos têm de diversos modos problematizado a participação dos professores paulistas no processo de reforma da instrução pública de várias regiões do país, apontando novos elementos para uma reflexão sobre a questão do modelo escolar de São Paulo como referência da modernização educacional nas primeiras décadas do século XX.

O propósito deste texto é interrogar a liderança de São Paulo na renovação educacional brasileira no início do período republicano situando a questão no diálogo entre a memória e a história e inserindo a análise na perspectiva das lutas de representações e da circulação dos modelos educacionais. Desse modo, o questionamento se volta para o modo pelo qual os educadores paulistas forjaram uma interpretação e uma memória sobre a excelência do aparelho escolar do estado e para o exame da disseminação dessa referência modelar considerando as representações desse modelo que circularam no país e as múltiplas trajetórias e vicissitudes que envolveram a atuação dos professores paulistas em outras localidades.

2 - O moderno aparelho escolar paulista

A reforma republicana da instrução pública implementada no estado de São Paulo, a partir de 1890, iniciou pela remodelação da Escola Normal e a criação da Escola-Modelo, pautando-se pelos cânones da modernização educacional. Na sequência, todo o ensino público foi reformado seguindo os princípios que associavam inovação educacional, valores republicanos e progresso social. Em

3 É bastante numerosa a bibliografia sobre a história da educação brasileira referindo-se aos grupos escolares. Apenas para exemplificar: Amâncio (2000), Bencostta (2001), Faria Filho (2000), Vidal (2006), Gonçalves (2004), Pereira (2005), Lopes (2001), Pinheiro (2002), Reis (2003), Gizele Souza (2004), Souza (1998), entre outros.

relação às escolas elementares, os grupos escolares foram criados em 1893 a partir da reunião das escolas preliminares⁴ com base na organização administrativa e pedagógica das escolas graduadas.⁵

Desde o início, os republicanos paulistas empenharam-se em construir uma memória e uma interpretação das realizações no âmbito da educação pública como uma obra eminentemente republicana. De fato, os governos do estado e os órgãos de administração da instrução pública valeram-se de inúmeras estratégias para dar visibilidade às realizações republicanas no campo da educação empregando práticas discursivas e simbólicas tais como: a elaboração de relatórios oficiais, a divulgação de artigos na imprensa, a construção de edifícios escolares monumentais, a publicação de impressos de variados tipos, a promoção de solenidades de inauguração das instituições modelares, a instituição das festas escolares e a realização de conferências públicas, entre outros expedientes. Todas essas iniciativas contribuíram para a reafirmação da educação paulista como um aparelho modelar. Nessa construção da memória os educadores exerceram um papel relevante utilizando a imprensa e os periódicos educacionais como meios de divulgação de interpretações sobre o passado recente da educação paulista e o pertencimento a uma dada tradição marcada essencialmente pela inovação pedagógica e pela modernização de todo o aparelho educacional.

Como demonstrou Catani (1994), coube aos administradores do ensino e ao grupo de professores vinculados à Associação Beneficente do Professorado Público a invocação de um período áureo da educação em São Paulo correspondente às primeiras reformas implementadas pelo novo regime político coincidentes com iniciativas de grande investimento na Escola Normal e na valorização dos professores.

A Escola Normal – celeiro de formação de gerações de professores sob o signo da inovação pedagógica – esteve no centro dessa interpretação. Relatos como os de João Lourenço Rodrigues foram próceres em estabelecer uma dada versão dos fatos reiterada inúmeras vezes por memorialistas e historiadores da educação ao longo do século XX. Dois textos desse autor são desse modo significativos: a Monografia Histórica da Escola Normal de São Paulo publicada no *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo* (1907-1908), quando o autor ocupava o cargo de inspetor-geral da instrução pública e o livro *Um Retrospecto: alguns subsídios para a história pragmática do ensino público em São Paulo*.⁶ Reunindo

4 Denominação dada às escolas primárias organizadas como escolas singulares.

5 Lei n. 169, de 7.8.1893. Cf. São Paulo. Coleção de Leis e Decretos do Estado de São Paulo, 1893.

6 Essa obra de João Lourenço Rodrigues foi elaborada como uma memória em comemoração ao cinquentenário da Escola Normal da Capital. Para uma análise aprofundada sobre essa obra, ver Catani, 1994.

informações e recordações autobiográficas, a interpretação cunhada pelo autor demarcou a reforma de 1890 como instituidora da modernização educacional em São Paulo, exaltando a ação dos republicanos e entronizando a figura de Caetano de Campos como um pioneiro na inovação educacional. Isso é perceptível na seguinte afirmação de Rodrigues (190?, p. 91):

Os intuitos capitaes da lei n. 27, de 12 de março de 1890, que se distingue pela integralização do curso normal e pela feliz reforma das escolas annexas, convertidas em escolas-modelo, tiveram sua execução inicial sob a orientadora e efficaz influencia do Dr. Caetano de Campos.

Os effeitos benéficos dessa lei se fazem sentir, até o presente, em pontos capitaes de nossa organização escolar.

O relatório apresentado por Caetano de Campos ao Presidente do estado em 1891 é publicado na Monografia como sendo uma “luminosa exposição”.

Assim como João Lourenço Rodrigues, muitos outros educadores paulistas compartilharam as representações positivas em torno da instrução pública como obra republicana. O depoimento de Pedro Voss ao jornal *O Estado de São Paulo* em 1914 em resposta ao *Inquérito sobre a situação do ensino primário e suas necessidades* é, desse modo, ilustrativo:

Iniciada logo nos primeiros dias da implantação do novo regime, a reforma completa do arcaico ensino público então em vigor e começando por onde devia começar, isto é, pela reorganização da Escola Normal e instalação da Escola Modelo, os fructos não se fizeram esperar.

Da acção conjunta de Prudente de Moraes, Rangel Pestana, Caetano de Campos, Miss Marcia Browne e da louvável dedicação da geração normalista daquele tempo, cujo auxílio eficaz não se pode contestar, germinou essa planta que ainda hoje constitui o orgulho dos paulistas. (VOSS, 1914, p. 4).

Nas operações que instituíram a República como momento fundador da modernidade na educação paulista, alguns políticos e educadores foram entronizados na memória. Nomes como os de Prudente de Moraes, Bernardino de Campos, Jorge Tibiriçá, Cesário Motta, Caetano de Campos, Rangel Pestana, Miss Marcia Browne, Maria Guilhermina Loureiro de Andrade e Gabriel Prestes foram consagrados como os principais personagens da obra educacional republicana. No entanto, o papel atribuído a esses e outros atores esteve na dependência do relevo

dado a cada um pelas versões em pauta. A versão de José Feliciano de Oliveira na obra *O Ensino em São Paulo: algumas reminiscências* é um contraponto à narrativa de João Lourenço Rodrigues na tentativa de reabilitar o papel fundamental desempenhado por Gabriel Prestes na inovação educacional levada a termo em São Paulo no início do período republicano. Nas palavras do autor:

Gabriel Prestes não reclamou quando confundiram e ainda confundem sua grande obra persistente, no Jardim de infância, nas Escolas Modelos, na Escola Normal – com a primeira, incompleta, forçosamente incompleta iniciativa e acção do dr. Caetano de Campos, chamado ‘grande educador’. ‘Grande educador’ ou professor propagandista, médico e conferencista... Mas na instrução Pública, na Escola Normal sua acção é incomparavelmente inferior á de Gabriel Prestes. Hesitei longo tempo em vir a público dizer esta verdade – verdade de facto testemunhada, manifesta, com documentos públicos officiaes... – Não é cousa opinativa, de preferência pessoal. Não é alcandoramento de amigos e parentes. Não é espírito de partido ou de opposição que eleva uns para rebaixar outros. O só anno que vae de 1892 a 1893 – nos artigos do *Estado de São Paulo*, no Congresso, em sua acção na Escola Normal – basta para levantar a Gabriel Prestes uma herma igual, pelo menos, á de outros reformadores paulistas que se dedicaram á instrução publica... (OLIVEIRA, 1932, p. 17).

É fato que em 1913, João Lourenço Rodrigues publicou na Revista de Ensino uma homenagem laudatória a Gabriel Prestes na seção Pantheon Escholar.⁷ Mesmo assim, no livro *Um Retrospecto*, publicado em 1930, o autor reiterou a interpretação dada na Monografia Histórica da Escola Normal de São Paulo, publicada em 1908, edificando a figura de Caetano de Campos.

A despeito das disputas em torno da “versão legítima sobre os fatos”, as realizações do Poder Público no âmbito da educação no estado de São Paulo foram notabilizadas dentro e fora do estado.

Na transição do século XIX para o século XX, São Paulo foi considerado o centro da modernização educacional no Brasil. O progresso no campo da instrução pública aliava-se à prosperidade econômica do estado, alimentando as pretensões das elites paulistas pela liderança política do país.

7 Cf. Revista de Ensino, ano XI, n. 4, março de 1913, p. 3-14.

Em realidade, o que São Paulo ofereceu às demais regiões brasileiras foi a imagem de um aparelho escolar moderno, articulado, orgânico e bem sucedido. Tal imagem atraiu a atenção das autoridades políticas de outros estados empenhados no ideal republicano de reforma da educação popular. Os expedientes de visibilidade e reconhecimento multiplicaram-se: visitas comissionadas, viagens de estudo, elaboração e publicação de relatórios, circulação de impressos, livros e materiais didáticos.

O progresso e o pioneirismo de São Paulo no campo da educação encontravam lastro nos significativos índices de expansão do ensino público, na criação de novos estabelecimentos de formação de professores, na atuação expressiva da inspeção técnica, na organização pedagógica embasada nos princípios da moderna pedagogia, especialmente na adoção oficial do método intuitivo, na monumentalidade de algumas edificações escolares e na dotação material (mobiliário e materiais didáticos) com a qual algumas instituições modelares encontravam-se providas (a Escola Normal da Capital, as escolas-modelo e alguns grupos escolares).

As escolas normais e os grupos escolares foram as instituições mais expressivas desse progresso. E foi justamente a organização administrativa e pedagógica desses estabelecimentos que atraíram a atenção de políticos, intelectuais e educadores de outras regiões do Brasil.

Em São Paulo, como buscamos demonstrar em estudos anteriores (SOUZA, 1998, 2006), o sucesso dos grupos escolares foi inegável. Em 1929, já haviam sido instalados 297 grupos em São Paulo compreendendo 4.249 classes – 47 localizados na capital e 250 nas cidades do interior – responsáveis pela matrícula de 191.320 alunos, isto é, cerca de dois terços dos alunos matriculados nas escolas públicas primárias do estado.

O encantamento dos reformadores pelos grupos escolares explicava-se, pois, pelo significado dessas instituições nas representações sobre a relevância social e política da educação popular predominantes na Primeira República. Não por acaso, a implantação dessa escola modelar esteve no centro das proposições de reformas da instrução pública em vários estados brasileiros nas primeiras décadas do século XX. Nas mensagens presidenciais, nos relatórios de secretários do interior, de diretores e inspetores da instrução pública, nos artigos da imprensa regional e local, o tom laudatório é quase unânime ao exaltar os benefícios e a qualidade desse tipo de escola primária, como têm posto em relevo os estudos realizados na última década. À parte da eloquência e da retórica comuns nas práticas discursivas da época, o repertório de imagens simbólicas não deixa dúvidas. “Templos de civilização”, como se referia ao Grupo Escolar de Campinas o diretor Christiano Volkart. “Instrução, o talher para o banquete da civilização”, como se utilizou da expressão de Huxley, o diretor-geral da Instrução Pública

do Paraná, segundo afirmação de Gizele Souza (2004). Outras tantas imagens sobressaem nas investigações realizadas sobre o tema: "oficinas que modelam almas", "batismo luminoso da instrução", "grandioso melhoramento", "templo do ensino moderno", "antídoto contra o vício", "templo de luz e saber", "símbolo do progresso, da modernização e da cultura". (REIS, 2003; PINHEIRO, 2002; LOPES, 2001; SOUZA, 2006).

Contudo, a implantação dos grupos escolares implicava efetivamente em elevados custos financeiros. Por isso, a difusão desse tipo de escola primária pelo Brasil foi lenta no início do século XX. Apenas aqueles estados de maior prosperidade econômica lograram a implantação de uma rede de grupos escolares. De fato, na maior parte do país, a difusão da educação popular ocorreu nas primeiras décadas do século XX pelo concurso das escolas isoladas e reunidas.

Talvez, essa seja uma das razões pelas quais o aparelho escolar paulista tenha se fortalecido como referência modelar. Mas, até que ponto, essa representação de excelência e modernidade não serviu como prática discursiva para justificar as propostas de reforma e a atuação modernizadora dos governos de alguns estados?

Dentro do estado de São Paulo as estratégias de visibilidade e de construção da memória estiveram entrelaçadas de inúmeras formas reforçando a autoimagem positiva e exultante da educação paulista. Alguns exemplos são elucidativos, como é possível verificar em determinadas matérias publicadas nos *Anuários do Ensino do Estado de São Paulo* e nas *Revistas de Ensino* - dois importantes periódicos que circularam na Primeira República.

Os Anuários foram criados pela Inspetoria Geral da Instrução Pública com a finalidade de divulgar os avanços da educação no estado oferecendo informações sobre o conjunto do aparelho escolar por meio de estatísticas atualizadas. (Cf. CATANI, 1994 e CASTRO, 2000). Para além dos dados detalhados sobre o número de escolas, professores, alunos matriculados e aprovações, o periódico transcrevia os relatórios anuais dos inspetores gerais prestando contas ao Presidente do estado das atividades desenvolvidas assim como o balanço avaliativo dos problemas e soluções encaminhadas. Registrava também prescrições administrativas e pedagógicas, debates sobre a renovação do ensino, relatórios de inspetores escolares e diretores de escolas, fotografias e descrições da rede de estabelecimentos escolares.

Todo esse manancial de dados buscou inscrever a memória e a história da educação pública paulista. Algumas inscrições são particularmente significativas. Nos Anuários do Ensino do Estado de São Paulo referentes aos anos de 1907-1908 e 1909-1910 inúmeras páginas foram consagradas às instituições modelares do estado. Fotografias da Escola Normal, das escolas-modelo e dos grupos escolares seguidas de informações sobre a criação e instalação de cada estabelecimento de

ensino, o número de alunos, a composição do corpo docente e administrativo e as condições dos edifícios traçaram um quadro revelador do empreendedorismo do Poder Público no campo da educação. No Anuário de 1914 também foram registradas inúmeras fotografias de grupos escolares instalados no interior do estado. Tais registros constituem um inegável memorial sobre as escolas republicanas. No âmbito das atividades escolares, sobressai, por exemplo, o minucioso relato sobre o movimento do escotismo escolar no início da década de 1920.⁸

A Revista de Ensino, órgão da Associação Beneficente do Professorado Paulista, destinava-se à atualização dos professores mediante a difusão de indicações pedagógicas e discussões relacionadas ao ensino. Duas seções dessa revista exemplificam como os professores colaboraram com a construção da memória da educação pública paulista e para a consagração da representação de sua excelência. A seção “Os nossos edifícios escolares” notificava a instalação de escolas normais, escolas complementares e grupos escolares, dando destaque à estrutura física dos edifícios e à descrição pormenorizada das solenidades de inauguração, incluindo a programação dos eventos e os discursos proferidos. Na seção “Homenagens” e “Pantheon Pedagógico” eram publicadas resenhas, memórias, biografias e textos em homenagens a professores de destaque, políticos que contribuíram com a educação pública e pedagogos de renome internacional. Entre essas personagens merecedoras de reconhecimento e tributo foram homenageados Alberto Sales, Remigio Cerqueira Leite, Romão Puiggari, João Kopke, Manoel Chaves, Arnaldo de Oliveira Barreto, Canuto Ribeiro do Val, Barão do Rio Branco, Gabriel Prestes, Alfredo Binet, Augusto Guilherme Frederico Froebel, Olympio Catão, Bernardino de Campos, Alfredo Bresser da Silveira, entre outros.⁹

A construção da memória e da história do campo educacional de São Paulo se fez por meio de múltiplas narrativas e registros. Se por um lado muitas delas reafirmam a referência modelar da educação paulista, outras, por outro lado, revelam um contundente contraponto colocando em evidência um conjunto de problemas de grande amplitude e complexidade. A face pouco auspiciosa da modernização e excelência do aparelho escolar paulista foi continuamente problematizada e denunciada pelos educadores na imprensa e periódicos educacionais.

Em 1914, no Inquérito sobre a Instrução pública promovido pelo jornal *O Estado de São Paulo*, vários educadores criticaram a falta de uniformidade e unidade do ensino público.

8 Cf. Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, 1908, 1910, 1914, 1922.

9 Cf. Revista de Ensino, 1902-1918.

Em 1920, o minucioso recenseamento escolar dirigido por Sampaio Dória estampou a gravidade do analfabetismo infantil em São Paulo. Das 547.975 crianças de 7 a 12 anos (idade escolar) residentes no estado, apenas 175.830 freqüentavam escolas públicas e particulares (o que correspondia a 31,6%). O restante, isto é, 69,4% da população escolar, o equivalente a 372.141 crianças, não frequentava escolas. (DÓRIA, 1920).

Apesar desse quadro pouco lisonjeiro, as vicissitudes da educação paulista não chegaram a denegrir a imagem consolidada em torno das instituições modelares existentes nesse estado. Durante toda a Primeira República, e mesmo depois, a participação de professores paulistas em processos de reforma da educação pública continuou a ser requisitada em diferentes regiões brasileiras. O papel desempenhado por esses professores na circulação de modelos educacionais e na difusão da pedagogia moderna requer estudos aprofundados. Nos limites deste texto, nosso intuito é apresentar algumas considerações iniciais sobre o problema.

3 - As missões dos professores paulistas pelo Brasil

Em 1902, a visita comissionada do inspetor escolar mineiro Estevam de Oliveira a São Paulo para conhecer a organização escolar do estado foi notificada pelo jornal *O Estado de São Paulo* como expressão contundente da importância do aparelho escolar paulista como referência nacional. Segundo Isobe (2004), no relatório apresentado ao governo de Minas sobre a visita feita a São Paulo, o inspetor destacava o "estupendo e admirável progresso em matéria de ensino público" observado nesse estado, e em relação aos grupos escolares afirmava ter ficado "deslumbrado com o espetáculo de ordem, civismo, disciplina, seriedade e competência" verificada na organização dessas escolas na capital paulista. Das impressões e apropriações colhidas na visita feita a São Paulo e ao Rio de Janeiro, o inspetor mineiro arrolou proposições sobre a direção que deveria seguir a reforma da instrução pública em Minas Gerais.

Visitas comissionadas e viagens de estudos a São Paulo, realizadas por educadores de outras regiões do país, foram muito frequentes no início do século XX. Gisele Souza (2004) ressalta com detalhes as inúmeras ocorrências desse tipo empregadas por educadores paranaenses. Segundo a autora, em 1904, o diretor da Instrução Pública do Paraná, Victor Ferreira do Amaral e Silva, visitou vários estabelecimentos de ensino do estado de São Paulo. No mesmo ano, a Professora D. Maria Francisca Correia de Miranda foi comissionada para estudar em São Paulo a organização do Jardim de Infância e o método de Froebel. Essa professora foi posteriormente nomeada diretora do primeiro Jardim de Infância do Paraná.

Em 1907, duas normalistas, as professoras Carolina Pinto Moreira e Francisca Correia de Miranda, foram comissionadas pelo governo do Paraná para estudarem a organização das escolas primárias e o método do Jardim de Infância respectivamente. De volta ao Paraná, as professoras levaram mapas, cartilhas, livros de leitura e outros materiais modernos de ensino (G. SOUZA, 2004). Em 1912, o Professor Claudino dos Santos viajou para São Paulo para “estudar a organização do ensino público naquele adiantado e próspero Estado” e trazer ensinamentos para o Paraná como notificou a imprensa paranaense na época (Cf. G. SOUZA, 2004, p. 38). A autora registra mais uma missão de professores paranaenses enviada a São Paulo em 1916.

Outro exemplo é assinalado por Nascimento (2006) em relação ao estado do Sergipe. Segundo o autor, em 1931, o diretor da Instrução Pública Helvécio de Andrade autorizou a viagem do professor José Augusto da Rocha Lima a São Paulo a fim de estudar os novos métodos e processos pedagógicos e adotá-los em Sergipe.

Não obstante, os governos de vários estados brasileiros preferiram utilizar outros expedientes considerados mais efetivos para promoverem a modernização da instrução pública preconizando a contratação de professores paulistas para atuarem diretamente na reorganização da educação ocupando cargos de direção, fosse da Inspeção (ou Diretoria) Geral, fosse da Escola Normal ou dos grupos escolares. Os relatórios de viagens, a cópia dos regulamentos, os materiais de ensino trazidos das viagens de estudos revelavam-se insuficientes. Era preciso contar com o exemplo cotidiano, a atuação persistente de profissionais legitimados pela experiência adquirida pela formação intelectual e prática na Escola Normal e na Escola-Modelo e no desempenho do ofício da profissão nas escolas públicas modelares.

Os presidentes dos estados interessados em “importar” professores paulistas encarregaram-se das intermediações políticas. Solicitavam ao governo de São Paulo a indicação de seus melhores professores. As negociações se estendiam – quem indicar? Que intrépido e destemido professor se interessaria pela honrosa e desafiante tarefa? Qual o critério da indicação – competência, interesse, experiência, disponibilidade, laços de amizade e sociabilidade, apadrinhamento político?

Desde o início, o comissionamento dos professores para outros estados foi saudado como expressão do orgulho regional, traços do progresso e da importância de São Paulo no país. As “missões de professores” eram noticiadas na imprensa e nos periódicos educacionais.

Em 1911, a Revista de Ensino publicou uma nota intitulada “Honrosas comissões de professores paulistas” anunciando o convite feito a um professor para

chefiar a comissão encarregada de reformar as escolas de aprendizes marinheiros: “O Sr. Arnaldo Barreto desempenhou-se da honrosa comissão com toda a competência, que todos lhe reconhecemos, merecendo do illustre Sr. Ministro da marinha as mais elogiosas referências.”¹⁰ Na mesma nota comentava o retorno do professor Carlos Silveira de Sergipe e a partida de mais uma comissão de professores para o Mato Grosso.

