

# Revista de Educação Pública



Ministério da Educação  
*Ministry of Education*

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

**Reitora • Chancellor**

Maria Lúcia Cavalli Neder

**Vice-Reitor • Vice-Chancellor**

Francisco José Dutra Souto

**Coordenador da EdUFMT • EdUFMT's Coordinator**

Marinaldo Divino Ribeiro

**Conselho Editorial • Publisher's Council**

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

Christian Anglade – University of Essex, Essex, Inglaterra

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

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

**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](mailto:rep@ufmt.br)

ISSN 0104-5962

# Revista de Educação Pública

Ed <sup>UFMT</sup>  
2010

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 19

n. 41

p. 385-616

set./dez. 2010

Copyright: © 2010 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](mailto:edufmt@cpd.ufmt.br)

**FAPEMAT**

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

**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:** Eliete Huguoney de Figueiredo e Maria Auxiliadora Silva Pereira

**Editoração eletrônica:** Téo de Miranda

**Periodicidade:** Quadrimestral

#### Indexada em:

BBE – Bibliografia Brasileira de Educação (Brasília, INEP). [http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbeonline/pesq\\_result1.asp?P=0&cop2=and&cop1=and&n1=50&t=2&Titulo=Revista+de+Educa%E7%E3o+P%FABica&Autor=&B1=Pesquisar](http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbeonline/pesq_result1.asp?P=0&cop2=and&cop1=and&n1=50&t=2&Titulo=Revista+de+Educa%E7%E3o+P%FABica&Autor=&B1=Pesquisar)

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>

IRESIE – Índice de Revistas de Educación Superior y investigación Educativa

UNAM – Universidad Autónoma del México

[http://132.248.192.241/-iisue/www/seccion/bd\\_iresie/](http://132.248.192.241/-iisue/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. 19, n. 41 (set./dez. 2010) Cuiabá,

EdUFMT, 2010, 232 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://200.129.241.94/index.php/educacao>

#### 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](mailto:rep@ufmt.br)>

#### Projeto Gráfico original:

Carrión & Carracedo Editores Associados  
[www.carrionecarracedo.com.br](http://www.carrionecarracedo.com.br)  
[editoresassociados@carrionecarracedo.com.br](mailto:editoresassociados@carrionecarracedo.com.br)

#### Comercialização:

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

## Sumário

<b>Carta das Editoras</b> .....	393
Cultura Escolar e Formação de Professores .....	395
<b>Construindo pontes na formação docente: experiências que se articulam</b> .....	397
Helena Amaral da FONTOURA	
Ana CANEN	
Filomena Maria de Arruda MONTEIRO	
<b>Contribuições para pensar as práticas de leitura e escrita de professoras das séries iniciais do ensino fundamental</b> .....	423
Maria Iolanda MONTEIRO	
Lilian Lopes Martin da SILVA	
Educação e Psicologia .....	443
<b>Representações de professores de Educação Infantil sobre a Formação Continuada na Escola</b> .....	445
Alda Judith ALVES-MAZZOTTI	
Soraia Coelho BRUNO	
<b>Memórias e Representações Sociais do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso</b> .....	461
Iraneide de Albuquerque SILVA	
José Francisco VALENCIA	
Celso Pereira de SÁ	
Educação, Poder e Cidadania .....	477
<b>Questões epistemológicas da pesquisa educacional</b> .....	479
Antônio Joaquim SEVERINO	
<b>A educação de jovens e adultos e o analfabetismo na velhice: os idosos e a exclusão educacional</b> .....	497
Marcos Augusto de Castro PERES	

Educação Ambiental .....	515
<b>Um desafio inexorável à educação: mudança climática</b> .....	517
Edgar GONZÁLEZ Gaudiano	
História da Educação.....	533
<b>“Grandeza da Pátria e Riqueza do Estado”: Expansão da Escola Primária no Estado do Rio de Janeiro (1893-1930)</b> .....	535
Alessandra Frota Martinez de SCHUELER	
<b>Outra missão, para outras bandas: a circulação de professores paulistas e do modelo da escola graduada</b> .....	551
Diana Gonçalves VIDAL	
Elizabeth Figueiredo de SÁ	
Educação em Ciências e Matemática.....	575
<b>Tempo e espaço no Colégio Salesiano Liceu Coração de Jesus: contribuições para História da Educação Matemática no Brasil</b> .....	577
Andréia DALCIN	
Notas de leituras, resumos e resenhas .....	599
SEMERARO, Giovanni. <b>Libertação e Hegemonia.</b> Realizar a América Latina pelos movimentos populares. Aparecida, SP: Idéias e Letras, 2009. 228 p. ....	601
Márcia Cristina Machado PASUCH	
Elismar Bezerra ARRUDA	
Informes da pós-graduação e da pesquisa.....	607
<b>Avaliação Trienal do PPGC: 2007 – 2009</b> .....	609
Tânia Maria Lima Beraldo	
Relação de Pareceristas em 2010 .....	611
Normas para publicação de originais.....	612
Ficha para assinatura da Revista de Educação Pública.....	616

# Contents

<b>Editor's letter</b> .....	393
School Culture and Teacher Educacion .....	395
<b>Building bridges in teacher's education: experiences that connect</b> .....	397
Helena Amaral da FONTOURA Ana CANEN Filomena Maria de Arruda MONTEIRO	
<b>Contributions to think the practices of reading and writing of teachers of the initial series of the fundamental teachingl</b> .....	423
Maria Iolanda MONTEIRO Lilian Lopes Martin da SILVA	
Education and Psychology .....	443
<b>Continuing formation in the school: representations of teachers of infantile education</b> .....	445
Alda Judith ALVES-MAZZOTTI Soraia Coelho BRUNO	
<b>Memories and social representations of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Mato Grosso</b> .....	461
Iraneide de Albuquerque SILVA José Francisco VALENCIA Celso Pereira de SÁ	
Education, Power and Citizenship .....	477
<b>Epistemological questions on educational research</b> .....	479
Antônio Joaquim SEVERINO	
<b>The youngsters and adults' education and the illiteracy in the oldness: The elderly people and the educational exclusion</b> .....	497
Marcos Augusto de Castro PERES	

Environmental Education .....	515
<b>A relentless challenge to educacion: climate change.....</b>	517
Edgar GONZÁLEZ Gaudiano	
History of Education.....	533
<b>“The country’s greatness and the wealth of the State”: the primary school expansion in the State of Rio de Janeiro (1893-1930) .....</b>	535
Alessandra Frota Martinez de SCHUELER	
<b>Another mission to other places: the movement of professors from São Paulo and the model of graduate school .....</b>	551
Diana Gonçalves VIDAL	
Elizabeth Figueiredo de SÁ	
Educacion in Science and Mathematic .....	575
<b>Time and space in College Salesian Liceu Coração de Jesus: contributions to the history of mathematics education in Brazil.....</b>	577
Andréia DALCIN	
Reading’s Notes, Summary and Review	
SEMERARO, Giovanni. <b>Liberation and hegemony.</b> Realize the Latin America by popular movements. Aparecida, SP: Idéias e Letras, 2009. 228 p. ....	601
Márcia Cristina Machado PASUCH	
Elismar Bezerra ARRUDA	
Post graduation information and Researche development .....	607
<b>Triennial Assessment of PPGE: 2007 – 2009</b>	
Tânia Maria Lima BERALDO	
Relation of master defenses in the PPGE of learning period 2010/1.	
List of referees in 2010 .....	611
Directions for originals publication .....	612
Subscription form .....	616

## Carta das Editoras

Este número da Revista Educação Pública é o primeiro que vem a público após o afastamento do Prof. Dr. Nicanor Palhares Sá da função de Editor deste periódico. Presente em todo o percurso histórico de existência da Revista Educação Pública, desde sua criação até sua consolidação no atual cenário educacional brasileiro, no qual se encontra classificada como periódico B1 pela CAPES, o Prof. Nicanor Palhares Sá contribuiu para imprimir nas páginas desta publicação não apenas os resultados de pesquisas realizadas no universo educacional – em suas dimensões mato-grossense, da região centro-oeste, brasileira, latino-americana e internacional –, mas também as marcas de sua personalidade ímpar e de sua incansável atuação profissional.

Neste momento de aprendizagens e adaptações, as novas responsáveis pela edição desta revista sentem-se felizes por terem a chance de tomar parte – juntamente com todo o corpo editorial – neste grande desafio, que é dar continuidade e, sobretudo, manter a qualidade de uma publicação que é símbolo da inserção do Instituto de Educação da UFMT, através de seu Programa de Pós-Graduação, nos meios intelectuais e políticos mato-grossenses e da região centro-oeste, no interior dos quais exerce impacto significativo por meio da divulgação de conhecimentos atualizados na área da Educação.

A confiança no êxito deste trabalho está respaldada no apoio que recebemos de nosso ex-Editor, que permanece participando ativamente de todos os esforços de promoção das atividades desenvolvidas pelo Instituto de Educação da UFMT.

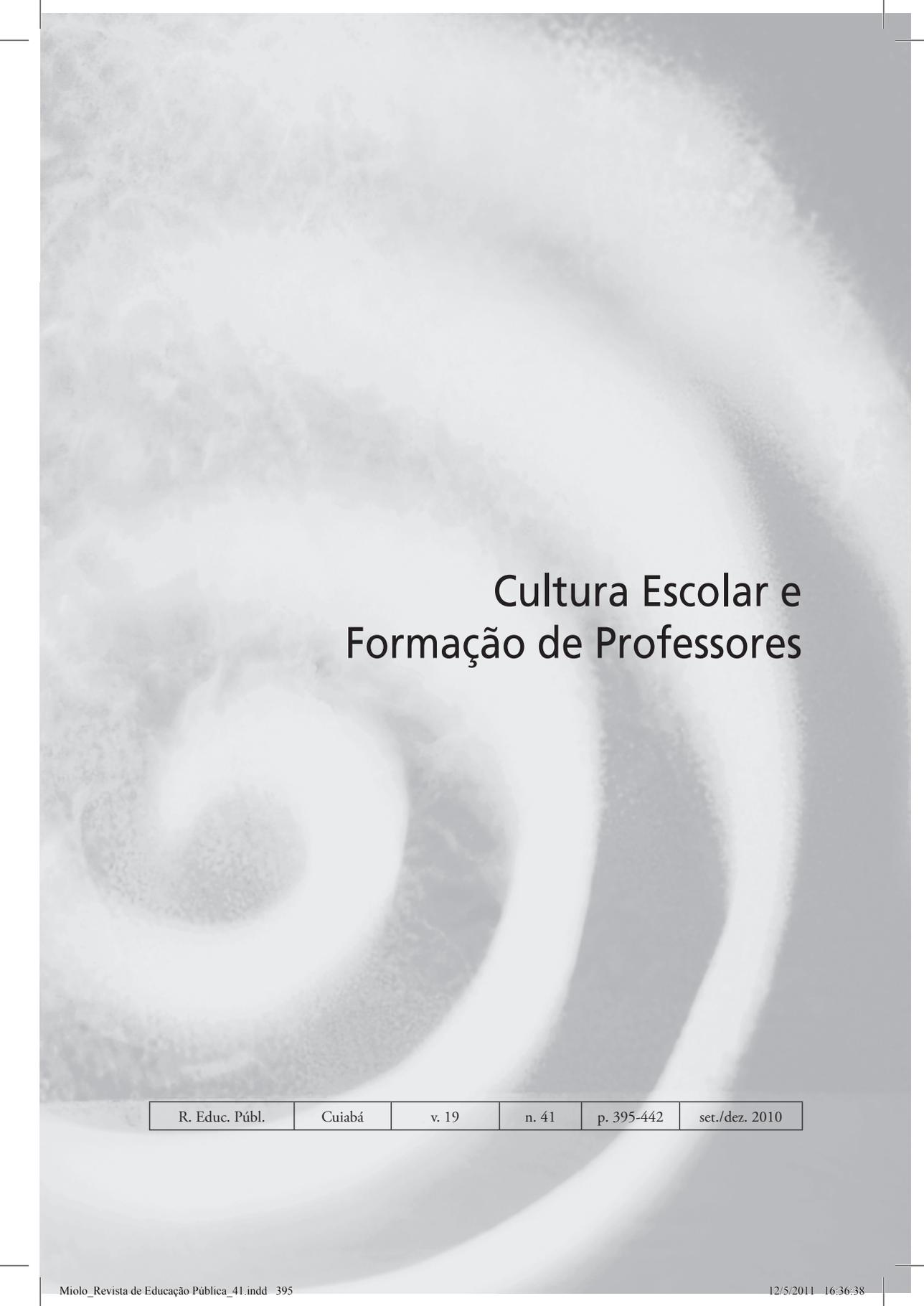
As pesquisadoras e pesquisadores da educação que publicam nesta edição da Revista de Educação Pública brindam a todos os leitores com abordagens teóricas, dados e análises singulares que colocam em evidência a história de instituições públicas de educação e a formação, prática, concepções e representações sociais de educadoras e educadores, com destaque para seus protagonismo na práxis educativa.

Boa leitura!

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

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





# Cultura Escolar e Formação de Professores

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 19	n. 41	p. 395-442	set./dez. 2010
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------



# Construindo pontes na formação docente: experiências que se articulam<sup>1</sup>

Building bridges in teacher's education: experiences that connect

Helena Amaral da Fontoura (FFP/UERJ)<sup>2</sup>

Ana Canen (UFRJ)<sup>3</sup>

Filomena Maria de Arruda Monteiro (UFMT)<sup>4</sup>

## Resumo

## Abstract

Este texto reúne trabalhos de três pesquisadoras, cuja proposta gira em torno da formação docente em busca da superação de desigualdades sociais, que estão para além de questões dicotômicas relacionadas apenas a diferenças de classe social, gênero ou etnia. Os elos que nos ligam falam de acreditar na potencialidade de professores (as) como produtores e construtores de saberes, falam também de olhares qualitativos e ainda da universidade como pólo de formação docente qualificada, seja inicial ou em serviço. A partir disso, compartilhamos experiências concretas de formação docente na perspectiva da transformação social, avançando em categorias teóricas e em estratégias para sua tradução em práticas cotidianas.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Pesquisa qualitativa. Relação universidade-escola. Desigualdades sociais.

The present article deals with studies developed by three educational researchers about teacher education geared towards the challenge of social inequalities, beyond dichotomies based exclusively on social class, gender or ethnic differences. The conducting theme that unites them is the belief in teachers' potentials to act as producers and constructors of knowledges. Also, a common belief is present in the employed qualitative methods, as well as in regard to understanding the University as a site for qualified teacher education, both initial and continuing ones. The authors share concrete experiences undertaken in teacher education in a social transformative approach, refining both theoretical categories and pedagogical strategies to translate such an approach in everyday teaching practices.

**Keywords:** Teacher education. Qualitative research. School-university relationship. Social inequality.

- 1 Uma versão deste trabalho foi apresentada no XV ENDIPE – UFMG, 2010, sob forma de Paineis.
- 2 Doutora em Saúde Pública pela ENSP/Fiocruz e pós-doutora em Educação (Universidade de Barcelona). Professora Adjunta da Faculdade de Formação de Professores-FFP da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, líder do grupo de pesquisa Formação de professores e Diversidades Culturais. Procientista UERJ e coordenadora do Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais.
- 3 Doutora em Educação pela University of Glasgow (1996). Bolsista de Produtividade em Pesquisa IC. Professora Associada do Departamento de Fundamentos de Educação / Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Desenvolve pesquisas em Multiculturalismo e Formação de Professores.
- 4 Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Professora Adjunta do Departamento de Ensino e Organização Escolar/Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Líder do grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Formação Docente: ensino fundamental e superior, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação/UFMT.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 19	n. 41	p. 397-421	set./dez. 2010
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

## Introdução

O nascimento deste texto se deu por meio de um diálogo profícuo, permeado por trocas de experiências e explicitações de nossas vivências no exercício da formação de professores no contexto geográfico e político do nosso fazer docente. Mais especificamente, surgiu a ideia de compartilharmos três experiências concretas de formação docente na perspectiva da transformação social, avançando em categorias teóricas e em estratégias para sua tradução em práticas cotidianas.

O primeiro trabalho, **Aproximando universidade e escola básica: relato de um trabalho em parceria**, tem como objetivo refletir sobre uma colaboração entre a Faculdade de Formação de Professores da UERJ (FFP/UERJ) em São Gonçalo e uma escola da rede municipal<sup>5</sup>, desenvolvida a partir de um curso de formação em serviço em processo, iniciado em 2007, elaborando possíveis ações na formação continuada a partir da interação entre universidade e escola básica.

Carvalho (2004), focalizando pesquisas efetuadas por docentes universitários sobre a rede pública de ensino fundamental, ilustra alguns problemas. A autora analisou pesquisas feitas com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), em todas as áreas, no país, concluindo que grande parte das pesquisas sobre a escola pública do ensino fundamental “não deixam claro o avanço teórico, experimental ou prático obtido por elas, nos projetos e relatórios de pesquisa” (p. 160).

Essa preocupação é compartilhada por nós, que trabalhamos em uma instituição formadora de professores, com sete licenciaturas (Pedagogia, Geografia, Português/Inglês, Português/Literaturas, História, Biologia e Matemática) atendendo a aproximadamente 3.000 alunos. Sabemos que os cursos de licenciatura sofrem críticas especialmente por questões curriculares, como a que se refere ao 3+1 (como é conhecida a prática de três anos de teoria e um de prática docente), ou por suas dificuldades estruturais, como a enorme importância conferida aos conteúdos em detrimento da formação pedagógica, um desdobramento da questão curricular já mencionada, mas muito mais do que isso, uma desconsideração do papel do ensino do pedagógico para quem vai ser professor, reforçando a postura de valorização do bacharelado (visto como ciência básica) em detrimento da licenciatura (vista como ciência aplicada).

Esta é uma visão que aposta na *simplicidade* do fazer docente, na visão de que qualquer um pode ensinar desde que saiba algo. Na realidade, a prática pedagógica é

---

5 Na qual estamos como pesquisadores, coordenadores da atividade de extensão em tela, supervisores de Estágio Supervisionado, além de termos bolsistas de IC e de Iniciação à Docência lá inseridos.

marcada por uma grande complexidade, o que exige mais do que soluções prontas e produzidas fora do contexto. Mas, a respeito disso, o licenciando só vai saber quando entrar em sala de aula, na situação real de docente concursado, por exemplo, que é bem diferente da circunstância vivenciada por um estagiário observador.

Os cursos de formação de professores têm sofrido as consequências de um defeito em sua constituição: a separação entre teoria e prática colocando, em geral, em posição precedente a teoria, vindo a prática sempre depois, por meio de estágios de duração insuficiente e, sobretudo, de concepção precária. Este ponto exige atenção urgente e cuidadosa, pois suas consequências atingem vários aspectos, inclusive a questão da construção do saber docente, hoje tão discutida por autores que se preocupam exatamente com a imprópria hierarquização entre teoria e prática.

No presente recorte trazemos a perspectiva dos já formados, que talvez o tenham sido na perspectiva acima retratada, mas que agora em serviço precisam ressignificar práticas e saberes. Acreditamos que a formação continuada deve procurar desenvolver a ideia de trabalhar em equipe, tanto o pedagógico como o cognitivo, em uma perspectiva potencializadora do desenvolvimento dos envolvidos no processo. Além da proposta de aperfeiçoamento dos professores, atentamos para uma utilidade social, já que aperfeiçoar quem oferece um serviço pode trazer consequências na melhoria da qualidade da educação oferecida à população que procura o ensino público.

Pesquisar o/no cotidiano de uma escola, com sua complexidade, nos traz um exercício constante de equilíbrio entre identidades e diferenças, negociações e imposições, propostas feitas e escutadas, marcas com as quais construímos nossa história, individual e coletiva, de interação e integração de construções coletivas e individuais. Vivemos o familiar, o que é comum a todos, e o estranho, que nos obriga a refletir sobre o que vemos e vivemos, na melhor tradição etnográfica. Berger e Luckman (2002) trazem que o cotidiano é sempre o cotidiano-com-os-outros, já que não vivemos sozinhos ou isolados. Para os autores, a vida cotidiana apresenta-se “como um mundo intersubjetivo, um mundo de que participo juntamente com outros homens” (p.40). Para Certeau (1994), encontrar sentidos nas artes de fazer de professores e alunos e ver a legitimidade dos valores e dos saberes que entrelaçam essas práticas, justifica plenamente o processo de pesquisar o/no cotidiano escolar; desvelar estratégias, táticas, as *artes de fazer* na busca de compreender as regras que são próprias do espaço escolar em foco e como se desenvolvem as normas, as pessoas e as ações. O autor nos fala ainda de acompanhar – pesquisar – os procedimentos que escapam aos controles disciplinares sem ficarem fora do campo onde são exercidos, e que podem levar a uma teoria das práticas cotidianas, do espaço vivido e da familiaridade a ser estranhada, no melhor da perspectiva etnográfica.

Com Certeau (1994) vemos a importância que assumem os relatos das pessoas comuns. Este autor nos permite entender a lógica do cotidiano de pessoas concebidas por ele como sujeitos de suas ações, em oposição às *massas alienadas*, indivíduos comuns (que podem ser alunos, pais, professores, funcionários da escola, pesquisadores e estagiários da universidade, para citar apenas algumas possibilidades), que, à sua maneira, reinventam seu cotidiano, reelaboram as diversas situações a que estão expostos em suas vivências cotidianas. Estudar as contribuições de Certeau (1994) para analisar as relações e as práticas no espaço escolar nos permite ver a escola em toda a sua complexidade, e não como simples reprodutora de imposições e regras dos sistemas de ensino e do sistema social mais amplo. Certeau considera que toda atividade humana pode ser cultural, sendo necessário que para isso as práticas sociais tenham significado para quem as realiza. As invenções cotidianas que ocorrem na escola representam as diferentes formas de os professores se ajustarem às políticas que lhes são impostas, às diferentes formas de “caça não-autorizada”<sup>6</sup> que vão reorganizando o cotidiano de suas práticas.