Em 1914, mais uma nota sobre a “missão paulista em Santa Catarina” registrava o recebimento do regimento interno e dos programas dos grupos escolares desse estado, fruto do trabalho do Sr. Orestes Guimarães. A nota ressaltava: “Por elles [regimento e programas] se vê a proficiência com que o distincto educador paulista tem tratado da organização do ensino publico catharinense, honrando ainda uma vez, a digna missão que vem exercendo.”¹¹

Por motivos ainda não totalmente esclarecidos, a missão de Orestes Guimarães¹²

recebeu um grande destaque na imprensa paulista e teve uma enorme repercussão no magistério. Isso é perceptível no longo artigo publicado no jornal *O Estado de São Paulo* em 1914 fazendo a apologia da atuação dos professores na reforma da instrução pública em Santa Catarina:

O sr. Vidal Ramos conhece o nosso ensino melhor talvez do que não poucos dos cavalheiros que legiferam contra elle (...) Como quer seja, resolvida a remodelação do ensino no seu Estado, o sr. Vidal Ramos pediu ao governo de São Paulo, alguns professores, a um dos quaes caberia o encargo de chefiar a missão e collaborar directamente na obra empreendida. A escolha recahiu no sr. Orestes Guimarães e dois ou três companheiros, que para lá seguiram. Desse primitivo grupo só se tem mantido no posto o seu chefe; os demais voltaram de pressa, foram substituídos por outros que também não se demoraram, e actualmente os que lá se acham são já os da terceira ou quarta remessa. Hoje, passados uns três annos apenas, o pequeno Estado

10 Cf. Revista de Ensino, ano X, n. 3, dez. 1911, p. 225.

11 Cf. Revista de Ensino, n. 2, 1914, p. 57.

12 De acordo com Silva (2006), Orestes Guimarães foi contratado inicialmente (entre 1907 e 1909) para dirigir o Colégio Municipal de Joinville. No desempenho desse cargo estabeleceu contatos com figuras públicas importantes de Santa Catarina, o que lhe valeu o cargo de inspetor geral da instrução pública em 1910. Na direção do ensino, Orestes Guimarães liderou a reforma educacional de 1911, considerada uma das mais importantes reformas realizadas nesse estado durante a Primeira República.

do Sul, fornece, à respeito de instrução, um belíssimo exemplo. Possui uma Escola Normal, em Florianópolis, modesta mas provida de tudo que é essencial, num bom edifício, cuja amplitude e arquitetura são os primeiros atestados do carinho que o assumpto merece do governo. [...] Finalmente, crearam-se sete grupos escolares, em tudo moldados pelos melhores de São Paulo, instalados em amplos e sólidos edifícios, especialmente construídos alguns, outros completamente reformados. (*O Estado de São Paulo*, 15/2/1914, “A Instrução pública e a missão de professores paulistas”, p. 1).

As missões de professores atuando em outros estados constituíam, pois, o reconhecimento público em âmbito nacional da grandeza e relevância das realizações educacionais levadas a termo em São Paulo. E para o magistério paulista, significavam mais um elemento do prestígio social da categoria. Por isso, na Polyanthéa comemorativa do Centenário do Ensino Normal em São Paulo (1846-1946) destaque especial foi dado à atuação dos professores paulistas que realizaram missões e organizaram serviços em outros estados brasileiros e fora do país. No capítulo intitulado “Bandeirismo” as missões de professores são apresentadas como uma decorrência do prestígio da escola normal, acontecimentos marcantes de valor histórico, além de fator de orgulho regional e de demonstração incontestada da liderança educacional do estado de São Paulo.

O bandeirismo no ensino constitui também uma fase da história paulista e é, sem dúvida alguma, reflexo da escola normal. No centenário do estabelecimento de ensino, síntese de toda uma brilhante evolução da cultura, forjaram-se as primeiras armas didáticas e dele saíram os primeiros combatentes.

Com isso todavia, não se salda a dívida com a História da educação, visível dos quadrantes e rumos brasileiros.

Justo e natural, pois, virem os governos de outros Estados solicitar, como no tempo das bandeiras, o contingente paulista para a cruzada da instrução.

Infelizmente nenhum curioso e nenhum historiador se resolveu a organizar o documentário dos novos bandeirantes. [...] (POLYANTHÉA, 1948, p. 69).

De acordo com o texto, professores paulistas atuaram em várias localidades do Brasil: Acre, Piauí, Pará, Pernambuco, Ceará, Alagoas, Sergipe, Espírito Santo,

Minas Gerais, Santa Catarina, Goiás, Território de Ponta Porá, Distrito Federal.¹³ O relato de algumas dessas missões registrado no texto deixa entrever com bastante evidência a tentativa de consagração de uma memória inscrita exclusivamente pela exaltação do mérito e do êxito individual e pelo apagamento dos embates, das divergências e dos fracassos em jogo na atuação dos professores paulistas. A narrativa elege a coragem, a determinação, a competência, enfim, as grandes virtudes características do magistério “bandeirante”. Isso é notável, por exemplo, no relato acerca da atuação do professor Orestes Guimarães em Santa Catarina.

A instrução publica de Santa Catarina resume em si o trabalho notável de Orestes de Oliveira Guimarães. De toda a obra que honra o professorado normalista sobressai-se esta de modo inconfundível. Fazer, pois, o esboço do que foi a influência dos métodos de ensino propagados por São Paulo, no Estado sulino, é traçar em cores vivas a biografia deste grande educador. (POLYANTHÉA..., 1948, p. 69).

A trajetória de Orestes Guimarães é assinalada para comprovar o seu pertencimento à “plêiade de professores de grande relevo” que atuaram no estado de São Paulo. Convidado pelo governador de Santa Catarina para reformar a educação desse estado, o professor paulista, segundo a versão da Polyanthéa (1948), não mediu esforços em desempenhar sua honrosa tarefa disseminando no solo catarinense a inovação educacional nos moldes da educação de São Paulo.

13 O texto registra a relação de professores que atuaram nos seguintes estados: no Acre: Paulo de Carvalho, Leonte Fernandes de Andrade Só, Filipina Leopoldo de Andrade Só. No Pará e Distrito Federal: Sud Mennucci. No Piauí: Luiz Galhanone. No Distrito Federal, Ceará e Governo Federal: Lourenço Filho. Em Pernambuco: José Ribeiro Escobar, José Scaramelli, Fabiano Lozano. Em Alagoas, Luis de Toledo Piza Sobrinho. Em Sergipe, Carlos da Silveira. No Espírito Santo, Carlos Alberto, Gomes Cardim, Carlos Alberto Gomes Cardim (Filho), Rafael Grisi. Em Minas Gerais, Sebastião de Faria Zimbres. No Paraná, César Martínez, Seretonio Bittencourt Junio, Rubens de Carvalho, Henrique Antonio Ribeiro. Em Santa Catarina, Orestes Guimarães, Cacilda Rodrigues Guimarães, Henrique Gaspar Midon, José Donato Verano Pontes, Sebastião de Oliveira Rocha. Em Goiás, Humberto de Souza Leal. No Mato Grosso, Gustavo Kuhlmann, Leovigildo Martins, Rubens de Carvalho, Almeida Junior, Aurora Coelho, José Antonio Rizzo. No território de Ponta Porá, Leônidas Horta de Macedo, Rafael Grisi. Registra ainda a missão de professores a serviço da Marinha de Guerra chefiada por Arnaldo Barreto tendo como auxiliares Teodorico de Oliveira, Liberalino de Oliveira, Waldomiro Prado da Silveira, Lutgardes de Castro, Arco e Flexa, Cimbelino de Freitas, Luiz Américo Introine, Aníbal Sadocco, Sud Mennucci, Rolim Amaral, Pinheiro Machado, Renato Braga e Phydias Martins Bonilha. Em relação aos professores comissionados ou em missão cultural no exterior: Noemi Silveira Rudolfer (Estados Unidos, Bolívia e Paraguai), Iolanda Caçapava Gama (Paraguai e Uruguai), Jovino Macedo (Paraguai), Maria Aparecida Barbosa (Paraguai).

Na narrativa da Polyanthéa, Orestes Guimarães converte-se no típico bandeirante paulista do ensino bem sucedido cujas qualidades – enérgico, trabalhador, entusiasta, lutador infatigável – honravam o seu estado natal.

A narrativa sobre a missão de professores na Escola de Aprendizes Marinheiros também reforça as virtudes do magistério de São Paulo. De acordo com o texto, disposto a elevar o nível moral dos marinheiros, o almirante Marques Leão decidiu solicitar ao governo de São Paulo professores para a execução dessa difícil tarefa. O professor Arnaldo de Oliveira Barreto – “mestre e educador notável”, “verdadeiro técnico no assunto” – foi o indicado para coordenar uma equipe formada pelos professores Waldomiro Silveira, Renato Braga, Cimbellino de Freitas e Evonio Marques. Além da competência e do tirocínio pedagógico, o grupo levou consigo um “intenso entusiasmo”. Na escola de aprendizes, os professores paulistas adotaram a organização do grupo escolar de São Paulo, desde os programas até os processos e métodos de ensino e a assistência moral.¹⁴

Quando do primeiro exame compareceu o próprio ministro que levou consigo o presidente da Republica. O êxito foi incontestável e brilhante. Além dos elogios do almirante Marques Leão, receberam o professor Arnaldo Barreto e seus auxiliares, elogios do presidente da República em Ordem do Dia. (...)

Em todos os logares, pois, em que se colocaram professores de São Paulo nas escolas de aprendizes os resultados foram surpreendentes. E segundo informações de vários desses professores a oficialidade, a princípio desconfiada, entrou logo em contacto cordial de onde se originaram solidas amizades. (POLYANTHÉA ..., 1948, p. 72).

Desse modo, a narrativa construída pela Polyanthéa personifica e individualiza a perspectiva histórica transformando agentes educacionais em “personagem da história da educação regional e nacional”. Nessa operação, a competência profissional é associada ao conhecimento dos processos pedagógicos adquirido na formação, isto é, na escola normal e pela prática, o que tornava os professores paulistas “verdadeiros técnicos no assunto”. De fato, muitos desses professores

14 De acordo com a Polyanthéa (1948), face aos resultados bem sucedidos, a Marinha autorizou o professor Arnaldo a contratar novos mestres paulistas: Possidonio Sales, Wenceslau Arco e Flexa, Armando Madureira, Afonso Porto, Licurgo Pereira Leite, Sud Mennucci, Roberto Teixeira Pinto, Raul Felix Meira, Liberalino de Oliveira, Alfredo Ferreira, Jeremias Sandoval, Melchior do Amaral Melo, Henrique Meira, Américo Introini, Phidias Martins Bonilha, etc.

eram normalistas e tinham atuado na Capital ou no interior de São Paulo como professores primários e diretores de grupos escolares e escolas normais.

A exaltação se repete nos episódios seguintes. Em relação à reforma do ensino público em Goiás, o texto enaltece a atuação do professor Humberto de Souza Leal formado em 1914 pela Escola Normal Secundária de São Paulo e na ocasião, isto é, em 1929, ocupando o cargo de diretor do grupo escolar Dr. Almeida Vergueiro, em Espírito Santo do Pinhal. O texto assinala as dificuldades enfrentadas pelo professor Humberto em Goiás – a precariedade das instalações e prédios onde funcionavam as escolas e grupos e a falta de orientação didática –, e aponta as duas medidas de grande valor tomadas por ele: o provimento às escolas de material didático e a reunião na Capital, periodicamente, de todos os professores e diretores dos grupos e outras escolas, a fim de tomarem conhecimento das novas orientações pedagógicas. Desse modo, esses profissionais “ficariam conhecendo os melhores métodos empregados nos grandes centros culturais sobre as atividades escolares.” (POLYANTHÉA, 1948, p. 72). O reformismo inovador é a marca do bandeirismo paulista evidenciado na Polyanthéa.

Na descrição das atividades desenvolvidas por Carlos Silveira em Sergipe (1911), Cesar Prieto Martinez no Paraná (1920-1924), José Ribeiro Escobar em Pernambuco (1929), Luis Galhanome no Piauí (1927) e Paulo Novais de Carvalho no Território do Acre (1942) o texto enfatiza o conjunto das iniciativas e inovações adotadas. Evidentemente, a orientação técnica, didática e administrativa implementada estava em consonância com os procedimentos em uso no ensino público de São Paulo: o regimento das escolas, os programas de ensino, a organização pedagógica, a disciplina escolar, as orientações metodológicas, a inspeção técnica, os materiais didáticos, as diretrizes para a formação dos professores, a organização da escola normal e da escola-modelo, os critérios para construção e funcionamento dos edifícios escolares, entre outros aspectos. No entanto, a adoção de todas essas medidas em realidades diversas implicava em adaptações e no enfrentamento de dificuldades e oposições sistemáticas ficando mais no plano das prescrições do que das práticas.

Desse modo, pode-se dizer que o bandeirismo paulista foi transposto para a educação reafirmando os mesmos princípios norteadores da construção histórica regional que no final do século XIX erigiu os bandeirantes como sinônimos do empreendedorismo dos paulistas – homens de liderança, desbravadores destemidos, modelos de virtude e heroísmo – e converte a “epopeia bandeirante” numa narração que vincula a história de São Paulo como expressão da história nacional (ABUD, 1999). O “bandeirismo paulista no ensino” é, assim, uma obra de notáveis educadores que, trabalhando na reforma da instrução pública em vários estados brasileiros, disseminaram a modernização educacional pondo

em destaque a influência dos métodos de ensino propagados por São Paulo e a excelência de suas instituições modelares.

Em outra direção, historiadores da educação têm colocado em evidência outros aspectos envolvidos na atuação desses “mediadores do moderno”, como a eles se referiu Carvalho (2003), tecendo assim, interpretações mais críticas e problematizadoras.

No estudo sobre a reforma dirigida por Fernando de Azevedo no Distrito Federal entre 1927 e 1930, Piletti (1982) descreveu as críticas levantadas pela imprensa carioca contra o Diretor-Geral da Instrução Pública e principalmente à sua iniciativa de realizar o recenseamento escolar. As oposições intensificaram especialmente quando Fernando de Azevedo convidou o professor paulista Sud Mennucci para coordenar tal atividade. A esse respeito, um articulista do jornal *A Manhã* teceu o seguinte comentário:

A resolução irrefletida do novo diretor de dar início imediato a outro recenseamento sem indagar se o trabalho encontrado satisfazia, sem procurar conhecer tudo quanto de importante tem sido feito pela Diretoria de Estatística da Prefeitura, dirigida por funcionário especializado na matéria, produziu desalentadora impressão. A descrença cresceu quando se soube que vinha de São Paulo desconhecido professor, absolutamente alheio ao funcionalismo da municipalidade, para dirigir os serviços do censo escolar. O Sr. Azevedo iniciava, assim, a administração, cometendo um abuso de autoridade ostensivo (...), não quis absolutamente entender-se com os técnicos oficiais do ensino – os inspetores escolares e, ilegalmente, absolutamente, com uma desconsideração sem precedentes, colocou-os sob a direção de pessoa estranha à administração, apontada como especialista na matéria, mas que, os fatos estão demonstrando, veio aprender, à custa da experiência dos inspetores, o modo que se deve fazer o censo da população infantil. (apud PILLETTI, 1982, p. 37).

Tanto Fernando de Azevedo como Sud Mennucci eram vistos como estranhos no campo educacional do Rio de Janeiro e a posição de poder ocupada por eles na administração da educação, propondo e colocando em ação as mudanças no ensino, provocou inúmeros conflitos e resistências.

Sobre a atuação dos professores Leowigildo Martins de Mello e Gustavo Kuhlmann, contratados por Pedro Celestino para reorganizarem a educação no estado de Mato Grosso, Amâncio (2000) mostra a trajetória conturbada vivida por esses

dois professores na direção da instrução pública mato-grossense. Assumindo o papel de “especialistas” e agentes modernizadores, os dois mestres buscaram imprimir na educação pública desse estado a orientação adotada nas escolas paulistas. No entanto, enfrentaram oposições e discordâncias e travaram inúmeros debates públicos.

Por onde passaram os professores paulistas, Santa Catarina, Sergipe, Piauí, Paraná, entre outros estados, investidos da autoridade conferida pelo cargo e pela competência decorrente da experiência adquirida por meio dos “bons exemplos” vivenciados no exercício do magistério, eles buscaram moldar a instrução pública em conformidade com a referência modelar de São Paulo. Em que medida eles foram bem sucedidos? As inovações foram incorporadas nas salas de aula?

Em 1911, o Presidente do estado de Sergipe, José Rodrigues da Costa Dória, contratou o professor paulista Carlos Silveira para atuar na implantação da reforma da instrução pública desse estado. De acordo com Crislane Azevedo (2006), parte da imprensa sergipana manifestou-se contrária à vinda desse professor questionando a preferência de um externo ao estado para liderar a instrução pública ao invés da priorização de um sergipano. De todo modo, a passagem de Carlos Silveira por Sergipe foi bastante rápida e marcada por desentendimentos desse professor com autoridades públicas da capital sergipana. O retorno malgrado de Carlos Silveira foi noticiado na Revista de Ensino com o seguinte comentário:

Infelizmente, porém, não pode ver terminada a tarefa, por motivos independentes de sua vontade: a mudança de governador operada naquele Estado veio embarçar o prosseguimento de tão patriótica empreitada. Entretanto, o que lá ficou feito, é bastante para demonstrar o quanto seria profícua para a instrução pública do Sergipe a acção do Sr. Dr. Carlos da Silveira, si lhe fosse permittida a execução do seu bem eleaborado programma.¹⁵

Em relação ao estado do Paraná, G. Souza (2004) afirma que desde 1914 fora cogitada a contratação de uma missão de professores paulistas para organizar o ensino público do Paraná. O debate na imprensa dividiu posições: o grupo favorável via a contratação como uma necessidade alegando que ela representava economia de tempo e a experiência reconhecida como modelar. O grupo contrário preferia “prata da casa”, o que demonstraria a valorização do magistério paranaense.

Em 1920, Cesar Prieto Martinez, diretor da Escola Normal de Pirassununga (SP), assumiu a Inspeção-Geral do Ensino do Paraná com a incumbência de

15 Cf. Revista de Ensino, ano X, n. 3, dez. 1911, p. 226.

reformular o ensino. Como mostra a autora, a atuação desse professor foi motivo de constantes críticas e oposições dos educadores e políticos.

O mesmo ocorreu no Piauí, como mostra o estudo de Lopes (2001) em relação ao trabalho desenvolvido por Luiz Galhanome na cidade de Parnaíba em 1927. Contratado pelo Poder Municipal para reformar a instrução pública do município, o professor paulista buscou modernizar a educação adaptando o modelo escolar de São Paulo para as condições locais. Entre suas iniciativas, destacam-se a reorganização do Grupo Escolar Miranda Osório, da Escola Normal e do Ginásio. Além disso, a adoção de novos programas de ensino, a introdução de metodologias modernas e a criação do escotismo escolar. No entanto, as medidas do reformador provocaram reações e conflitos denunciados na imprensa.

Os exemplos arrolados acima mostram a outra face do “bandeirismo paulista no ensino” e sugerem outras possibilidades para a interpretação histórica acerca da modernização da educação popular no Brasil na primeira metade do século XX.

4. Considerações finais

O que dizer sobre os resultados das reformas da instrução pública levadas a termo pelos governos estaduais ao longo da Primeira República, pressupondo a modernização da educação primária pela implantação dos grupos escolares contando com o auxílio ou não dos professores paulistas?

No início da década de 1930, na maioria dos estados do país, os grupos escolares compreendiam um número restrito de escolas, criados e instalados pelos governos estaduais para servirem de “vitrines da educação pública”, nos termos assinalados por Silva (2006). Em 1940, para uma população estimada em 41.236.315 habitantes, havia no país 67,2% de analfabetos (SOUZA, 2006).

Somente em meados do século XX, a rede de grupos escolares multiplicar-se-ia em boa parte do país. Desse modo, em quase todo o Brasil, a experiência de escolarização da infância permaneceria de modo expressivo, sendo efetuada pelas escolas isoladas urbanas e rurais e escolas agrupadas.

As considerações tecidas neste texto servem como uma observação cautelar para os pesquisadores interessados na história do ensino primário de modo a não se deixarem seduzir pelas representações entusiásticas em torno dos grupos escolares e da educação paulista como referência. Afinal, o sucesso dessas instituições não estaria assim na força de sua representação como escola modelar? Não estaríamos, pois, diante de um exemplo da difícil separação entre tradição e inovação de que nos fala Peter Burke, em que, “às vezes, a inovação aparente esconde a persistência da tradição; outras vezes, a continuidade aparente disfarça inovações”? (BURKE, 2007, p. 20).

5. Referências

- ABUD, Kátia M. A idéia de São Paulo como formador do Brasil. In: FERREIRA, Celso; LUCA, Tânia (Org.). **Encontros com a história: percursos históricos e historiográficos de São Paulo**. São Paulo: Ed. UNESP, 1999. p. 71-80. (Prismas).
- AMÂNCIO, L. N. B. **Ensino de leitura na escola primária do Mato Grosso: contribuição para o estudo de aspectos de um discurso institucional no início do século XX**. 2000. Dissertação (Doutorado em Educação) - UNESP, Marília, 2000.
- AZEVEDO, Fernando. **A educação pública em São Paulo**. Inquérito para O Estado de São Paulo em 1926. Rio de Janeiro: Cia Editora Nacional, 1937.
- BENCOSTTA, Marcus L. A.. Arquitetura e espaço escolar: o exemplo dos primeiros grupos escolares de Curitiba. In: **Educar em Revista**, Curitiba n. 18, p. 103 – 141, 2001.
- BURKE, P. Cultura, tradição, educação. In: GATTI, JR., D. & PINTASSILGO, J. (orgs.). **Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação**. Uberlândia; EDUFU, 2007, p. 13-22.
- CARVALHO, Marta M. C. de. Reformas da instrução pública. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 225-251.
- CASTRO, Rosane M. **Vida e trabalho de professores primários: um estudo dos annuarios do ensino do Estado de São Paulo: 1907 – 1927**. 2000. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2000.
- CATANI, Denice B. **Ensaio sobre a produção e circulação dos saberes pedagógicos**. 1994, 166f. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.
- DÓRIA, Sampaio. **Recenseamento escolar**. Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Alarico Silveira, Secretário de Estado dos Negócios do Interior. Estado de São Paulo: [s.n], 1920.
- FARIA FILHO, Luciano M. **Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República**. Passo Fundo, UPF editora, 2000.
- GONÇALVES, Irlen A. **Cultura escolar, práticas e produção dos grupos escolares em Minas Gerais: 1891-1918**. 2004. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2004.

ISOBE, Rogéria M. R. **Moldando as práticas escolares**: um estudo sobre os relatórios da inspeção técnica do ensino no triângulo mineiro: 1906-1911. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

LOPES, Antonio P. C. **Superando a pedagogia sertaneja**: Grupo Escolar, Escola Normal e modernização da escola primária pública piauiense (1908-1930). 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.

NASCIMENTO, Jorge C. A escola no espelho: São Paulo e a implantação dos grupos escolares no estado de Sergipe. In: VIDAL, Diana G. **Grupos Escolares no Brasil**: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas: Mercado de Letras, 2006, p. 153- 171.

OLIVEIRA, J. F. **O ensino em São Paulo**: algumas reminiscências. São Paulo: Typ. Siqueira, 1932.

PEREIRA, Jardel C. **Grupo escolar de Lavras**: produzindo uma instituição modelar em Minas Gerais: 1907-1918. 2005. 424 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

PILETTI, Nelson. **A reforma Fernando de Azevedo: Distrito Federal, 1927-1930**. São Paulo: Faculdade de Educação – USP, 1982. (Estudos e Documentos, v. 20).

PINHEIRO, Antonio C. F. **Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba**. São Paulo: Autores Associados/ Universidade São Francisco, 2002.

POLYANTHÉA. **Centenário do Ensino Normal em São Paulo (1846 – 1946)**. São Paulo: [s/e], 1948.

REIS, Rosinete M. **Palácios da Instrução**. Institucionalização dos Grupos Escolares em Mato Grosso (1910-1927). 2003. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2003.

RODRIGUES, João L. Monografia Histórica da Escola Normal. In: SÃO PAULO. **Anuário do Ensino do Estado de São Paulo: 1907-1908**. Publicação organizada pela Inspeção Geral do Ensino por ordem do governo do Estado. São Paulo: Augusto Siqueira & C., [190?].

RODRIGUES, João L. **Um retrospecto**: alguns subsídios para a história pragmática do ensino público em São Paulo - Memória elaborada por ocasião do cinquentenário da Escola normal da capital. São Paulo: Instituto d. Anna Rosa, 1930.

SÃO PAULO. **Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado (1889-1976).

SILVA, Vera L. G. Vitrines da República: os grupos escolares em Santa Catarina (1889-1930). In: VIDAL, Diana G. **Grupos Escolares no Brasil**: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas: Mercado de Letras, 2006, p. 341-376.

SOUZA, Gisele de. **Instrução, o talher para o banquete da civilização**: cultura escolar dos jardins de infância e grupos escolares no Paraná: 1900 – 1929. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

SOUZA, Rosa F. de. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo: 1889-1910. São Paulo: ed. UNESP, 1998.

SOUZA, Rosa F. **Alicerces da Pátria**: escola primária e cultura escolar no estado de São Paulo (1890-1976). Araraquara, 367f. 2006. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

SOUZA, Rosa F.; FARIA FILHO, Luciano M. A Contribuição dos Estudos sobre Grupos Escolares para a Renovação da História do Ensino Primário no Brasil. In: VIDAL, Diana G. **Grupos Escolares no Brasil**: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas: Mercado de Letras, 2006, p. 21-56.

VIDAL, D. (org.). **Grupos Escolares**: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas: Mercado de Letras, 2006.

VOSS, Pedro. A instrução em São Paulo. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, p. 4-27 mar. 1914.

Recebimento em: 18/03/2011.

Aceite em: 13/05/2011.

O Público e o privado no Ensino Secundário em Santa Catarina (1945-1961)

The Public and private in Secondary Education in Santa Catarina (1945-1961)

Norberto DALLABRIDA¹

Resumo

O presente trabalho procura compreender o subcampo – no sentido bourdieusiano – do ensino secundário no Estado de Santa Catarina, entre o início da redemocratização da sociedade brasileira (1945) e a aprovação da LDBEN de 1961. Durante esse período histórico o subcampo do ensino secundário catarinense foi marcado pelo novo crescimento de educandários católicos e pelo estabelecimento da rede pública de ginásios e de colégios. Procura-se constatar sobremaneira a timidez do ensino secundário público e gratuito, o que concorria para a exclusão de parte significativa de crianças e de adolescentes do sistema formal de ensino.

Palavras-chave: Ensino Secundário. Subcampo. Santa Catarina.

Abstract

This study seeks to understand the subfield - in the Bourdieusian meaning - of the secondary education in the State of Santa Catarina, from the beginning of re-democratization of Brazilian society (1945) to the approval of LDBEN in 1961. During this historical period, the subfield of secondary education in Santa Catarina was marked by new growth of Catholic schools and by the establishment of public network of gymnasiums and schools. The main objective in this study is to focus on the shortage of free public secondary education, which contributed for the exclusion of a significant part of children and teenagers from the formal education system.

Keywords: Secondary Education. Subfield. Santa Catarina.

1 Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo (USP). Professor no PPGE (Mestrado) da UDESC, líder do Grupo de Pesquisa “Sociedade, Memória e Educação” e bolsista produtividade do CNPq (PQ-II). Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Endereço profissional: Rua Visconde de Ouro Preto, 457 – Centro. 88020-040 – Florianópolis – SC. Telefone: (48) 3222-9168 (UDESC) e (48) 9109-8584 E-mail: <norberto@udesc.br>.

Com a implantação do regime republicano no Brasil, os governos estaduais priorizaram o ensino primário, particularmente por meio da instituição dos grupos escolares, e a formação dos professores desse nível de ensino, através da reforma das escolas normais. Com algumas exceções, como o Colégio Pedro II – mantido pela União – e alguns ginásios estaduais, o ensino secundário não recebeu o mesmo tratamento dos governos estaduais e federal, sendo entregue para instituições privadas, especialmente aquelas de caráter confessional. Assim, até a década de 1960, a Igreja Católica teve a maior rede de estabelecimentos de ensino secundário, sendo dinamizada e diversificada por suas ordens e congregações religiosas que imigraram para o Brasil, especialmente a partir do final do século XIX.

O presente trabalho procura compreender o subcampo do ensino secundário no Estado de Santa Catarina, entre 1945 e 1961, procurando cotejar o conjunto de educandários católicos e a rede de colégios públicos. O ano de 1945 marca o início da redemocratização brasileira, que se desdobrou no sistema de ensino, e em 1961 foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que criou o ensino médio, integrando o ensino secundário, os cursos técnico-profissionais e o curso normal. Em nível estadual, nesse ano foi implantado o 1º PLAMEG – Plano de Metas do Governo –, que provocaria um crescimento expressivo do ensino médio de caráter público e gratuito. Durante esse período histórico, de acordo com a Lei Orgânica do Ensino Secundário – Decreto-lei 4.244, de 9 de abril de 1942 –, o ensino secundário era formado pelos ciclos ginásial, com quatro anos de duração e comum a todos/as os/as estudantes, e colegial, com três anos de duração, que era dividido em duas opções: o curso clássico, que tonificava a formação nas humanidades clássicas e modernas, e o curso científico, que valorizava a cultura científica e tecnológica. Os estabelecimentos de ensino secundário que ofereciam o primeiro ciclo eram chamados de *ginásios*, enquanto aqueles que tinham o ensino secundário completo eram nomeados, distintivamente, de *colégios*.

Essa pesquisa sócio-histórica apoia-se na perspectiva bourdieusiana, que concebe o mundo contemporâneo formado por campos, “microcosmos sociais” que têm autonomia relativa, constituídos por leis, jogos e capitais específicos (CHAUVIRÉ; FONTAINE, 2003, p.16-19). Segundo Nogueira e Nogueira (2004, p.36), “o conceito de campo é utilizado por Bourdieu, precisamente, para se referir a certos espaços de posições sociais no qual determinado tipo de bem é produzido, consumido e classificado”. Os campos são marcados, necessariamente, por disputas pelo controle e legitimação dos bens produzidos e classificados, de forma que no seu interior há relações de força entre “posições dominantes” e “posições inferiores”. Nesta direção, Bourdieu (1983, p.89) anota que “para que um campo funcione, é preciso que haja objetos de disputas e pessoas prontas

para disputar o jogo, dotadas de *habitus* que impliquem no conhecimento e no reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos de disputas, etc.”. Para esse sociólogo francês “pensar em termos de campo é pensar relacionalmente”, que significa identificar os agentes nos diferentes setores da realidade social de forma interdependente, como num jogo de xadrez, e em perspectiva histórica. Desta forma, “entende ele [Bourdieu] que só se pode esclarecer a dinâmica de um campo pela análise genética de sua constituição e das tensões entre as posições que o constituem, em especial, o campo do poder” (CATANI, 2008, p. 321).

Bourdieu realizou investigações sociológicas sobre vários campos, entre os quais o campo educacional. Em parceria com Jean-Claude Passeron, ele publicou *Les héritiers* (BOURDIEU; PASSERON, 1985), que aborda as Faculdades de Letras, e *A Reprodução* (BOURDIEU; PASSERON, 2008), obra que denuncia os mecanismos reprodutivos do sistema de ensino. Na década de 1980, Bourdieu escreveu *Homo academicus* (BOURDIEU, 1984), uma reflexão sociológica sobre o mundo universitário francês e, com a colaboração de Monique de Saint Martin, *La noblesse d'état* (BOURDIEU, 1989), uma obra volumosa e densa sobre a elitização das chamadas *grandes écoles* francesas – instituições de educação superior, independentes das universidades, que têm por objetivo formar as elites dirigentes e intelectuais. Nessa última obra, Bourdieu aprofundou a dimensão histórica da sua análise “sociológica” e pensou as *grandes écoles* como o subcampo dominante e elitizado que integra o campo do ensino superior francês (BOURDIEU, 1989, p.213).

Nesta direção, procura-se estudar o subcampo do ensino secundário em Santa Catarina entre 1945 e 1961, quando ele teve um crescimento expressivo, passando a ter maior diversidade e concorrência. Com a redemocratização da sociedade brasileira, em Santa Catarina houve a implantação de escolas públicas e regulares de ensino secundário, bem como a criação dos primeiros ginásios vinculados à Igreja Luterana. Por outro lado, nesse período ocorreu uma nova expansão dos colégios católicos de ensino secundário, dirigidos por congregações religiosas femininas e masculinas. No interior do subcampo do ensino secundário catarinense havia uma diferença marcante entre os ginásios, estabelecimentos de ensino que ofereciam somente o curso ginasial, às vezes vinculados a escolas de formação de professores/as do ensino primário, e os colégios, que ministravam o ensino secundário completo, localizavam-se nas maiores cidades e tinham mais prestígio social.

Essa investigação sócio-histórica apoia-se em documentos escritos e iconográficos, bem como em depoimentos de ex-professores/as e de alunos/as egressos/as. Desta forma, por meio da análise do subcampo do ensino secundário catarinense, entre meados dos anos 1940 e início da década de 1960, pretende-se compreender os limites da democratização da educação na sociedade catarinense em perspectiva histórica.

Nova expansão dos colégios católicos

Em Santa Catarina, durante o Estado Novo, o número de estabelecimentos de ensino secundário – os ginásios – permaneceu estável, sendo que seis pertenciam a congregações católicas e dois eram mantidos parcialmente por prefeituras municipais (DALLABRIDA; CARMINATI, 2007). Com a vigência da Lei Orgânica do Ensino Secundário (1942), alguns deles implantaram imediatamente o segundo ciclo do ensino secundário e, por isso, ganharam o *status* de colégio. Desta forma, por meio do Decreto Presidencial nº 11.236, de 8 de janeiro de 1943, o Ginásio Catarinense, localizado em Florianópolis – capital do Estado de Santa Catarina – e dirigido pelos padres jesuítas, passou a se chamar Colégio Catarinense. Nos primeiros anos, esse educandário jesuítico ofereceu os dois cursos do segundo ciclo do ensino secundário, mas, a partir de 1947, passou a ministrar somente o Curso Científico, preferido pela grande maioria dos estudantes secundaristas brasileiros (COLÉGIO ..., 2005, p. 50-53 SOUZA, 2008, p. 205).

De modo similar ao educandário dos jesuítas da capital catarinense, os dois ginásios da Ordem Franciscana de ascendência germânica também implantaram o segundo ciclo do ensino secundário. No Colégio Santo Antônio de Blumenau, pelo Decreto nº 11.338, de 15 de janeiro de 1943, foram autorizados a funcionar os cursos científico e clássico (EMMENDOERFER, 1952, p. 301). O Ginásio Diocesano, sediado em Lages, foi transformado no Colégio Diocesano por meio do Decreto Presidencial nº 11.408, de 20 de janeiro de 1943, e passou a oferecer os cursos clássico e científico (SEMENTE..., 1981, p. 20-22). As cidades de Blumenau e de Lages eram capitais regionais, respectivamente, do Vale do Itajaí-Açu e da Região Serrana de Santa Catarina.

O Colégio Coração de Jesus, que tinha o curso primário desde a sua criação, no final do século XIX, em Florianópolis, passou a oferecer o curso normal a partir de 1919, configurando-se como uma escola das filhas das elites catarinenses. Em meados da década de 1930, esse colégio passou a oferecer também o curso ginásial e, a partir de 1947, implantou o curso científico para mulheres que pretendiam ingressar em cursos superiores. Esse passo representou uma mudança significativa no colégio, especialmente no tocante à constituição do corpo docente, pois a grande maioria das freiras era preparada para atuar no ensino primário e normal e o Curso Científico exigia professores especializados e habilitados (MARTINI, 2008). A Congregação das Irmãs da Divina Providência tinha a maior rede de colégios católicos, privados e femininos de Santa Catarina, que ofereciam ensino primário e normal. Em alguns deles também era ministrado o curso ginásial, como no Ginásio Sagrada Família de Blumenau (COLÉGIO..., 2010b) e no Colégio São José de Tubarão (COLÉGIO, 2010c).

Em Tubarão, em 1947, foi criado o Ginásio Sagrado Coração de Jesus, sob a direção da Congregação dos Padres do Sagrado Coração de Jesus, que oferecia o curso ginásial – o primeiro ciclo do ensino secundário. Dez anos depois, esse educandário passou a oferecer o Curso Científico e, por isso, passou a se chamar Colégio Dehon, em homenagem ao fundador da congregação religiosa que o dirigia – o padre Leão Dehon (COLÉGIO ..., 1997, p.1). Nesse momento histórico, Tubarão tornava-se a cidade-pólo do sul de Santa Catarina, sendo a primeira a ter um estabelecimento de ensino secundário completo, com regime de externato e internato. Os padres dehonianos também instituíram, em 1953, na cidade de Brusque, o Ginásio São Luiz, que se transformaria em colégio somente no início da década de 1970 (KOCH, 1992, p.158-160). Em boa medida, esse ginásio católico era um contraponto ao Ginásio Cônsul Carlos Renaux, criado em Brusque em 1947, pela Sociedade Escolar Evangélica, pertencente à Igreja Luterana (RISTOW, 1999, p. 63-64). Desta forma, a disputa simbólica entre católicos e luteranos em Brusque, transversalizava também o campo escolar e o subcampo do ensino secundário.

No final do Estado Novo, a Congregação dos Irmãos Maristas tinha dois estabelecimentos de ensino que ofereciam o curso ginásial: o Ginásio Aurora, localizado na cidade de Caçador, e o Ginásio Frei Rogério, sediado em Joaçaba. Essa congregação católica de origem francesa havia imigrado para o Rio Grande do Sul em fins do século XIX e, a partir de 1938, migrou para o Oeste Catarinense, acompanhando o deslocamento de descendentes de europeus que buscavam novas terras e perspectivas de vida. Caçador e Joaçaba eram as cidades-polo do Vale do Rio do Peixe, que disputavam a liderança daquela região. A atuação educacional dos discípulos de Champagnat desdobrou-se na emergente cidade de Chapecó, onde foi fundado, em 1959, o Ginásio São Francisco (AZZI, 1999, p. 209). Na região Oeste de Santa Catarina, a instalação dos colégios dos Irmãos Maristas, que passaram a oferecer o curso ginásial e o curso de técnico de contabilidade, contribuiu para a construção das cidades num ambiente eminentemente rural.

Os Irmãos Maristas estabeleceram-se, de forma marcante, também no nordeste de Santa Catarina. Nessa região, iniciaram a sua obra educacional em Jaraguá do Sul, onde estabeleceram, no início de 1948, o Ginásio São Luís, que ganharia um imponente prédio escolar. Em 1952, em Canoinhas – região limítrofe entre o nordeste e o norte de Santa Catarina – fundaram o Ginásio Santa Cruz e, no ano seguinte, o Ginásio São Bento, na cidade homônima. O coroamento dessa expansão escolar marista deu-se com a criação do Ginásio São José, em 1960, em Joinville, polo industrial e capital da região nordeste de Santa Catarina (AZZI, 1999, p.211-217). Nessa cidade o ensino secundário estava

estabelecido por meio do Colégio Bom Jesus, que, desde 1943, oferecia o curso ginásial e o curso científico, e na década de 1950 passou a ser administrado pela “Sociedade Filantrópica Bom Jesus”, que tinha liames com a Igreja Luterana (TERNES, 1986, p. 107-118).

A Congregação Marista estabeleceu-se também na região sul de Santa Catarina por meio da implantação do Ginásio Masculino São José, no início de 1961, na cidade de Criciúma. No ano seguinte essa escola passou a se chamar Ginásio Marista e, em 1966, com a implantação do curso científico, foi nomeado de Colégio Marista (AZZI, 1999, p.218). Nesse momento histórico a cidade de Criciúma afirmava-se devido à expansão da indústria carbonífera, disputando com Tubarão a condição de polo regional, e já tinha o Ginásio Madre Teresa Michel, instituído em 1956, pela Congregação das Pequenas Irmãs da Divina Providência, sendo dirigido para adolescentes mulheres. Ao lado do Colégio Dehon e do Ginásio Madre Teresa Michel, o Ginásio Marista ampliava a presença educacional católica na região sul catarinense (COLÉGIO..., 2010a). O contraponto aos educandários católicos era realizado pelo Ginásio Lagunense, criado em Laguna, em 1932, que oferecia educação semipública (municipal), laica e coeducativa (DALLABRIDA; SILVA, 2007). Na segunda metade da década de 1950, enquanto o Ginásio Lagunense ainda oferecia somente o curso ginásial, estagnado como a cidade de Laguna, o Colégio Dehon passou a oferecer o ensino secundário completo, com a criação do Curso Científico.

Com o objetivo de atender imigrantes italianos e seus descendentes no Médio Vale do Itajaí-Açu, os salesianos inicialmente radicaram-se na localidade de Ascurra, onde criaram, em 1926, o Instituto Salesiano São Paulo, que passou a oferecer curso primário e escola agrícola. Duas décadas depois, nesse seminário católico foi implantado o curso ginásial, que passou a se chamar Ginásio São Paulo, passando a receber alunos externos somente no final da década de 1950 (AZZI, 1997, p. 254-262). Os discípulos de Dom Bosco migraram para Rio do Sul, no Alto Vale do Itajaí-Açu, onde estabeleceram, em 1948, o Ginásio Dom Bosco. Nesse município, dois anos antes havia sido estabelecido o Ginásio Maria Auxiliadora, dirigido pela Congregação das Filhas de Maria Auxiliadora, que oferecia o curso ginásial para adolescentes homens e mulheres. No entanto, com a chegada dos salesianos, o Ginásio Maria Auxiliadora tornou-se exclusivamente feminino, e o Ginásio Dom Bosco foi dirigido só para homens, obedecendo à divisão de gênero prescrita nas determinações oficiais da Igreja Católica (ARECO, 1998, p.123-131). Em Rio do Sul, o estabelecimento fervoroso desses ginásios católicos teve o intuito de fazer frente à comunidade luterana, que era numerosa, bem organizada e proprietária de instituições escolares (AZZI, 1997, p. 267-279).

Os salesianos expandiram a sua obra escolar em Itajaí, cidade portuária e polo do Baixo Vale do Itajaí-Açu em 1956, quando assumiram a direção do Ginásio de Itajaí – criado oito anos antes por uma sociedade anônima –, que passou a se chamar Ginásio Salesiano Itajaí e se transformou numa referência escolar regional e um polo irradiador da cultura católica tradicional (AZZI, 1997, p. 217-281). Os salesianos, portanto, estabeleceram ginásios em duas cidades médias do Vale do Itajaí-Açu e numa localidade rural, contribuindo, de forma significativa, com a escolarização de grupos sociais à margem do ensino público.

Entre meados dos anos 1950 e o início da década de 1960 constata-se o crescimento vigoroso de colégios católicos masculinos e femininos, que ofereciam ensino secundário. No entanto, houve uma clivagem entre os colégios que ministravam o ensino secundário completo, localizados nas principais cidades catarinenses, e os ginásios que ofereciam somente o curso ginásial, estabelecidos em cidades de porte médio e pequeno. Nesse momento histórico, de acordo com as orientações papais, os educandários católicos eram distintos em gênero, mas aqueles que eram frequentados somente por adolescentes homens eram em número maior. E, em relação ao segundo ciclo do ensino secundário, havia vários colégios católicos masculinos e somente um feminino – o Colégio Coração de Jesus.

A criação da rede pública de ensino secundário

No início da redemocratização da sociedade brasileira (1945), o Estado de Santa Catarina não tinha estabelecimentos de ensino secundário de caráter público e gratuito. Essa situação foi provocada por um contrato assinado, em 1920, entre o Governo do Estado de Santa Catarina e a Sociedade Literária Padre Antônio Vieira, que determinava que o Ginásio Catarinense – dirigido pelos padres jesuítas – teria “todas as regalias de um Instituto Estadual ou Oficial” e o Governo Estadual não poderia criar, durante a vigência do contrato, outro “ginásio oficial” no território catarinense. Esse contrato entrou em vigor em 1º de janeiro de 1921 e tinha um prazo de duração de vinte e cinco anos, de forma que ele estabeleceu a privatização do ensino secundário em Santa Catarina (DALLABRIDA, 2006, p. 130-1). No final de 1946 – ano em que expirava o contrato entre os jesuítas e o executivo catarinense – foram envidados esforços no sentido de instituir o ensino secundário de caráter público estadual em Santa Catarina. Desta forma, no início do ano seguinte, nas cidades de Florianópolis, Blumenau e Lages, foram instituídos os primeiros cursos ginásiais mantidos pelo Estado de Santa Catarina.