Ao *dar a palavra* às pessoas comuns falamos da necessidade de coletar as conversas, desenvolver uma atenção não-diretiva e buscar empatia, características que Certeau (1994) enfatiza em seus escritos. Presentifica-se a possibilidade de percebermos, a partir da linguagem, um homem produtor de cultura, que se expressa, que desenvolve táticas cotidianamente para lidar com os impasses e possivelmente alterar o funcionamento de estruturas burocráticas. Com essa compreensão, podemos estabelecer relações entre as produções de alternativas pedagógicas criadas nos espaços de sala de aula por professores e alunos, dos saberes tecidos nessas práticas, que tensionam e confrontam poderes instituídos, podendo dar chance à transformação necessária.

Para o autor, o cotidiano escolar parte do contexto social mais amplo, está permeado pelas *táticas* de seus participantes, sejam eles alunos, professores ou gestores, táticas essas que se evidenciam nas relações de poder que são estabelecidas no território da escola. Outra observação interessante é perceber que as posições de *forte* e *fraco* podem mudar constantemente, sendo, por exemplo, um professor *forte* frente ao aluno, mas *fraco* frente à gestão ou ao sistema de ensino. Temos inúmeros exemplos em nosso caderno de campo das alterações de poder entre todos os envolvidos, inclusive os estagiários que acompanham observando e co-participando, o que é também um grande aprendizado em formação.

6 A expressão é de Certeau (1994, p. 38) referindo-se às invenções cotidianas dos “consumidores da cultura oficial” – os dominados – o que não quer dizer passivos ou dóceis.

Pensando no tema da formação inicial e continuada de professores, contamos com as contribuições de Pimenta (2002) quando afirma ser a construção de saberes dos professores um processo falho, o que pode ser uma das causas da desvalorização profissional. Para a autora, construir uma identidade profissional crítica só pode ocorrer a partir de uma reflexão na ação e sobre a ação. Traz a contribuição do triplo movimento de Schön (1992) - reflexão na ação, da reflexão sobre a ação e da reflexão sobre a reflexão na ação- enquanto constituinte do professor que queremos autônomo e reflexivo. Argumenta ainda que existem algumas possibilidades de mudanças nos paradigmas existentes com vistas a criar práticas de reflexão e políticas educacionais que problematizam as práticas sociais, ou seja, movimentos na direção de um professor sujeito de seu conhecimento.

A concepção do professor pesquisador (NÓVOA, 1992), a possibilidade de que ele desenvolva a prática da pesquisa no trabalho docente, a preparação para essa prática são questões relevantes em nosso trabalho, assim como as ideias de professor reflexivo, difundidas pela obra de Schön (1992), e a de saber docente (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991) e (TARDIF, 2003).

Buscamos formar professores em sintonia com seus saberes para que possam pesquisar e aprimorar sua prática. De pouco ou nada servirá mantermos a formação de professores apenas nas universidades, se o conteúdo dessa formação for maciçamente reduzido ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, particularizado, subjetivo. Um alerta que devemos nos fazer é o cuidado para que as ações formativas não fiquem apenas no nível do exercício da reflexão pela reflexão, autocentrada, mas que ensejem um esforço de pensar as ações contextualizadas, na escola e em seu entorno, sem isolar das condições e fatores que geram e explicam os mecanismos sociais e pedagógicos que regulam tais ações ou situações. Se nos perguntamos 'o que sabem os professores', estamos falando dos procedimentos que aplicam a determinadas situações que se podem converter em teorias sobre as práticas que acontecem no espaço escolar, desenvolvendo pesquisas e se desenvolvendo como pesquisadores de sua prática.

Nossa abordagem metodológica, a etnografia dos espaços educativos, utiliza a contribuição de Elliott (1993) que propõe a reconstrução da educação de professores, que combina com o que pensamos ser a tarefa de nós, pesquisadores da prática docente.

Para Elliott (1991) a investigação-ação é um processo de parceria colaborativa que ao se instalar traz possibilidades de mudança; ao envolver as pessoas aviva as inúmeras possibilidades de uma atitude solidária no espaço na qual acontece. Tentamos, assim, uma alternativa para a tradição educacional de produção de conhecimento afastada da realidade na qual as coisas acontecem. É um processo deliberativo, no qual a reflexão é dirigida para uma escolha, e avaliativo, no qual a reflexão é dirigida para uma resposta. Busca uma aproximação entre teoria e

prática, tendo o conhecimento da realidade e a possibilidade de transformá-la como ponto central. O autor enfatiza o diálogo como ferramenta constitutiva do processo, a imersão na realidade investigada como necessária e a necessidade de acordos éticos entre os envolvidos.

Em nosso caso, temos encontros semanais baseados em atividades em princípio organizadas pela pesquisadora, mas o processo todo foi sendo acordado na medida em que ia acontecendo. Concordamos com Elliott (1978) quando fala do *diálogo problematizador* e da atuação colaborativa como propulsores da investigação-ação. Nossos diálogos sempre desembocaram nas escritas e nas narrativas dos fatos e das percepções sobre os fatos vividos e pensados.

Uma autora que contribui para fundamentarmos nossas ações formativas é Josso (2002), quando afirma que ao narrarem suas experiências, os sujeitos expressam representações de suas histórias de vida, atribuindo significados às suas vivências em uma dimensão contextual, a partir de *experiências significativas* e *experiências formadoras*, no processo de autoconhecimento e de fazer-se professor.

O curso de formação vem acontecendo desde o início de 2008, com atividades de leituras de texto, discussões teóricas sobre autores sugeridos pelas professoras, exercícios de escrita de si, trabalhos pedagógicos lúdicos, em encontros semanais de duas horas cada. Esta atividade foi registrada como atividade de extensão na UERJ para que os certificados sejam apresentados à Prefeitura para progressão funcional. Além das atividades de estudo, fizemos entrevista individual, que seguiu um roteiro com informações sobre formação, anos de experiência docente e principais aspectos da prática em sala de aula, avaliando propostas de formação continuada já vivenciadas anteriormente, incluindo o curso em tela.

Mergulhados nos problemas do dia-a-dia das escolas, nossos sujeitos vêm percebendo que para enfrentá-los não é aceitável reclamar das condições de trabalho ou fazer as coisas por fazer, entendem a validade de um planejamento de acordo com a realidade de seus alunos, falam de um outro lugar de empoderamento, conquistado por elas, pelo seu trabalho e pelo processo reflexivo sobre ele. O que antes era considerado a 'superioridade' da academia, hoje já é visto com mais tranquilidade como um lugar diferente da escola, mas não tão endeusado. As professoras já apresentaram trabalhos em dois eventos acadêmicos na FFP, o que deu um impulso importante ao trabalho.

Qual é, então, a contribuição que uma formação continuada como o que fazemos se propõe oferecer? A partir do trabalho desenvolvido e de nossas observações e reflexões sobre a complexa relação entre universidade e escola básica, propomos algumas reflexões como conclusão. Temos dois aspectos que merecem uma atenção especial, pelas implicações que têm com a questão focalizada: o desafio da formação de professores em nosso país e a situação atual dos professores da escola básica.

Na universidade, em princípio, pelas características de nosso fazer, estamos mais bem preparados teórica e metodologicamente, informados sobre a produção acadêmica de colegas de outros países, mas não temos sido capazes de chegar com esses recursos até os problemas vividos pelos professores da escola básica e seus alunos.

Reafirmamos os problemas na formação de professores: a separação entre as disciplinas de conteúdos específicos e as voltadas para a preparação pedagógica; a distância entre a formação de cunho teórico e a de cunho prático, cuja concentração está situada em estágios de duração reduzida e, em geral, ao final do curso de formação teórica. Além disso, estes recebem pouca atenção dos responsáveis pelas instituições. Verificamos ainda, a crise da profissão de professor, devido aos baixos salários e à pouca importância social dada ao professor.

Ninguém mais do que o professor da escola básica sabe de seus problemas e sabe como encontrar caminhos para superá-los, desde que ancorado e suportado nesse trabalho diário de superação. A pesquisa feita na universidade, atividade inerente ao trabalho do docente de nível superior, pode e deve contribuir para a construção de novas formas de se ver e de se trabalhar no espaço escolar, ao invés de denunciar apenas as condições sofríveis sob as quais ele se dá.

Os professores por nós formados deveriam receber fundamentos para poder desenvolver pesquisas sobre sua prática, sobre uso e aplicação de novas tecnologias, sobre o desenvolvimento dos que estão sob sua responsabilidade profissional, alunos que são pessoas com necessidades e saberes próprios a serem considerados, para que possam ser os profissionais que pensamos e queremos formar. Agências de fomento (falo especialmente da FAPERJ, que me é mais familiar, porém a CAPES também está atenta para esse nicho) começam a financiar pesquisas elaboradas e desenvolvidas em conjunto por docentes da escola básica e professores universitários que pesquisam o chamado 'chão da escola'; os espaços estão sendo ocupados por docentes em busca de aperfeiçoamento, em cursos de especialização, mestrados e doutorados, estabelecendo as sonhadas pontes para um desenvolvimento mútuo. Crescemos todos no trabalho cooperativo e colaborativo, espaço vital para que oxigenemos a educação pública de qualidade para todos em todos os níveis nos quais ela é oferecida à população contribuinte que merece um retorno de seus impostos e uma resposta aos seus anseios.

O próximo trabalho, intitulado **Formação continuada de professores em uma perspectiva multicultural: análise de duas experiências municipais**, argumenta que o multiculturalismo tem sido compreendido como um campo teórico, prático e político que busca respostas à diversidade cultural e desafio a preconceitos. (CANEN, 2008) ; (CANEN; SANTOS, 2009). Entretanto, como sugerem trabalhos como de Candau (2006), ainda que discussões inter/

multiculturais estejam mais presentes nos debates educacionais, particularmente no campo da Didática, tal presença ainda é tênue, necessitando ir além das denúncias, para anúncios de experiências.

De forma a atingir tal objetivo, a formação continuada docente é vista como espaço/tempo crucial para a discussão da escola como organização multicultural (CANEN; CANEN, 2005) – aquela que deve apresentar, em suas políticas e práticas, respostas e ações valorizadoras da diversidade e desafiadoras de assédios, *bullying* e preconceitos, bem como articuladoras da visão multicultural à inclusão em educação (XAVIER; CANEN, 2008). Trata-se de uma visão que pode ir ao encontro do que Ferreira (2008) propõe como formação de professores em uma perspectiva que supere o que ele denomina, no contexto português, de excessivo enquadramento jurídico-administrativo de ações de formação continuada, procurando, ao contrário, resgatar esta formação em como “educação de adultos e, como tal, assente em princípios participativos, democráticos e emancipatórios, na sua dupla dimensão individual e colectiva”. (FERREIRA, 2008, p. 249).

Canen e Santos (2009) ilustram a forma como conteúdos curriculares de formação pedagógica, tais como a avaliação da aprendizagem, podem ser ressignificados no contexto da formação continuada de professores, na perspectiva multicultural. Assim como Zeichner (2009), enfatizam a visão dos professores em formação continuada como pesquisadores em ação, que vão refletir criticamente sobre suas próprias identidades e em como suas experiências, crenças e visões de mundo influenciam as formas com que concebem suas próprias identidades pessoais e profissionais, com impactos nas práticas pedagógicas e nas narrativas curriculares por eles produzidas. Bekerman et al. (2009) ilustram esta visão, debruçando-se sobre narrativas de professores em aulas de História em países em conflito, que acabam por produzir sentidos que criam imagens desumanas do *outro*, percebido como identidade inimiga. Os referidos autores enfatizam o papel da formação continuada docente como possibilidade de sensibilização de professores para a produção de narrativas alternativas, multiculturais, questionadoras do estatuto de verdade da História contada. Siss (2009) oferece interessantes subsídios que poderiam ser trabalhados nesta perspectiva com professores, ilustrando formas alternativas e suas contradições na construção de narrativas contra-hegemônicas, anti-racistas.

A partir das reflexões empreendidas, as duas experiências de formação continuada na perspectiva multicultural, desenvolvidas, respectivamente, em um município no Rio de Janeiro e outro em Santa Catarina, em 2007 e 2008, a partir de iniciativa das Secretarias Municipais de Educação, buscou articular o conteúdo curricular relativo à avaliação da aprendizagem a uma visão questionadora de seu estatuto de neutralidade, tecnicidade e classificação, na direção de perspectivas alternativas, multiculturalmente orientadas. A Secretaria do Rio de Janeiro atingiu

cerca de 100 escolas e aproximadamente 2000 docentes, atingindo praticamente a totalidade da rede, sendo que a de Santa Catarina atingiu cerca de 700 professores, provenientes de um total de aproximadamente 1000 docentes situados em cerca de 70 escolas. De modo a respeitar a ética da pesquisa, os referidos municípios serão mantidos no anonimato.

Em ambas as experiências, o objetivo era trabalhar com a avaliação, em uma perspectiva multicultural, em termos de seus conceitos e instrumentos, em oficinas desenvolvidas de forma presencial com os professores e gestores educacionais. Tais oficinas eram conduzidas pela pesquisadora e contavam com um momento inicial de apresentação dialogada da temática, a partir de material produzido, objetivando inserir os professores nas discussões e debates na área. Em seguida, estudos de caso e planos de ação nas escolas eram discutidos, buscando articular, como proposto por Zeichner (2009), conhecimentos, metodologias e atitudes.

Os dados coletados seguiram a análise documental do registro das observações e das atividades, percepções e propostas de ações pelos docentes, em respostas a questões formuladas a partir dos debates, em consonância com a visão dos professores como pesquisadores em ação, discutida anteriormente (CANEN; SANTOS, 2009); (XAVIER; CANEN, 2008) ; (ZEICHNER, 2009). A categorização e apresentação dos dados seguiu a estratégia etnográfica proposta por autores como Bekerman et al. (2009), estratégia esta denominada de *vignettes*, que consistem em extratos ou depoimentos considerados mais representativos do campo empírico, ilustrados de modo a trazer, para a narrativa, as vozes presentes no estudo.

As oficinas objeto da presente pesquisa buscaram desenvolver as discussões sobre avaliação que pudessem visualizar as narrativas que constroem suas abordagens, bem como em que medida provocam inclusões ou exclusões com relações a identidades culturais plurais. Ao mesmo tempo, procuravam discutir narrativas alternativas, que concebesssem a avaliação escolar como caminho de valorização da diversidade cultural e de construção positiva das identidades plurais (CANEN, 2005); (CANEN; SANTOS, 2009); (BECKERMAN et al. 2009) e (ZEICHNER, 2009). Para tal, a articulação da temática deu-se em termos de sua inserção no contexto de análise da escola como organização multicultural (CANEN; CANEN, 2005), destacando-se que a avaliação não deveria se limitar a instrumentos voltados aos discentes, mas principalmente, deveria consistir em processo reflexivo sobre o currículo, os procedimentos avaliadores e o clima institucional, de modo a promover a valorização dos padrões culturais plurais e o desafio a preconceitos.

O seguinte trecho, a partir do material produzido para a experiência, ilustra a perspectiva multicultural pela qual a temática da avaliação foi trabalhada:

A avaliação multicultural na escola volta-se para alguns aspectos centrais, tais como: avaliação do currículo e das práticas pedagógicas; avaliação dos processos de avaliação da aprendizagem; avaliação do clima institucional. Na perspectiva multicultural, a avaliação do primeiro aspecto – currículo e práticas pedagógicas – poderia questionar em que medida há o incentivo à crítica cultural, ao ativismo e à visão das identidades como híbridas, nos conteúdos trabalhados [...]. Quanto à avaliação do segundo aspecto – avaliação da aprendizagem – poderia questionar se utiliza instrumentos diversos, em momentos diversos, de forma a valorizar a diversidade cultural e as habilidades plurais discentes [...]. Finalmente, quanto ao terceiro aspecto – clima institucional – a avaliação poderia verificar se há relações de respeito e confiança na escola, em que medida há políticas claras anti-bullying, bem como até que ponto existem diretrizes e práticas para a efetivação da inclusão e o quanto democrática e transparente é a gestão escolar. (do módulo produzido para as ações, 2007).

Como se percebe, o olhar multicultural sobre um conteúdo clássico presente na formação de professores – a avaliação – buscava problematizar visões estanques e homogêneas do tema, articulando-o a questionamentos propostos por autores tais como Zeichner (2009); Canen e Canen (2005); Canen e Santos (2009); Beckerman et al., 2009, Xavier, Canen (2008), de modo a se conceberem narrativas alternativas, que valorizassem a diversidade cultural e rompessem com antigos estigmas sobre o ato de avaliar.

No que se refere à importância de se conceber os professores como pesquisadores em ação (CARVALHO, 2004); (FERREIRA, 2008); (ZEICHNER, 2009), a experiência propunha, no decorrer do desenvolvimento das oficinas, questões que solicitavam o posicionamento docente com relação às suas expectativas relativas à temática, bem como que os instavam a articularem as discussões a casos específicos de sua prática. Da mesma forma, as atividades solicitavam a simulação de ações de avaliação multicultural nos contextos escolares concretos em que trabalhavam.

A análise de dados revelou algumas tendências, em termos de conhecimentos, metodologias e atitudes docentes – âmbitos explicitados por Zeichner (2009) como centrais na formação continuada docente. No que se refere à avaliação do currículo, uma primeira tendência foi a de reduzir a avaliação multicultural a uma indagação de cunho liberal, essencializado (BEKERMAN et. al, 2009) e (CANEN, 2008), que buscava indagar em que medida o currículo trabalhava pela aproximação das pessoas, sem questionar formas concretas pelas quais

seus discursos reproduzem ou podem, alternativamente, superar preconceitos e valorizar a pluralidade. Esta tendência é ilustrada nos seguintes depoimentos, registrados a partir das atividades escritas:

Em minhas aulas, a avaliação multicultural que faço é procurar evidenciar a necessidade de mostrar a realidade da diversidade que há entre as pessoas, de acordo com o local, o espaço geográfico e o tempo em que estão inseridas. Pontuo que há diferentes formas de ler/ver o mundo, mas que cada uma serve para determinado grupo, em um certo momento e em certo espaço.

(a partir de depoimento escrito por uma professora, município de Santa Catarina, 2008, em resposta a atividades avaliativas propostas).

A avaliação seria no sentido de observar se os alunos conseguem, pela observação e comparação, notar aspectos semelhantes e diferentes com relação aos símbolos utilizados na escrita em diversos lugares, pois isso os levaria a compreender a relação entre fala e escrita através da diversidade lingüística mundial e os faria compreender a diversidade em geral.

(a partir de depoimento escrito por uma professora, município no Rio de Janeiro, 2007, em resposta a atividades avaliativas propostas).

Outra tendência foi a de perceber a avaliação multicultural do currículo como um processo de questionamento de formas de articulação do conteúdo a visões plurais daqueles que o produziram – por exemplo, cientistas e nomes famosos nas descobertas da humanidade. Outras vezes, ainda nesta tendência, o foco era nos universos plurais dos alunos, como se percebe a seguir:

Na Matemática, que é minha área, avalio que o aspecto multicultural está presente quando eu peço que os alunos observem a história, o conhecimento acumulado e observem a importância em estudá-lo. Ex: estudo do Teorema de Pitágoras: quem foi este matemático? Onde nasceu? Como chegou àquelas idéias?

(a partir de depoimento escrito por uma professora, município de Santa Catarina, 2008, em resposta a atividades avaliativas propostas).

É avaliar se nosso conteúdo dialoga com a cultura dos alunos. Por exemplo, dou aula de Ciências e avalio que uma atividade curricular poderia ser trazer uma música do Biquíni Cavadao, que fala sobre vento ('vento, ventania, me leve para qualquer lugar'). Discutiria com a turma o conteúdo da música para a explanação do conteúdo formal, que é o conceito de ar. Faria a avaliação com relatórios sobre o assunto pelos alunos. (a partir de depoimento escrito por uma professora, município no Rio de Janeiro, 2007, em resposta a atividades avaliativas propostas).

As visões expressas nos depoimentos acima pareciam concretizar uma avaliação multicultural do currículo em um patamar mais específico do que a primeira tendência detectada. Em ambos os casos, porém, verifica-se um avanço, por parte dos professores, na articulação da avaliação a aspectos que verificam o grau de diálogo das práticas curriculares com os universos culturais dos alunos.

Tais considerações devem ser matizadas, no entanto, quando se leva em consideração as ações de formação continuada em pauta, pontuais e de curta duração. Parece haver necessidade de ações com maior continuidade e que permitam, para além das discussões realizadas, formas de acompanhamento contínuo da implementação curricular no lócus da própria escola, no decorrer do ano letivo, de modo a operacionalizar a perspectiva multicultural no desenvolvimento curricular. Algumas sugestões neste sentido aparecem nos depoimentos abaixo:

Uma pena que estes sejam momentos estanques e não contínuos na Secretaria...

Observo que existe ainda um abismo entre o discurso e a prática. Às vezes penso que quando eu quiser trabalhar de forma mais multicultural na minha avaliação, vou de novo ser cobrada pela Direção pelas "notas finais". Isto porque deveríamos ter mais experiências deste tipo, para poder ter operacionalidade nesta visão multicultural. [...] Proporia reuniões constantes para trocas de experiências.

Acho que deveríamos ter formação continuada na escola, com reunião semanal. Deveríamos discutir concepções e práticas, definir metas e acompanhar o desempenho das turmas em função das metas definidas coletivamente. Também, é importante inserir a comunidade escolar no debate das propostas.

É interessante observar, a partir dos extratos, uma outra ordem de ideias, que parecem não ver contradições entre trabalhar a perspectiva multicultural na formação continuada e articulá-la a propostas de planejamento curricular por metas e critérios. Zeichner (2009), no contexto da análise de políticas de formação continuada docente, defende que as agendas multiculturais voltadas à justiça social poderiam avançar para além das ideias mais amplas e articulá-las a instrumentos e estratégias avaliativas, que estabelecessem, com clareza, metas, *standards*, critérios e indicadores que pudessem demonstrar em que medida o multiculturalismo tem sido desenvolvido e quais os caminhos para incrementá-lo, no cotidiano das ações da escola. O referido autor ressalta que, no afã de criticar políticas de larga escala, como as políticas de avaliação, muitas vezes os defensores da formação continuada multicultural acabam por deixar de articular interessantes propostas técnicas a horizontes de valorização da diversidade, que é o seu eixo central.