Em Florianópolis, por meio do Decreto-lei nº 3.779, de 27 de janeiro de 1947, foi criado o curso ginásial público e gratuito no Instituto de Educação Dias Velho (SANTA CATARINA..., 1947, p. 1). Segundo Eglê Malheiros, professora do Instituto de Educação Dias Velho nesse momento histórico, o processo de implantação do primeiro ciclo do ensino secundário foi marcado por tensões. No início de 1947, quando venceu o prazo do contrato entre o Governo do Estado de Santa Catarina e a Companhia de Jesus, houve pressão para que o senhor Aderbal Ramos da Silva, que se preparava para assumir o executivo catarinense, renovasse o contrato com os jesuítas, impedindo a implantação do ensino secundário público, gratuito e laico. No entanto, apesar de ter sido aluno do Colégio Catarinense na década de 1920, Aderbal Ramos da Silva não renovou o contrato com os jesuítas e enviou emissários para o Ministério da Educação com a documentação necessária para a efetivação da implantação do curso ginásial no Instituto de Educação Dias Velho (MALHEIROS, 2008, p.2).

Três anos depois, nesse educandário foram criados os cursos clássico e científico, ou seja, o segundo ciclo do ensino secundário, de forma que a reunião dos cursos ginásial e colegial formou o Colégio Estadual Dias Velho (COLÉGIO..., 1950, p. 2). A instituição do ensino secundário completo representava uma transformação significativa pelo fato de o Instituto de Educação Dias Velho ser um estabelecimento de ensino que formava professores/as normalistas. O oferecimento dos dois ciclos do ensino secundário engendrou o problema de espaço físico nesse educandário, fazendo com que o curso ginásial fosse oferecido no período diurno, enquanto os cursos científico e clássico funcionassem de noite. Na cidade de Florianópolis, a criação do Colégio Estadual Dias Velho proporcionava o ensino secundário para aqueles grupos sociais desfavorecidos que não podiam ou não queriam pagar esse nível de escolarização oferecido pelos colégios privados – o Colégio Catarinense e o Colégio Coração de Jesus – e para aqueles alunos/as que buscavam educação laica.

Devido ao seu caráter público, os/as professores/as do Colégio Estadual Dias Velho eram admitidos por meio de concurso público, que conferia ao corpo docente diversidade ideológica, religiosa e cultural. Havia professores vinculados ao catolicismo, outros eram espíritas e o professor de Grego era um sacerdote da Igreja Ortodoxa de Florianópolis. Um grupo pequeno de docentes era socialista, como a professora Eglê Malheiros, que militava no Partido Comunista Brasileiro. Ela era professora de História e apoiava-se em “uma perspectiva marxista”, especialmente a partir das obras de Caio Prado Júnior (MALHEIROS, 2008, p. 3-20). Ainda havia alguns professores do Colégio Estadual Dias Velho que tinham ligações com o Círculo de Arte Moderna, mais conhecido como Grupo Sul, que disseminou, a partir do final da década de 1940, o modernismo artístico na capital

catarinense. Apesar dessas diferenças, que conferiam diversidade na cultura escolar do ensino secundário, o corpo docente pautava-se pela convivência respeitosa e solidariedade institucional (SACHET, 2010, p. 2-5). Outro traço marcante da cultura escolar do Colégio Estadual Dias Velho era a prática da coeducação, que o diferenciava dos outros colégios de ensino secundário de Florianópolis, distintos em gênero e dirigidos por congregações católicas.

A Escola Normal de Lages foi implantada em 1934, sendo transformada em Instituto de Educação, no ano seguinte, pela chamada Reforma Trindade (PINTO, 2002, p. 7). O Instituto de Educação de Lages converteu-se, desta forma, na segunda escola completa de formação de professores/as para o ensino primário e a única localizada no interior de Santa Catarina. Em 1947, esse instituto de educação passou a oferecer o curso ginásial público e gratuito, que se configurou um contraponto aos colégios católicos da cidade de Lages – o Colégio Diocesano e o Colégio Santa Rosa de Lima (COSTA, 1947, p. 6). O Ginásio Estadual Vidal Ramos também praticava a coeducação, proporcionando escolarização secundária para adolescentes de ambos os sexos, especialmente aqueles oriundos de grupos sociais desfavorecidos que não podiam pagar um colégio privado.

No início da década de 1950, cogitou-se criar o Curso Científico no Instituto de Educação de Lages, mas esse projeto não se efetivou em boa medida devido à oposição da Igreja Católica. Nesta direção, o diretor do Colégio Diocesano, frei Odorico Durieux, enviou uma correspondência ao então Governador de Santa Catarina, Irineu Bornhausen, em que solicitava que a criação do Curso Científico no Instituto de Educação de Lages fosse evitada e sugeria que o Estado de Santa Catarina mantivesse 60 vagas no Colégio Diocesano – dirigido pelos padres franciscanos –, sendo vinte vagas em cada uma das três séries de seu Curso Científico (DURIEUX, 19-?). O diretor do Colégio Diocesano constata que, se o segundo ciclo do ensino secundário for criado no Instituto de Educação, o Curso Científico do Colégio Diocesano fecharia devido à baixa frequência de alunos. A missiva de frei Odorico provavelmente foi escrita em 1951, ano em que o senhor Irineu Bornhausen assumiu o executivo catarinense, e pedia o mesmo tratamento para o Colégio Santo Antônio de Blumenau, também administrado pela Ordem Franciscana. Desta forma, o Curso Científico público e gratuito somente foi instituído em Lages em 1966, quando da criação do Colégio Estadual de Lages (MALINVERNI, 2010), como parte integrante no início da massificação do ensino secundário em Santa Catarina.

Em Blumenau, por meio do Decreto nº 3.781, de 27 de janeiro de 1947, foi instituída a Escola Normal Pedro II, que agregava o grupo escolar homônimo – criado cinco anos antes em substituição à Escola Alemã fechada pela nacionalização autoritária do Estado Novo – e os cursos normal e ginásial. Assim, a concretização

do curso ginásial público e gratuito em Blumenau deu-se por meio da realização do primeiro exame de admissão, que formou a primeira turma de ginásianos/as da Escola Normal Pedro II, formada por 34 homens e 29 mulheres. As aulas do primeiro ciclo do ensino secundário iniciaram em 01 de março de 1947, no período vespertino, com duas turmas da 1ª série do curso ginásial (DUARTE, 2007, p.34). Em 14 de novembro daquele ano, o Ministério da Educação e Saúde concedeu equiparação ao curso ginásial da Escola Normal Pedro II, que seria inaugurada oficialmente cinco dias depois, de forma solene, com a presença do então governador de Santa Catarina, Aderbal Ramos da Silva. A partir de 05 de janeiro de 1951, após a formatura da primeira turma de ginásianos/as, o curso ginásial de Blumenau passou a se chamar Ginásio Estadual Pedro II (CIPRIANI, 2006, p. 77-110).

O Curso Científico – segundo ciclo do ensino secundário – foi criado na Escola Normal Pedro II somente no início de 1957, que engendrou a criação do Colégio Estadual Pedro II. Em realidade, esse fato foi o coroamento um movimento social, liderado pela União Blumenauense de Estudantes (UBE), que reivindicava um curso científico público, gratuito e noturno para os estudantes de Blumenau e da região do Médio Vale do Itajaí-Açu que não podiam pagar colégios privados. A UBE havia sido criada, em 1952, por Vitor Fernando Sasse – aluno do 4º ano do curso ginásial do Ginásio Estadual Pedro II – e promovia eventos esportivos, culturais e políticos (DUARTE, 2007, p.59-61). Por outro lado, segundo Cipriani (2006, p.111), houve resistência à implantação do curso científico por parte dos padres franciscanos, que dirigiam o Colégio Santo Antônio – o único educandário que oferecia o ensino secundário completo na cidade de Blumenau. Nesta direção, um dos adolescentes que se tornou aluno do Colégio Estadual Pedro II, afirma:

Naturalmente que os padres [franciscanos] ficaram possessos com o nosso movimento e tentaram impedir de todas as formas que se implantasse o [Curso] Científico. Houve inclusive um debate público. Isso criou uma situação de animosidade que chegou a se refletir em eventos esportivos. Porque a UBE promovia torneios entre os colégios. A rivalidade chegou a tal ponto que quando se cruzavam [o Colégio] Santo Antônio versus o [Colégio] Pedro II, chegava a ocorrer, inclusive confrontos físicos entre os alunos. (CIPRIANI, 2006, p. 111).

A partir de 1957, o Curso Científico do Colégio Estadual Pedro II passou a ser oferecido no período noturno, que visava dar oportunidade de escolarização secundária para aqueles/as adolescentes que trabalhavam durante o dia. Para

atingir ainda mais esse objetivo, no final dos anos 1950, o curso ginásial, que era oferecido no período diurno, também passou a ser ministrado à noite (CIPRIANI, 2006, p.112). Desta forma, os/as adolescentes socialmente desfavorecidos de Blumenau e da região do Médio Vale do Itajaí-Açu passaram a ter a oportunidade de frequentar um colégio de ensino secundário público, gratuito e coeducativo. O Colégio Estadual Pedro II afirmou-se na cidade de Blumenau especialmente pela constituição de seu corpo docente, que tinha formação consistente e prestígio social. Ele contrastava com os colégios católicos da cidade de Blumenau, que eram privados e distintos em gênero.

O Ginásio Barão de Antonina foi instituído na cidade de Mafra, em 1937, pela Associação Mafrense de Ensino, uma associação civil e laica criada no ano anterior com o intuito de oferecer ensino secundário, tendo o apoio de alguns municípios da região Norte de Santa Catarina. Ele se diferenciou no subcampo do ensino secundário catarinense pelo fato de conceder escolarização secundária para alunos e alunas, sustentando a coeducação numa época marcada por colégios católicos que separavam a educação de adolescentes homens e mulheres (MARTINS, 2009). Em 1950, o Ginásio Barão de Antonina implantou o Curso Científico, um fato significativo que indica a qualidade da sua infraestrutura e do seu corpo docente, passando a se chamar Colégio Barão de Antonina. No entanto, no início de 1952, devido a problemas financeiros, os seus bens imóveis e móveis, que pertenciam à Associação Mafrense de Ensino, foram doados ao Estado de Santa Catarina, que transformou o Colégio Barão de Antonina num estabelecimento de ensino público e gratuito. Nessa operação, a Sociedade Mafrense de Ensino envidou esforços para manter o Curso Científico, mas o Governo Estadual estabeleceu a Escola Normal Barão de Antonina formada somente com um curso ginásial (SOCIEDADE MAFRENSE DE ENSINO, 1952).

Constata-se que, entre meados da década de 1940 e o início dos anos 1960, em Santa Catarina, havia apenas quatro estabelecimentos de ensino público e gratuito que ofereciam escolarização secundária. Trata-se dos institutos de educação de Florianópolis e de Lages e das escolas normais de Blumenau e de Mafra. Deve-se registrar também que somente o Colégio Estadual Dias Velho e o Colégio Estadual Pedro II ofereciam o curso secundário completo, enquanto o Instituto de Educação de Lages e a Escola Normal Barão de Antonina somente concediam o curso ginásial. A rede de ensino secundário público em Santa Catarina nasceu vinculada aos estabelecimentos de formação de professores/as do ensino primário, que tiveram que ser reinventados na sua estrutura e no seu corpo docente para admitir alunos/as secundaristas. E, até o início da década de 1960, ela era muito pequena e tímida no subcampo do ensino secundário catarinense, dominado pelos colégios católicos.

Considerações finais

Entre 1945 e 1961, com a criação de novos colégios católicos, o estabelecimento de ginásios vinculados à Igreja Luterana e a instituição de cursos ginásial, científico e clássico de caráter público e gratuito, o subcampo do ensino secundário catarinense passou a ser mais complexo e a provocar concorrência. Nas cidades de Florianópolis, Blumenau e Lages, onde havia educandários de congregações religiosas e colégios públicos de ensino secundário, estabeleceu-se uma disputa escolar, que confrontava valores e princípios católicos conservadores e uma orientação pública, republicana e laica. Os colégios católicos imprimiam um enquadramento disciplinar mais rigoroso, envolvendo o regime de internato, tinham um corpo docente mais afinado e, seguindo as orientações oficiais da Igreja Católica, eram distintos em gênero. Os estabelecimentos de ensino secundário mantidos pelo poder público estadual tinham um corpo docente mais heterogêneo e diversificado e uma atmosfera disciplinar mais aberta e praticavam a coeducação. Em algumas cidades catarinenses, como em Rio do Sul e em Brusque, a disputa no subcampo do ensino secundário colocava-se entre colégios católicos e luteranos, que estimulava inovações escolares.

Em Santa Catarina, entre meados dos anos 1950 e o início da década de 1960, constata-se que o ensino secundário era um artefato cultural eminentemente urbano. Os colégios que ofereciam ensino secundário completo localizavam-se nas principais cidades catarinenses, enquanto os educandários que tinham somente o curso ginásial estavam sediados nas cidades médias e pequenas. Nesse período histórico, o processo de expansão do ensino secundário não chegou ao mundo rural, a não ser por meio dos seminários católicos, que deram oportunidade a alguns filhos de camponeses de verticalizar a sua escolarização além do curso primário. Nessa apreciação, deve-se levar em conta que o Estado de Santa Catarina era pequeno e periférico no conjunto nacional, e era descentralizado. Nos estados federados mais desenvolvidos como São Paulo e o Rio de Janeiro, o ensino secundário era mais disseminado, especialmente aquele de caráter público e gratuito.

Constata-se também que, apesar de maior diversificação e concorrência no subcampo do ensino secundário catarinense, havia predominância dos colégios católicos e a tímida presença dos estabelecimentos públicos e gratuitos. Em Florianópolis, Lages e Blumenau os colégios católicos envidaram esforços para impedir a criação de estabelecimentos de ensino secundário mantidos pelo poder público estadual, demonstrando poder e prestígio. Pode-se considerar que a criação dos primeiros cursos ginásiais, científicos e clássicos de caráter público e gratuito contribuiu para iniciar a “democratização quantitativa” do ensino secundário, mas a configuração do subcampo do ensino secundário, marcada pela presença maciça dos colégios privados e confessionais, excluía a grande maioria dos adolescentes catarinense do sistema formal de ensino.

Referências

- ARECO, N. M. S. M. **Instituto Maria Auxiliadora 1928-1998: 70 anos no Coração de Rio do Sul**. Rio do Sul: Impressora Continental, 1998.
- AZZI, R. **A obra de Dom Bosco em Santa Catarina: a atuação pastoral e educativa dos salesianos 1942-1991**. São Paulo: Editora Salesiana Dom Bosco, 1997. v. II.
- _____. **História da Educação Católica no Brasil: contribuição dos Irmãos Maristas 1897-1997**. São Paulo: Secretariado Interprovincial Marista, 1999. v. 3.
- BOURDIEU, P. **Homo academicus**. Paris: Minuit, 1984. (Le sens commun).
- _____. **La noblesse d'état: grandes écoles et esprit de corps**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1989. (Le sens commun).
- _____. Algumas propriedades dos campos. In: _____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 89-94.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **Les héritiers: les étudiants et la culture**. Paris: Éditions de Minuit, 1985. (Le sens commun).
- _____. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CATANI, D. B. Pierre Bourdieu e a História (da Educação). In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Pensadores Sociais e História da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 319-340.
- CHAUVIRÉ, C.; FONTAINE, O. **Le vocabulaire de Bourdieu**. Paris: Ellipses, 2003.
- CIPRIANI, J. R. **Escola Normal Pedro II (1940-1950): um estudo sobre a formação de sujeitos**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação)-. Centro de Ciências da Educação – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2006.
- COLÉGIO CATARINENSE. **Livro dos formandos**. Florianópolis: Colégio Catarinense, 2005.
- COLÉGIO DEHON: **50 anos de história**. Tubarão: Ed. Universitária da UNISUL, 1997.
- COLÉGIO ESTADUAL DIAS VELHO. **A Gazeta**. Florianópolis, n. 3.651, 16. fev., 1950. p. 2.

COLÉGIO MADRE TERESA MICHEL. **Histórico**. Disponível em: [http://www.colegiomichel.com.br/home/index.php?sec=colegio\\$hist](http://www.colegiomichel.com.br/home/index.php?sec=colegio$hist) Acesso em: 25 jun. 2010a, .

COLÉGIO SAGRADA FAMÍLIA. **História**. Disponível em: <http://www.sagrada.net/contentId/19453>. Acesso em: 21 jun. 2010b, 18:02:00.

COLÉGIO SÃO JOSÉ. **História**. Disponível em: <http://www.saojose.g12.br/index.php?id=5&item=18>. Acesso em: 21 jun.2010c, 21:01:00.

COSTA, A. V. Exames e matrículas. **Correio Lageano**. Lages, n. 379, 08 fev.1947. p. 6.

DALLABRIDA, N. 5 Privatização e elitização do ensino secundário em Santa Catarina (final do século XIX-meados do século XX). In: VALLE, I. R. **Ensino Médio em Santa Catarina: histórias, políticas, tendências**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006. p.117-140.

DALLABRIDA, N.; CARMINATI, C. J. (Org.). **O tempo dos ginásios: ensino secundário em Santa Catarina (final do século XIX-meados do século XX)**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

DALLABRIDA, N.; SILVA, F. In: DALLABRIDA, Norberto; CARMINATI, Celso João (Org.). **O tempo dos ginásios: ensino secundário em Santa Catarina (final do século XIX-meados do século XX)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p.27-50.

DUARTE, D. C. **O Ginásio Estadual Pedro II e o ensino secundário para as classes médias (1946-1956)**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura). Centro de Ciências da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

DURIEUX, F. O. Memorandum ao Sr. Governador do Estado, Sr. Irineu Bornhausen. Lages, [s. n.], [19-?]

EMMENDOERFER, F. E. Colégio Santo Antônio. In: DADOS históricos: 75º Aniversário da Fundação do Colégio Santo Antônio. Blumenau: Colégio Santo Antônio, 1952. p.298-301.

KOCH, E. D. **Convento SCJ: contribuição à história da Província e de Brusque (SC)**. Brusque: Convento Sagrado Coração de Jesus, 1992.

MALHEIROS, E. Entrevista concedida a Norberto Dallabrída. Florianópolis, 10 de junho de 2008.

MALINVERNI, J. C. Informação [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por norberto@udesc.br em 06 out.2010.

MARTINI, E. M. S. **Curso Científico do Colégio Coração de Jesus: cultura escolar e socialização das elites femininas de Santa Catarina (1947-1961)**. 2008. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de História). Centro de Ciências Humanas e da Educação, Florianópolis, 2008.

MARTINS, M. R. **Co-educação, cultura escolar e seus limites: Ginásio Barão de Antonina (1942-1952)**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Humanas e da Educação – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PINTO, F. M. M. Escola Pública em Lages na década de 1930: espaço de disputa política. IV ANPEDSUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. **Anais...** Florianópolis, 2002. p.1-10.

RISTOW, A. **Educação: História Ilustrada de um Ideal**. Florianópolis: IOESC, 1999.

SACHET, C. Entrevista concedida a Norberto Dallabrida. Florianópolis, 13 de junho de 2010.

SANTA CATARINA (Estado). Decreto nº 3.779, de 27 de janeiro de 1947. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina**. Florianópolis, 29/01/1947, nº 3.397. p.1.

SEMENTE Franciscana: **Colégio Diocesano** – Lages 1895. Lages: Colégio Diocesano, 1981.

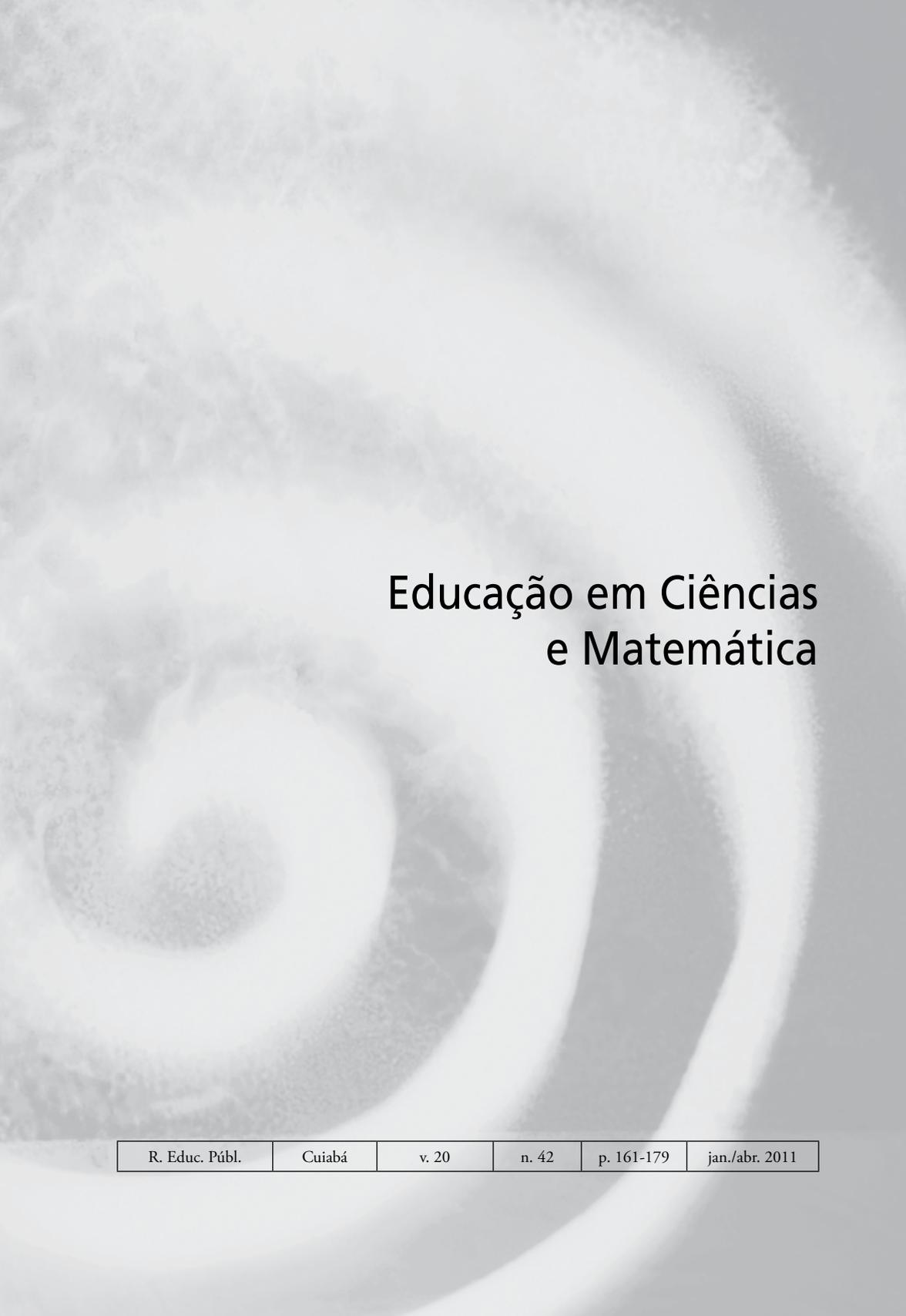
SOCIEDADE MAFRENSE DE ENSINO. Ata da Assembléia Geral Extraordinária realizada aos 13 de janeiro de 1952.

SOUZA, R. F. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: (ensino primário e secundário no Brasil)**. São Paulo: Cortez, 2008. (Biblioteca Básica da História da Educação Brasileira).

TERNES, A. **Colégio Bom Jesus: 60 anos de ensino**. Joinville: Gráfica Meyer, 1986.

Recebimento em: 05/12/2010.

Aceite: 09/05/2011.



Educação em Ciências e Matemática

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 20

n. 42

p. 161-179

jan./abr. 2011

As ações docentes e o conhecimento escolar de ciências: um estudo de caso

Teachers' actions and School Knowledge of Science: a case study

Cláudia Valentina Assumpção GALIAN¹

Resumo

Este artigo apresenta e discute os resultados de uma pesquisa que visou caracterizar o conhecimento escolar de ciências por meio de uma investigação de base empírica, cujo principal procedimento foi a observação das aulas de duas professoras, na 5ª série e na 7ª série do Ensino Fundamental, em uma escola pública da rede estadual de Campinas, São Paulo. Ao longo do artigo, a descrição e a análise das ações docentes explicitam os fatores que orientam, facilitam e/ou limitam suas escolhas em relação ao conteúdo e à forma de suas aulas e o impacto dessas escolhas sobre a qualidade da aproximação dos alunos em relação ao conhecimento científico. As contribuições teóricas relativas à forma escolar, à cultura da prática acumulada e ao processo de constituição do conhecimento escolar sustentam as análises apresentadas.

Palavras-chave: Conhecimento escolar. Prática docente. Ensino de ciências. Forma escolar.

Abstract

This article shows and discusses the results of a research that intended to characterize the school knowledge of science through observation and research into two teachers' classes in the 5th and 7th grades in a public school in Campinas, São Paulo. Throughout the text, the description and analysis of the teachers' actions can be found with the aim of showing the facts that guide, make easier and/or limit the teachers' choices on the quality of the students' approximation to the scientific bases. The theoretical contributions related to the school form, the accumulation of practice and the process of constitution of school knowledge give support to the analyses presented.

Keywords: School knowledge. Teaching practice. Teaching of science. School form.

1 Doutora em Educação: História, Política, Sociedade pela PUC/SP. Docente e pesquisadora junto ao Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada. Membro do grupo de pesquisa (CNPq): Escola, Cultura, Conhecimento, Cotidiano. Filiação Institucional: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Endereço: Avenida da Universidade, 308 – Bloco A – Cidade Universitária – São Paulo/SP Telefone: (11) 3091-8284. Email: <claudiavalentina@usp.br>.

Introdução

Este artigo apresenta a análise dos resultados de uma pesquisa que buscou trazer mais informações sobre o que está sendo oferecido aos alunos em termos de conhecimento de ciências e de valores inscritos na prática do professor, de forma implícita ou explícita. Para tal, afirma-se que é na prática de sala de aula que se desenvolve o currículo real de uma disciplina; assim, há que se destacar que a prática do professor é condicionada por fatores externos à escola e que o que se decide externamente em relação ao ensino também é reformulado no âmbito interno da escola (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 130-131). Portanto, indicar o que resulta dessa complexa rede de fatores condicionantes pode aproximar nossa compreensão daquilo que efetivamente ocorre, e do que poderia ser modificado em termos de ensino. Como afirma Gimeno Sacristán (1999), “[...] esclarecer quais são as finalidades assumidas para a escolarização, explicitar quais são os seus conteúdos, descobrir como são assumidas e colocadas em prática pelos professores é penetrar nas razões mais profundas da ação e das instituições” (p. 148).

Nesse sentido, o que se buscou descobrir foram diferentes possibilidades de relação conteúdo-forma que se concretizassem em aulas de Ciências Naturais no Ensino Fundamental. Diante das possibilidades e limitações no estabelecimento de suas práticas, que escolhas faz o professor na constituição do conhecimento escolar nessa disciplina, além das já apontadas na produção acadêmica sobre o ensino de Ciências Naturais? Quais são os determinantes que a escola, em suas condições de organização e funcionamento, impõe ao ensino de Ciências Naturais?

Uma vez que se considera a Ciência como construto social e que se admite que o ensino de Ciências lida com uma parcela desse conhecimento científico, recontextualizada na realidade escolar, afirma-se a relevância de investigar o que compõe esse conhecimento escolar, tanto no que se refere aos conteúdos escolhidos quanto à forma privilegiada para a sua transmissão. Caracterizar o conhecimento escolar nessa disciplina pode revelar o tipo de representação que a escola constrói sobre a Ciência, tanto no que se refere aos seus produtos quanto ao seu processo de elaboração.

A escola, no seu trabalho de educação e formação dos alunos, atua na criação de condições para o contato e a divulgação de um conhecimento sistematizado, o que lhe confere o importante papel de tornar públicos certos conhecimentos socialmente legitimados. Evidentemente, nem tudo o que constitui uma área de conhecimento comporá o conteúdo a ser transmitido nas escolas. Além de selecionar os conteúdos, a educação escolar deve ser capaz de torná-los transmissíveis, através de uma reestruturação dos saberes, lançando mão de dispositivos mediadores que permitam a aproximação do erudito, que não é perfeitamente comunicável ao

aluno (FORQUIN, 1992, p. 32). Nesse processo produz-se o conhecimento escolar, que representa a adequação dos conhecimentos selecionados às condições de ensino e aprendizagem que se estabelecem no espaço e no tempo escolar.

O conhecimento escolar se expressa, sobretudo, no que pode ser chamado de discurso pedagógico. Segundo Santos (1992): “a prática pedagógica, em sua complexidade, tem um aspecto material, representado pelos rituais escolares, e um aspecto discursivo. Este aspecto discursivo, ou seja, o discurso pedagógico, é que constitui o conhecimento escolar” (p. 83). Na constituição do discurso pedagógico, somam-se aspectos ligados ao conteúdo e à forma, conceitos importantes para a análise conduzida na pesquisa ora apresentada:

O conteúdo do discurso pedagógico está diretamente relacionado às diferentes áreas ou campos do conhecimento e [...] sua forma depende ou está vinculada aos princípios e teorias educacionais e instrucionais. Assim, enquanto os conhecimentos no campo da física, matemática, biologia, história, etc. constituiriam o conteúdo deste discurso, sua forma estaria articulada às diferentes teorias e princípios metodológicos no campo do ensino e da aprendizagem (SANTOS, 1992, p. 83).

Como exemplo de um estudo que levanta características da prática do professor, cita-se o de Zancul (2002) que focalizou o ensino de Ciências Naturais nas séries finais do Ensino Fundamental (p. 93). A autora aponta algumas tendências no que diz respeito ao conteúdo e à forma assumidos no ensino de ciências, com base em relatórios de estágio de Licenciatura e em observações de aulas.

Com relação aos conteúdos, a autora aponta para “sinais de fragmentação e justaposição dos conteúdos trabalhados” e, também, a diversidade na seleção e ordenação dos conteúdos na mesma série, na mesma cidade, em escolas diferentes. O livro didático aparece como um norteador da seleção e da ordenação dos conteúdos, apontando para uma distribuição tradicional destes conteúdos por série (ZANCUL, 2002, p.106-108). Em relação às práticas observadas, de maneira geral, as aulas são expositivas (ZANCUL, 2002, p. 113).

Ainda sobre a produção acadêmica referente ao ensino de Ciências Naturais, Megid Neto (2001), traz um levantamento das tendências da pesquisa sobre o ensino desta disciplina. Os fatores limitantes da prática do professor apontados nestas investigações são: concepções errôneas do professor em relação ao processo de produção e legitimação do conhecimento científico; dependência em relação ao livro didático; escassez ou inadequação de recursos didáticos; contradições entre as concepções do professor e a sua prática; deficiências conceituais na formação

do professor; metodologia excessivamente centrada no professor e distribuição desigual do conhecimento em relação à classe social de origem dos alunos.

Assim, algumas características descritas por Zancul (2002) como a relação de dependência do professor em relação ao livro didático, a centralidade da metodologia no professor e a pouca ou nenhuma realização de atividades práticas, também aparecem em outras pesquisas dessa natureza, compondo um retrato do que é mais comum acontecer nas salas de aula, no ensino de Ciências Naturais no final do Ensino Fundamental.

Esse contorno comum, entretanto, pode ser problematizado e escolhido como ponto de partida para o aprofundamento da discussão sobre algumas dimensões do ensino de Ciências em seu desenvolvimento na escola. Ou seja, os estudos citados, especialmente o de Zancul (2002), estimulam a busca por outras possibilidades de relação conteúdo-forma que se concretizem em aulas de ciências naturais no Ensino Fundamental II.

Material e Métodos

A partir dos resultados obtidos nos estudos anteriormente citados, configuraram-se possíveis indicações do que se poderia encontrar em termos de conteúdo e forma, ou seja, no que se refere, por um lado, aos saberes das áreas de conhecimento e, por outro, às teorias educacionais e aos princípios metodológicos implícitos nas ações educativas. Assim, em relação ao conteúdo, esperou-se a confirmação do papel proeminente do livro didático como fonte para a determinação dos temas a serem abordados durante o ano, bem como da sequência estabelecida para essa abordagem. Com relação à forma, esperou-se o predomínio da abordagem dos conteúdos centrada no professor, através de exposições orais e da realização de exercícios e atividades propostas no livro didático.

Este quadro serviu de padrão a ser questionado. Foi preciso considerar as determinações escolares sobre a atividade docente e os demais fatores que orientam as escolhas do professor, o uso que faz do livro didático, o teor de suas explicações, o modelo pedagógico predominantemente assumido em suas aulas, as suas criações pessoais para acompanhar os alunos na aprendizagem, o que mais valoriza em sua prática, a interferência dos alunos na equação conteúdo-forma na organização da atividade docente, e os aspectos que se referem à formação e utilização de conceitos.

Levando em conta essas questões, a pesquisa se organizou considerando que, diante do quadro complexo de fatores que condicionam a prática do professor, existe um restrito espaço de autonomia não desprezado por esse

agente. Nas atividades de selecionar e contextualizar o conhecimento, de acolher os alunos em seus questionamentos, de encadear conceitos e temas, entre outras, é que o professor exerce seu papel fundamental na definição prática do conhecimento escolar. Consequentemente, indicou-se como hipótese inicial de investigação que os detalhes da prática docente e dos modos de organização do trabalho da escola imprimem os traços centrais do conhecimento escolar constituído nessa disciplina.

Optou-se por acompanhar aulas de Ciências Naturais em uma escola pública, no segundo segmento do Ensino Fundamental. A escolha em relação à escola pública deveu-se ao fato de ser essa a escola que atende à maioria da população e onde as condições de trabalho do professor são mais comuns, sem grandes diferenciais como os que podem ser encontrados em escolas particulares, tais como laboratórios bem equipados, outros recursos materiais ou classes com número reduzido de alunos. No entanto, considerou-se que uma escola pública estável em sua organização e condições de trabalho poderia revelar surpresas, ou seja, possibilitar o acesso a dados ainda não conhecidos no que se refere à busca de um ensino de qualidade e a desempenhos diferenciados na atividade docente. Daí a escolha por uma escola pública comum, mas que apresenta condições estáveis de organização e funcionamento.

Quanto à definição das séries, a escolha inicial residiu na tendência a se concentrarem na 5ª série conhecimentos de diferentes áreas científicas, conforme a distribuição tradicional dos conteúdos citada por Zancul (2002), com enfoque preferencial das condições existentes na Terra para a manutenção da vida. Assim, conhecimentos de diversas ciências de referência são abordados pelo professor, o que poderia enriquecer as observações.

O principal procedimento de pesquisa utilizado foi a observação de aulas, não participante e registrada com base em um roteiro de observação de aula. Esta escolha justifica-se pela própria natureza da questão fundamental de pesquisa. Ao pretender caracterizar o conhecimento escolar de ciências foi preciso levantar alguns elementos que permitissem vislumbrar o que acontece na sala de aula, onde se constitui o currículo real, ou seja, aquilo que acontece em termos de produção e aquisição de conhecimento. Assim, o roteiro de observação das aulas focalizou aspectos tais como: exposição do tema ou do objetivo da aula, encadeamento com a aula anterior, práticas de verificação e correção das tarefas, tipo de uso do livro didático e/ou outros recursos didáticos, exemplos utilizados nas explicações, teor das sínteses produzidas em aula, tipo de questionamentos aos alunos, etc.

Os demais procedimentos utilizados revelaram mais acerca do que o professor deseja constituir em termos de conhecimento de ciências, da relevância que ele atribui a essa disciplina e consequentemente aos conceitos que aborda,

das dificuldades que identifica em sua prática e daquilo que efetivamente ele consegue produzir. Assim, algumas questões conduziram ao uso de questionários e entrevistas, cujos roteiros foram elaborados após o início do trabalho de campo.

A escola onde se desenvolveu o estudo localiza-se no município de Campinas, em um bairro em que predominam edifícios de alto padrão e estabelecimentos comerciais destinados à parcela mais abastada da população. Os alunos que frequentam esta escola vêm, na sua maioria, de outros bairros, alguns, da periferia do município.

Foram acompanhadas 46 aulas de ciências em duas séries do Ensino Fundamental II – 5ª e 7ª. Em um momento inicial da investigação, foram observadas aulas na 5ª série, com uma professora designada Professora 1. Diante de sua prática, cujas características confirmavam o que as pesquisas citadas anteriormente já revelavam em termos do processo pedagógico vigente no ensino de ciências, optou-se por uma reorientação dos procedimentos de pesquisa para outra situação, ou seja, em outra turma e com outro professor. A escolha da série, neste caso, obedeceu ao fato de nela lecionar outra professora – denominada Professora 2 – e à adequação dos horários da pesquisadora em relação ao horário das aulas que seriam acompanhadas.

A consideração da complexa interação de fatores determinantes da prática do professor apontou para a adoção de uma perspectiva relacional de análise das informações obtidas, que não deveria desprezar nenhum desses fatores, inclusive os relativos à natureza histórica de aspectos dessa prática. A prática do cotidiano foi o fio norteador da reflexão, à luz dos referenciais da Sociologia da Educação. As análises buscaram referência nas discussões teóricas que seguem essencialmente três direções: a da prática educativa, a do conhecimento escolar e a da forma escolar.

Resultados

O trabalho das professoras se assemelha em alguns aspectos, como na preocupação com a manutenção do controle da disciplina e na forma de verificação da aprendizagem dos alunos nas provas. Ainda assim, destacam-se peculiaridades nos modos adotados para atingir os objetivos relacionados a esses dois aspectos.

Com relação aos procedimentos relativos ao controle, a Professora 1, nas 28 aulas observadas, procurava lidar com a geração de um sentimento de culpa nos alunos: pelo não aproveitamento das possibilidades oferecidas pela escola, por não apresentarem boas notas, por desagradarem os professores, como se pode verificar nas seguintes declarações registradas durante as aulas acompanhadas:

Eu não fiquei contente com esse número de notas vermelhas, nesta escola é pouco: ninguém trabalha, dorme até a hora que quiser, vê televisão e aí vem para a escola para conversar... (Professora 1).

Suas conversas com a classe sobre seu mau comportamento preenchiam boa parte do tempo total de aula e suas explicações eram frequentemente interrompidas pelo barulho da classe, sendo que, nessas ocasiões, prosseguia com sua explicação, ainda que o ambiente continuasse desfavorável à concentração dos alunos.

A despeito desse aparente desprezo para com o ambiente em que se dá o ensino e a aprendizagem, a Professora 1 mostrou-se sempre bastante disposta a evitar que a indisciplina de seus alunos ultrapassasse o limite espacial da sala. Tal disposição talvez possa ser compreendida quando se atenta para a seguinte declaração, em que revela o que considera que a escola espera de seu trabalho: “Sinto como se não importasse o que faço nas aulas, desde que os alunos fiquem na sala e que as notas sejam azuis” (Professora 1).

Nas 18 aulas da Professora 2 observadas, o controle era buscado por meio do estabelecimento prévio de todas as etapas de desenvolvimento das atividades seguidas de descrições do que esperava em termos de resultados, dos critérios que utilizaria para sua avaliação e do valor de cada uma delas na composição da nota dos alunos: “Não quero um seminário. Quero o seminário. Vou ver conteúdo, postura, fala alta, criatividade, tempo de apresentação”; e, ainda, “Vou ver a limpeza, a maneira como recortou e colou e a montagem” (Professora 2).

Suas conversas com a classe em relação à disciplina eram breves, ocupando bem menos tempo da aula do que as orientações para a realização das atividades. Sua tolerância com situações não planejadas era bem menor do que a da Professora 1. A professora não dava andamento a uma explicação se qualquer aluno estivesse conversando, ainda que em tom de voz baixo, o que indica que a manutenção de um ambiente favorável era imprescindível para estabelecer contato com o conhecimento: “Sem falar, cada um fazendo o seu, senão não vale a pena, pessoal” (Professora 2).

A Professora 2 revelava forte intenção de manter o espaço de sala de aula claramente organizado, com as posições dos alunos no mapa de classe sendo confirmadas esporadicamente. Sua preocupação com esta organização pôde ser identificada em uma aula em que desenhava na lousa as posições que cada grupo de alunos deveria ocupar na aula seguinte, quando realizariam um trabalho.

Outro aspecto coincidente nas aulas das professoras é o tipo de instrumento de avaliação – a prova escrita – que preparavam para verificar a aprendizagem. Mesmo com as limitações deste instrumento, ambas tinham nele seu principal meio para

acompanhar o processo de aprendizagem. Como indica Sampaio (1998) acerca dessas limitações, “a prova escrita, ao tornar-se o instrumento central de avaliação, provoca a desvalorização de outros instrumentos, que também poderiam revelar a aprendizagem dos alunos” (p. 108).

No caso das duas professoras, a ênfase recaía sobre questões do tipo pergunta-resposta, mobilizadoras da capacidade de memorização de informações. Também as questões selecionadas nos livros didáticos para serem respondidas pelos alunos reforçavam essa habilidade. Ao optarem por esse tipo de questão, as professoras indicavam aos alunos a forma privilegiada de se aproximar do conhecimento na escola. Nesta perspectiva, estudar é uma atividade que está definitivamente associada à capacidade de registrar na memória as informações indicadas como relevantes, assim como ter sucesso na escola relaciona-se à capacidade de “devolver” estas informações, da maneira mais fiel possível, nas situações de avaliação.

Entretanto, vale destacar que no trabalho da Professora 2 encontravam-se movimentos no sentido de abrir a relação do conteúdo escolar para a interação com informações oriundas de outras fontes. Ao promover a leitura de artigos relacionados às ciências, a integração com outras disciplinas escolares, a participação dos alunos e ao buscar utilizar variados recursos didáticos para abordar os conteúdos, a professora apontava para uma relação com o conhecimento que não se fechava nos limites estreitos da relação livro didático-professor. Como exemplo pode-se citar a Pasta Científica, trabalho individual no qual os alunos deveriam apresentar os resumos de cerca de dez artigos de jornais por mês, relacionados a questões científicas.

O que essa breve apresentação das atividades desenvolvidas pelas professoras pretende ressaltar é a forte influência dos aspectos relativos à forma escolar sobre o conhecimento delineado nas aulas observadas. Alguns aspectos do trabalho da Professora 2 revelam brechas para um tratamento mais aberto com o conhecimento. Entretanto, percebe-se que, especialmente nas situações de avaliação da aprendizagem dos alunos, questões como a manutenção do controle, a compartimentalização dos conhecimentos nas disciplinas escolares, o estabelecimento de uma relação instrumental com o conhecimento, os índices de sucesso e fracasso escolar (lidos nas notas dos alunos e na sua passagem para outras séries) e a limitação do tempo destinado ao trabalho com os conteúdos representam limites bem definidos para as escolhas possíveis aos professores.

Conclusão

Para discutir inicialmente a natureza e a semelhança das ações docentes na prática educativa, far-se-á a distinção entre ações e prática educativa, buscando esclarecer a especificidade da prática pedagógica, ou seja, a peculiar organização do processo de ensinar e aprender na escola. É pertinente a contribuição de Gimeno Sacristán (1999), para quem a ação se refere ao sujeito, enquanto a prática representa a “cultura acumulada sobre as ações das quais ela se nutre” (p. 73). Assim, a prática é uma construção coletiva da experiência histórica das ações: “a ação pertence aos agentes, a prática pertence ao âmbito do social, é cultura objetivada que, após ter sido acumulada, aparece como algo dado aos sujeitos, como um legado imposto aos mesmos” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 74).

A prática escolar comporta uma combinação de informações educativas – codificadas pela linguagem ou estabelecidas em rotinas e hábitos – que configura uma maneira de pensar, agir e dar tradução aos objetivos atribuídos à educação. Trata-se de uma configuração particular de toda a informação virtualmente disponível, em que alguns traços são selecionados e outros, excluídos. Isso significa que a ação dos agentes encontra-se circunscrita por uma condição prévia, a cultura da prática acumulada, embora também possa gerar transformações nesta prática estabelecida. Gimeno Sacristán (1999) indica que “a prática é fonte de ação, e os caminhos gerados por esta, dentro daquela, podem enriquecê-la e redirecioná-la, condicionando o seu desenvolvimento histórico” (p. 74). Portanto, as ações educativas representam possibilidades de transformação da prática estabelecida, ainda que esta imponha limites claros àquelas.