No contexto de nosso estudo, acreditamos que tais colocações podem oferecer pontos de discussão importantes, de modo a promover ações de formação continuada de professores que, para além das discussões e propostas de ações, possam subsidiar as ações escolares rumo à concepção da escola como uma verdadeira organização multicultural (CANEN; CANEN, 2005).

Futuros estudos poderiam analisar as especificidades culturais dos docentes de ambas as realidades, bem como buscar verificar em que medida ações mais longas e sistemáticas estão em curso, nesta modalidade. A pesquisa indicou que, ainda que a tradução dos ideais multiculturais mais críticos para ações curriculares sejam mais raros, particularmente nos contextos de ações mais pontuais, como as desenvolvidas nas ações objeto do presente estudo, os professores efetivamente passam a ter sua sensibilidade multicultural alargada quando participam de experiências que articulam o multiculturalismo a conhecimentos, metodologias e atitudes, em suas propostas.

O terceiro trabalho, **Narrativas de formação: possibilidades investigativo-formativas**, aponta que reflexões acerca da formação de professores, suas formas de atuação e os desdobramentos dessas ações, fundamentadas em processos permanentes de desenvolvimento e aprendizagem profissional, estão presentes nos debates educacionais como necessidade para se compreender a complexidade da ação formativa e ampliar e aprofundar o fenômeno educativo no contexto social. É nessa compreensão dos processos formativos que se percebe um crescimento do estudo do desenvolvimento profissional de professores e dos contextos que os desencadeiam e/ou limitam, possibilitando um contínuo ressignificar sobre o pensamento e a ação com implicações nas políticas e práticas de formação. A formação continuada se constitui um dos momentos desse processo de desenvolvimento pessoal e profissional, envolvendo as dimensões contextual e organizacional (PACHECO; FLORES, 1999) ; (MARCELO GARCIA,

1999), perspectivada como prática de reflexão e reconstrução de pensamentos e ação, mediante explicitação, problematização e construção de estratégias de enfrentamento das situações vivenciadas nas unidades escolares. Imbernón (2009, p. 14) nos alerta que é “difícil com um pensamento educativo único predominante” (currículo igual, gestão idêntica e formação igual para todos) desvelar o currículo oculto presente na formação de professores e descobrir outras maneiras de problematizar a realidade. Assim, é preciso romper com essa lógica pensada linearmente e “construir outras formas de ensinar, de aprender, de organizar-se, de ver outras identidades sociais, outras manifestações culturais”. (IMBERNÓN, 2009, p. 14-15).

Nesse sentido, os processos de desenvolvimento e aprendizagem profissional, formados pelo conjunto de conhecimentos, crenças, valores, provenientes de vários contextos e circunstâncias entrelaçados às diversas interações vividas pelos sujeitos nas suas trajetórias pessoais e profissionais, durante a carreira, considerando as especificidades das fases e as diferentes perspectivas de atuação, possibilitam ou impedem a construção da identidade docente (MONTEIRO, 2003, 2006). Também vale ressaltar que aqui estamos nos referindo a uma identidade pessoal que está intrinsecamente relacionada com a identidade coletiva ou desenvolvimento profissional coletivo, de todos que atuam na unidade escolar.

Assim, a preocupação principal do currículo de formação aqui referenciada é o exercício de problematização da prática profissional, concebendo-a “como um fórum próprio enquanto fonte de construção de conhecimento”. (OLIVEIRA, 1997, p. 93). Isso implica considerar o que Zeichner (1992) enfatiza sobre a importância da contextualização nos processos de formação de professores associada à relevância da pesquisa qualitativa como forma de reflexão sobre as questões sociais e políticas.

As reflexões que ora apresentamos inserem-se em um conjunto de investigações que o grupo de estudos e pesquisas em Política e Formação Docente - Linha Organização Escolar, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas - do PPGE da Universidade Federal de Mato Grosso vem realizando com professores em exercício em diferentes momentos e contextos, contemplando as especificidades de grupos diversificados socioculturalmente. Trazemos as narrativas dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos, que no momento vivenciavam uma formação em nível de Especialização na modalidade EJA, na busca de interlocução com os demais profissionais da área, que refletindo sobre situações problemáticas da própria prática buscavam encontrar novas formas de trabalhar em educação de jovens e adultos. Olhar a trajetória profissional de forma crítica, problematizando sua ação e a partir daí refletir sobre sua identidade profissional num diálogo com as complexidades relacionadas ao como ensinam e porque, era um dos propósitos da equipe de docentes e discentes que compartilhavam aquela formação.

O referido estudo ocorreu no início do ano de 2008 com duas turmas de 40 professores. Na condição de formadora, colaboramos na construção de narrativa de formação, utilizando como estratégia investigativo/formativa os relatos orais e escritos dos professores. Nesse processo de co-participação em pesquisa/formação, diferentes profissionais da educação em exercício encontram-se em programas de especialização, com a proposta de falarem/escreverem sobre o que fazem, relatarem suas experiências e práticas, pois este se constitui num momento privilegiado de articulação prático-teórica de produção de novos conhecimentos pedagógicos e de reinterpretação da realidade.

Suárez (2008, p. 110) afirma que tais narrativas “podem ser consideradas como uma qualidade estruturada das experiências humana e social, entendida e vista como relato”. Para o autor, os relatos “são reconstruções dinâmicas das experiências nas quais seus atores dão significado ao acontecido e vivido, mediante um processo reflexivo e, em geral recursivo”. Continua afirmando que “narrar histórias nas quais os atores educativos encontram-se envolvidos na ação, e interpretar essas práticas à luz das narrativas, surge como uma perspectiva peculiar de pesquisa”.

Ao assumirmos que a formação deve propiciar uma perspectiva reflexivo-investigativa, somos compelidos a desenvolver a pesquisa/formação colaborativa ancorada em Imbernón (2009, p.65), que “supõe uma atitude constante de diálogo, de debate, de consenso não imposto, de enfrentamento do conflito, de indagação de forma colaborativa para o desenvolvimento da organização, dos indivíduos e da comunidade que os envolve”.

Propiciando um papel mais ativo e colaborativo a todos envolvidos na formação, os relatos foram elaborados nos encontros com o grupo, sob orientação da formadora/pesquisadora. Os dados foram colhidos por meio de um conjunto de narrativas orais e escritos, utilizados tanto como estratégia investigativa quanto formativa. As narrativas escritas construídas em diferentes momentos partiram de temas identificados como significativo para aquele grupo. Os professores relatavam como concebem as situações vividas em suas trajetórias profissionais e tais relatos passaram a ser problematizados e investigados por um grupo. Por fim eram realizados seminários nas escolas, com discussão e debates, buscando contextualizar as temáticas apresentadas. Dentre tais temas a identidade profissional constituiu em preocupação essencial.

Iniciaremos nossa análise tomando como premissa as discussões de Nóvoa (1995, p.15) que enfatiza a compreensão das identidades profissionais, ou a maneira como os professores concebem o “ser professor” em uma dupla perspectiva: a perspectiva pessoal (subjéctiva e social) e a perspectiva profissional. Ou seja, seguindo as reflexões de Nóvoa, a história pessoal e a história profissional devem ser consideradas indissociáveis no processo de construção das identidades profissionais

dos professores. O autor argumenta ainda que: “A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário[...]” (1995, p. 16).

Percebe-se na argumentação do referido autor, toda a complexidade que envolve o *processo identitário* do *ser e estar* na profissão de professor. Não se trata de algo estático que possa ser adquirido em um determinado e restrito momento histórico e por um conjunto de conteúdos específicos, racionalmente organizados de modo a conferir ao sujeito uma identidade. Tratam-se, antes, de um processo amplo e dinâmico que envolve aspectos teóricos, aspectos da trajetória subjetiva e social do sujeito e aspectos da prática profissional. Portanto um processo de permanente construção e ressignificação identitária.

Nesta mesma perspectiva, Moita (1992) tece reflexões acerca da compreensão de identidade profissional dos professores, inserida em um contexto mais amplo de construção da identidade pessoal e social, em que a identidade docente estaria imbricada num determinado tempo e lugar histórico, essencialmente dinâmico, contemplando os aspectos da opção pela profissão, formação inicial, e os contextos institucionais em que a profissão é efetivada. Neste sentido, a identidade profissional “é uma construção que tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, quer ao nível das representações quer ao nível do trabalho concreto” (p. 116). Todo esse complexo de elementos indissociáveis, dinâmicos e interativos é que possibilitam ao professor a construção de uma identidade, ou ainda, permite a significação do ser professor. Uma identidade profissional que para se constituir congrega elementos da dimensão profissional e da dimensão sociocultural e subjetiva do sujeito.

Fica evidente nas proposições dos autores acima citados que ao empreender uma investigação que busque identificar e compreender a construção das identidades profissionais dos professores há que se levar em consideração não só os aspectos diretamente relacionados com a profissão docente, mas também, os aspectos da vida pessoal do professor. É neste sentido que as narrativas se apresentam na pesquisa capaz de fornecer elementos importantes para a compreensão dos processos de construção das identidades profissionais dos professores e, aqui, tomamo-la para o empreendimento da pesquisa/formação.

Em nosso estudo específico, por se tratar de um grupo de professores atuantes que se encontra em processo de formação continuada na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), desde o início já se prenuncia um momento de construção ou ressignificação das identidades profissionais. Em suas trajetórias profissionais docentes, o grupo de professores pesquisado se encontra em um momento de novos rumos, o que os leva, necessariamente, a incorporar novos elementos identitários no que se refere ao desenvolvimento de sua profissionalidade e, em

consequência, de suas identidades docentes. Fato apontado pela investigação que evidencia o momento de construção da identidade profissional na perspectiva da Educação de Jovens e Adultos, é que das narrativas dos professores aqui tomados como referência, três apontam indicativo de que os professores não se percebiam como profissionais nessa modalidade de educação, tampouco exprimem uma identidade profissional.

Outros três sujeitos apontam muito rapidamente ao final de suas narrativas aquilo que entendemos estar mais no campo das expectativas profissionais, do que traços propriamente de uma identidade profissional mais elaborada. Indicativos de disposição para a formação e entusiasmo com a perspectiva que se apresenta são percebidos nas narrativas das professoras:

Estou disposta a aprender e colaborar para o sucesso do PROEJA nesta instituição (Maria)

Hoje estou buscando formação constante só que voltada para EJA e PROEJA [...] (Solange)

Estou trabalhando com EJA e estou gostando muito de poder ajudá-los. No que eu puder e for do meu conhecimento, quero auxiliá-los (Elisângela).

Entretanto, a professora Marines expressa elementos em sua narrativa que podem configurar-se em apontamentos mais elaborados de uma identidade profissional na educação de jovens e adultos, isso em virtude de desenvolver suas atividades nessa modalidade de educação já há alguns anos. Por este motivo, seu relato foi tomado como parâmetro para tecer algumas considerações sobre a constituição de uma identidade profissional de professores na modalidade de EJA.

Percebemos alguns elementos na narrativa da referida professora que caracterizam uma compreensão do ser professora, portanto elementos de uma identidade profissional, que estão relacionados com aspectos teóricos e metodológicos, experienciais e, até mesmo, subjetivos:

No Centro Comunitário onde foi criado o curso de EJA para atender significativo número de alunos da comunidade, trabalhei com a terceira fase, primeiro segmento, onde os alunos me traziam experiências vividas - riquíssimas – e sobre as quais eu aproveitei muito pouco, porque estava presa ao mesmo conteúdo com os quais trabalhava com as crianças. Acredito que o meu lado afetivo e de valorização constante do aluno, foram fatores que incentivaram o crescimento das aulas e fizeram com que eu continuasse achando que estava

tudo bom. Era muito elogiada pelos alunos. Hoje vejo que poderia ter explorado mais as experiências desses jovens e adultos. Ter utilizado textos e atividades que estivessem de acordo com a vivência deles. Conteúdos significativos para o aluno [...] (Marines)

A experiência adquirida no desenrolar de um determinado tempo de atuação nessa modalidade educativa permitiu à professora, o empreendimento de um processo de resignificação de sua prática e, também, da sua maneira de se conceber como professora. O primeiro indicativo dessa resignificação pode ser percebido, na consciência expressa pela professora de que sua postura não poderia ser a mesma de quando exercia suas atividades com crianças. A preocupação, já em tom de autoavaliação, com as oportunidades perdidas, no que se refere a aproveitar as experiências dos jovens e adultos, para desenrolá-lo das atividades – isso em virtude de estar presa aos conteúdos com que trabalhava com crianças – demonstram essa busca na resignificação da identidade profissional da professora.

Outro elemento, este de ordem pessoal ou subjetiva – fatores da subjetividade influenciando a vida profissional como bem chamaram a atenção Nóvoa e Moita – pode ser verificado na manifestação afetiva com que a professora se relacionava com os alunos. Segundo a professora, por um lado, esse fator foi positivo porque permitiu uma boa relação entre os sujeitos aprendentes, a ponto de proporcionar um *crescimento* das aulas e de ser *muito elogiada pelos alunos*. Por outro lado, esse fator foi negativo porque impossibilitou uma reflexão crítica da prática, dificultando a percepção de que já não trabalhava com crianças e que não caberia a mesma forma, a mesma metodologia ou, ainda, os mesmos conteúdos de seu trabalho anterior. Essa constatação oportuniza a incorporação por parte da professora de novos elementos identitários em sua vida profissional.

Em outro trecho da narrativa a professora aponta para as experiências de formação inicial e continuada, expressando considerações sobre a importância da construção dos referenciais teóricos na estruturação de sua identidade profissional na Educação de Jovens e Adultos:

Fiz graduação em pedagogia e pós em psicopedagogia clínica. A Pedagogia pouco inovou na minha prática pedagógica com o trabalho com EJA. A metodologia estava mais voltada para o trabalho com crianças. Apareceram também cursos fragmentados que não acrescentaram muito sobre EJA. Eram frustrantes as expectativas de melhoria da prática pedagógica para atender alunos de EJA, com toda

a sua diversidade, experiência de vida. Entretanto o curso de pós-graduação ampliou os referenciais teóricos e me proporcionou uma mudança na maneira de ver e avaliar o aluno, o planejamento, o diagnóstico e a intervenção passaram a fazer parte da minha prática. (Marines)

Os pressupostos teóricos são trazidos pela professora como fortes condicionantes da maneira como ela foi se constituindo e se percebendo professora de EJA. Entretanto, aponta também, para as lacunas formativas dos cursos de formação inicial e até mesmo de formação continuada, no que se refere à modalidade de educação de jovens e adultos. A professora só encontrou respaldos teóricos de reflexão e ressignificação de sua prática, na pós-graduação. As considerações da professora Marines apontam, uma vez mais, para a complexidade de contextos que se articulam na formação das identidades profissionais e aqui de maneira específica das identidades docentes.

Privilegiamos até aqui as discussões em torno da busca pela compreensão dos processos de formação das identidades profissionais docentes na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, haja vista as narrativas terem sido colhidas no contexto de uma formação de professores nesta modalidade. No entanto, não podemos ignorar outros elementos configurativos das identidades profissionais docentes, em sentido ampliado, que emergiram de maneira significativa no decorrer das narrativas dos professores.

Um desses elementos diz respeito aos contextos de escolha da profissão. A incerteza quanto à escolha, a falta de opções de formação e a necessidade de trabalho estiveram presentes nas narrativas de alguns:

Minha formação se baseou inicialmente ao cursar o ensino médio. Na minha cidade só havia a opção para o magistério, que gostei muito e me dediquei como se fosse atuar em sala de aula [...] mas não tinha certeza se era isso que queria (Maria).

Minha formação na área da educação iniciou-se no magistério [...]. Eu era jovem e gostava de estudar, então me matriculei no magistério e no Técnico em Contabilidade, pois pensava em arranjar um trabalho efetivo o mais rápido possível [...] (Elisângela).

Inicialmente cursei dois ensino médio: Técnico em Escritório e Magistério [...] (Solange)

As narrativas das professoras demonstram certa instabilidade quanto à opção de ingresso na profissão docente. No entanto, relatam certa identificação e satisfação com a opção profissional, construídas com o aprofundamento teórico e com a experiência prática:

[...] percebi minha disposição em ser professora ao fazer magistério, pois adorava as aulas de didática e psicologia (Solange).

No decorrer do tempo, fui me envolvendo com as formações competentes ao que eu estava trabalhando. Fiquei seis anos no Ensino fundamental I e [...] como gosto de matemática, o diretor me convidou a lecionar matemática no ensino fundamental II (Elisangela)

Apesar da posterior identificação com a profissão decorrente da experiência de atuação, a instabilidade e a incerteza quanto à escolha profissional docente, nos remete a discussão sobre a necessidade de superação da “lógica de uma ‘passagem pelo ensino’, à espera de encontrar uma coisa melhor” (NÓVOA, 1995, p. 25), ainda muito presente nos nossos espaços educacionais. Essa lógica contribui significativamente para uma descaracterização da profissionalização docente, porque mantém na atividade pessoas que não conseguem construir uma identidade profissional.

Outros professores manifestaram certa visão de encantamento e de paixão pela educação neste momento de escolha e quando das primeiras experiências de atuação:

Não sei se virei ou se me tornaram professora; só sei que gosto muito e que Deus deve proteger de maneira muito especial os enlouquecidos (Adriana).

Fui inspirado por uma professora de Língua Portuguesa a me tornar professor. Comecei a dar aulas ainda com a formação de Ensino Médio e me descobri professor. Sempre gostei de ajudar pessoas e ensinar me possibilita isso com um grupo, influenciar a vida de muitas pessoas. Realizo fazendo isso [...] (Luciano).

No caso desses últimos sujeitos, suas narrativas nos sugerem uma visão da profissão ainda influenciada pela compreensão da docência como vocação,

como ministério (NÓVOA, 1995). No entanto, é interessante observar que a narrativa do professor Luciano, acima citada, diz respeito ao seu início de carreira. O mesmo professor amplia suas considerações, no decorrer do seu desenvolvimento profissional e acaba trazendo para as discussões, apontamentos relacionados ao momento de crise em que se encontra a profissão docente. Em determinado trecho da narrativa fica implícita essa ideia de crise:

[...] ando meio desestimulado, pois o prazer de ensinar está se diluindo nas ondas das dificuldades [...] a caracterização profissional do professor está em crise, para não falar da importância social e cultural da profissão professor (Luciano).

A crise de identidade profissional que se abate sobre os profissionais docentes, se encontra presente nas discussões de muitos teóricos que se dedicam ao estudo das identidades profissionais dos professores (NÓVOA, 1995; CONTRERAS, 2002). Os questionamentos acerca do sentido e significado do ser professor criam uma crise de identidade do profissional docente e o inserem numa atmosfera de negatividade e desagregação da sua razão profissional. Paradoxalmente a esta situação, existe um determinado *idealismo educacional* que cria a ilusória suposição/ideia de que é na escola que se encontra a única e definitiva solução para as gritantes contradições sociais que caracterizam o mundo contemporâneo. Com isso, o professor se encontra por um lado sufocado pelo peso da responsabilidade salvífica da sociedade e por outro sofrendo pela subtração da sua razão profissional identitária.

Conforme explicita Marcelo Garcia (1999, p.75) “[...] aprender a ensinar não deveria ser entendido como um fenômeno isolado, mas basicamente como uma experiência que ocorre com um contexto ou ambiente com o qual o indivíduo interage.” Na trajetória do professor Luciano há relatos de pouca interação com outros profissionais, percebendo-se o quanto a cultura profissional e escolar está fortemente marcada pelo individualismo e pela falta de apoio.

A cooperação entre profissionais tende a amenizar as dificuldades visto que os mais experientes podem fornecer informações valiosas para que os principiantes possam fazer intervenções pedagógicas e/ou culturais para ajudar a melhorar a atuação em sala de aula. Além dessa ausência da cultura coletiva e colaborativa (como menciona o professor) percebe-se uma contradição no relato com relação ao que este chama de reconhecimento da importância social e cultural da profissão professor.

Para Contreras (2002, p. 76), o professor deve estar comprometido com todos os alunos, atendendo “o avanço na aprendizagem de seus alunos, enquanto não se podem esquecer as necessidades e o reconhecimento do valor que como pessoas, lhe merece todo o alunado”. O comprometimento com seus alunos é obrigação moral, que juntamente com o compromisso com a comunidade e a competência profissional, forma o que o autor chama de dimensões da profissionalidade do professor.

Construir o reconhecimento tanto pela escola como pelos alunos parece também ser uma das preocupações essencial dos professores nessa modalidade. Assim, a relação professor-escola e professor-aluno parecem influenciar na construção das práticas pedagógicas e no desenvolvimento profissional docente. Esse fato aponta que, o como lidar com o conhecimento acerca dos alunos e da cultura escola são componentes das aprendizagens profissionais. Por outro lado revela que aprendizagens não bem sucedidas também fazem parte da trajetória do desenvolvimento profissional da docência e que estas devem no exercício da profissão, possibilitar a reconstrução e reelaboração dos conhecimentos envolvidos nessas aprendizagens.

Nesse sentido, como ressaltam os autores aqui referenciados, tornar-se professor constitui-se num processo de natureza complexa, dinâmica e evolutiva, envolvendo um conjunto variado de aprendizagens e de experiências que perpassa todo o percurso pessoal/profissional vividos em diferentes contextos, tempos e espaços. Não se trata de um processo linear de transposição de conhecimentos e habilidades e sim de um processo de construção/reconstrução permanente que é subjetivo (com fatores de ordem afetiva, cognitiva, biológica, etc.) e deve ser entendido num contexto social, cultural e institucional.

O estudo revela contribuições significativas para compreensão de como podemos construir aprendizagens contextualizadas e colaborativas em formação continuada, utilizando as narrativas como possibilidade investigativo-formativas. Igualmente, contribui para que os professores ao invés de buscarem respostas, possam enxergar os novos desafios, compreendendo e interpretando a complexidade do fenômeno educativo e da realidade social.