A experiência ou cultura subjetiva dos professores se forma a partir de sua biografia pessoal e da cultura compartilhada sobre educação, revelando que há espaço para a criação individual, embora os limites do que é possível ou não já estejam definidos de antemão: “as ações dos professores pertencem a eles mesmos, embora, por nutrirem-se da experiência coletiva depurada e por reagirem a situações cristalizadas no percurso histórico, devam situar-se nessa experiência coletiva, que podem não aceitar” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 73). Assim, a descrição trazida anteriormente se refere à ação educativa desenvolvida por duas professoras que se deslocam na área limitada pela prática educativa.

Nessa perspectiva, conclui-se que as professoras, embora partam de um mesmo marco da cultura da prática acumulada, configuram o que poderia ser interpretado como um estilo individual que, segundo Bourdieu, representa “o desvio que é possível dentro do exercício do *habitus*” (apud GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 84). Assim, quando se aponta para a semelhança entre os tipos de exigência cognitiva das provas preparadas pelas professoras ou para a

excessiva preocupação de ambas com a realização das tarefas, mais do que com a qualidade das mesmas, pode-se estar explicitando o que se apresenta para as professoras como limites intransponíveis impostos por esquemas de ação compartilhados e sedimentados, ou seja, pela cultura da prática acumulada que se configura nos limites do tempo de aula, dos procedimentos docentes e dos materiais didáticos utilizados. Estes esquemas funcionariam como marcos a garantir estabilidade às suas ações. São marcos inscritos nos limites da forma escolar, um conjunto coerente de elementos, que constituem o “modo escolar de socialização” que “não tem cessado de se estender e se generalizar para se tornar o modo de socialização dominante de nossas formações sociais” (VINCENT, LAHIRE; THIN, 2001, p. 38). São estes elementos:

[...] um universo separado para a infância, a importância das regras na aprendizagem; a organização racional do tempo; a multiplicação e a repetição de exercícios, cuja única função consiste em aprender e aprender conforme as regras, ou, dito de outro modo, tendo por fim seu próprio fim (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 38).

Na intenção de trazer mais elementos à discussão acerca da cultura da prática, ou das práticas como trilhas e condição prévia à ação dos professores, destaca-se ainda a contribuição de Varela (2000), que revela aspectos históricos que podem contribuir para a reflexão sobre os traços identificados nas ações acompanhadas na pesquisa ora apresentada. A autora aborda o que denomina “categorias do pensamento” – “representações coletivas relacionadas de alguma forma à organização social e, mais concretamente, com as formas que o funcionamento do poder e do saber adotam em cada sociedade” (p. 74). Ela afirma que se trata de “noções que permitem coordenar e organizar dados empíricos e tornam possíveis os sistemas de representação que os homens de uma determinada sociedade e em um momento histórico concreto elaboram sobre o mundo e sobre si mesmos”. Destaca-se aí o papel exercido pelas instituições escolares que põem em jogo determinadas concepções e percepções do espaço e do tempo no processo de socialização dos alunos (VARELA, 2000, p. 73). A discussão sobre essas categorias de pensamento veiculadas e interiorizadas pelos indivíduos submetidos à escolarização pode lançar luz sobre algumas características que se repetem nas ações das professoras acompanhadas.

Varela (2000) descreve três modelos pedagógicos, frutos de três períodos históricos distintos: as pedagogias disciplinares (que ganham força a partir do século XVIII), as pedagogias corretivas (no princípio do século XX) e as

pedagogias psicológicas (no período atual): “três modelos pedagógicos que implicam diferentes concepções do espaço e do tempo, diferentes formas de exercício do poder, diferentes formas de conferir um estatuto ao ‘saber’ e diferentes formas de produção da subjetividade” (p. 77-78). Na história do estabelecimento destes modelos pedagógicos, pode-se identificar o processo pelo qual alguns fatores presentes na organização e no funcionamento da escola atual – aspectos que definem limites claros ao desenvolvimento das ações docentes – chegaram até esta instituição.

Destaca-se, na descrição dos vários modelos pedagógicos, o papel fundamental da escola na transmissão e interiorização de categorias de pensamento que contribuem para a manutenção da ordem escolar e da ordem social. Compreender o processo pedagógico, de ensino e aprendizagem, no interior da escola exige, portanto, passar pelo enfrentamento das questões relacionadas aos parâmetros de organização de espaço, tempo, estatuto do saber, formas de autoridade e relações de poder – na relação com as condições sociais e culturais mais amplas. Significa dizer que tais parâmetros, sedimentados como prática educativa compartilhada, atuam como fronteiras que definem o contorno e delinham as possibilidades da ação dos sujeitos e, portanto, do processo pedagógico. O que se observa a partir dos dados atuais referentes às ações docentes acompanhadas é a força do poder disciplinar incidindo sobre os indivíduos no interior da escola, em suas relações entre si e com o conhecimento: na definição das posições a serem ocupadas pelos alunos na classe, na ênfase conferida à obtenção de boas notas, na repetição de atividades como forma de adquirir conhecimento e na cautela em relação à entrada do conhecimento cotidiano na sala de aula.

Contudo, mesmo diante das semelhanças das ações docentes, por estarem circunscritas pela forma escolar, pode-se constatar que as estratégias para lidar com estes limites foram diferentes. Por exemplo, as professoras acompanhadas nesta investigação manifestam preocupação com o controle da distribuição espacial de seus alunos, entretanto, esta preocupação, para a Professora 1, se desloca para o contexto externo à sala de aula enquanto, para a Professora 2, o foco é a própria sala.

A forma pela qual se administra o tempo das aulas pode definir e comunicar aos alunos quais são as prioridades para o professor. Este tempo pode ser utilizado para diversos fins, tais como, a organização do grupo – definir procedimentos, restabelecer o silêncio, ameaçar, recordar tarefas que deverão ser entregues, agendar provas, etc. – e o ensino, entendido como a interação entre professor e alunos em torno do conteúdo curricular. Rockwell e Mercado (1986) indicam que nas escolas mexicanas, por exemplo, esta última atividade ocupa cerca da metade do tempo efetivo de trabalho na sala de aula (p. 15).

A Professora 1 mantém um padrão bem definido de utilização do tempo em sua aula: no geral, os 15 minutos iniciais concentram as conversas que estabelece com a classe acerca do comportamento que os alunos devem ou não apresentar; suas explicações do conteúdo curricular, que ocupam a parte central da aula, duram, em média, 25 minutos; os dez minutos finais se destinam, geralmente, à realização de tarefas que não demandam a participação efetiva da professora. Portanto, a interação da Professora 1 com os alunos em torno do conhecimento escolar de ciências ocupa de 25 minutos a 30 minutos de sua aula. Deve-se destacar que, dos 15 minutos iniciais de aula uma parte significativa – que atinge, por vezes, dez minutos – não é sequer utilizada para as conversas com a turma; representa, na realidade, o tempo de espera da professora para que os alunos se sentem e diminuam o volume da voz e ela possa, então, iniciar suas atividades. Assim, o que esse padrão de uso do tempo comunica aos alunos é que a transmissão do conhecimento é central na escola, define a função da professora em classe e se estabelece ainda que os alunos não estejam atentos a ela.

Nas aulas da Professora 2, pode-se perceber uma grande preocupação com a economia de tempo, no sentido de maximizar as oportunidades de contato dos alunos com o conhecimento e de minimizar as perdas que se devam à desorganização ou à indisciplina. Ainda que esse contato com o conhecimento não seja preferencialmente centrado na figura da professora, é ela quem define todas as etapas de desenvolvimento das tarefas, bem como o ritmo em que deverão ser cumpridas. Logo no início das aulas, ou mesmo em aulas anteriores, a professora define o que será feito, em quanto tempo e o que ainda resta fazer. Assim, os alunos são constantemente lembrados da necessidade de se ganhar tempo, fazer o máximo no menor período. Essa urgência comunica aos alunos que o trabalho de aproximação ao conhecimento é árduo, demanda organização pessoal e do grupo e concentração no que se está fazendo.

Percebe-se, assim, como a prática sedimentada atua como terreno de limites e possibilidades à atuação das professoras e define os contornos do processo pedagógico. O conhecimento escolar, objeto e resultante desse processo, toma forma no interior das práticas, das quais conserva marcas indeléveis. Por outro lado, trata-se de um conhecimento que é prescrito externamente e apresentado à escola, sofrendo inúmeras transformações no percurso.

O conhecimento escolar representa o “resultado de um processo de trabalho social, por meio do qual o conhecimento passa por uma série de transformações até resultar neste produto que circula na escola” (SANTOS, 1995, p. 31). Baseando-se nas ideias de Bernstein, Santos (1995) afirma que:

O discurso de um campo intelectual ou área de conhecimento é deslocado de seu campo original e realocado na escola

por meio de recontextualizações sucessivas. Isso significa que o conhecimento produzido em um campo da ciência é recontextualizado de acordo com princípios políticos dos organismos e instâncias da sociedade civil ligadas à educação (administração pública do sistema de ensino, universidade e agências de pesquisa, rede editorial etc.) e, finalmente, recontextualizado de acordo com a gramática do aparelho escolar (p. 33).

A “gramática do aparelho escolar” cria as condições, portanto, para a constituição do conhecimento escolar e, tal como as demais instâncias em que se estabelecem as recontextualizações dos saberes, porta as marcas dos interesses, valores e relações de poder que pautam a organização da sociedade.

Acompanhando as ações educativas das duas professoras, pôde-se identificar que as recontextualizações sofridas pelos saberes desde seus campos de produção resultaram em materiais e em determinações oficiais que recaem sobre professores e alunos, delineando contornos para o conhecimento escolar produzido. Mantém-se, portanto, por esta via, a relação do conhecimento escolar com o conhecimento científico de referência. Entretanto, as escolhas de cada professora em relação ao conteúdo e à forma de abordagem do conhecimento representam estratégias diferenciadas de lidar com a “gramática do aparelho escolar” que permitem diferentes aproximações em direção ao conhecimento científico.

Em relação ao conteúdo selecionado para a transmissão nas aulas, percebe-se que as duas professoras procuram seguir a sequência trazida pelo livro didático. Entretanto, para a Professora 2, este recurso didático representa uma fonte de informações que baliza suas aulas mas não restringe o conhecimento aos limites de seu texto. Através de atividades que se valem de outros recursos, o processo de produção do conhecimento escolar de ciências se abre para outras fontes de conhecimento.

A Professora 1, mantendo-se estritamente ligada ao conteúdo do livro didático, não se expõe a qualquer possibilidade de discussão sobre os conceitos abordados ou sobre a natureza da atividade científica. Todos os exemplos que utiliza em suas explicações são encontrados nos mesmos termos no livro didático. Ela opta, assim, por manter uma atitude de legitimação recíproca entre suas afirmações e as que porta este recurso didático.

A forma de se aproximar do conhecimento científico também define um modo de conceber o conhecimento comum. Lopes (1995) traz importantes contribuições à questão da construção do conhecimento escolar, indicando crer que o conhecimento científico não é construído a partir de elaborações sucessivas do conhecimento

comum, numa ideia de continuidade, e, sim, por ruptura com este conhecimento (LOPES, 1995, p.42). Concordando com a autora, indica-se que a própria natureza da atividade científica confirma esta ruptura. Na Ciência contemporânea, a natureza não é mais alvo de contemplação passiva pelo cientista, que neste caso se limitaria a descrever fenômenos, da forma mais objetiva possível. A técnica, hoje, medeia a relação entre cientista e natureza; apenas a teoria pode permitir que se estabeleçam as relações entre o fenômeno observado e o que revelam os instrumentos, a técnica. Limitar-se a descrever aspectos superficiais dos fenômenos fornece apenas um conjunto de fatos desconexos, destituídos de caráter científico por não estarem inseridos em um sistema teórico (LOPES, 1995, p. 45). O ensino de ciências parece não ter se apropriado desta mudança no caráter da atividade científica instituída pelo desenvolvimento da técnica; insiste-se em reforçar as impressões superficiais dos fenômenos observados no dia a dia, aquilo que o aluno já conhecia, ajustado apenas à linguagem escolar. Um exemplo disto fica explícito na forma de abordar a mudança de estado físico da água, nas aulas de 5ª série: repete-se infinitas vezes que um cubo de gelo – água no estado sólido – quando recebe calor, torna-se água no estado líquido. O processo de ensino traz algumas definições; a explicação não ultrapassa o que os alunos já haviam observado sobre o fenômeno. Toda a descrição feita não passa de informações desconexas, porque não se insere em um sistema conceitual. Rockwell e Mercado (1986) indicam, a este respeito, que:

Ao se desenvolver uma unidade em ciências, se transmite ou destaca a definição formal de termos novos, e não o processo investigativo para chegar aos conceitos. Os processos que constituem os objetos de conhecimento das ciências sociais e naturais, na escola se segmentam e se transformam, necessariamente em 'objetos de ensino' (ROCKWELL; MERCADO, 1986, p. 19).

Não se está afirmando que o conhecimento comum, ou cotidiano, não deve entrar na escola. Pelo contrário, é dele que devem partir as reflexões que implicarão na desconstrução de algumas noções e na substituição destas por novos conhecimentos. Mas, o que se observou, especialmente nas aulas da Professora 1, foi que os conhecimentos prévios dos alunos só eram considerados se servissem para reforçar o que dizia a professora durante suas explicações. Rockwell e Mercado (1986) indicam como se dá esta entrada do conhecimento comum na escola:

Não parece importante validar o conhecimento que os alunos têm de seu meio, confrontá-lo com novas observações, elaborá-lo, buscar suas implicações. O docente

pede exemplos ou ilustrações dos alunos a respeito de algum princípio ou conceito mais geral. Do que propõem os alunos faz-se uma seleção, uma reinterpretação e uma integração em função do tema específico que o professor deve tratar [...] Desta maneira, as referências ao meio servem para fazer mais familiar o esquema ordenador que transmite a escola (ROCKWELL; MERCADO, 1986, p. 20).

Esta desconsideração pelo conhecimento do aluno, que para ele compõe de fato um sistema explicativo acerca dos fenômenos, ensina que existe um conhecimento e uma forma de conhecer válidos – de domínio da escola –, que, ainda que negue a sua experiência pessoal e não constitua um sistema explicativo de fato para o aluno, deve substituí-lo. Novamente Rockwell e Mercado (1986) contribuem para a compreensão deste processo, concluindo:

Dada a invalidação da experiência própria, o aluno pode perder a confiança na sua própria capacidade de análise e construção de conhecimentos. Este fato, mais do que a falta de relevância temática do conteúdo escolar, explica por que o conhecimento escolar pode ser tão alheio ao aluno (p. 21).

A constatação das autoras talvez explique o desinteresse dos alunos, mencionado pela Professora 1, em sua entrevista. Ela afirma que os alunos não se interessam, porque a escola não traz novidades. Porém, nada pode ser objeto de interesse intelectual quando se perde a confiança na própria capacidade de se aproximar do conhecimento.

A ação educativa da Professora 2 também não indica uma preocupação em estabelecer interações orais frequentes com os alunos acerca do que eles já conhecem a respeito do conteúdo de ciências. Entretanto, por apresentar este conteúdo através de estratégias diversas, antes de definir, fechar com sua explicação, o que se apresenta como conhecimento válido, legitimado pela escola, ela proporciona aos alunos a possibilidade de mobilizarem, a partir das atividades desenvolvidas, seus conhecimentos acerca dos assuntos abordados. Esta mobilização pode criar situações de confronto entre as explicações iniciais dos alunos e aquelas com as quais eles entraram em contato ao longo do processo de ensino estabelecido pela professora. Novamente, a Professora 2 se expõe, cria possibilidades de discussão, de confronto de ideias, no processo de construção do conhecimento escolar de ciências, assim como quando abre suas aulas à entrada de questões científicas atuais.

Enfim, a análise das ações docentes acompanhadas nesta pesquisa – ainda que se destaque e assumo o fato de se tratar de um estudo de caso que, portanto, não

se pretende estender mecanicamente seus resultados a toda a realidade das escolas públicas brasileiras –, traz elementos que atestam que o conhecimento escolar de ciências é fruto de uma conjunção de fatores que incidem sobre a atividade de sala de aula. Questões ligadas à cultura da prática educativa acumulada, à forma escolar, à cultura subjetiva dos professores incidem sobre as ações educacionais delimitando um campo de possibilidades para o desenvolvimento destas ações. O modelo descrito nas pesquisas acerca do ensino de ciências foi confirmado no caso da Professora 1 e, parcialmente, no caso da Professora 2. As aberturas apontadas na ação docente desta indicam que, embora os contornos definidos pelos fatores descritos acima possam de fato incidir negativamente sobre o processo de produção do conhecimento escolar de ciências, gerando fragmentação e simplificação do conhecimento científico – e do processo de elaboração deste –, há algum espaço na escola pública para aproximações mais cuidadosas e mais ricas deste corpo de conhecimentos fundamental para a formação dos alunos.

Referências

- ASTOLFI, J. P., DEVELAY, M. **A didática das ciências**. Campinas: Papirus, 1990.
- FORQUIN, J. C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.
- GIMENO SACRISTÁN, J. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: GIMENO SACRISTÁN, J., PÉREZ GOMEZ, I. **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 119-148.
- _____. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- LOPES, A. R. C. Currículo e a construção do conhecimento na escola – controvérsias entre conhecimento comum e conhecimento científico no ensino de ciências físicas. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa, (Org.). **Conhecimento escolar e formação do professor**. São Paulo: Papirus, 1995, p. 39-52.
- MEGID NETO, J. O que se pesquisa sobre o ensino de ciências no nível fundamental: tendências de teses e dissertações defendidas entre 1972 e 1995. **Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 6, n.1, p. 87-106, 2001.
- ROCKWELL, E., MERCADO, R. **La escuela, lugar del trabajo docente**. Descripciónes y debates. México: DIE, 1986.
- SAMPAIO M. M. F. **Um gosto amargo de escola**. Relações entre currículo, ensino e fracasso escolar. São Paulo: EDUC, 1998.

SANTOS, L. L. de C. P. O discurso pedagógico: relação conteúdo-forma. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, p. 81-90, 1992.

_____. O processo de produção do conhecimento escolar e a didática. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa, (org.) **Conhecimento escolar e formação do professor**. São Paulo: Papirus, 1995, p. 27-37.

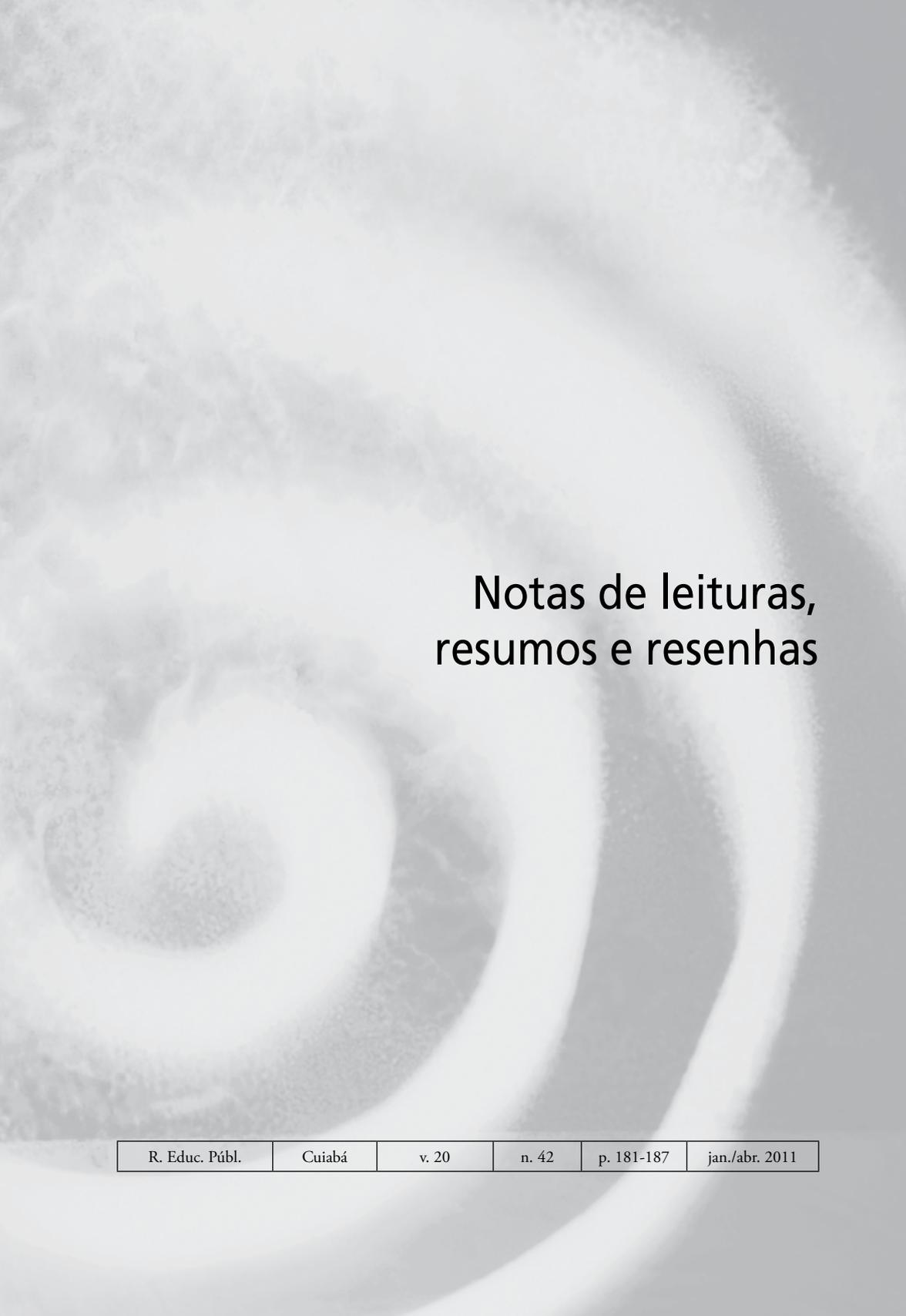
VARELA, J. Categorias espaço-temporais e socialização escolar. Do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Escola básica na virada do século**. Cultura, política e currículo. São Paulo: Cortez, 2000, p. 73-106.

VINCENT, G., LAHIRE, B., THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, 2001.

ZANCUL, M. C. de S. O ensino de ciências de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental: possibilidades e limites da realidade escolar na região de Araraquara. In: BUENO, José Geraldo Silveira (Org.). **Escolarização, práticas didáticas, controle e organização do ensino**. São Paulo: J. M. Editora, 2002, p. 93-120.

Recebimento em: 28/12/2010.

Aceite em 20/05/2011.



Notas de leituras, resumos e resenhas

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 20

n. 42

p. 181-187

jan./abr. 2011

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. **O aluno virtual:**
um guia para trabalhar com estudantes on-line.
Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 216.

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. *The Virtual Student: A Profile
and Guide to Working with Online Learners.* Porto Alegre:
Artmed, 2004, p. 216.

Danilo Garcia da SILVA¹

Na resenha deste livro, apresentamos alguns pontos importantes abordados pelos professores Rena Palloff e Keith Pratt. No contexto dos constantes debates acadêmicos acerca das motivações que levam alunos a estudar on-line, os professores apresentam algumas informações e resultados de pesquisas que traçam, entre outras, o perfil destes alunos. Evidencia-se que, anteriormente, cursos on-line possuíam, em sua maioria, alunos adultos. Pois, os alunos podiam continuar trabalhando em turno integral e cuidar da família. O trabalho e as pesquisas presentes no livro *O Aluno Virtual* foram realizadas no contexto norte americano.

O livro é dividido em duas partes e uma seção denominada *caixa de ferramentas* que apresenta elementos de natureza operacional discutidos nas duas primeiras partes. A primeira parte do livro consiste em traçar o perfil do aluno virtual. Para essa finalidade, Palloff e Pratt vão usar os cinco primeiros capítulos do livro.

No primeiro capítulo os autores se dedicam a identificar quem é o aluno virtual? Neste intuito, os autores apresentam uma pesquisa do *National Center for Education Statistics* (2002) que irá demonstrar que o público que faz cursos on-line não se restringe a alunos adultos, mas que passa a incluir alunos de todas as faixas etárias; como também se torna muito parecido o número de homens e mulheres matriculados. No contexto da pesquisa, os Estados Unidos, os cursos on-line são aplicados aos diversos níveis educacionais. Isso permitiu afirmar que os alunos do ensino médio que tiveram experiência de aprendizagem on-line desejavam continuar seus estudos, na universidade, nesta mesma modalidade.

1 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso. E-mail: danilogsilvas@gmail.com. Telefone: (65) 3615-8279.

Os autores destacam, no início do livro, o nível de satisfação destes alunos com os cursos *on-line*. De acordo com a *National Center for Education Statistics* (2002) o índice de satisfação dos alunos que optam em participar de cursos *on-line* é considerável. Soma 22,7% o número de alunos que estão mais satisfeitos em estudar nesta modalidade do que em cursos presenciais. Assim, 47% estão tão satisfeitos em estudar na modalidade *on-line* quanto na presencial. E, por fim, 30% ficaram menos satisfeitos. Na busca de traçar o perfil dos alunos virtuais, o livro traz o retrato do aluno virtual de sucesso e as necessidades destes alunos.

No segundo capítulo, os autores discorrem sobre a perspectiva dos alunos nas comunidades de aprendizagem *on-line*. Neste ponto, buscam identificar o papel dos alunos na formação de comunidades de aprendizagem e as maneiras pelas quais se podem ampliar o nível de interação.

Com os estilos de aprendizagem, no Capítulo Três, destaca-se a necessidade de atividades e cursos que contemplem uma diversidade de estilos de aprendizagem de forma a despertar os diversos tipos de aprendizagem que os indivíduos possuem.

O Capítulo Quatro irá tratar sobre gênero, cultura, estilo de vida e geografia. Neste momento, o foco direciona-se aos materiais e aos cursos produzidos. Chama-se a atenção para não se enaltecer ou depreciar um tipo de cultura específica em detrimento de outra. Enfatiza-se a importância em se trabalhar na perspectiva inclusiva de forma que os materiais (currículo em geral) sejam ecléticos e contemplem, se possível, todos os tipos de alunos que participam de cursos *on-line*. Outras questões tratadas são as de cunho religioso, geográfico e de inclusão de portadores de necessidades especiais. Todos estes devem ser contemplados pela equipe pedagógica e desenvolvidora do curso.

Com o Capítulo Cinco os autores finalizam a primeira parte do livro destinada a traçar o perfil do aluno virtual de sucesso. Neste capítulo são abordados os pontos importantes para que o aluno virtual possa obter êxito, ou seja, trata daquilo que o aluno virtual precisa para progredir no curso. Aponta-se aspectos pertinentes as relações que eles devem manter com a instituição de ensino, sobre as questões tecnológicas e da integração de serviços aos cursos e aos programas de educação *on-line*. Sucintamente há algumas reflexões acerca da qualidade dos cursos *on-line*.

Na segunda parte do livro – um guia para trabalhar com o aluno virtual: questionamentos, inquietações e estratégias – os autores apresentam as melhores práticas no ensino *on-line*. Para isso, eles abordam diversos tópicos relacionados que são desenvolvidos no decorrer do sexto ao décimo primeiro capítulo.

No Capítulo Seis, são tratadas algumas questões sobre a orientação e acompanhamento do aluno virtual. Evidencia-se a necessidade de que esses alunos tenham conhecimento em internet e recursos de informática e, portanto, não se

deve supor que, pelo fato de o aluno decidir-se em fazer um curso on-line, ele saiba usar a internet de maneira pedagógica ou que possa aprendê-lo automaticamente. Os autores conduzem, ainda neste capítulo, à reflexão sobre o gerenciamento do tempo dedicado ao estudo, o que reduzirá os riscos de sobrecarga de informação e consequente desistência do curso. Para isso, abordam-se algumas das diferenças entre cursos *on-line* e presencial, bem como do papel do professor no processo de interação e comunicação e também sobre a avaliação.

A gerência do tempo e o comprometimento com o estudo são abordados no Capítulo Sete. Neste capítulo trata-se das três diretivas fundamentais para o desenvolvimento de cursos on-line. Diretivas essas que dizem respeito a: prever (analisar o curso como um todo antes de começá-lo), ver (fazer o trabalho, de fato, mantendo e acompanhando o que ocorre no curso) e revisar (verificar o que acontece depois do curso quanto aos materiais e conhecimento e aprendizagem ocorridos). Essas considerações são destinadas a evitar a sobrecarga dos alunos no curso e, automaticamente, desistência.

No Capítulo Oito os autores tratam da avaliação dos alunos e do curso. São abordadas as formas de acompanhamento do desempenho do aluno e da avaliação dos cursos on-line. No que tange a produção de materiais on-line por parte dos alunos, tecem e expõem ideias acerca de assuntos como plágio e fraude.

Sobre os aspectos legais das produções dos alunos virtuais, há apontamentos, no Capítulo Nove, buscando refletir acerca de quem seria o dono dos materiais produzidos pelos alunos e quem poderia e como fazer uso destes trabalhos. É apresentada a necessidade de capacitação dos alunos em questões de direito autoral e propriedade intelectual. São encaminhadas algumas reflexões de forma a incluir o aluno como parte integrante e importante do processo. Assim, o uso futuro e os direitos de distribuição dos materiais produzidos precisam estar regulamentados institucionalmente já que não há políticas e regras claras na área de EaD.

No Capítulo Dez são aprofundadas algumas discussões sobre o abandono, a retenção e sobre o tamanho do grupo em cursos on-line. Retomam algumas discussões sobre os fatores que conduzem os alunos ao êxito em curso nesta modalidade e, no caso do abandono, algumas medidas que contribuem para melhorar a retenção dos alunos no curso on-line

A importância de um curso on-line se tornar verdadeiramente centrado no aluno e sobre melhores práticas no ensino on-line, são discutidas pelos autores no Capítulo Onze. Este capítulo encerra a parte dois do livro, fechando assim as discussões quanto as estratégias e orientações para se trabalhar com cursos on-line e com alunos virtuais.

No final do livro há a área de recursos que consiste em algumas diretivas, orientações e sugestões direcionadas para os professores e para os alunos.

Pensamentos finais

Em linhas gerais, o foco do livro é identificar quem é o aluno virtual e do que ele precisa para ter sucesso on-line. Há orientações para se trabalhar com estes alunos, observando sua psicologia social de forma a determinar quais estão mais propensos a ter sucesso e como abordar suas necessidades.

Caracteriza-se como sendo aluno virtual aquele que sabe como trabalhar, e de fato trabalha, em conjunto com seus colegas para atingir seus objetivos de aprendizagem e os objetivos estabelecidos pelo curso on-line.

Por fim, algo que, provavelmente, seja o mais importante: o aluno virtual acredita que a aprendizagem de alta qualidade pode acontecer em qualquer lugar e a qualquer momento — não apenas na sala de aula tradicional. O aluno não sente a necessidade de ver e ouvir seus colegas ou professores para aprender com eles, ficando à vontade para trabalhar em um ambiente relativamente não-estruturado.

Assim, evidencia-se que saber identificar quem é o aluno virtual e quais são suas necessidades on-line ajuda o professor a planejar um curso verdadeiramente focado no aluno.

Dentro de nosso recorte e perspectiva, apresentamos sucintamente, nesta resenha, os tópicos apresentados no livro, de maneira geral. Procuramos apresentar a relação das características mais focadas nos alunos virtuais – que podem ser categorizadas em sete grandes áreas: acesso, abertura, habilidades comunicativas, comprometimento, colaboração, reflexão e flexibilidade – com as técnicas instrucionais que sustentam o desenvolvimento de tais características.

O livro atinge seus propósitos e, em sua leitura, temos a compreensão do nível de consciência desejada no trabalho de orientação para o aluno virtual. Os pontos fundamentais complementares a esta obra se direcionariam as discussões sobre o processo de formação do sujeito nesta modalidade e as prováveis mudanças que ocorrem e ocorrerão na educação com a crescente incorporação de tecnologias da informação e da comunicação nos espaços escolares.

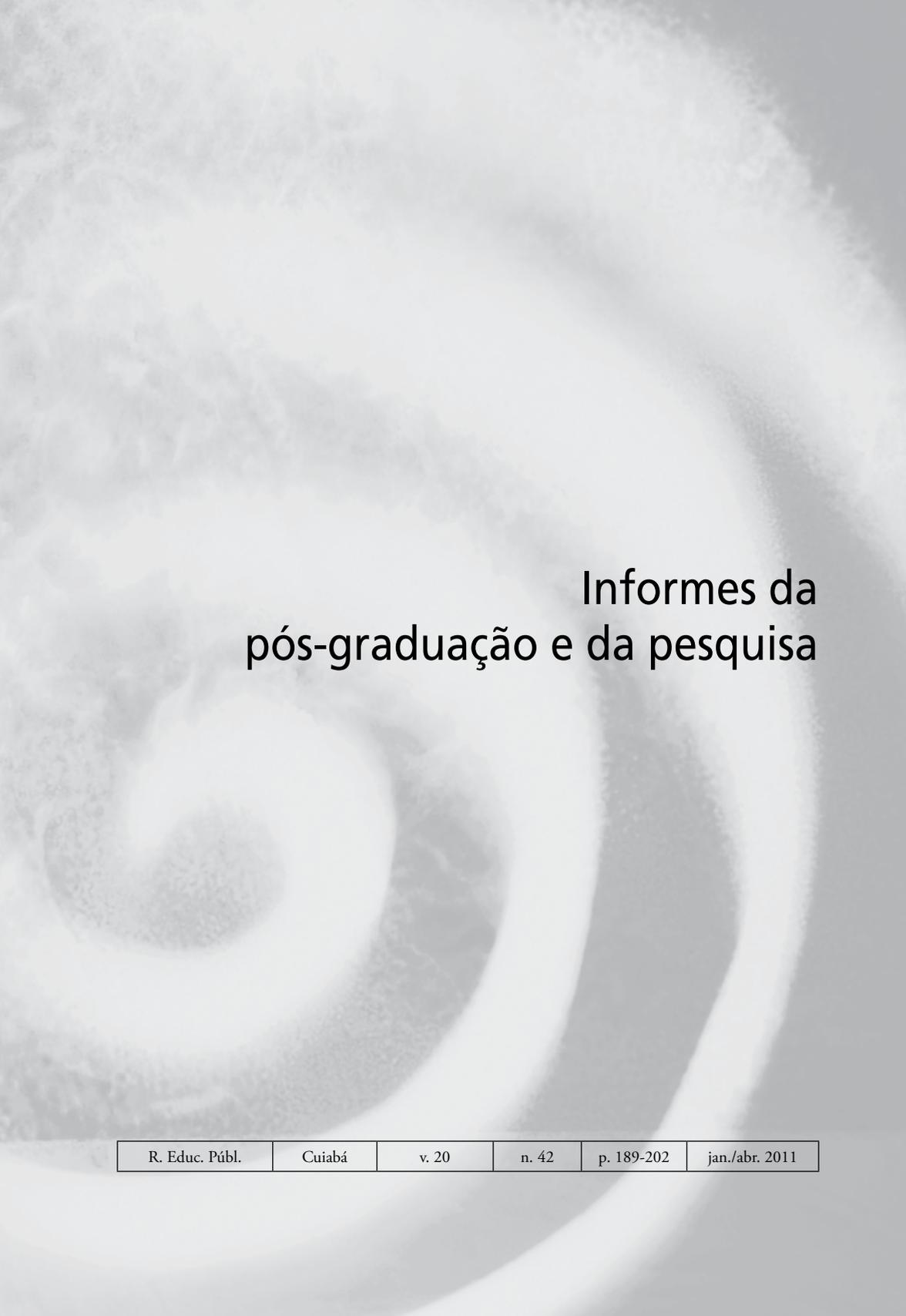
Indubitavelmente recomendamos a leitura do livro. É recomendada para os diversos públicos, ou seja, para os diversos profissionais da educação. De grande importância para aqueles que atuam ou que atuaram em cursos on-line (a distância). Aos profissionais de informática deixamos nossas recomendações para aqueles que trabalham tanto com a produção de materiais quanto para aqueles que trabalham com a adaptação de Ambientes Virtuais de Aprendizagem.

Leitura recomendada da obra. Bons estudos.

Referências

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. **O aluno virtual**: um guia para trabalhar com estudantes on-line Porto Alegre: Artmed, 2004.

Recebimento em: 23/10/2010.
Aceite em: 30/10/2010.



Informes da pós-graduação e da pesquisa

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 20

n. 42

p. 189-202

jan./abr. 2011

Intercâmbios institucionais realizados pelo PPGE: esforços para elevação da qualidade da formação de mestres e doutores

Institutional interchanges carried out by the PPGE:
efforts to raise quality of masters and doctors' formation

Tânia Maria Lima BERALDO¹

O Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) tem procurado intensificar ações voltadas ao estabelecimento de intercâmbios científicos com outros programas de pós-graduação mais consolidados. Este propósito está sendo alcançado especialmente por meio do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD). Nos últimos anos o PPGE estabeleceu três programas desta natureza os quais foram formalizados por meios dos seguintes projetos: *Projeto integrado de parceria acadêmica e científica em educação: UFF/ USP/UFMT*, também chamado de PROCAD Amazônia (Nº. 012/2006); *Rede de Pesquisa em Política de Currículo e Cultura* (Nº. 169/2007) que articula pesquisadores da UERJ, UFMT, UFPB; Projeto *Novas Fronteiras* (Nº 766/2010) que dá continuidade às ações do PROCAD Amazônia.

Na avaliação dos coordenadores e participantes destes projetos os intercâmbios estabelecidos são de significativa relevância por razões como: a) ampliação e a consolidação de parcerias internas (entre pesquisadores do PPGE) e externas (entre pesquisadores do PPGE e de outros Programas de Pós-Graduação; b) realização de missões de estudo, encontros, discussões e outras atividades conjuntas que favoreceram o desenvolvimento de atividades dos grupos de pesquisa; c) inserção de alunos do PPGE em atividades acadêmicas de outros Programas de Pós-Graduação (mestrado sanduiche); d) Produção conjunta de livros que apresentam os resultados das pesquisas realizadas com âmbito dos PROCAD; e) possibilidade de docentes do PPGE realizarem estágio pós-doutoral.

Outra estratégia adotada no PPGE para o estabelecimento de intercâmbios é o desenvolvimento de projetos de pesquisa interinstitucionais. Este tipo de parceria pode ser ilustrado pelas atividades dos seguintes grupos de pesquisa:

1 Professora Doutora em Educação. Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação da UFMT.

Grupo de Pesquisa em Movimentos Sociais e Educação (GPMSE):

Em 2010, além das atividades desenvolvidas dentro do PROCAD Amazônia, o GPMSE estabeleceu intercâmbios com a Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e com as seguintes universidades internacionais: Universidad de Burgos/ESPAÑA, Universidad Complutense de Madrid, Universidad Robert Schuman de Estrasburgo e Ludovic Hennebel (Université Libre de Bruxelles). As interlocuções motivaram a produção de projetos interinstitucionais bem como a realização de eventos internacionais no âmbito do PPGE, tais como o Simpósio Internacional Maurice Merleau-Ponty, previsto para o segundo semestre de 2011. O evento marcará os cinquenta anos da morte de Merleau-Ponty.

Grupo Pesquisador em Educação ambiental. Em 2010 o grupo desenvolveu os projetos interinstitucionais em escala nacional e internacional. O desenvolvimento dos projetos internacionais é favorecido pela Rede Lusófona de Educação Ambiental (Rede LUSO). Esta rede é constituída por pesquisadores de países que celebram a língua portuguesa: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste. É favorecido também pela atuação do grupo no Instituto Nacional de Áreas Úmidas (INAU).

Grupo de Pesquisa em Psicologia Infantil (GPPIN). Este grupo mantém intercâmbios com o Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade- Educação (CIERS-Ed). Tal intercâmbio permite a articulação entre pesquisadores do PPGE e de outras instituições do Brasil, da Argentina e de Portugal por meio do desenvolvimento do projeto de pesquisa *Representações sociais sobre trabalho docente segundo licenciandos em Pedagogia*. A inserção do GPPIN, no âmbito do CIERS-Ed, ocorre também pela parceria com grupos de pesquisa da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e da Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS) – situada em Chapecó. Neste caso, a parceria ocorre por meio do projeto *Representações sociais sobre o trabalho das professoras de educação infantil: um estudo com estudantes do curso de Pedagogia de quatro estados brasileiros*. Outra parceria estabelecida pelo GPPIN refere-se ao projeto de pesquisa *O ser e estar de bebês em berçários: estudos inter-institucionais* desenvolvido no interior do PROCAD Novas Fronteiras.

Com estas e outras ações interinstitucionais o PPGE intenta ter uma atuação mais expressiva no cenário nacional e internacional potencializando assim a elevação da qualidade da formação de mestres e doutores formados no âmbito do programa.

Relação das defesas de mestrado realizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação em 2010

Relation of master defenses in the PPGE of learning in 2010

Quadro 1 – Relação das defesas de mestrado realizadas no PPGE no período letivo 2010/1

Título	Autor	Banca	Data
“Alunas negras e trajetórias de escolarização: perfil da EJA”	Renata Barros Abelha Kabeya	Pra. Dra. Lea Pinheiro Paixão (UFF) Profa. Dra. Kátia Morosov Alonso (UFMT) Profa. Dra. Maria Lúcia Rodrigues Muller (Presidente)	22/01/2010
“Metáfora e Matemática: a contingência em uma disciplina escolar considerada exata”	Kécio Gonçalves Leite	Profa. Dra. Tânia Maria Mendonça Campos (UNIBAN) Profa. Dra. Gladys Denise Wielewski (UFMT) Prof. Dr. Michael Friedrich Otte (Presidente)	04/02/2010
“Da revista Nova Escola ao cotidiano: um estudo de representações sociais sobre o ofício docente”	Rafael Rodrigues Lourenço Marques	Prof. Dr. Brígido Vizeu Camargo (UFSC) Profa. Dra. Filomena Maria de Arruda Monteiro (UFMT) Profa. Dra. Daniela Barros da Silva Freire Andrade (UFMT) Prof. Dr. Carlo Ralph de Musis (UFMT) Profa. Dra. Eugenia Coelho Paredes (Presidente)	05/02/2010
“Conteúdos de Educação Física para o ensino fundamental da rede municipal de Cuiabá: um estudo sobre sua sistematização”	Larissa Beraldo Kawashima	Profa. Dra. Irene Conceição Andrade Rangel (UNESP) Profa. Dra. Beline Salete (UFMT) Prof. Dr. Cleomar Ferreira Gomes (Presidente)	06/02/2010

Título	Autor	Banca	Data
"Criança e aluno: um estudo de representações sociais, segundo licenciandos de Pedagogia da UFMT, <i>campus</i> Cuiabá"	Marisa Farias dos Santos Lima	<p>Profa. Dra. Maria Suzana de Stefano Menin (UNESP)</p> <p>Profa. Dra. Márcia dos Santos Ferreira (UFMT)</p> <p>Profa. Dra. Ana Rafaela Pecora (UFMT)</p> <p>Profa. Dra. Daniela Barros da Silva Freire Andrade (Presidente)</p>	04/03/2010
"A contribuição da gestão democrática para o desenvolvimento profissional dos professores"	Lurdi Haas	<p>Profa. Dra. Helena Amaral da Fontoura (UERJ)</p> <p>Profa. Dra. Jorcelina Elisabeth Fernandes (UFMT)</p> <p>Profa. Dra. Filomena Maria de Arruda Monteiro (Presidente)</p>	04/03/2010
"Bullyng: fenômeno complexo que vitima a dignidade humana e o desafio de uma educação para a paz"	Neura Cézar	<p>Prof. Dr. Pedrinho Arcides Guareschi (UFRGS)</p> <p>Profa. Dra. Maria da Anunciação Pinheiro Barros Neta (UFMT)</p> <p>Profa. Dra. Suely Dulce de Castilho (UFMT)</p> <p>Prof. Dr. Luiz Augusto Passos (Presidente)</p>	09/03/2010
"A concepção educativa e a transformação da educação: autonomia e emancipação do ser humano"	Fábio Mariani	<p>Prof. Dr. Pedrinho Arcides Guareschi (UFRGS)</p> <p>Prof. Dr. Luiz Augusto Passos (UFMT)</p> <p>Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho (Presidente)</p>	10/03/2010