Retomando alguns indícios encontrados, estes são reveladores de diferentes situações de aprendizagens que afetam o processo de aprender a ensinar e a construção da identidade profissional. Pode-se constatar ainda que, as diversas experiências dos professores, pessoal, profissional, com os pares e com o contexto institucional vivido num processo contínuo de elaboração/re-elaboração, expressam o movimento e o sentido a que esses processos vão conferindo à construção do desenvolvimento e da identidade profissional. Assim, para os professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos a questão do como ensinar e as condições institucionais para fazê-lo parecem ser questão central no processo de reconstrução da identidade profissional docente.

## Considerações: entrelaçando os fios

As pesquisas e os contextos aqui apresentado nos remetem à necessidade de novos estudos e reflexões, propiciando a continuidade na reconstrução dos conhecimentos, a fim de que as trajetórias profissionais docentes possam tomar um novo rumo, não numa perspectiva individualista, mas como afirma Nóvoa (2009, p. 25) “num contexto de responsabilidade profissional”. Nosso trabalho procura lidar com essa distância existente entre as discussões teóricas das questões sobre formação de professores e o que se passa na realidade vivida pelos profissionais encarregados de levar a cabo as tarefas relativas à docência nos diversos níveis de ensino.

## Referências

BEKERMAN, Z.; ZEMBLYAS, M.; MCGLYNN. Working toward the de-essentialization of identity categories in conflict and postconflict societies: Israel, Cyprus, and Northern Ireland. **Comparative Education Review**, v. 53, n. 2, p. 213 – 234, 2009.

BERGER, P., LUCKMAN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CANDAU, V. M. Didática e perspectiva multi/intercultural: a produção dos ENDIPES de 1994 a 2002. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação Intercultural e Cotidiano Escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006, p. 53 – 74.

CANEN, A., A pesquisa multicultural como eixo na formação docente: potenciais para a discussão da diversidade e das diferenças. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, v. 16, n. 59, p. 297 – 308, 2008.

CANEN, A. G.; CANEN, A., **Organizações Multiculturais**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2005.

CANEN, A.; SANTOS, A. R. dos, **Educação Multicultural: teoria e prática para professores e gestores em Educação**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2009.

CARVALHO, M. S. **A pesquisa educacional sobre a escola pública de ensino fundamental, nos projetos e relatórios de pesquisa elaborados por docentes de universidades brasileiras**. Tese (Doutorado em Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro). Rio de Janeiro, 2004.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. São Paulo: Cortez, 1994.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

ELLIOTT, J. (Ed.). **Reconstructing Teacher Education**. London: Falmer Press, 1993.

ELLIOTT, J. **Action Research for Educational Change**. Open University Press, Milton Keynes, 1991.

ELLIOTT, J. **What is Action-Research in Schools?** J. Curriculum Studies, v.10, n. 4, 1978.

FERREIRA, F. I., Reformas educativas, formação e subjectividades dos professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 38, p. 239 – 251, 2008.

IMBERNÓM, Francisco. Una nueva formación del profesorado para um nuevo desarrollo profesional y coletivo. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, v.1, n. 1, Maio de 2009, p. 31- 42.

JOSSO, MC. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. La Evaluación Del Desarrollo Profesional de La Cantidad a La Calidad. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, v. 1, n. 1, Maio de 2009, p. 43-70.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de Formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto-Portugal: Porto, 1992.

MIZUKAMI, M da G. N.et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**.São Carlos, São Paulo: EdUFSCar, 2002.

MONTEIRO, F.M.A. **Desenvolvimento profissional da docência: uma experiência de formação em um curso de licenciatura em Pedagogia**. São Carlos, 2003. Tese (Doutorado em Educação da Universidade Federal de São Carlos) Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, São Paulo, 2003.

MONTEIRO, F. M. A.; MULLER, M. L. R. (Org.). **Profissionais da Educação: políticas, formação e pesquisa**. Cuiabá: EdUFMT, 2006.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Educa: Lisboa-Portugal, 2009.

- NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto-Portugal: Porto, 1995.
- NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto-Portugal: Porto, 1992.
- PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores**. Portugal: Porto, 1999.
- PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo: Cortez, 2002.
- SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-92.
- SISS, A., Imprensa alternativa negra, movimento negro e educação brasileira. In: SISS, A.; MONTEIRO, A. J. DE J. (Org.). **Educação, Cultura e Relações Interétnicas**. Rio de Janeiro: Quartet/Edur, 2009, p. 15 - 36.
- SUÁREZ, D. H. A documentação narrativa de experiências pedagógicas como estratégia de pesquisa-ação-formação de docentes. In: PASSEGGI, M.da C.; BARBOSA, T.M.N.(Org.). **Narrativas de formação e saberes biográficos**.6 Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008, p. 103-121.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, n. 4, p. 215-233, 1991.
- XAVIER, G. P. DE M.; CANEN, A., Multiculturalismo e educação Inclusiva: contribuições da universidade para a formação continuada de professores de escolas públicas no Rio de Janeiro. **Pro-Posições**, v. 19, n. 3 (57), p. 225 – 242, 2008.
- ZEICHNER, K. M. **Teacher Education and the Struggle for Social Justice**. New York and London: Routledge, 2009.
- ZEICHNER, K. M. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 900. In: Nóvoa, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Dom Quixote, Lisboa, 1992.

Recebimento em: 09/08/2010.

Aceite em: 15/08/2010.



# Contribuições para pensar as práticas de leitura e escrita de professoras das séries iniciais do ensino fundamental

Contributions to think the practices of reading and writing of teachers of the initial series of the fundamental teaching

Maria Iolanda Monteiro<sup>1</sup>  
Lilian Lopes Martin da Silva<sup>2</sup>

## Resumo

Na pesquisa, o objetivo é levantar as dificuldades de 25 professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental, que frequentaram um curso de formação continuada, em 2007, a respeito das práticas de leitura e escrita desenvolvidas no cotidiano escolar. A proposta busca identificar os conhecimentos linguísticos carecedores de uma investigação mais detida por parte dessas educadoras, a fim de aperfeiçoar as atividades que envolvem essas práticas. Utiliza-se de produções escritas, sistematizadas a partir da história de vida das participantes, e de entrevista oral. Os resultados revelam as dificuldades dessas profissionais em face do trabalho realizado com diferentes condições de aprendizagem e determinados conteúdos escolares da Língua Portuguesa.

**Palavras-chave:** Conhecimento linguístico. Práticas de leitura e escrita. Curso de formação de professores. Políticas de formação de alfabetizadores.

## Abstract

The aim of this research is to raise difficulties from 25 teachers of the initial series of the Fundamental Teaching who attended a Continued Formation course in 2007, regarding the reading practices and writing, as well as identifying the linguistic knowledge that those educators need to study more. Written productions were used, systematized starting from the history of the participants' life and oral interview. The results revealed that the teachers have difficulty to work with different learning conditions and with certain school contents of the Portuguese Language.

**Keywords:** Linguistic knowledge. Reading and writing practices. Teacher education courses. Politics of literacy teacher education.

- 1 Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo, Professora da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – Departamento de Metodologia de Ensino. Endereço: Campus São Carlos - Rodovia Washington Luís, km 235 - SP-310. São Carlos - São Paulo – Brasil - CEP 13565-905. Telefone: (16) 3351-8373. Grupo de pesquisa: Alfabetização, Leitura e Escrita – UNICAMP. Endereço: Avenida Professor Augusto César, 1.564 – CEP 14.801-240 – Araraquara/SP. E-mail: mimonteiro@ufscar.br
- 2 Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Professora da Faculdade de Educação – UNICAMP. Endereço: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Rua Bertrand Russel, 801 – CEP 13.083-970 – Campinas, SP. Telefones: (19) 32942540. Grupo de pesquisa: Alfabetização, Leitura e Escrita – UNICAMP. Endereço: Rua Dr. Carlos Guimarães, 150 – apto 41 – CEP 13024-200 – Campinas/SP. E-mail: lilian\_lms@terra.com.br

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 19	n. 41	p. 423-442	set./dez. 2010
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

## Introdução

As discussões sobre a formação profissional, inicial ou continuada, bem como sobre o cotidiano de trabalho dos professores alfabetizadores em sala de aula vêm obtendo cada vez mais envergadura entre nós, pesquisadores deste campo (ABRAMOWICZ; MELLO, 2000; MONTEIRO, 2008; PIMENTA, 2002; VEIGA; AMARAL, 2002).

Mas há ainda certa escassez de pesquisas que relacionem a formação profissional do professor alfabetizador com as práticas alfabetizadoras que são construídas na escola. Para André (2002), que investe numa pesquisa cujo objetivo é mapear a produção sobre a formação docente no Brasil, nos Programas de Pós - Graduação, a “visão geral dos conteúdos abordados pelas pesquisas dos discentes revela que grande parte dos estudos se concentra em análises pontuais de um curso, de uma disciplina, de um programa ou de uma proposta específica de formação” (p.12).

Diante desta reflexão constata-se uma problemática, partindo de trabalho anterior, sobre representações e dificuldades de professoras que frequentaram cursos de formação continuada (MONTEIRO, 2008)<sup>3</sup>. Nesse trabalho, identificamos aspectos que precisariam ser considerados na formação para o exercício do magistério, de acordo com essas profissionais: a) a apropriação de conteúdos básicos das áreas de conhecimento, que compõem o currículo escolar em sua fase inicial; b) o (re) conhecimento das contribuições dos conteúdos escolares; c) o desenvolvimento de habilidades mentais específicas das áreas; d) a condição criativa de atuar com autonomia intelectual e a capacidade de trabalhar com o coletivo.

A pesquisa também evidenciou a presença de uma multiplicidade de relações de dependência entre representações e trabalho docente, que direta ou indiretamente, é um dos fatores que desencadeia certas práticas docentes. O trabalho ainda mostra como o professor pensa e como organiza seu trabalho profissional, conseqüentemente, evidencia características das configurações e do desenvolvimento das aulas.

Outras pesquisas (CAGLIARI, 2000; GERALDI, 2006; ROJO, 2006) revelam dificuldades graves que os alunos da educação básica apresentam com relação ao aprendizado da leitura e da escrita. Tal gravidade pode ser comprovada com os

---

3 As análises da pesquisa mostram que as professoras, por exemplo, têm dificuldades para saber o que deu certo, o que levou para o sucesso e fracasso escolar, a repercussão da prática e o porquê dos resultados. Apresentam ainda dificuldade de relacionar o conteúdo escolar com a vida dos alunos, ressaltando a importância dessa relação para a formação de cidadãos críticos, conscientes, participativos e criativos.

resultados das avaliações a que esses alunos vêm sendo submetidos regularmente e que os colocam em posição bastante frágil<sup>4</sup>. De onde viriam tais dificuldades? O trabalho de Batista (2003) indica que o desempenho insatisfatório dos alunos pode ser explicado, entre outros fatores, pela dificuldade dos professores de organizarem procedimentos metodológicos para as práticas de leitura e escrita e pelos equívocos sobre o ensino da gramática.

Nossa hipótese inicial é de que as dificuldades dos professores no ensino têm origem na fragilidade de seu conhecimento sobre o processo de aquisição e desenvolvimento da leitura e escrita. Que seu conhecimento apresenta limitações para a condução do processo e que, muito embora estes docentes frequentem cursos de formação continuada, esses não vêm contribuindo de maneira eficiente para a superação de tais dificuldades.

Este texto registra parte de nossa incursão por essa temática, realizada durante o pós-doutorado<sup>5</sup> de uma das autoras e situa-se entre: a) uma pequena investigação exploratória junto a professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, em um módulo de curso de formação continuada<sup>6</sup>; b) a atuação junto a alunos de um curso de formação inicial<sup>7</sup>; c) a realização de um conjunto de leituras que focou principalmente as contribuições do campo da linguística para o desenvolvimento mais adequado das práticas de leitura e de escrita.

Em vista disto, a pesquisa tem como objetivos fornecer indicadores para uma melhor organização e orientação dos cursos de capacitação profissional, possibilitando um (re) pensar sobre a atuação do educador e as políticas de formação de professor alfabetizador. Esperamos contribuir, assim, para a construção de novos projetos de formação, visando uma identidade do professor alfabetizador, mais autônoma (CONTRERAS, 2002).

- 
- 4 Conforme o resultado do *Sistema de Avaliação da Educação Básica* (BRASIL, 2006), os alunos estão abaixo do “próximo do adequado”, revelando sérios problemas de leitura e interpretação de texto.
  - 5 A pesquisa de pós-doutorado, “Contribuições para pensar as práticas de leitura e escrita de professoras das séries iniciais do ensino fundamental”, foi desenvolvida na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, no departamento Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lilian Lopes Martin da Silva, num período de um ano (2007-2008), vinculada ao grupo de pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita (ALLE) da Faculdade de Educação da UNICAMP.
  - 6 Curso de formação continuada da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, “Teia do Saber”, realizado em 2007.
  - 7 Alunos do curso de Pedagogia, matriculados na disciplina Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara, em 2008.

## A PESQUISA

A pesquisa junto às professoras alfabetizadoras foi desenvolvida no âmbito de um trabalho que compunha um módulo específico de um curso de formação continuada, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, *Teia do Saber*, em 2007, sob a responsabilidade da Faculdade de Ciências e Letras – Campus Araraquara – SP – UNESP. Envolveu 20 professoras efetivas e 05 eventuais, que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental na rede pública do Estado de São Paulo, em escolas da região de Araraquara, com média de oito anos e meio de experiência no magistério.

A partir dos depoimentos, buscamos o levantamento e a identificação das dificuldades, sentidas como mais graves pelas professoras, quando trabalham com seus alunos determinadas especificidades da língua, especialmente no que diz respeito à leitura e à escrita. Visamos também identificar na bibliografia selecionada os conhecimentos e habilidades linguísticos que precisariam ser melhor conhecidos e considerados em diferentes etapas do ciclo da aprendizagem da leitura e escrita.

Os depoimentos foram obtidos por meio da entrevista oral, realizada coletivamente no início do módulo e registradas por escrito pela pesquisadora. As participantes descreveram oralmente para a entrevistadora as práticas de leitura e escrita que comumente desenvolvem na escola com seus alunos. Existia um roteiro com perguntas relacionadas ao trabalho docente, que orientaram o desenvolvimento da entrevista. Ele trazia as questões: a) Quando você trabalha com leitura, envolvendo vários gêneros, surge que tipo de dificuldade? b) Quais elementos/situações que interferem na obtenção de resultados bem sucedidos nas práticas de leitura e escrita? c) Como você trabalha as dificuldades de leitura e escrita de seus alunos? d) Você pode afirmar que as dificuldades de seus alunos na leitura e escrita coincidem com as suas dificuldades? e) Como você avalia o desempenho dos alunos a respeito das práticas de leitura e escrita?

Em seguida ao registro escrito, na forma de notas, das manifestações das educadoras, a pesquisadora desenvolveu um trabalho de seis horas com o seguinte tema: *Histórias de práticas de alfabetizadoras bem sucedidas no período de 1950 a 1980*, cujo conteúdo se originou de sua pesquisa de doutorado (MONTEIRO, 2006), realizada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. O trabalho<sup>8</sup> desenvolveu tópicos sobre os saberes e práticas dessas quatro alfabetizadoras pesquisadas no doutorado, caracterizando quatro momentos de sua trajetória de vida: 1) infância pré-escolar, que englobou situações vivenciadas antes da entrada na 1.<sup>a</sup> série; 2) vida escolar, que desenvolveu temas para a

8 As participantes do curso vivenciaram apenas um dia de pesquisa, com uma duração de seis horas, desenvolvido num único sábado.

identificação do cotidiano da Escola Primária e do Ginásio<sup>9</sup> das alfabetizadoras, enquanto alunas; 3) trajetória no curso de formação de professores<sup>10</sup>, em que se ressaltaram acontecimentos relacionados à preparação profissional; 4) vida profissional, que analisou as várias circunstâncias do exercício da docência.

No decorrer do desenvolvimento desta reflexão, foram levantados e discutidos os elementos que contribuíram para o desempenho bem sucedido dessas profissionais. Como consequência, as participantes puderam reconhecer importantes aspectos de determinadas práticas e se identificar com as histórias de vidas dessas quatro educadoras, elucidando situações que auxiliam o professor na superação das dificuldades de ensino e aprendizagem, relacionadas às práticas de leitura e escrita.

A partir dessa reconstituição histórica, as professoras do curso produziram um material escrito, relacionado às lembranças significativas para sua formação docente. Nessa produção, que teve subsídio teórico de estudiosos da área da metodologia de história de vida (NÓVOA, 1995; MONTEIRO, 2006), tornou-se possível conhecer: a) elementos que, no dizer delas, influenciaram a configuração de seu trabalho pedagógico e, especificamente, de suas práticas de escrita e leitura: b) como as participantes fizeram referências à formação docente; c) relações que mantiveram, ao longo da vida, com a leitura e escrita; d) razões que as incentivaram para o curso de formação e para a busca por investimento profissional.

Após o término da produção do material escrito (que abordou apenas alguns aspectos da vida das participantes, em função do tempo e da temática em questão), as professoras fizeram comentários orais sobre as situações que influenciaram sua opção pela docência, as intervenções didáticas que realizam para solucionar os problemas de aquisição da língua escrita, as características de outros detalhes envolvidos nas dificuldades de leitura e escrita.

Essas narrativas explicativas sobre a dinâmica das práticas escolares cotidianas e das situações de (re) ensino das educadoras (que se referem à preocupação de ensinar de novo e de outra maneira, o que o aluno não entendeu, objetivando a superação da dificuldade identificada) permitiram em nosso entender, por si só, uma qualificação do trabalho docente. Ao relatarem em conjunto seus modos de fazer ou suas estratégias e ao detalharem, para um interlocutor, o trabalho que costumam em geral realizar de forma solitária, as professoras organizaram em linguagem o seu fazer docente dando-lhe uma forma e uma configuração, podendo se apropriar mais e melhor de seu fazer e das características profissionais neles implicadas (FAZENDA, 2000; VEIGA; AMARAL, 2002; VEIGA; RESENDE, 2000).

---

9 Escola Primária e Ginásio correspondem ao Ensino Fundamental da atualidade.

10 No caso das alfabetizadoras do período histórico abordado, o curso de formação de professores realizado foi o Curso Normal, correspondente ao curso de Magistério, em nível médio.

## As principais dificuldades de leitura e escrita relatadas nos depoimentos e entrevistas

De modo geral, as professoras investigadas mencionaram dificuldades em: a) fazer a articulação do conhecimento da escrita e da leitura de cada criança; b) promover o uso adequado das características dos vários gêneros discursivos, na linguagem oral e escrita; c) obter a produção de textos considerados coesos e coerentes; d) lidar com as dificuldades relativas às regularidades e irregularidades ortográficas do sistema de escrita; e) lidar com a relação da linguagem, tida como padrão pela escola e a variação linguística do aluno; f) fazer a relação dos processos de avaliação necessários ao conhecimento das dificuldades de seus alunos com a organização das práticas de leitura e escrita mais focadas aos problemas surgidos.

Há, no entanto, diferenças entre as séries, o que nos levou a uma apresentação das dificuldades por um agrupamento a partir das séries, o que facilitou a análise dos problemas que foram apontados pelas educadoras. Registraram-se, então, primeiramente, as características das práticas de leitura e escrita por série. Importante é ressaltar que na época do curso, em 2007, as escolas estaduais não estavam configuradas na organização do Ensino Fundamental de Nove Anos, estabelecendo, assim, apenas as quatro séries (1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> série) como séries iniciais desse ensino.

Organizamos um quadro explicativo para facilitar o reconhecimento da atuação das docentes, a respeito do tempo de magistério na série em que foram identificadas as dificuldades de leitura e escrita.

Série	Quantidade de professoras	Média de tempo de docência na série (anos)
1. <sup>a</sup> série	4	5
2. <sup>a</sup> série	3	2
3. <sup>a</sup> série	5	1
4. <sup>a</sup> série	8	4
Ensino Complementar <sup>11</sup>	5	4

Quadro 1– Caracterização profissional das professoras  
Nota: Construção do autor.

11 Ensino Complementar do grupo de professoras em estudo é constituído por Oficina (2.<sup>a</sup> e 3.<sup>a</sup> séries), Hora do Desafio (3.<sup>a</sup> e 4.<sup>a</sup> série), Aula de Reforço (todas as séries iniciais), Aula de Reforço (3.<sup>a</sup> e 4.<sup>a</sup> séries) e Sala de Recuperação.

O quadro 1 mostra uma experiência significativa das professoras, em termos de tempo de atuação, no Ensino Fundamental de 1.<sup>a</sup> e a 4.<sup>a</sup> séries. Podemos considerar que esses momentos de ensino são situações-chave para, de certo modo, interferir no andamento nas séries seguintes, sobretudo no que diz respeito à leitura/escrita.

Conforme os dados, *as professoras da 1.<sup>a</sup> série* afirmaram possuir dificuldades em:

a) trabalhar individualmente com o aluno que apresenta um entendimento abaixo do esperado, sobre um aspecto específico da leitura, envolvendo a relação grafema e fonema;

b) criar atividades mais focadas para problemas individuais e fazer a criança superar o nível silábico;

c) trabalhar com situações, enfocando o aluno que não consegue com fluência decodificar as letras durante a leitura;

d) lidar com os alunos que não têm em casa uma prática cotidiana com a leitura;

e) atuar com aqueles que não reconhecem a importância dos impressos e da leitura, pois consideram essa atividade como uma brincadeira;

f) tratar os alunos que possuem uma autoestima baixa;

g) organizar o trabalho pedagógico, que opere com posições diferentes das crianças no que diz respeito à aprendizagem na escrita e na leitura;

h) construir a percepção da necessidade da leitura e da importância dessa prática em suas várias funções;

i) convencer o aprendiz da necessidade de contato regular com as histórias infantis;

j) conscientizar certos pais, que não acreditam na capacidade de seus filhos, com relação à competência na leitura e escrita, de sua possibilidade.