Título	Autor	Banca	Data
“Memórias de professoras negras no Guaporé: do silêncio a palavra”	Paulo Sérgio Dutra	Profa. Dra. Maria Aparecida de Matos (UFT) Profa. Dra. Elizabeth Figueiredo de Sá (UFMT) Prof. Dr. Nicanor Palhares Sá (Presidente)	11/03/2010
“O processo de interação no ambiente virtual de aprendizagem no curso de Administração da UFMT”	Renato Neder	Profa. Dra. Maria Cristina Lima Paniago Lopes (UCDB) Prof. Dr. Cristiano Maciel (UFMT) Profa. Dra. Kátia Morosov Alonso (Presidente)	19/03/2010
“O papel do coordenador pedagógico na ordenação política do cotidiano da escola”	Valdelice de Oliveira	Profa. Dra. Ilma Passos Alencastro Veiga (UNB) Profa. Dra. Ozerina Victor de Oliveira (UFMT) Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho (Presidente)	19/03/2010
“A experiência e as práticas educativas dos educadores de Fé e Alegria de Cuiabá”	Roberto Rossi	Profa. Dra. Allene Carvalho Lage Profa. Dra. Tânia Maria Lima Beraldo (UFMT) Prof. Dr. Luiz Augusto Passos (Presidente)	22/03/2010
“Ensino de leitura e escrita: entre reclamações e apoio pedagógico”	Elisângela de Melo Paes Leme Menezes	Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena (UNESP) Profa. Dra. Cancionila Janzkovski Cardoso (UFMT) Profa. Dra. Ana Lucia Nunes da Cunha Vilela (UFMT- Suplente) Profa. Dra. Lazara Nanci de Barros Amâncio (Presidente)	22/03/2010

Título	Autor	Banca	Data
"Dentro e fora da sala de aula: um estudo acerca das representações sociais dos licenciandos de Pedagogia da UFMT"	Aline Rejane Caxito Braga	Prof. Dr. Pedro Humberto Faria Campos (UCG) Prof. Dr. Carlo Ralph De Musis (UFMT) Profa. Dra. Daniela Barros da Silva Freire Andrade (Presidente)	23/03/2010
"As tecnologias da informação e comunicação e a aprendizagem colaborativa no contexto escolar"	Maria Auxiliadora Marques Vasconcelos	Profa. Dra. Marilda Aparecida Behrens (PUC/PR) Profa. Dra. Tânia Maria Lima Beraldo (UFMT) Profa. Dra. Kátia Morosov Alonso (Presidente)	23/03/2010
"Práticas pedagógicas de egressos do curso de Pedagogia a Distância da Universidade Federal de Mato Grosso"	Maria Aparecida de Lima Souza	Profa. Dra. Mirza Seabra Toschi (UEG) Profa. Dra. Márcia dos Santos Ferreira(UFMT) Profa. Dra. Kátia Morosov Alonso (Presidente)	23/03/2010
"O ensino de Química via Internet: uma experiência com a metodologia da WebQuest"	Ana Carolina Araújo da Silva	Prof. Dr. Marcelo Giordan (USP) Prof. Dr. Sérgio Roberto de Paulo (UFMT) Profa. Dra. Irene Cristina de Mello (Presidente)	26/03/2010
"A política curricular do Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã da rede municipal de ensino de Várzea Grande - MT"	Ludemila Izabel da Silva	Prof. Dr. Jefferson Mainardes (UEPG) Profa. Dra. Ozerina Victor de Oliveira (UFMT) Profa. Dra. Jorcelina Elisabeth Fernandes (Presidente)	26/03/2010
"Histórias e trajetórias de vida de professoras migrantes no município de Sorriso (MT)"	Marcia Regina Boni	Profa. Dra. Léa da Cruz (UFF) Profa. Dra. Tânia Maria Lima Beraldo (UFMT) Profa. Dra. Maria Lúcia Rodrigues Muller (Presidente)	26/03/2010

Título	Autor	Banca	Data
“A Pesquisa como princípio de organização curricular: um estudo no curso de Pedagogia da UFMT/Rondonópolis”	Cristiane Rodrigues da Silva	<p>Profa. Dra. Rita de Cássia Prazeres Frangella (UERJ)</p> <p>Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho (UFMT)</p> <p>Profa. Dra. Ozerina Victor de Oliveira (Presidente)</p>	26/03/2010
“A relação pedagógica entre professores e alunos no Curso Técnico em Agropecuária do Campus São Vicente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso”	Ricardo Klinkerfus Filho	<p>Profa. Dra. Emília Darci de Souza Cuyabano (UNEMAT)</p> <p>Profa. Dra. Filomena Maria de Arruda Monteiro (UFMT)</p> <p>Profa. Dra. Jorcelina Elisabeth Fernandes (Presidente)</p>	26/03/2010
“Aulas na educação básica: um estudo sobre a ludicidade como linguagem que motiva”	Eduardo Breviglieri	<p>Prof. Dr. Luiz Octávio de Lima Camargo (USP)</p> <p>Profa. Dra. Maria da Anunciação Pinheiro Barros Netta (UFMT)</p> <p>Prof. Dr. Cleomar Ferreira Gomes (Presidente)</p>	27/03/2010
“Formação jurídica: um estudo acerca das práticas de leitura nos primeiros semestres dos cursos de Direito em Rondonópolis/MT”	Jônatas Rodrigues Japiassu dos Santos	<p>Profa. Dra. Norma Sandra de Almeida Ferreira (UNESP)</p> <p>Profa. Dra. Ana Lucia Nunes da Cunha Vilela (UFMT)</p> <p>Profa. Dra. Lazara Nanci de Barros Amâncio (Presidente)</p>	29/03/2010
“Educação Ambiental & Manoel de Barros: diálogos poéticos”	Maria Elizabete Nascimento de Oliveira	<p>Profa. Dra. Isabel Cristina de Moura Carvalho (PUC/RS)</p> <p>Prof. Dr. Luiz Augusto Passos (UFMT)</p> <p>Profa. Dra. Michèle Tomoko Sato (Presidente)</p>	30/03/2010

Título	Autor	Banca	Data
"Educação e mídia – perspectiva emancipadora – desafios nas construções textuais"	Janaina Sarah Pedrotti	Profa. Dra. Alda Maria do Nascimento Osório (UFMS) Profa. Dra. Maria da Anunciação Pinheiro Barros Neta (UFMT) Profa. Dra. Kátia Morosov Alonso (Presidente)	31/03/2010
"O tratamento dado aos conhecimentos prévios dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos na resolução de problemas matemáticos: concepções e práticas dos professores"	Afonso Henrique Souza Nogueira	Prof. Dr. Nelson Antonio Pirola (UNESP) Profa. Dra. Andréia Dalcin (UFMT) Profa. Dra. Marta Maria Pontin Darsie (Presidente)	31/03/2010
"A avaliação em Matemática: concepções de ensino, de aprendizagem e de avaliação dos professores e presentes nos relatórios descritivos avaliativos da aprendizagem dos seus alunos"	Jacqueline Borges de Paula	Profa. Dra. Anna Regina Lanner de Moura (UNICAMP) Profa. Dra. Gladys Denise Wielewski (UFMT) Profa. Dra. Marta Maria Pontin Darsie (Presidente)	01/04/2010
"Que escola é essa? É a escola do trabalhador. Estudo sobre o Centro de Trabalho e Cultura, Recife/PE"	Monica dos Santos Spinelli	Prof. Dr. Marcos Marques de Oliveira (UFF) Prof. Dr. Edson Caetano (UFMT) Profa. Dra. Artemis Augusta Mota Torres (Presidente)	16/04/2010
"Rompendo o silêncio de trinta anos: as trajetórias, escolar e profissional dos egressos do curso de Licenciatura Plena em Química da UFMT"	Gabriela Ernesta Alberti	Prof. Dr. Gerson de Souza Mol (UNB) Profa. Dra. Nilza de Oliveira Sguarezi (UFMT) Profa. Dra. Irene Cristina de Mello (Presidente)	26/04/2010
"Aprendizagem docente no Programa Gestar II: análise de conteúdo dos discursos dos professores"	Waldney Jorge de Lisboa	Profa. Dra. Solange Maria de Barros Ibarra Papa (UNEMAT) Profa. Dra. Maria das Graças Martins da Silva (UFMT) Profa. Dra. Filomena Maria de Arruda Monteiro (Presidente)	28/04/2010

Título	Autor	Banca	Data
“Os jovens negros e a educação em Cuiabá”	Carla Patrícia Marques de Souza	Prof. Dr. Andre Paulo Castanha (UNIOESTE) Prof. Dra. Márcia dos Santos Ferreira (UFMT) Prof. Dr. Nicanor Palhares Sá (Presidente)	30/04/2010
“O Plano de Ações Articuladas – PAR – das redes municipais de ensino de Mato Grosso”	Márcia Helena de Moraes Souza	Prof. Dr. Umberto de Andrade Pinto (UNIFESP) Prof. Dr. Paulo Speller (UFMT) Prof. Dra. Maria das Graças Martins da Silva (UFMT) Prof. Dr. Silas Borges Monteiro (Presidente)	21/05/2010
“Desenvolvimento profissional da docência de professores que atuam no curso de Direito: um estudo a partir das narrativas na formação de professores jurídicos”	Carlos André de Oliveira Câmara	Prof. Dra. Laurizete Ferragut Passos (PUC/SP) Prof. Dra. Simone Albuquerque da Rocha (UFMT) Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho (Presidente)	21/05/2010
“Desafios para uma educação de qualidade: o IDEB no município de Juara-MT”	Maria Anunciata Fernandes	Prof. Dra. Ilma Ferreira Machado (UNEMAT) Prof. Dra. Filomena Maria de Arruda Monteiro (UFMT) Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho (Presidente)	28/05/2010
“O coordenador pedagógico, o trabalho de formador na escola pública e as concepções que subjazem as suas práticas”	Marimar da Silva Barros Vieira	Prof. Dra. Ruth Pavan (UCDB) Prof. Dra. Simone Albuquerque da Rocha (UFMT) Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho (Presidente)	28/05/2010

Título	Autor	Banca	Data
"Oferta de cursos de formação de professores da área das ciências da natureza, no estado de Mato Grosso: análise do contexto das atuais políticas educacionais"	Edmilson Rezer	Profa. Dra. Maria de Lourdes Rangel Tura (UERJ) Profa. Dra. Tereza Chistina Mertens Aguiar Veloso (UFMT) Profa. Dra. Tânia Maria Lima Beraldo (Presidente)	02/06/2010
"O Plano de Ações Articuladas – PAR: interface com a formação de professores nos municípios de Mato Grosso"	Lucivan Augusto da Silva	Profa. Dra. Marineide de Oliveira Gomes (UNIFESP) Profa. Dra. Flávia Maria de Barros Nogueira (UFMT) Profa. Dra. Judith Guimarães Cardoso (UFMT) Prof. Dr. Silvas Borges Monteiro (Presidente)	11/06/2010
"Vou buscar a sorte: relatos de vida de professoras migrantes de Campo Verde MT"	Maria das Graças Campos	Profa. Dra. Lea Pinheiro Paixão (UFF) Profa. Dra. Beleni Salette Grandó(UNEMAT) Profa. Dra. Maria Lúcia Rodrigues Muller (Presidente)	16/06/2010
"Memória da cultura escolar da Escola Estadual Pedro Gardés em Várzea Grande-MT"	Marília de Almeida Ribas	Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena (UNESP) Profa. Dra. Ana Lucia Nunes da Cunha Vilela (UFMT) Profa. Dra. Lazara Nanci de Barros Amâncio (Presidente)	21/06/2010
"Educação ambiental na perspectiva da cultura de matriz africana"	Luciano Silva Alves	Profa. Dra. Solange Terezinha de Lima-Guimarães (UNESP) Prof. Dr. Antonio Carlos Silva Ribeiro (FABES) Profa. Dra. Suely Dulce de Castilho (UFMT) Prof. Dr. Luiz Augusto Passos (Presidente)	28/06/2010
"A arte-educação como meio para formação estética do adolescente em cumprimento de medida sócio-educativa"	Carmen de Fátima Ferreira Marinho Calixto	Profa. Dra. Rosa Iavelberg (USP) Prof. Dr. José Serafim Bertoloto (UFMT) Profa. Dra. Ana Arlinda de Oliveira (Presidente)	30/06/2010

Título	Autor	Banca	Data
“Otobiografia-escuta-estilo-escrita para a autobiografia e a autoformação”	Eliete Borges Lopes	Profa. Dra. Sandra Mara Corazza (UFRGS) Prof. Dr. Luiz Augusto Passos (UFMT) Prof. Dr. Silas Borges Monteiro (Presidente)	20/07/2010
“Primórdios do ensino de Matemática no município de Sinop – Mato Grosso: memórias de alguns professores que lecionaram a disciplina de Matemática na década de 19670”	Odacir Elias Vieira Marques	Prof. Dr. Luiz Carlos Pais (UFMS) Profa. Dra. Andréia Dalcin(UFMT) Profa. Dra. Gladys Denise Wielewski (Presidente)	20/07/2010
“Vivências de mulheres educadoras de creches do município de Cuiabá na construção de emancipação e autonomia”	Marco Antonio Moura	Profa. Dra. Edla Eggert (UNISINOS) Profa. Dra. Suely Dulce de Castilho (UFMT) Prof. Dr. Luiz Augusto Passos (Presidente)	30/07/2010
“Crianças negras na Instrução Pública em Cuiabá/MT (1870-1890)”	Mary Diana da Silva Miranda	Pr. Dr. Marcus Vinicius Fonseca (UFMG) Profa. Dra. Marlene Gonçalves (UFMT) Profa. Dra. Elizabeth Figueiredo de Sá (Presidente)	30/07/2010
“Direitos humanos & racismo ambiental: matizes da Educação ambiental na comunidade quilombola de Mata Cavalo”	Thays Machado Calmon César	Prof. Dr. Philippe Pomier Layrargues(B) Profa. Dra. Kátia Morosov Alonso (UFMT) Profa. Dra. Michèle Tomoko Sato (Presidente)	30/07/2010
“A Educação Física nas políticas de educação de Mato Grosso: um estudo sobre as orientações à construção da prática pedagógica”	Luciane de Almeida Gomes	Prof. Dr. Jose Pereira de Melo (UFRN) Prof. Dr. Evandro Carlos Moreira (UFMT) Prof. Dr. Cleomar Ferreira Gomes (Presidente)	30/07/2010
“Concepções e práticas de leitura de professores de língua espanhola”	Julio Anibal Orrego Zavala	Profa. Dra. Cecília de Campos França (UNEMAT) Profa. Dra. Cláudia Graziano Paes de Barros (UFMT) Profa. Dra. Ana Arlinda de Oliveira (Presidente)	30/07/2010

Fonte: Dados extraídos dos arquivos da Secretaria do PPGE/UFMT em 13/12/2010.

Quadro 2 – Relação das Defesas de Mestrado realizadas no PPPGE no período letivo 2010/2

Título	Autor	Banca	Data
“Educação e consciência política: um estudo de caso no Projeto de Assentamento Sadia Vale Verde, em Cáceres, Mato Grosso”	Angélica Aparecida Valentim	Prof. Dr. José Adelson da Cruz (UFG), Profa. Dra. Ilma Ferreira Machado (UNEMAT), Profa. Dra. Tânia Maria Lima Beraldo (Presidente).	20/08/2010
“A política de currículo de Filosofia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de MT na modalidade EJA/ PROEJA: movimento dos diferentes contextos”	Walkyr Gomes Marra	Profa. Dra. Rita de Cassia Cavalcanti Porto (UFPB). Profa. Dra. Maria Cristina Theobaldo (UFMT). Profa. Dra. Ozerina Victor de Oliveira (Presidente).	02/12/2010
“Envelhecer e envelhecer na profissão docente: um estudo de representações sociais de professores de escolas municipais de Cuiabá.”	Paula Martins dos Anjos	Prof. Dr. Celso Pereira de Sá (UERJ). Profa. Dra. Filomena Maria de Arruda Monteiro (UFMT). Profa. Dra. Eugenia Coelho Paredes (Presidente).	03/12/2010
“Representações sociais sobre brincar e bagunçar, segundo acadêmicas de Pedagogia da UFMT, campus Cuiabá”	Érica Nayla Harrich Teibel	Profa. Dra. Maria Helena Baptista Vilares Cordeiro (UFFS). Profa. Dra. Beleni Salette Grando (UNEMAT). Profa. Dra. Daniela Barros da Silva Freire Andrade (Presidente).	13/12/2010
“O trabalho com a escrita da Língua Portuguesa no Centro Estadual de Atendimento e Apoio ao Deficiente Auditivo – CEAADA, Cuiabá-MT”	Jaison Gonçalves Leite	Prof. Dr. Miguel Claudio Moriel Chacon (UNESP). Profa. Dra. Raquel Gonçalves Salgado (UFMT). Profa. Dra. Cancionila Janzovski Cardoso (Presidente).	17/12/2010
“Leitura na Biblioteca Central da UFMT: discurso e cotidiano dos mediadores e usuários”	Antonio Beloto Sobrinho	Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa (UFOP). Profa. Dra. Cancionila Janzovski Cardoso (UFMT). Profa. Dra. Ana Arlinda de Oliveira (Presidente).	17/12/2010
“Textos, alfabetização e letramento: analisando práticas bem sucedidas”	Ivania Pereira Midon de Souza	Profa. Dra. Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia (USP). Profa. Dra. Lázara Nanci de Barros Amâncio (UFMT). Profa. Dra. Cancionila Janzovski Cardoso (Presidente).	18/12/2010

Fonte: Dados extraídos dos arquivos da Secretaria do PPGE/UFMT em 13/01/2011.

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 Introdução deve indicar sinteticamente antecedentes, propósito, relevância, pesquisas anteriores, conceitos e categorias utilizadas;

Originalidade (grau de ineditismo ou de contribuição teórico-metodológica para a seção a que se destina o manuscrito).

Material e método (critérios de escolha e procedimentos de coleta e análise de dados).

Resultados (apresentar descrição clara dos dados e sua interpretação à luz dos conceitos e categorias).

Conclusão (exposição dos principais resultados obtidos e sua relação com os objetivos e limites).

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).

O potencial do trabalho deve efetivamente expandir o conhecimento existente.

A pertinência, diversidade e atualidade das referências bibliográficas e cumprimento das normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT.

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 11, com espaçamento entre linhas 1,5 cm, margens direita/superior/inferior 2,5 cm; margem esquerda 3,0 cm; papel A4.

b) Em caso de ênfase ou destaque no corpo do texto usar apenas itálico; assinalar os parágrafos com um único toque de tabulação;

c) Para as citações com mais de três linhas, usar fonte 10, observando-se um recuo de 4 cm da margem esquerda.

d) As ilustrações e tabelas deverão ser enviadas no corpo do texto, claramente identificadas (Ilustração 1, Tabela 1, Quadro 1, etc.). No caso de fotografias, somente aceitas em preto e branco, é necessário o nome do fotógrafo e autorização para publicação, assim como a autorização das pessoas fotografadas. Tais informações devem ser anexadas ao arquivo.

Os artigos devem ter aproximadamente entre 10 a 20 páginas. Necessariamente deverão ter passado por revisão textual.

As referências, digitadas em ordem alfabética no final do texto, devem seguir a NBR 6023 (2002). Eis alguns casos mais comuns:

1. LIVRO:

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974. 150 p. (Série Ecumenismo e Humanismo).

2. EVENTO:

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

3. ARTIGO EM PERIÓDICO:

GADOTTI, M. A eco-pedagogia como pedagogia apropriada ao processo da Carta da Terra. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 12, n. 21, p. 11-24, jan./jun. 2003.

4. DOCUMENTO COM AUTORIA DE ENTIDADE:

MATO GROSSO. Presidência da Província. **Relatório**: 1852. Cuiabá, 20 mar. 1853. Manuscrito. 26 p. In: APMT, caixa 1852.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Relatório**: 2003, Cuiabá, 2004. 96 p.

5. CAPÍTULO DE LIVRO:

FARIA FILHO, L. M. O processo de escolarização em Minas: questões teórico-metodológicas e perspectivas de análise. In: VEIGA, C. G.; FONSECA, T. N. L. (Org.). **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 77-97.

6. ARTIGO E/OU MATÉRIA DE REVISTA, BOLETIM ETC EM MEIO ELETRÔNICO:

CHARLOT, Bernard. A produção e o acesso ao conhecimento: abordagem antropológica, social e histórica. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 14, n. 25, jan./jun. 2005. Disponível em: <<http://www.ie.ufmt.br/revista>>. Acesso em: 10 nov. 2006.

As citações devem obedecer a NBR 10520 (2002) da ABNT, indicadas no texto pelo sistema de chamada autor-data. As citações diretas (transcrições textuais de parte da obra do autor consultado), de até três linhas, devem estar contidas entre aspas duplas indicadas por chamadas assim: (FREIRE, 1974, p. 57). As citações indiretas (texto baseado na obra do autor consultado) devem indicar apenas o autor e o ano da obra.

As notas explicativas, restritas ao mínimo, deverão ser apresentadas no rodapé.

Os artigos para o próximo número da REVISTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA poderão ser encaminhados para:

<rep@ufmt.br> ou <gracams2@hotmail.com> ou <filomena@ufmt.br>
<michele@ufmt.br> ou <ozarina@ufmt.br> ou <marmadas@ufmt.br>

Também poderão ser enviados para o endereço eletrônico:
<<http://200.129.241.94/>>

Revista de Educação Pública

Universidade Federal de Mato Grosso

Instituto de Educação, Revista de Educação Pública, Sala 49

Av. Fernando Corrêa da Costa, 2362. Coxipó, CEP 78.060-900 Cuiabá-MT, Brasil

Telefone: (65) 3615-8466 - Fax: (65) 3615-8429

E-mail: <rep@ufmt.br>

Ficha para assinatura da Revista de Educação Pública

Subscription form

A Revista de Educação Pública articulada ao Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Objetiva contribuir para a divulgação de conhecimentos científicos da área de Educação no sentido de fomentar e facilitar o intercâmbio de pesquisas produzidas dentro desse campo de saber, em âmbito regional, nacional e internacional.

Está classificada em *Qualis* Nacional **B1** pela CAPES. Com periodicidade quadrimestral, a Revista circula predominantemente nas universidades nacionais, algumas estrangeiras e sistemas de ensino da educação básica nacional. Mantém um sistema de trocas com outras revistas da área – atualmente são mais de 200 assinaturas de permutas nacionais e estrangeiras.

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

Sistema Eletrônico de Editoração de Revista (SEER): Open Journal Systems (OJS): <http://200.129.241.84/ojs/>

ASSINATURA

Anual (3 números) R\$55,00 Avulso R\$20,00 (unidade) Permuta

Nome _____

CPF/CNPJ _____

Rua/Av _____

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.