*As educadoras da 2.<sup>a</sup> série* disseram que:

a) não conseguem com facilidade trabalhar a leitura com crianças de níveis muito diferentes de aprendizagem. Numa mesma sala de aula, encontram alunos que sabem ler e escrever muito bem, os que sabem um pouco e os que não sabem diferenciar letra de número;

b) são *problemas sérios*, que emperram a fluidez do trabalho, as crianças com pouco estímulo de leitura em casa e com dificuldade no desenvolvimento da oralidade;

c) a interpretação de texto é uma habilidade muito difícil de ser alcançada, pois as crianças realizam a leitura, mas não sabem detectar sua mensagem e suas informações principais;

d) normalmente, os alunos de segunda série são crianças alfabetizadas, realizando, sem atropelos, ditado de frases e palavras, mas sem desenvoltura na leitura de pequenos textos.

*As professoras de 3.<sup>a</sup> série apontaram dificuldades relacionadas:*

- a) à falta de interesse dos alunos pelas práticas de leitura e escrita;
- b) à organização de um trabalho didático voltado à linguagem oral que, para eles, é precária;
- c) à autoestima baixa;
- d) ao desenvolvimento do hábito de leitura;
- e) aos alunos que não gostam de ler e se recusam a realizar qualquer leitura.

Afirmaram que a presença de um grupo bastante heterogêneo em sala de aula, no que diz respeito à linguagem e à cultura, dificulta a apropriação da linguagem escrita e oral referente ao português padrão, ensinado na escola. Além disso, o processo dessa apropriação também se torna difícil, de acordo com as professoras da 3.<sup>a</sup> série, porque elas possuem dificuldade em ensinar as especificidades da língua escolar, sem desprezar a cultura do aluno e, conseqüentemente, seu linguajar.

Para essas docentes, certos posicionamentos dos alunos não contribuem para o desenvolvimento da leitura e escrita, principalmente, quando estes não conseguem ler o que escrevem. Suas posturas radicais, afirmando que ‘não sabem ler e por causa disso não vão ler nem tentar’, emperram a viabilização do trabalho pedagógico.

Afirmaram, ainda, que a postura discriminatória em sala de aula, com relação aos alunos que apresentam uma fala com características regionais diferentes, àqueles que têm mais dificuldade e aos que não sabem ler, também interfere de modo significativo na aprendizagem e na dinâmica do cotidiano escolar. Os alunos adiantados reforçam essa discriminação, quando se recusam a realizar trabalho em grupo com os que não conseguem acompanhar as atividades regulares estabelecidas pela professora.

Podemos dizer que, também nesta série, o desenvolvimento da capacidade do aluno de interpretar texto se apresentou como a dificuldade mais citada pelas professoras da 3.<sup>a</sup> série. Elas explicitaram que as crianças acabam sendo alfabetizadas, mas não se tornam competentes para identificar a mensagem principal do material lido e para produzir textos com características dos diversos gêneros discursivos.

Já as docentes da 4.<sup>a</sup> série apresentaram dificuldades relacionadas:

- a) às crianças com necessidades especiais, principalmente, as que têm deficiência na visão;
- b) aos alunos que entram e progridem na seriação escolar, sem muito conhecimento sobre a leitura e escrita;
- c) à diversificação das alternativas de ensino para fazer a criança sair do nível de aprendizagem em que se encontra e para conscientizar o aluno com dificuldade sobre a importância da realização de atividades diferentes das desenvolvidas pelos alunos mais adiantados;
- d) aos revoltados por causa de seu atraso, diante dos colegas.

De acordo com os depoimentos das educadoras, ainda da 4.<sup>a</sup> série, a falta de motivação e o fator familiar interferem na aprendizagem da leitura e escrita, prejudicando a concentração e a disciplina. A interpretação de texto, para essas professoras, também se configurou como uma situação de ensino problemática. Apenas uma professora, com 20 anos de experiência no magistério e oito anos na 4.<sup>a</sup> série, não explicitou nenhuma dificuldade nas práticas de leitura e escrita, mas sua produção escrita sinalizou a presença de sua dificuldade pessoal em realizar leituras consideradas mais críticas. Esse registro mostra que a educadora, apesar de possuir experiência, pode estar se enquadrando nessa característica por causa de sua própria fragilidade.

*As participantes do Ensino Complementar*, que são professoras eventuais, trouxeram dificuldades em:

- a) desenvolver a linguagem oral;
- b) levar o aluno a elaborar ideias orais e passá-las depois para o papel;
- c) fazer com que ele se aproprie das marcas da linguagem escrita do português padrão;
- d) aprimorar a atenção e concentração na hora da leitura;
- e) trabalhar com níveis muito diferentes de aprendizagem na sala de aula (alunos que sabem muito e os que não sabem nada);
- f) mostrar a função social da leitura.

Além disso, a interpretação de texto, para essas educadoras, foi também classificada como uma situação problemática, pois consideram que não encontram alternativas pedagógicas bem sucedidas que possam garantir uma leitura mais crítica.

A falta de material para atender os alunos que possuem condições sociais e culturais bem diferentes da realidade da cultura escolar, bem como a falta de contato com o livro e com a leitura, em casa, foram situações, apontadas pelas professoras do Ensino Complementar, que interferem significativamente no rendimento escolar dos alunos.

Além dessas dificuldades, as professoras identificaram comportamentos que prejudicam a fluência das intervenções pedagógicas e da realização dos procedimentos metodológicos: - posturas radicais, que rejeitam a realização da leitura, escrita e de exercícios diferentes para sanar dificuldades específicas; - discriminação dos alunos mais adiantados para com os que não acompanham as atividades regulares e os que apresentam uma fala com características regionais.

Durante os relatos orais, as dificuldades explicitadas pelas professoras receberam vários questionamentos para que o trabalho docente que realizam fosse bem elucidado. Elas tiveram que caracterizar os diferentes procedimentos adotados para a superação de suas dificuldades no que se refere às práticas de leitura e escrita. Afirmaram que sempre procuram mudar de estratégia, visando à apropriação das especificidades do português padrão por meio do desenvolvimento de textos de vários gêneros discursivos. Apela aos textos que fazem parte do cotidiano dos alunos para despertar interesse e para exemplificar a função da leitura e escrita.

Essas educadoras apresentaram uma avaliação contundente a respeito das necessidades formativas, relativas (mas não só) às práticas de leitura e escrita, que confirma a importância de existirem maiores investimentos e cuidados na formação desses profissionais, os educadores. Essa postura, de reconhecimento da própria dificuldade, é confirmada pela presença das participantes no curso de formação continuada, oferecido pela Secretaria de Educação. Verificamos ainda que, apesar de existir essa preocupação, por parte dos órgãos competentes, as professoras não conseguem superar as dificuldades identificadas. Tal fato indica estar havendo uma formação, que se mostra pouco eficiente para propor caminhos e processos de transformação educativa.

As participantes conseguem diferenciar as atividades envolvendo a leitura e escrita, mas afirmaram não atingir as necessidades de todos os alunos e, como consequência, os alunos entram em contato com situações de ensino que não contribuem para a superação de suas dificuldades. Alegam também que permanecem por demais presas aos encaminhamentos e às características do livro didático de Língua Portuguesa, que estabelece uma única rotina, com sequência de ensino para todos os alunos, indistintamente. Apesar dessa característica, as professoras justificam sua adoção e seguimento porque a conclusão das etapas presentes no livro pelas crianças sinaliza de modo claro as conquistas de aprendizagem. Por essa razão, o uso desse referencial permite a organização de

práticas compatíveis com um padrão de complexidade, apresentando para a sala de aula um seguimento fechado de estudo. O livro didático estabelece uma base de informação para que as professoras localizem ou selecionem outros textos e exercícios relacionados às dificuldades dos alunos, com características semelhantes das do livro adotado pelas educadoras.

Como se pode ver são muitas as dificuldades enfrentadas no ensino da leitura e da escrita, relatadas pelas professoras e pertencentes aos conhecimentos acerca da linguagem. Todas fazem parte de seu cotidiano escolar. Algumas, próprias de uma série, outras, se repetindo série, após série. Englobam a relação oralidade – escrita; o problema da variação linguística; a convenção ortográfica; a concepção de linguagem, etc.; aspectos que, se não respondem sozinhos pelo êxito ou fracasso na alfabetização, justificam a importância de um investimento, tanto na formação inicial como na formação continuada, em conhecimentos neste campo específico. Mas, esse investimento deve procurar responder mais e melhor às necessidades relacionadas à prática docente das professoras.

## As produções escritas das educadoras

A reconstituição da história de vida das professoras pesquisadas caracterizou algumas de suas relações com a formação docente, as dificuldades que estão sentindo na organização do ensino, seu comprometimento profissional e a concepção de práticas avaliativas. No decorrer da apresentação desse material escrito, as participantes foram incentivadas a analisarem seus próprios dados registrados, visando explicações mais detalhadas sobre o trabalho pedagógico desenvolvido com seus alunos.

Os registros mostraram ainda a preocupação das educadoras em rever sua postura profissional, pessoal e de seus alunos. Para elas, a tarefa docente é árdua e apresenta muitas dificuldades, exigindo a busca constante de aperfeiçoamento, o contato com colegas mais experientes e com cursos especializados, de modo a qualificar suas experiências profissionais e a construir uma identidade pedagógica coletiva.

A discussão dos dados apresentados pelas participantes levou a pesquisadora a solicitar ao grupo mais informações sobre a natureza do investimento na formação a ser realizado. A maioria das educadoras afirmou que a busca por um complemento profissional nem sempre possibilitava a superação de sua problemática, porque a alternativa de mudança encontrada não atingia todos os alunos que não estavam aprendendo. Nessas situações de formação continuada, entravam em contato com colegas, atividades diferentes e textos novos, mais atualizados, mas não conseguiam ter

orientações específicas sobre a situação real dos alunos. Parecem apresentar dificuldades semelhantes, porque não estão encontrando condições de se desenvolverem profissionalmente, para apresentarem outra atuação docente. Justificamos a presença dessa situação pelo contexto educacional em que estão inseridas.

Na leitura das produções escritas, verificamos que as observações pelas educadoras acerca de suas práticas pedagógicas levaram à descoberta das mudanças didáticas necessárias para fazer o aluno aprender. Além disso, a situação de reflexão sobre a prática, a consciência da necessidade de uma mudança permanente e da importância de aprender mais, para melhorar sempre, favoreceram uma avaliação sobre a natureza do desempenho do aluno e das dificuldades envolvendo o ensino.

O material escrito revela, também, a preocupação das professoras de buscarem, em todo o momento, resultados bem sucedidos, não deixando que a criança faça tudo sozinha, sem intervenção pedagógica sistematizada. A análise realizada pelas participantes de sua prática pedagógica identificou uma avaliação consciente sobre a dependência entre a ação educativa planejada (intervenção pedagógica individualizada) e o desempenho escolar bem sucedido. No entanto, identificou que, muitas vezes, as professoras não conseguem trabalhar o mesmo conteúdo de maneira diferente, para que o aluno possa entender certas configurações das práticas de leitura e escrita, prejudicando, assim, o desenvolvimento de uma escrita que dê conta das convenções da língua.

Para algumas educadoras, a experiência com realidades educacionais diferentes mostrou que o professor não pode ter apenas um olhar técnico e crítico a respeito da dinâmica escolar, que é sempre única e exige um contato mais afetivo com os alunos e o ambiente escolar para que os resultados sejam positivos.

Ao serem questionadas pela pesquisadora sobre essa avaliação, as participantes sinalizaram a importância do contato afetivo, diante de um determinado quadro de desempenho insatisfatório, envolvendo diferenças entre as variações linguísticas dos alunos e o chamado português padrão, ensinado na escola. Esse tipo de relação permitia com mais facilidade, conforme as docentes, a instalação de um clima em que imperasse o respeito, entre os vários tipos de falar.

A preocupação em olhar para o aluno e em ouvi-lo, tentando compreendê-lo, possibilitou a identificação dos fatores que estavam contribuindo ou não para um determinado momento de ensino e aprendizagem. Esse tipo de avaliação provocava a organização de diferentes práticas de ensino para estimular o aluno e para investir esforços nos reais problemas de aprendizagem. Permitia, ainda, às professoras não desistirem até que se tivesse feito todo o possível. Esse comprometimento alertava algumas docentes de que a consciência do erro, durante a organização do ensino, possibilitava a busca por caminhos didáticos bem sucedidos. Incentivava-as também a encontrarem curso de aperfeiçoamento,

visando à apropriação de novidades didáticas, o aprendizado de conteúdo de diversas áreas de conhecimento e a descoberta de novos caminhos em que se processam a aprendizagem da leitura e escrita.

A avaliação das participantes a respeito dessas posturas didáticas revelou a consciência da importância do trabalho pedagógico canalizado para as especificidades de cada aluno e da necessidade da busca por novas alternativas de ensino. Mostrou que, muitas vezes, estas não encontram nesses cursos de aperfeiçoamento, a discussão de procedimentos metodológicos que enriqueçam a formação do aluno como leitor e escritor, em sua diversidade. Para elas, com aquilo que aprendem, até conseguem, na prática, tornar as crianças alfabetizadas para escrever e ler pequenos textos, mas não estão obtendo êxito na condução de trabalhos que levem a uma aquisição de formas mais apropriadas para um desempenho crítico e criativo nas práticas de leitura e escrita.

### Subsídios teóricos e práticos para o trabalho em leitura e escrita

A criança apresenta uma série de dificuldades relacionadas à linguagem, como a escrita de palavras. Tais dificuldades variam conforme a inserção social e cultural de seu grupo familiar, sua intimidade com as práticas de escrita e de leitura, sua fala, sua percepção sobre o que pertence à fala e escrita, sobre as várias maneiras de se poder falar e escrever, segundo os diferentes dialetos e variações linguísticas. Esse conhecimento (tanto por parte da criança, como por parte do professor) permitiria a ambos reconhecer as diferentes formas de se conceber a linguagem, de se trabalhar o dialeto eleito como hegemônico pela escola e pela esfera pública da linguagem, assim como as variações linguísticas, nas modalidades oral e escrita.

A linguística, para Cagliari (2000), pode melhorar uma série de situações educativas relacionadas à alfabetização, “ajudando o professor a entender a realidade linguística da classe e a ensinar ao aluno como a fala, a escrita e a leitura funcionam e quais os usos que têm” (p. 43). Os conhecimentos elaborados no âmbito da fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, pragmática, análise do discurso, psicolinguística, sociolinguística e gramática – diferentes domínios da linguística – contribuem a seu modo para o ensino da leitura e escrita.

Assim, esse conhecimento no campo da linguagem, durante a formação e a atuação do profissional, traria ao docente a possibilidade de outra sensibilidade para a realização de uma iniciação da criança no universo da linguagem escrita. A capacidade de analisar, refletir e pensar linguisticamente contribui para o conhecimento dos fatos e fenômenos da linguagem, melhorando a compreensão e expressão dos momentos comunicativos escritos e orais (ABAURRE, 1994; CAGLIARI, 2000; SILVA, 1986).

Para se visualizar melhor as contribuições da linguística, para o ensino das práticas de leitura e escrita das professoras das séries iniciais do ensino fundamental, recorreremos ao material desenvolvido pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE – (CEALE, 2004). Este material é referente à proposta de definição das capacidades linguísticas a serem desenvolvidas pelos alunos do Ciclo Inicial do Ensino Fundamental de Nove Anos, que engloba os três primeiros anos.

Os depoimentos mostraram que a heterogeneidade de aprendizagem das capacidades de *ler e escrever, falar e ouvir* é vista/sentida pelas participantes como *dificuldade*, o que torna ainda mais difícil o trato pedagógico dessa heterogeneidade. Nesse sentido, o material produzido pelo CEALE promove a reflexão sobre as práticas de leitura e escrita, subsidiando teoricamente esse processo e assumindo que no lugar de sentir a heterogeneidade como ‘dificuldade’, seria mais adequado tomá-la como diversidade, parte do processo, sendo inerente a ele.

Conforme o material do CEALE, as situações de produção de textos, construídas em sala de aula, oportunizam o aparecimento de diferentes questões dos alunos, manifestando compreensões diversificadas sobre a grafia de determinadas palavras e a organização das frases, cujas dúvidas precisam ser solucionadas imediatamente pelo professor. Concluímos, assim, que essa heterogeneidade tem que ser contemplada no trabalho docente (CEALE, 2004, p. 35).

O referido material recebeu a colaboração de um grupo de alfabetizadores pertencentes à rede estadual de Minas Gerais, que analisaram seu trabalho pedagógico, caracterizando os problemas e as dificuldades que costumam enfrentar e as soluções para esses momentos difíceis do ensino. Esse atributo, pertencente ao modo de produção do material, o coloca de forma mais qualificada perante os docentes investigados, porque foi construído com a colaboração daqueles que detêm o conhecimento do contexto escolar concreto.

Igualmente, este material traz as contribuições da linguística para o trabalho na alfabetização, tendo sido construído com a contribuição de especialistas nessa área.

A articulação dessa proposta com situações pedagógicas concretas contribui para uma visualização mais clara dos objetivos do trabalho relacionado ao ensino da leitura e escrita, elucidando metas para serem atingidas durante as séries iniciais com complexidades progressivas.

Seguimos aqui a organização estabelecida pelo material do CEALE, que engloba cinco eixos: 1) Compreensão e valorização da cultura escrita; 2) Apropriação do sistema de escrita; 3) Leitura; 4) Produção de textos escritos; 5) Desenvolvimento da oralidade. O material apresentou cada eixo, elucidando o conteúdo a ser trabalhado nas séries iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos.

Essa organização, em nossa opinião, facilitou a compreensão da heterogeneidade do ensino da leitura e escrita, contextualizando o leitor a respeito da necessidade de se desenvolver um mesmo aspecto da língua com complexidades diferentes.

Os conteúdos registrados em cada eixo, conforme a proposta desenvolvida pelo CEALE, contribuíram para a análise e compreensão das situações relatadas pelas educadoras sobre suas práticas pedagógicas, ilustrando a repercussão e a importância de determinados conhecimentos no processo de ensino e do papel da área da linguística nesse trabalho.

No eixo *Compreensão e valorização da cultura escrita*, o material afirma que cabe ao professor levar o aluno a conhecer, utilizar e valorizar os modos de produção e circulação da escrita na sociedade; conhecer os usos e funções sociais da escrita; conhecer os usos da escrita na cultura escolar e desenvolver as capacidades necessárias para o uso da escrita no contexto escolar e na sociedade.

A preocupação do material em apresentar um processo de desenvolvimento gradual, que parte da descoberta das letras para a apropriação do sistema de escrita; da organização de atividades que possibilitem a articulação entre o letramento e o ensino das letras; do estudo da produção e circulação da escrita na sociedade, no contexto escolar e da família, atende a algumas necessidades expressas pelas professoras no decorrer dessa investigação.

Em *Apropriação do sistema de escrita*, o material visa à compreensão das diferenças entre a escrita alfabética e outras formas gráficas, o domínio de convenções gráficas; o reconhecimento das unidades fonológicas como sílabas, rimas, terminações de palavras, etc.; o conhecimento do alfabeto; a compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita; o domínio das relações entre grafemas e fonemas.

O conteúdo apresentado garante a introdução dos alunos ao sistema de escrita e encaminha-os para perceber a necessidade da apropriação de determinadas características a respeito da coerência e coesão. Sugere-se uma sequência de exercícios para assegurar a apropriação do sistema de escrita, como: escrever o nome que corresponde às figuras relacionadas ao conto, com letra de forma e cursiva; identificar o número de vogais, consoantes e o total de letras; formar palavras com sílabas que contribuem para a configuração de rimas, aliterações e assonância, visando o estudo das unidades fonológicas, da dimensão semântica da língua, da morfologia e fonética.

Esses processos possibilitam o estudo das palavras do texto para o entendimento das diferenças entre escrita e outras formas de expressão; para dominar convenções gráficas; para entender a orientação e o alinhamento da escrita da língua portuguesa; para compreender a função de segmentação dos espaços em branco e dos sinais de pontuação.

O eixo denominado *Leitura* objetiva o desenvolvimento de atitudes e disposições favoráveis à leitura; de capacidades relativas ao código escrito, e que são especificamente necessárias à leitura; o desenvolvimento de capacidades indispensáveis à leitura com fluência e compreensão, como: identificar as finalidades e funções da leitura em função do reconhecimento do suporte, do gênero e da contextualização do texto; antecipar conteúdos de textos a serem lidos em função do reconhecimento de seu suporte, seu gênero e sua contextualização; levantar e confirmar hipóteses relativas ao conteúdo do texto que está sendo lido; buscar pistas textuais, intertextuais e contextuais para ler nas entrelinhas; construir compreensão global do texto lido, unificando e inter-relacionando informações explícitas e implícitas, produzindo inferências; avaliar afetivamente o texto, fazer extrapolações; ler oralmente com fluência e expressividade.

Conforme o material, em qualquer momento das séries iniciais, a organização, na sala de aula, do *Cantinho da Leitura* é fundamental para que as crianças possam se interessar pela leitura, valorizar a cultura escrita, compreendendo a importância dessas práticas. Podemos perceber que esse tipo de ambiente contribui para as necessidades sinalizadas pelas professoras em seus depoimentos.

No eixo *Produção escrita*, o trabalho docente está vinculado ao compromisso de levar o aluno a compreender e valorizar o uso da escrita com diferentes funções, em diferentes gêneros; produzir textos escritos de gêneros diversos, adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação - dispor, ordenar e organizar o próprio texto de acordo com as convenções gráficas apropriadas; escrever segundo o princípio alfabético e as regras ortográficas; planejar a escrita do texto considerando o tema central e seus desdobramentos; organizar os próprios textos segundo os padrões de composição usuais na sociedade; usar a variedade linguística apropriada à situação de produção e de circulação, fazendo escolhas adequadas quanto ao vocabulário e à gramática; usar recursos expressivos (estilísticos e literários) adequados ao gênero e aos objetivos do texto; revisar e reelaborar a própria escrita, segundo critérios adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação previstos.

As atividades que se relacionam com o conteúdo registrado acima preparam o aluno para planejar a escrita do texto, considerando o tema central e seus desdobramentos, organizando textos segundo os objetivos e o destinatário. Essas especificidades trazem alternativas de ensino para as manifestações das professoras do curso de formação continuada, porque mostram possibilidades de articular o nível da escrita e o nível da leitura de

cada aluno, atingir crianças com níveis muito diferentes de aprendizagem na leitura e escrita, ampliar a capacidade de interpretação de texto e articular, com respeito, a linguagem falada pelas crianças com a linguagem do português padrão, eleita pela escola.

O eixo *Desenvolvimento da oralidade* mostra a importância do aluno participar das interações cotidianas em sala de aula; respeitar a diversidade das formas de expressão oral manifestadas por colegas, professores e funcionários da escola, bem como por pessoas da comunidade extra-escolar; usar a língua falada em diferentes situações escolares, buscando empregar a variedade linguística adequada; planejar a fala em situações formais; realizar com pertinência tarefas cujo desenvolvimento dependa de escuta atenta e compreensão.

A criação da história coletiva pode ser considerada uma atividade que permite o desenvolvimento da atenção, concentração e, conseqüentemente, a compreensão do que foi ouvido. Além disso, no decorrer da atividade, os alunos se esforçam em planejar a fala sobre um determinado tema, usando para certa finalidade a variedade linguística específica. Esse exemplo também atende às necessidades explicitadas pelas professoras do curso *Teia do Saber*.

## Considerações finais

Nosso trabalho se configurou a partir do relato das dificuldades de professoras de séries iniciais, encontradas no ensino da leitura e da escrita. Apoiou-se também no questionamento realizado pela pesquisadora, durante a entrevista e a exposição do relato da trajetória de cada docente e numa bibliografia de suporte, relativa à linguagem escrita.

De acordo com a síntese das informações, a escola e os professores têm dificuldade para trabalhar com sala de aula heterogênea, que englobe alunos com diferentes condições de aprendizagem e níveis de conhecimento na leitura e escrita. Conforme as participantes, essa heterogeneidade exigiria não só uma diversificação de textos, mas também de atividades e, conseqüentemente, a apropriação pelos estudantes das várias características dos gêneros discursivos e de outras formas de dizer, além daqueles já presentes, normalmente, nos livros didáticos.

As professoras têm a consciência de que precisam trabalhar os vários tipos de situações, mas não conseguem, muitas vezes, diversificar materiais e procedimentos metodológicos para potencializar o ensino da leitura e escrita, que garanta os

conhecimentos e as capacidades presentes nos cinco eixos da proposta do CEALE, atingindo todos os níveis de leitura e escrita da turma de alunos.

A análise dos resultados mostrou que o livro didático assume um papel decisivo para a organização do trabalho docente, subsidiando a avaliação da própria prática de ensino das educadoras e do desempenho escolar de seus alunos. Entende-se com isso que tanto alunos como professoras nivelam por esse instrumento o seu fazer pedagógico e, como consequência, são *escravizados* pelos conteúdos e pelas atividades presentes nesse tipo de recurso.

No trabalho desenvolvido por Rockwell (2001) sobre livros escolares, explicita-se a necessidade de existirem estudos relacionados a esse recurso, em suas múltiplas formas de uso e suas implicações para o trabalho docente, especialmente no que diz respeito à leitura e escrita.

Os dados ressaltaram ainda que os cursos, tanto de formação inicial, como de formação continuada de professores, parecem ter, para eles, um papel importante na solução das dificuldades esboçadas na respectiva pesquisa. No entanto, os educadores afirmam que seria preciso trazer situações que se referissem mais objetivamente aos conteúdos específicos de sua prática docente nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Uma colocação que viria contribuir para a organização de políticas de formação de alfabetizadores, direcionadas para as reais necessidades dos professores das escolas públicas.

De acordo com as professoras ouvidas, os cursos, tanto de formação inicial como continuada, não estão resolvendo a situação a contento, buscando elucidar circunstâncias, ainda pouco compreendidas, relacionadas às dificuldades de leitura e escrita.

Com essa pesquisa, confirmamos que, muito embora os cursos tenham uma importante e significativa contribuição a dar para a formação, as professoras e as escolas são as principais responsáveis pelo processo de formação dos alunos na leitura e escrita. E que esse processo depende de experiências do professor e dos alunos, vivenciadas não apenas no período de formação profissional, quando se trata do professor, mas ao longo de uma vida.

Concluimos que os professores são agentes também de seu processo de desenvolvimento profissional, pois, ao recuperarem sua prática, pela narrativa, as professoras envolvidas realizaram uma reflexão que as levou ao conhecimento das características importantes do trabalho pedagógico e das principais lacunas de sua formação. A trajetória descrita indicou, portanto, que o entendimento da formação docente na área do ensino da leitura e escrita requer um estudo que envolva não apenas a problematização dos cursos frequentados por elas, mas a reflexão fundamentada de suas práticas.

## Referências

- ABAUURRE, M. B. M. A alfabetização na perspectiva da Linguística: contribuições teórico-metodológicas. **REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO**, 6, 1994, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, Minas Gerais, p. 91-124, 1994.
- ABRAMOWICZ, A.; MELLO, R. R. (Org.). **Educação: pesquisas e práticas**. Campinas: Papirus, 2000. 176p.
- ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília, Distrito Federal: MEC/Inep/Comped, 2002. 364p.
- BATISTA, A. A. G. Analfabetismo na escola? **Caderno do Professor**, n.11, p. 9-13, dez. 2003.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Relatório Nacional Saeb 2003**. Brasília, 2006.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2000. 191 p.
- CEALE. *Secretaria de Estado de Educação*. **Orientações para a organização do Ciclo Inicial de Alfabetização**. Caderno 2. Belo Horizonte, 2004. 62p.
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002. 296 p.
- FAZENDA, I. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2000. 192p.
- GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006. 136p.
- MONTEIRO, M. I. **Histórias de vida: saberes e práticas de alfabetizadoras bem sucedidas**. São Paulo, 2006. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- MONTEIRO, M. I. Representações e dificuldades do trabalho pedagógico de professoras que freqüentam os cursos de formação. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente. Ano XIV, v.15, n.16, p.187-205, jan./dez. 2008.
- NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995, 216p.
- PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002, 328p.

ROCKWELL, E. La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. **Educación e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n.1, p.11-26, jan./jun. 2001.

ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e letramento**: perspectivas lingüísticas. Campinas: Mercado de Letras, 2006, 232p.

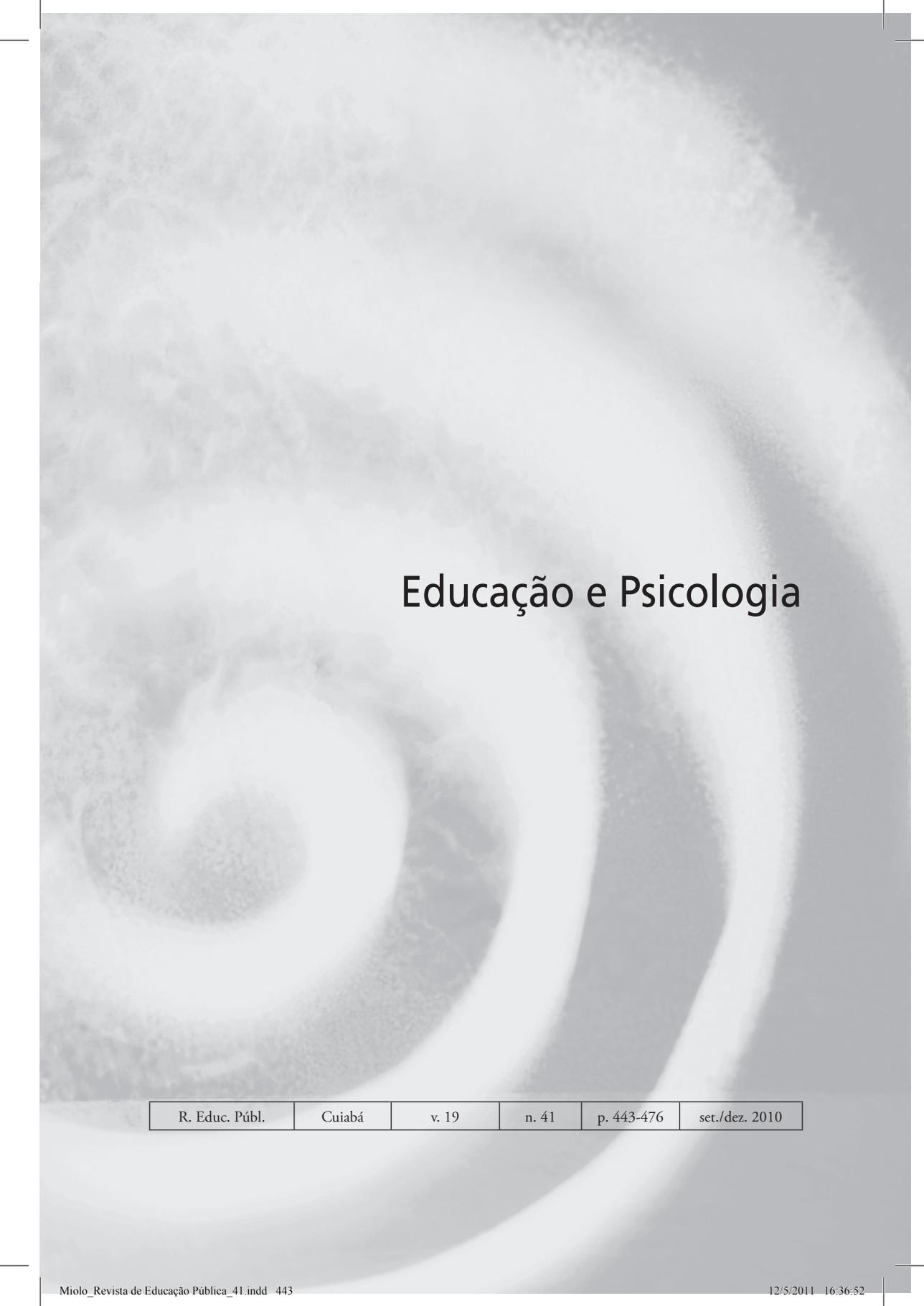
SILVA, L. L. M. da. **A escolarização do leitor**: a didática da destruição da leitura. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986, 84p.

VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. **Formação de professores**: políticas e debates. Campinas: Papirus, 2002, 174p.

VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. (Org.). **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. 2. ed. Campinas: Papirus, 2000, 200p.

Recebimento em: 02/09/2009

Aceite em: 02/12/2009



# Educação e Psicologia

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 19

n. 41

p. 443-476

set./dez. 2010



# Representações de professores de Educação Infantil sobre a Formação Continuada na Escola

## Continuing formation in the school: representations of teachers of infantile education

Alda Judith Alves-Mazzotti<sup>1</sup>  
Soraia Coelho Bruno<sup>2</sup>

### Resumo

O objetivo deste estudo foi investigar a representação social de *formação continuada* construída por professores de pré-escola. Participaram do estudo 41 professores da rede pública do Município do Rio de Janeiro. Adotou-se, como referencial teórico, a teoria das representações sociais. Os dados foram coletados por meio de um teste de livre evocação de palavras com hierarquização e justificativa; observação; entrevistas e grupos focais. Os resultados indicaram que os professores parecem objetivar a representação de *formação continuada* na ideia de *troca de saberes* entre docentes e a ancoram na *prática docente*.

**Palavras-chave:** Educação infantil. Pré-escola. Formação continuada.

### Abstract

This research was aimed at investigating the social representation of continuing formation constructed by teachers who worked in public pre-schools of Rio de Janeiro that offered this formation in their own school. The social representations theory was the main theoretical framework and data was collected by a test of free evocation of words with hierarchy and justifications, observations, interviews and focal groups. Results indicated that the teachers seem to objectify the representation of continuing formation in *exchange of knowledge* and anchor it in the *teaching practices*.

**Keywords:** Pre-school. Continuing formation. Theory-practice.

- 
- 1 PhD em Psicologia da Educação, Coordenadora do PPGE da Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro. [aldamazzotti@estacio.br](mailto:aldamazzotti@estacio.br)
  - 2 Mestre em Educação, pela Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro. [soraiaclbruno@hotmail.com](mailto:soraiaclbruno@hotmail.com)

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 19	n. 41	p. 445-460	set./dez. 2010
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

## Introdução

A formação de professores constitui tema privilegiado no campo da educação, tendo dado origem a um grande número de estudos, discussões e propostas de professores, pesquisadores, políticos e governantes. No entanto, apesar dos avanços ocorridos na última década, a formação dos professores continua sendo um desafio para as políticas governamentais e para as instituições formadoras, descortinando-se um cenário nada animador, revelado pelo próprio desempenho dos diferentes sistemas e níveis de ensino, e por vários processos de avaliação locais, regionais, nacionais e internacionais.

No que se refere especificamente à educação de crianças de 0 a 5 anos, questões como direitos, política de educação infantil, práticas com as crianças e alternativas de formação dos professores, vêm ocupando os debates educacionais e a ação de movimentos sociais no Brasil nos últimos 20 anos, resultando em importantes avanços legais. Assim, o reconhecimento dos direitos afirmados na legislação nacional tem consequências diretas na formação de professores para essa faixa etária, o que pode ser observado, por exemplo, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) no artigo 63, que dispõe que a formação do professor de educação infantil será inicial em nível médio ou superior e em programas de formação continuada. (KRAMER, 2006; LÜDKE; MOREIRA, 2002). Nessa perspectiva, a formação de professores é concebida como um processo permanente, que não se esgota na formação inicial, mas, ao contrário, estende-se ao longo de todo o exercício da docência, atendendo às necessidades sentidas pelo professor, ou que se apresentam pelas situações de ensino.

As discussões sobre a formação continuada de professores intensificaram-se na última década, o que vem ocorrendo também no plano mundial e, de acordo com Gatti (2008, p. 62), este fenômeno resulta da conjugação de dois movimentos: de um lado, a necessidade de adaptar as escolas às novas demandas decorrentes das mudanças no mundo do trabalho, de outro, a constatação, por parte dos sistemas de governo, da precariedade do desempenho escolar de grandes parcelas da população.

Souza (2006) chama atenção para o fato de que o fraco desempenho escolar é um dos argumentos mais utilizados para sustentar a importância da formação continuada, uma vez que a baixa qualidade do sistema educacional é atribuída à *incompetência* do professor, decorrente da sua formação inicial deficitária. Esta observação é corroborada por Gatti (2008) que observa que, enquanto nos países desenvolvidos, a formação continuada é proposta em função da necessidade de atualização constante face às mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias, no Brasil muitas das iniciativas

públicas de formação continuada são realizadas com a finalidade de suprir carências da formação inicial, atribuindo-lhe, assim, um caráter compensatório: “uma estratégia para resolver todos os males escolares”, (SOUZA, 2006, p. 488).

Outros autores, como Collares, Moysés e Geraldini (1999, p. 211), criticam o modelo de formação marcada pela descontinuidade, alertando que embora “a expressão continuada remeta à questão do tempo e à história, “pratica-se uma educação continuada em que o tempo de vida e de trabalho é concebido como um ‘tempo zero’”. Esse “tempo zero” relaciona-se com a substituição do conhecimento visto como obsoleto diante do novo conhecimento, recomeçando sempre o processo do marco inicial, como se não houvesse história e não fosse possível aproveitar o conhecimento passado. Assim, não há uma reflexão por parte dos professores ou dos formuladores, para pensar a formação em serviço de forma contínua. Carvalho (2005, p. 99) acrescenta que o fato de conceber a formação como transmissão de conhecimento, sem contar com a participação dos professores nos processos formativos, resulta na falta de articulação, por parte desses profissionais, entre os conhecimentos e sua prática cotidiana.

Esse modelo de formação continuada é também criticado pelos professores que o rejeitam, classificando os cursos oferecidos como “pacotes” impostos pelas Secretarias de Educação, os quais se sucedem ao sabor dos modismos e que, além de não apresentarem soluções, desqualificam o trabalho docente (ALVES-MAZZOTTI, 2005).

Sobre esta questão Gatti (2003, p. 196) alerta que:

Assim, para que os programas de formação continuada possam ter o impacto desejado nas práticas docentes é necessário levar em consideração as condições sociopsicológicas e culturais das pessoas de modo a conseguir uma integração na ambiência de vida e trabalho daqueles que participarão do processo formativo.

Esta parece ser a ideia central que orienta a formação continuada que acontece no interior da própria escola, tendo por objetivo instrumentalizar o professor para que ele possa superar as dificuldades que surgem na sua ação pedagógica concreta (BENACHIO, 2008). Esse modelo de formação continuada é particularmente importante na pré-escola, em razão da histórica tensão entre o educar e o cuidar que caracteriza esse nível de ensino, a qual se reflete na prática docente e na própria identidade da professora (TIRIBA, 2005; ZABALZA, 2003).

Assim, a formação continuada na escola constitui-se como um processo dinâmico, que ultrapassa os componentes apenas técnicos e operativos impostos aos professores. Ela deve estar a serviço da reflexão e da produção de um

conhecimento sistematizado, a fim de oferecer a fundamentação teórica necessária para uma articulação coerente entre teoria e prática no cotidiano da escola. Dessa forma, os professores encontram nos seus colegas, parcerias para a construção dos conhecimentos necessários na efetivação do trabalho docente de forma contextualizada, sem desprezar os conhecimentos teóricos, mas concebendo-os como essenciais na sustentação do fazer pedagógico (ALTENFELDER, 2005).

Considerando que a aceitação de qualquer mudança depende de como esta é apropriada pelos atores envolvidos, este estudo buscou investigar as representações sociais de *formação continuada na escola* construídas por professores de pré-escolas da rede pública de ensino do Município do Rio de Janeiro, nas quais esse tipo de formação é realizado.

## Abordagem Teórica

A pesquisa adotou a Teoria das Representações Sociais, procurando associar a abordagem processual proposta por Moscovici (1978) à abordagem estrutural de Abric (1994). Isto significa que, para estudá-las, é necessário inicialmente apreender seu conteúdo e sentido por meio de seus elementos constitutivos — informações, crenças, imagens, símbolos, valores — bem como a organização e hierarquização desses elementos, para, a seguir, buscar compreender a relação entre essa estrutura e suas condições sociais de produção (ALVES-MAZZOTTI, 1994).

Jodelet (2001, p. 22) define representações sociais como

Uma forma de conhecimento socialmente elaborada e compartilhada com um objetivo prático e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Nesse sentido, elas são concebidas como um saber gerado através de comunicações da vida cotidiana, com o objetivo prático de orientação de comportamentos em contextos sociais concretos.

De acordo com Moscovici (1978), as representações sociais têm duas funções principais: contribuir com os processos de formação de condutas e orientar as comunicações. Posteriormente, Abric (1998) destacou mais duas funções das representações: a função identitária e a função justificadora. A primeira se refere ao fato de que partilhar representações ajuda a definir a identidade e salvaguardar a especificidade do grupo; a segunda diz respeito à utilização de representações sociais pelos atores sociais para justificar, *a posteriori*, tomadas de posição e comportamentos.

No que se refere à estrutura da representação Abric descreve dois sistemas: o sistema periférico e o núcleo central. O núcleo central, subconjunto da representação constituído por uns poucos elementos, é o componente fundamental

da representação, pois é o que determina, ao mesmo tempo, sua significação e sua organização interna. Enquanto o núcleo central apresenta grande estabilidade, o sistema periférico, ligado ao contexto imediato e à história pessoal do indivíduo, é dotado de flexibilidade, permitindo a adaptação da representação às mudanças conjunturais e protegendo o núcleo central (ALVES-MAZZOTTI, 2002).

Quanto à produção e funcionamento das representações, Moscovici (1978) descreve dois processos dialeticamente relacionados: a objetivação e a ancoragem. Para Moscovici (2003) objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, é reproduzir um conceito em uma imagem. Jodelet (1993) define objetivação como uma operação imaginante e estruturante que concretiza o que era abstrato, reabsorvendo o excesso de significações e dando corpo aos esquemas conceituais. O outro processo, a ancoragem, “diz respeito ao enraizamento social da representação, à integração cognitiva do objeto representado no sistema de pensamento pré-existente” e às transformações que ocorrem num e noutro. É um processo que transforma um objeto que é estranho e perturbador em algo familiar, aproximando-o de nosso sistema particular de categorias, comparando-o com uma categoria que pensamos ser apropriada. Não se trata mais da construção formal de um conhecimento, mas de sua inserção em um pensamento constituído (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p. 66).

## Metodologia

A pesquisa foi realizada com 41 professores que atuam em cinco escolas da rede pública do Rio de Janeiro, onde se realizavam atividades de *formação continuada na escola*. O critério utilizado para escolha desses profissionais foi que tivessem um mínimo de cinco anos de magistério, o que supõe terem acumulado experiência sobre as especificidades de sua função.

A coleta de dados foi realizada por meio de aplicação de um formulário de caracterização dos respondentes; um teste de livre evocação de palavras, com hierarquização e justificativa (TURA, 1998) utilizando o termo indutor *formação continuada na escola*. A aplicação desses testes foi individual e, paralelamente, foram realizadas observações nos centros de estudos de três escolas, uma vez em cada escola, durante um período de duas a três horas. As atividades observadas foram: estudos de textos selecionados, discussão de assuntos administrativos e planejamento de atividades. Além disso, foram realizadas entrevistas abertas com duas coordenadoras pedagógicas, a fim de entender como são formulados e implementados os centros de estudos e três grupos focais, com 8 sujeitos cada e duração de aproximadamente 30 a 40 minutos.

O tratamento dos dados das evocações livres, que permite identificar os possíveis elementos do núcleo central e do sistema periférico, foi realizado com o auxílio do software EVOC (VERGÉS, 1994). Os resultados foram distribuídos em dois eixos ortogonais com as palavras de maior frequência (F) e menor ordem média de evocação (OME) situadas no quadrante superior esquerdo, correspondente ao núcleo central. As que se situam no quadrante superior direito são consideradas “periferia próxima” ao núcleo; as do quadrante inferior direito constituem a periferia propriamente dita; as do quadrante inferior esquerdo são os elementos de contraste.

O levantamento de indícios dos processos formadores da representação foi realizado por meio de uma análise categorial temática (BARDIN, 1979) das justificativas dadas pelos professores para as palavras evocadas, das entrevistas com as coordenadoras pedagógicas e dos três grupos focais realizados com o objetivo de testar a centralidade dos possíveis componentes do núcleo central e aprofundar os dados levantados com os outros instrumentos.

## Resultados

A coleta de dados foi realizada no 1º semestre e 2º semestre de 2008. Todos os sujeitos são do sexo feminino, com idades variando entre 21 e 55 anos e maior concentração na faixa entre 36 a 55 anos (62%). Quanto ao tempo de magistério, a maioria fica entre 21 e mais de 25 anos de exercício, (52%), o que indica que os sujeitos da pesquisa são, em sua grande maioria, mulheres com expressiva experiência no magistério.

As informações obtidas, por meio das entrevistas abertas com duas coordenadoras pedagógicas, indicaram que a programação dos centros de estudos das escolas pesquisadas é formulada em conjunto entre a coordenadora pedagógica, a diretora titular e a diretora adjunta, com a participação das professoras na sugestão de temas e atividades e na implementação. Os professores são concebidos como sujeitos ativos em todo o processo de formação, o que está de acordo com o que propõe Kramer (2005, p. 111-112) ao afirmar que “ser professor significa também estar comprometido com a permanente construção da escola e de sua dinâmica, compartilhar com o coletivo e compreender historicamente o espaço onde se atua, conhecer as crianças, o conhecimento que trazem e suas experiências”.

Na avaliação do corpo docente e da equipe diretiva, o modelo de formação continuada na escola é eficaz, sendo citados, como fatores facilitadores, a comodidade de estar no próprio local e horário de trabalho previsto no calendário oficial escolar. Esses fatores favorecem a participação das professoras, além de lhes dar a oportunidade de discutir assuntos referentes às suas práticas efetivas com seus pares, como pode ser verificado nas falas que se seguem:

O uso do cotidiano escolar facilita o aperfeiçoamento sem deslocamento do profissional e o ajuda, pois já está no campo. Há trocas com todos os profissionais da escola [funcionários, direção] (p. 10) .

Este é um momento que já foi adquirido nas escolas para estudar, trocar e reler a prática pedagógica. (p. 17).

Com relação aos resultados do teste de associação livre de palavras a partir do termo indutor formação continuada na escola, foram evocadas 123 palavras, sendo que, destas, 72 são diferentes. A média das ordens médias de evocação foi igual a 2,0, a frequência média foi 9 e a mínima 4. Cabe lembrar, para maior compreensão da leitura dos resultados, que a frequência (F) de uma evocação é o somatório de suas frequências nas diversas posições; a frequência média (FM) é a média aritmética das diversas frequências obtidas por uma evocação. A ordem média de uma evocação (OME) é calculada pela média ponderada obtida mediante a atribuição de pesos diferenciados à ordem com que, em cada caso, uma dada evocação é enunciada. Quanto menor for a OME de cada palavra, mais prontamente ela foi evocada. Os elementos do núcleo central são aqueles que têm maior frequência e que são mais prontamente evocados. Lembra-se, ainda, que estes elementos são os que dão significado à representação, caracterizando-se como a parte menos sensível a mudanças em função do contexto externo ou das práticas dos sujeitos (MARQUES; OLIVEIRA; GOMES, 2004; TURA, 1998).

A Tabela 1 apresenta a possível estrutura da representação social de *formação continuada na escola* para as professoras participantes da pesquisa.

Tabela 1

Estrutura da representação social de professores do Rio de Janeiro sobre *formação continuada na escola*

O.M.E.	↑ 2,0			↔ 2,0		
Freq. Med.	Termo evocado	Freq.	O.M.E.	Termo evocado	Freq.	O.M.E.
↔ 9	atualização conhecimento estudo troca	36 10 10 24	1,722 1,400 1,800 1,917	leitura	10	2,400
↑ 9	educação oportunidade reflexão textos	4 6 4 4	1,000 1,667 1,500 1,500	centro-de-estudos compromisso crescimento discussão ideal informação mudança prática qualidade	4 8 6 4 4 4 6 8 4	2,000 2,000 2,333 2,000 2,000 2,000 2,333 2,250 2,500

A análise dos elementos do núcleo central indica que o significado atribuído pelas professoras à *formação continuada na escola* é fortemente marcado por elementos positivos, identificados na totalidade das palavras evocadas e em suas respectivas justificativas. Assim, as justificativas referentes à palavra *atualização* indicam a preocupação das professoras em estarem atualizadas diante dos novos conhecimentos, em especial, das novas tecnologias. Tal preocupação parece estar ligada a dois fatores: (a) elas consideram que os alunos dominam essa ferramenta; e (b) elas parecem perceber as potencialidades da utilização das novas tecnologias, o que as leva a se ressentirem do fato de não aproveitarem plenamente esse recurso. As falas abaixo são ilustrativas:

O crescente desenvolvimento tecnológico e educacional implica ao professor repensar a sua prática diária. (p. 18).  
[É preciso] estar ciente, conhecer novas tecnologias e práticas pedagógicas. (p. 7).

A *atualização* também está associada à necessidade de repensar a prática, familiarizando a professora com aspectos do campo teórico que lhe permitam lidar com as questões que surgem no cotidiano escolar, mantendo uma atitude de reflexão constante sobre sua prática. Outro aspecto apontado nas justificativas referentes à *atualização* foi a elevação da auto-estima do professor, pois esta lhe daria mais segurança no exercício da profissão. Em outras palavras, o professor, ao sentir-se seguro de seus conhecimentos e com a auto-estima elevada, consegue desenvolver melhor o seu trabalho.

É importante dar ao profissional oportunidade de aperfeiçoamento, atualização, para melhorar o processo ensino/aprendizagem. Elevar a auto-estima do professor dando-lhe mais segurança com o acesso a atualização. (p. 10).  
A atualização é muito importante para se confrontar com o que se pensa; é uma forma de se repensar a prática pedagógica utilizada até então. (p. 30).

A *atualização* aparece ainda associada à troca com os pares, com o objetivo de enriquecer o trabalho coletivo, fator esse que, segundo as professoras, também contribui para elevar a auto-estima, uma vez que dá voz a esse profissional para que ele compartilhe suas experiências com as colegas em prol do trabalho da comunidade escolar. Sobre essa troca, diz uma professora:

É o momento de conhecer um pouco o trabalho das colegas e também poder contribuir com as suas próprias informações e práticas para enriquecer o trabalho de todos e da escola. (p. 24)

Outro elemento que aparece no núcleo central é *conhecimento*. As professoras o consideram fator imprescindível para o trabalho pedagógico, a partir da troca com os pares:

Ninguém sabe tudo; por isso o conhecimento faz parte da caminhada constante da formação. O momento do Centro de Estudo pode proporcionar novas descobertas. (p. 26).

Nessa perspectiva, o *conhecimento* parece ser concebido como algo dinâmico, inacabado, que vai sendo ressignificado na caminhada coletiva, sistematizada no Centro de Estudo, *locus da formação continuada na escola*. Isto pode ser observado na fala de uma coordenadora pedagógica que, apesar do lugar de onde fala, não se coloca como *dona da verdade*, mas como uma participante do grupo, uma parceira na construção do conhecimento almejado:

A coordenadora, na verdade, ela não é uma professora dos professores, entendeu? Ela é uma professora também. Quando a gente fala em Centro de Estudo, é uma troca, é um debate, não é chegar aqui, ler um texto, levantar questões [...] Não é isso, quando a gente coloca texto, lê o texto e dali vai surgindo o estudo e a gente vai se colocando, cada um vai colocando seu conhecimento, aí vem a troca, a socialização do conhecimento.

Ao elemento *estudo* também é, atribuída grande importância, principalmente pela forma institucionalizada e sistematizada como ocorre no Centro de Estudos, resultando na melhoria da prática docente.

É de suma importância o estudo, feito quinzenalmente ou mensalmente, pelo grupo de professores dentro da escola. Neste estudo abordamos diferentes temas ou aspectos referentes à educação infantil. (p. 1).

Finalmente, o elemento *troca*, também pertencente ao núcleo central, parece constituir-se em um elemento fundamental na construção dos sentidos atribuídos à representação de *formação continuada na escola* para esses professores, sendo possível perceber sua saliência e poder simbólico (MOLINER, 1994), pelo fato de aparecer associado a vários outros elementos do núcleo central e do sistema periférico.

Uma outra característica observada com relação ao elemento *troca* refere-se ao seu aspecto normativo, originado no sistema de valores do grupo e ligado à sua história e à ideologia, uma vez que ele parece orientar os julgamentos e tomadas de posição relacionadas à formação continuada. Nesse sentido, o elemento *troca* parece influenciar de forma significativa os elementos funcionais da representação - *atualização, conhecimento e estudo* - associados às características descritivas e à inscrição do objeto nas práticas sociais ou operatórias, determinando, assim, as condutas dos sujeitos diante do objeto (ABRIC, 2003). As falas que se seguem são ilustrativas:

A formação continuada é um processo construtivo, novos conhecimentos são adquiridos, tiramos dúvidas, *troca* de experiências, etc. (p. 35)

As atividades coletivas são planejadas no centro de estudos. Ele favorece a *troca* de experiências e uma avaliação do trabalho, gerando novos planejamentos (p. 37).

Podemos, então, inferir que é a partir da *troca* com os pares que o grupo se *atualiza* nos *conhecimentos* teóricos, por meio de *estudos* sistematizados. A *troca* é concebida como concretização do sentimento de pertencer ao grupo. Esses elementos com suas respectivas justificativas pautam-se na ideia de que a formação continuada deve favorecer o acesso aos conhecimentos teóricos, aproximando-os da prática docente, de modo a contribuir para uma atuação mais fundamentada. Nessa perspectiva, os professores “assumem o lugar de enunciadores, estabelecendo uma relação de construção, de integração e compreensão sobre o que lhes acontece”, ou seja, eles se constituem como sujeitos, ao ocuparem o lugar de onde se fala (COLLARES; MOYSÉS; GERALDI, 1999, p. 212).

Dessa forma, *troca* aparece como um elemento saliente e unificador do grupo favorecendo a integração de novos conhecimentos que se refletem na prática desses profissionais, na elaboração de novas estratégias para atingir os objetivos estabelecidos pelos diferentes membros que constituem a instituição escolar em questão. Assim, a *troca*, além de proporcionar um ambiente de aprendizagem de conteúdos diversificados, desenvolve a capacidade de trabalhar coletivamente.

De acordo com Alves-Mazzotti (2002) para compreender melhor o funcionamento do núcleo central torna-se necessário examiná-lo em uma dialética contínua com o sistema periférico, uma vez que é este que nos indica como os elementos do núcleo central se concretizam no cotidiano. Dessa forma, o elemento *leitura*, presente na periferia próxima, expressa a sua importância na concretização da formação continuada, estabelecendo uma relação próxima com o núcleo central, principalmente com *estudo*, elemento com o qual parece se confundir.

Ao analisar a relação do núcleo central com a periferia propriamente dita percebemos a coerência entre os termos, mostrando sua ancoragem na realidade vivida por esses profissionais nas suas práticas docentes, o que se evidencia na importância que as professoras atribuem ao elemento *centro de estudos*, este, concebido como espaço legitimado de formação no local de trabalho e visto como uma conquista. Nesse espaço, dentro da escola e do horário de trabalho é possível a atualização coletiva por meio de estudos que podem contribuir diretamente na prática desses profissionais.

O elemento *crescimento* está associado a crescimento profissional com ampliação de conhecimentos referentes à área de trabalho. Porém, isso não ocorre de forma isolada, individualizada, uma vez que a formação continuada tem por objetivo favorecer o crescimento do grupo, de forma contínua por meio da troca com os pares como evidenciam as falas que se seguem:

Possuindo uma formação continuada, ou melhor, tendo essa continuidade com certeza haverá crescimento profissional para todos que freqüentam as reuniões do Centro de Estudo. (p. 26).

Ao acolher e trocar informações cresço e aprendo como favorecer o crescimento do outro. (p. 29)

Discute-se o que é lido e faz-se uma ponte com a prática ou experiência de cada um. (p. 15).

A *discussão* também está fortemente relacionada com a troca com os pares, com a ideia de que aqui o professor tem voz, o que remete à valorização desse profissional como produtor de conhecimento, capaz de refletir e modificar a sua prática, assim como a dos seus pares, numa significativa contribuição para escola como um todo.

O elemento *informação* reforça a ideia da aquisição dos conhecimentos teóricos trazidos pelos professores que participaram de cursos. Este elemento auxilia na construção de novos conhecimentos e orienta a *prática*. Para uma *prática* eficaz, com *qualidade*, torna-se necessário que ela esteja embasada em conhecimentos teóricos que confirmam às professoras a segurança necessária para que avaliem seu próprio trabalho, verificando se há ou não necessidade de mudanças.

Outra característica do sistema periférico, descrita por Alves-Mazzotti (2002) no que diz respeito ao funcionamento e dinâmica das representações é a de prescrição de comportamento, orientando assim, as tomadas de posições

do grupo. Nesta perspectiva, constatamos que os elementos *mudança* e *compromisso* orientam as condutas das professoras, favorecendo a integração do grupo. Para elas, para acontecer mudanças nas práticas, torna-se necessário estudo e reflexão um grupo, ou seja, auxílios mútuos para que as mudanças possam ser concretizadas.

Associada ao elemento *ideal*, foi utilizada a metáfora *mola*, como algo que impulsiona a busca de sonhos e objetivos. Essa metáfora parece sintetizar os sentidos atribuídos pelas professoras à formação continuada, que as leva a novas conquistas por meio de uma articulação coerente entre teoria e prática, percebidas como indissociáveis para a realização do trabalho docente. Assim a *formação ideal* é concebida como a mola que impulsiona mudanças efetivas nas práticas pedagógicas por meio da troca, distinguindo-se dos alguns cursos esporádicos e emergenciais que não resultam em mudanças nas práticas desses profissionais.

Uma vez analisada a estrutura da representação de *formação continuada na escola*, torna-se necessário buscar indícios dos processos formadores dessa representação: a objetivação e a ancoragem. A dialética entre esses processos permitirá a compreender como um objeto não-familiar torna-se familiar para o sujeito.

No que diz respeito à *objetivação*, os resultados indicam que os sujeitos objetivam a representação da formação continuada oferecida nos centros de estudos na *troca de saberes* entre as professoras, o que orienta suas condutas, percepções e julgamentos sobre essa atividade. Para elas, essas *trocadas de saberes* contribuem de forma efetiva para a melhoria das práticas, atingindo toda a comunidade escolar. Isto está evidenciado nas justificativas, nas falas das professoras nos grupos focais e nas entrevistas com as coordenadoras, sustentando a conclusão de que as professoras ancoram a formação continuada na *prática docente*. A partir das trocas com seus pares, ocorrem mudanças nas práticas, afetando diretamente a realidade sócio-histórica em que elas estão inseridas. Cabe lembrar que a ancoragem é definida por Campos (2003, p. 34) como um processo permanente, uma vez que, por meio dela, a representação “cria e mantém vivas suas raízes nos sistemas sociocognitivos”.

## Conclusão

Os resultados desta pesquisa permitem concluir que a representação de *formação continuada na escola*, centrada na ideia de *troca*, se ancora na prática das professoras, evidenciando a relação indissolúvel entre a objetivação e a ancoragem. Esta relação é claramente concretizada na fala de uma professora ao justificar sua escolha pela palavra *troca*.

A palavra troca veio a minha cabeça e a considero muito importante, pois acredito que as trocas de experiências entre os professores, principalmente de diferentes realidades, muito enriquecedora para: elaborações de novas estratégias de ensino, resoluções de problemas, etc. (p. 41).

Estes resultados corroboram as proposições teóricas de Abric (2003), segundo as quais representações e práticas se engendram mutuamente. Este autor alerta que os comportamentos dos sujeitos não são determinados pelas características objetivas da situação, mas pela representação que eles fazem dessa situação. Dessa forma, as representações devem ser vistas “como uma condição das práticas e as práticas como um agente de transformação das representações” Abric (2001, p. 156). As práticas efetuadas nos Centros de Estudos levaram as professoras a construir uma representação positiva da formação continuada, o que deverá favorecer a assimilação dos conhecimentos e experiências proporcionados, levando a uma prática mais eficaz.

Não defendemos que a formação continuada dos professores deva ocorrer apenas no *locus* de trabalho, descartando outras possibilidades importantes de formação, como cursos de extensão, palestras, seminários, congressos, entre outras. Mas, o que os resultados desta pesquisa indicam é que a formação na escola com foco no professor possibilita uma reflexão mais significativa, na busca coletiva de estratégias para vencer desafios. Desse modo, a *troca entre os pares* torna-se determinante para a efetivação dos objetivos propostos na prática, por meio de da atualização do conhecimento. Tais resultados ilustram de maneira exemplar o que diz Gatti (2003, p. 196) quando alerta que, para que a formação continuada possa ser eficaz é preciso ver os professores como seres essencialmente sociais, com suas identidades, imersos num grupo profissional com o qual partilham uma cultura, “derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações construídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo”.

Finalmente, cabe refletir sobre o efeito dos significados simbólicos das duas modalidades de formação continuada sobre representação que os professores constroem sobre essas atividades. Lembremos que, como observam vários autores (CARVALHO, 2005; GATTI, 2008; SOUZA, 2006, entre outros) a baixa qualidade do sistema educacional, atribuída à formação deficitária do professor, é um dos argumentos mais utilizados para sustentar a importância da formação continuada. Sobretudo, as iniciativas públicas de formação continuada em sua modalidade tradicional, visam, declaradamente, suprir carências da formação inicial, o que lhes confere um caráter compensatório.

Tais significados atribuídos à formação continuada são visíveis não apenas em documentos, refletindo-se na natureza das atividades propostas, as quais, ao

conceberem a formação como transmissão de conhecimentos daqueles que os detêm, para aqueles que deles carecem, prescindem da participação dos professores no planejamento e desenvolvimento dos processos formativos, desqualificando os saberes que resultam da experiência dos professores, e, em consequência, os próprios professores. Por outro lado, a formação continuada na escola concebe o desenvolvimento profissional como construção coletiva, e coerente com este princípio, parte da prática docente e a ela retorna, buscando, através do diálogo, instrumentalizar o professor para que ele possa superar as dificuldades encontradas na ação pedagógica concreta (BENACHIO, 2008). Nesta modalidade de formação, ao contrário do que ocorre nos formatos tradicionais, as professoras se consideram protagonistas de seu próprio desenvolvimento profissional, não se vendo como espectadoras e sim como participantes ativas do processo de formação. Não surpreende, portanto, que os professores se sintam mais valorizados e, conseqüentemente, valorizem mais a *troca* do que a *compensação de deficiências*.

## Referências

ABRIC, J. C. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: **representações Sociais e Práticas Educativas**. (Org.). CAMPOS, Pedro Humberto Faria; LOUREIRO, Marcos Corrêa da Silva. Goiânia: EdUCG, 2003.

\_\_\_\_\_. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, Denise (Org.). tradução, ULUP Lilian. **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ. 2001.

\_\_\_\_\_. (1998). A abordagem estrutural das representações sociais. Em A. S. P. Moreira ; D. C. Oliveira (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social** (p. 27-38). Goiânia: AB.

\_\_\_\_\_. Représentations sociales: aspects théoriques. In J.C. Abric (Org.). **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994a.

ALTENFELDER, Anna Helena. Desafios e tendências em formação continuada. **Constr. Psicopedag.** v. 13, n. 10. São Paulo, 2005.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Fracasso escolar e suas relações com o trabalho infantil: representações de alunos repetentes, trabalhadores e não-trabalhadores e de seus professores. **Trabalho apresentada na IV Jornada Internacional e II Conferência Brasileira de Representações Sociais, João Pessoa**, 2005.

\_\_\_\_\_. A abordagem estrutural das representações sociais. In: **Psicologia da Educação**, São Paulo, 14/15, 1º e 2º semestre de 2002.

\_\_\_\_\_. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. Brasília: **Em Aberto**, ano 14, n.61, jan./mar. 1994.

BARDIN, L. (1978) **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70.

BENACHIO, Marly das Neves. **Indicadores de movimento de conscientização de professores em processo de formação continuada em serviço**. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira** n 9.493. 1996.

CARVALHO, Janete Magalhães. O não-lugar dos professores nos entrelugares de formação continuada. **Revista Brasileira de Educação**. Jan /Fev /Mar /Abr 2005. n. 28.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, A. A. A.; GERALDI, J. W. Educação continuada: a política da descontinuidade. Campinas, **Educação & Sociedade**, v 20, n. 68, dez. 1999.

GATTI, Bernardete. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p.90-102, maio de 2009

\_\_\_\_\_. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

\_\_\_\_\_. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 191-204, jul 2003.

JODELET, Denise. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (Org.); tradução, ULUP Lilian. **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro Janeiro: EdUERJ. 2001.

\_\_\_\_\_. La representación social: fenómenos, concepto y teoría. In: MOSCOVICI, Serge. **Psicología Social II**, p. 469-494. Barcelona: Ediciones Paidós, 1993.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educação e Sociedade**, v 27 n. 96. Campinas

\_\_\_\_\_. Sonia (Org.). **profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

MARQUES, Sergio Corrêa ; OLIVEIRA, Denize Cristina de ; GOMES, A. M. T. . AIDS e Representações sociais: uma análise comparativa entre sub-grupos de trabalhadores. **Psicologia**. **Teoria e Prática**, São Paulo, v. esp., p. 91-104, 2004.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

\_\_\_\_\_. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: **As representações sociais**. (Org.). Denise Jodelet: tradução Lílian Ulup. – Rio de Janeiro: EdUERJ. 2001.

MOLINER, P. (1994). Les méthodes de repaérage et d'identification du noyau des représentations sociales. En C. Guimelli (Org.). **Structures et transformations des représentations sociales** (p. 199-232). Lausanne: Delanchaux & Niestlé.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SILVA, Sylvia Helena Souza da. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: **O coordenador pedagógico e a formação decente**. Edições Loyola, 2000.

SANTOS, Maria Eliza Gama. **Formação continuada de professores e desenvolvimento institucional de escola públicas**: articulações, dificuldades e possibilidades. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, 2007.

SOUZA, Denise Trento Rebello. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v32, n 3. p. 477-492. set/dez. 2006.

TIRIBA, Lea. Educar ou cuidar ou, simplesmente educar? Buscando a teoria para compreender discursos e práticas: **ANPED, 28ª Reunião Anual, 2005**, Caxambu. CD-ROM.

TURA, Luiz Fernando Rangel. Aids e estudantes: a estrutura das representações sociais. In: Jodelet D, Madeira M. (Org.). **Aids e representações sociais**: a busca de sentidos. Natal: EDUFRRN; 1998. p. 121-54.

VERGES, P. (1994). Approche du noyau central: Propriétés quantitatives et structurales. Em C. Guimelli (Org.), **Structures et transformations des représentations sociales** (pp. 233-253). Lausanne: Délachaux et Niestlé.

ZABALZA, Miguel A. Cuidado *versus* educação: o dilema institucional das escolas infantis. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 1, n. 1, p.13-15, abr/jul, 2003.

Recebimento em: 30/06/2010.

Aceite em: 02/08/2010.

# Memórias e Representações Sociais do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso<sup>1</sup>

## Memories and Social Representations of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Mato Grosso

Iraneide de Albuquerque Silva - IFMT/UERJ<sup>2</sup>

José Francisco Valencia - UPV<sup>3</sup>

Celso Pereira de Sá - UERJ<sup>4</sup>

### Resumo

Este estudo objetivou identificar e analisar as memórias e representações sociais acerca do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), *campus* Cuiabá. Foram solicitadas associações livres aos 260 participantes e a análise dos dados teve por base a abordagem estrutural das representações sociais. Os resultados revelaram mudanças nos sentidos atribuídos ao IFMT quando comparados os tempos passado e presente. Tais resultados confirmam, por um lado, o papel das práticas sociais nos processos de transformações na representação e, por outro lado, a tendência de se avaliar o passado como melhor que o presente.

**Palavras-chave:** Representações sociais. Memória social. IFMT.

### Abstract

This study aimed at identifying and analyzing the social memories and representations concerning the Federal Institute of Education, Science and Technology of Mato Grosso (IFMT), *campus* Cuiabá. Free associations were requested to 260 participants and the data analysis was based on the structural approach of social representations. The results revealed the meaning of school institution for the subjects changed, when past and present times were compared. Such results confirm the role of social practices in the processes of changes in the representations and also show the trend of evaluating past time as better than present time.

**Keywords:** Social representations. Social memory. IFMT.

1 Apoio CAPES: Bolsa de estudos PDEE na Universidad del País Vasco, Espanha

2 Doutora em Psicologia Social. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), *campus* Cuiabá. Endereço Profissional: Rua Zulmira Canavarros, 95. Centro. Cuiabá-MT. CEP 78005-200. E-mail: iraneide.silva@gmail.com

3 Doutor em Psicologia. Professor da Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Donostia, España. E-mail: pspvagj@ss.ehu.es

4 Doutor em Psicologia. Professor Titular da Universidade do estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: sa.celso@gmail.com

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 19	n. 41	p. 461-476	set./dez. 2010
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

## Introdução

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) – *Campus* Cuiabá, vivenciou várias modificações em sua trajetória como instituição de ensino profissionalizante. Começou como Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso (EAAMT) em 1909, criada pelo governo federal com o objetivo de munir o aluno de uma arte que o habilitasse a exercer uma profissão e a se manter como artífice. Em 1959, passou a denominar-se Escola Industrial de Cuiabá e seis anos depois teve sua nomenclatura alterada para Escola Industrial Federal de Mato Grosso, oferecendo o Ginásio Industrial. Em 1968, foi transformada em Escola Técnica Federal de Mato Grosso (ETFMT), designação que a tornou mais conhecida pela sociedade cuiabana.

Tendo em vista a aprovação da Lei N. 8.948/94, que dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, as Escolas Técnicas (ETFs) e Agrotécnicas Federais (EAFs) foram gradativamente sendo transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Em Mato Grosso isso só veio a se concretizar no ano de 2003 e, com isso, a instituição ampliou sua oferta de cursos, passando também a oferecer o ensino superior e pós-graduação.

Em 2008, o governo federal implementou um projeto para criação dos Institutos Federais e cuja aprovação ocorreu em dezembro do mesmo ano. O CEFETMT, então, tem novamente sua denominação alterada, passando, assim, a Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) – *Campus* Cuiabá.

Considerando-se as múltiplas transformações ocorridas ao longo de seus cem anos, essa instituição reflete atualmente em seu ambiente as reformas educacionais e organizacionais promovidas por via governamental. Nesse intervalo de tempo, parece ter perdido o espelho em que se poderiam procurar seus traços identitários, tornando-se, assim, importante conhecer como hoje se compõe a imagem dessa instituição entre servidores (docentes e técnico-administrativos) e alunos.

Acompanhando Berger e Luckmann (2004) concebe-se aqui uma instituição como o resultado de um processo de tipificação mútua dos papéis sociais de distintos atores numa situação de interação social recorrente, que se consolida gradativamente pela transmissão intergeracional, através da criação de recursos normativos e impessoalizados de controle.

Tal concepção permite considerar as instituições, do ponto de vista macrosociológico, como estruturas normativas consolidadas de uma sociedade – por exemplo, a família, a religião, a educação, etc. – e, como tais estruturas se objetivam em organizações sociais concretas e específicas – por exemplo, um lar, uma igreja, uma escola. Mas permite também considerá-las do ponto de vista microsociológico ou, mais propriamente, psicossocial, quando se quer analisar, como é o presente caso,

os processos sociocognitivos envolvidos na interação social dos atuais participantes de uma instituição/organização e que são responsáveis pela continuidade da institucionalização – não necessariamente sem mudanças ou inflexões –, ou seja, a construção de memórias e representações sociais contemporâneas.

Assim, o IFMT, antiga Escola de Aprendizes e Artífices, que foi Escola Industrial, Escola Técnica Federal, e, ainda, Centro Federal de Educação Tecnológica, tem uma história organizacional que só pode ser bem compreendida se se levam em consideração a instituição universal da educação, a instituição mais específica da educação tecnológica, a implicação de ambas nos esforços de desenvolvimento do país e, finalmente, as formas particulares que elas assumiram no Estado de Mato Grosso. Se isso, por si só, já configura uma tarefa hercúlea, que tem sido enfrentada, de forma mais ou menos integral ou parcial, em outros estudos, resta ainda dar conta da dimensão psicossocial, da contribuição dos atores contemporâneos – professores, alunos e funcionários – a tal história organizacional. É a essa segunda preocupação que o presente estudo se propôs a primordialmente atender.

## Fundamentação Teórica

Segundo Doise (2001), as representações sociais constituem princípios geradores de tomadas de posição, ligados a inserções sociais específicas e organizam os processos simbólicos que intervêm nas relações sociais. Ao operar como marco de interpretação do entorno, regulam as vinculações com o mundo e com os outros e orientam e organizam as condutas e as comunicações. Moscovici (1978), na obra de inauguração desse conceito e da perspectiva teórica a ele associada, concebe as representações sociais da seguinte forma: [...] “a representação social é um *corpus* organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas, e liberam os poderes de sua imaginação” (MOSCOVICI, 1978, p. 28).

A partir do entendimento de que as representações sociais agem sobre a forma como os grupos se relacionam na sociedade, podemos distinguir nelas diversas funções. Moscovici (1978) lhes atribuiu duas funções: contribuir para os processos de formação de condutas e orientar as comunicações sociais. Posteriormente, com o avanço dos estudos nesse campo, Abric (2000) acrescenta mais duas funções, a saber: a função identitária, que permite definir a identidade social dos grupos, bem como proteger suas especificidades, e a função justificatória, que permite que as tomadas de posição do grupo sejam explicadas e justificadas em uma determinada situação ou face a outros grupos.

De uma perspectiva estrutural as representações sociais, como objeto de investigação, se organizam em torno de um núcleo central constituindo-se, assim, conforme Abric (1994, 2003a) em um duplo sistema: um central e um periférico.

O sistema central, ou núcleo central, se constitui de elementos cognitivos que formam o objeto de consenso no grupo e possui duas funções essenciais: uma função geradora e uma função organizadora. A primeira corresponde a sua capacidade de determinar a significação dos elementos periféricos da representação e a segunda corresponde a sua capacidade de determinar a “natureza dos laços que unem entre si os elementos da representação”. De outra parte, o sistema periférico é o responsável por permitir que a representação possa ancorar-se na realidade do momento (ABRIC, 1994, p. 22).

Flament (1994a, 1994b, 2001) enfatiza a importância do sistema periférico no funcionamento das representações e lhe atribui três funções essenciais. O sistema periférico desempenha a função de concretização do núcleo central, no sentido de tomadas de posição. Por ser mais flexível, vai também permitir uma regulação/adaptação do núcleo às características e particularidades da situação concreta na qual o grupo está inserido, e esta seria sua segunda função. E, finalmente, o sistema periférico permite a existência de modulações individuais da representação.

Ainda conforme Flament (1994a), uma mudança nas práticas sociais de uma população, para lidar com uma nova situação, pode levar a uma transformação das suas representações sociais acerca de um dado objeto. O autor destaca três tipos de transformações possíveis, a partir de quando os sujeitos percebem a nova situação como irreversível: se as novas práticas não são contraditórias em relação à representação como um todo, esta se transforma incorporando os novos elementos de forma natural; se as novas práticas se apresentam de forma incompatível com o núcleo central da representação, pode ocorrer uma transformação brutal, o que leva à destruição da antiga e à eventual constituição de uma nova representação; finalmente, há um tipo de transformação resistente, que ocorre quando o sistema periférico absorve as contradições que vão surgindo e com isso o núcleo central não é afetado.

O núcleo central se caracteriza por ser essencialmente determinado pela natureza social do objeto de representação e, portanto, diretamente ligado às condições históricas, sociológicas, culturais e ideológicas de formação desse objeto. Com isso, ele também está ligado à memória coletiva do grupo e aos seus valores. Os elementos do núcleo central são mobilizados pelo grupo em situações de contato com uma nova realidade ou em situações em que os sujeitos, de alguma forma, precisam se posicionar diante de algo novo. Já o funcionamento rotineiro de um grupo social numa situação estável é presidido de forma mais automática pelo sistema periférico.

Com isso, percebe-se, que as bases de uma representação social estão assentadas também na memória permitindo, dessa maneira, que haja uma continuidade

coesiva nas interações sociais do grupo. Conforme Abric, o sistema central possui as seguintes características: é ligado à memória coletiva e à história do grupo; é consensual, definindo assim a homogeneidade do grupo; é estável, coerente, rígido e, por isso, resistente à mudança.

Nesse sentido, a memória desempenha um importante papel na construção das representações sociais. Entendendo a memória também como um fenômeno social, buscou-se estudar a memória do IFMT considerando-a enquanto processo de construção social, do qual não está ausente a própria formação de representações sobre a instituição em diferentes fases da sua existência. Portanto, levando-se em conta os objetivos do presente trabalho, optou-se por baseá-lo numa articulação entre a teoria das representações sociais e os estudos da memória, estes a partir de Halbwachs (1994, 2004), Valencia (2005) e Sá (2005).

O postulado central na obra de Halbwachs vai consistir em considerar que a memória individual existe sempre a partir de uma memória coletiva. Para ele, todas as lembranças são construídas no interior de um grupo, e a origem de muitas ideias, sentimentos ou lembranças que atribuímos a nós mesmos, na realidade não nos pertencem porque são sempre inspiradas e mantidas pelo grupo. A memória passa, assim, a ser entendida como um processo social de reconstrução do passado vivido e experimentado por um determinado grupo ou sociedade, cujos resultados variam em função das suas necessidades e interesses no presente.

O caráter construtivo e social da memória é explicado por Halbwachs (2004) por meio do que denomina quadros sociais, que lhe servem de referência. Para ele, os indivíduos recordam de acordo e a partir de estruturas sociais que os antecedem.

Sá (2005), além de enfatizar o caráter construtivo da memória, identifica alguns princípios que considera como unificadores desse campo de estudos no âmbito da psicologia social. Tais princípios, que são tomados aqui como referência, são cinco, a saber: seu caráter construtivo e não meramente reprodutivo, como já adiantado; sua natureza tanto social quanto psicológica, pois afinal são as pessoas que se lembram; a interdependência entre interação e comunicações sociais para manutenção e atualização da memória social; sua estreita relação com o pensamento social; e, por fim, a presença de uma dinâmica afetiva, onde motivação e sentimento desempenham um papel fundamental na construção da memória.

De outra parte, Valencia (2005, p. 104) explica que é “[...] a natureza dinâmica processual da memória que nos permite explicar as transformações que ocorrem no ato de recordar”. Por isso, a recordação é um processo que está constantemente em desenvolvimento, mudando, transformando-se e, por conseguinte, se constrói com elementos do presente.

## Metodologia

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) possui atualmente 10 *campi* distribuídos em diversas regiões de Mato Grosso. A presente pesquisa foi desenvolvida no *Campus* Cuiabá, Octayde Jorge da Silva, localizado na capital mato-grossense, e contou com a participação de 260 sujeitos, sendo 100 docentes, 60 servidores técnico-administrativos e 100 alunos.

A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação da técnica de evocações livres aos termos indutores “ETFMT” e “CEFETMT”<sup>5</sup>, a partir dos quais os participantes evocaram as cinco primeiras palavras que lhes vieram espontaneamente à mente e, logo após, classificaram-nas segundo sua ordem de importância, conforme proposição de Abric para a análise das evocações.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, conforme Parecer COEP 041/2008.

A análise dos dados foi realizada com a ajuda do *software* EVOC 2000 (VERGÈS, 2000) e a interpretação dos resultados baseou-se na teoria das representações sociais de Moscovici (1978) com foco na abordagem estrutural (ABRIC, 1994, 2003a) e em articulação com os estudos da memória (HALBWACHS, 1994, 2004); (SÁ, 2005) e (VALENCIA, 2005).

## Resultados

Em relação ao *corpus* de análise referente ao termo indutor *ETFMT* foram evocadas um total de 1.268 palavras, dentre as quais 188 foram diferentes. Para a construção do quadro de quatro casas (VERGÈS, 1984), a média das ordens médias de importância (*rang*) estabelecida foi de 2,8, a frequência média ficou situada em 32 e a mínima em 14, conforme mostrado a seguir.

---

5 Os termos indutores ETFMT e CEFETMT se referem respectivamente à Escola Técnica Federal de Mato Grosso, designação da instituição no período de 1968 a 2003, e Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso, denominação da instituição à época da coleta de dados, sendo transformado em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) – *Campus* Cuiabá, em 2008, pela Lei 11.892/08.

Freq. ◀ 32    rang ↑ 2,8			Freq. ◀ 32    rang ◀ 2,8		
formação técnica	82	+	qualificação	61	+
qualidade	71	+	disciplina	54	+
organização	51	+	rigidez	47	+/-
amizades	35	+	emprego	38	+
educação	34	+	renome	37	+
Freq. ↑ 32    rang ↑ 2,8			Freq. ↑ 32    rang ◀ 2,8		
respeito	27	+	professores	30	+
companheirismo	21	+	alunos	28	+
futuro	18	+	boa	25	+
gratuita	17	+	passado	24	+
compromisso	15	+	tradição	22	+
			oportunidades	20	+
			convivência	18	+
			infraestrutura	17	+
			realização	15	+
			seleção	14	+

Ilustração 1- Evocações ao termo indutor ETFMT

Nota: Construção dos autores.

A Ilustração 1 permite evidenciar a seguinte distribuição das palavras: no quadrante superior esquerdo se encontram os termos *formação técnica*, *qualidade*, *organização*, *amizades* e *educação*, configurando-se como os possíveis elementos centrais da representação acerca da instituição e que compõem a memória socialmente construída desses sujeitos. No quadrante superior direito estão as evocações *qualificação*, *disciplina*, *rigidez*, *emprego* e *renome*, compondo, assim, a primeira periferia. Por sua vez, os elementos intermediários, localizados no quadrante inferior esquerdo estão representados pelas palavras *respeito*, *companheirismo*, *futuro*, *gratuita* e *compromisso*, enquanto os vocábulos *professores*, *alunos*, *boa*, *passado*, *tradição*, *oportunidades*, *convivência*, *infraestrutura*, *realização* e *seleção* representam os elementos da segunda periferia, situados no quadrante inferior direito.

Conforme a abordagem estrutural das representações sociais, os elementos centrais, localizados no quadrante superior esquerdo, consistem nas evocações com frequência alta e de menor *rang*, ou seja, referem-se às palavras cuja frequência e ordem prioritária de importância tiveram maior influência no esquema cognitivo dos sujeitos. E, por tais características, conformam o núcleo central da representação.

Inicialmente, percebe-se nas evocações uma associação do objeto de estudo com a atividade fim característica da instituição, pois a expressão *formação técnica* possui a mais alta frequência. Quando relacionada com *educação* é possível perceber a importância da dimensão pedagógica determinando o sentido atribuído ao IFMT e, com isso, associando-o à educação formal institucionalizada.

A palavra *organização* revela, por outro lado, uma dimensão administrativa e, nesse caso, uma referência à administração organizacional, objetivada aqui no funcionamento geral da instituição. O vocábulo *qualidade*, com uma frequência de evocação de 71 e uma ordem média de evocação de 2,113, (a segunda palavra mais recorrente e a considerada mais importante), indica a avaliação positiva dos sujeitos acerca da instituição, sendo possível afirmar que tal positividade refere-se tanto à questão pedagógica (*educação* e *formação técnica*) inerente à natureza da instituição, quanto ao seu funcionamento (*organização*) administrativo.

Ainda quanto à qualidade, autores como Machado (1989) e Kuenzer (1997) descrevem a rede federal de educação (constituída pelas escolas técnicas, agrotécnicas e cefets) como uma significativa e qualificada experiência de ensino médio aliado à formação técnica, na perspectiva de uma aproximação ao modelo de educação integral e politécnico. Essas instituições, desde sua criação em 1909 como Escolas de Aprendizes e Artífices (EAA), passaram por um processo histórico que fez com que fossem consideradas escolas públicas de qualidade, obtendo o devido reconhecimento da população brasileira. E isso não foi diferente em Mato Grosso, no período em que ainda era Escola Técnica.

De outra parte, o elemento *amizades* revela a importância do aspecto social para esses sujeitos. Nesse sentido, tem-se a imagem de uma instituição acolhedora, cujo espaço físico e clima organizacional possibilitam a construção de relacionamentos interpessoais entre os sujeitos que ali vivenciam o seu cotidiano.

Ainda segundo a abordagem estrutural (ABRIC, 1994); (SÁ, 2002), os elementos localizados no quadrante inferior direito, denominados de segunda periferia, representam os elementos que tiveram frequência menor e ordem média de importância maior ou igual ao *rang* (ou seja, foram julgados menos importantes) e, por isso, são considerados como a periferia propriamente dita da representação. Nesse espaço representacional encontram-se os elementos: *professores, alunos, boa, passado, tradição, oportunidades, convivência, infraestrutura, realização* e *seleção*.

Para Flament (1994a, 2001), o sistema periférico se organiza em torno do núcleo central constituindo-se nos elementos mais acessíveis, mais vivos e mais concretos da representação social. Com isso, cumprem a função de concretização, propiciando a ancoragem da representação na realidade concreta. Tais elementos periféricos aparecem, nessa pesquisa, reforçando os elementos centrais, pelo desdobramento destes no espaço da periferia da representação.

Assim, *professores* e *alunos* são os atores diretamente envolvidos no processo ensino-aprendizagem, o que tem relação direta com *educação* e *formação técnica*, elementos evocados como centrais. A palavra *convivência* reforça a dimensão social, concretizando os relacionamentos interpessoais vivenciados no passado, já que seriam o resultado das *amizades* entre os sujeitos - alunos, professores ou técnico-administrativos. O adjetivo expresso em *boa* reforça a avaliação positiva que os sujeitos fazem da instituição, referindo-se tanto à qualidade da formação quanto à sua administração.

E, finalmente, *passado* e *tradição* reforçam a memória da instituição construída socialmente. Falar sobre a memória do IFMT hoje é falar do seu passado, falar de quando ainda era ETFMT, designação que perdurou por cerca de 35 anos e que acrescido do período que compreende a sua criação (1909) fez com que, para as gerações seguintes, a instituição se tornasse reconhecida na sociedade cuiabana.

Por muito tempo a ETFMT foi a única instituição de ensino profissionalizante no estado de Mato Grosso, daí o termo *tradição* associado a essa memória. Com isso, o conteúdo estruturante do núcleo central aparece aqui ancorado na realidade concreta da instituição presente na periferia da representação. Percebe-se que a marca ETF continua viva até hoje na medida em que mesmo muitos para identificar essa instituição ainda utilizam como referência a “antiga Escola Técnica” mesmo tendo decorrido cerca de seis anos desde que teve sua nomenclatura alterada.

Os resultados indicam que a memória do IFMT, sob a forma de representações sociais, está fortemente marcada por elementos positivos e o significado que o grupo atribui à instituição está vinculado a elementos que traduzem aspectos pedagógicos e administrativos frente ao que pensam acerca da instituição. Pois, com relação às atitudes, houve um predomínio nítido de cognições apontadas como positivas, cuja única exceção refere-se à evocação *rigidez* onde se encontra um posicionamento divergente entre o grupo.

Cabe ressaltar que sob a padronização do vocábulo *rigidez* foram agrupadas as palavras: rígida, rigidez, militar, militarismo, coronel, coronel Octayde e ditadura. Nesse sentido, torna-se compreensível a divergência apontada pelo grupo, fazendo com que a atitude oscile entre o positivo e o negativo.

Tal compreensão se torna mais clara se levados em conta dois fatores: por um lado, a centralidade conferida ao elemento *organização*, visto como positivo, e acrescido de que nas evocações tal cognição esteve predominantemente associada às palavras *disciplina* e *rigidez* (presentes na primeira periferia); por outro lado, pelo fato de que quando recordam o passado, o fazem com base na realidade presente, atualizando a memória desse passado (SÁ, 2005) em relação ao contexto atual no qual os sujeitos estão inseridos possibilitando-lhes, assim, uma (re) construção desse passado tendo em vista o caráter dinâmico da memória (VALENCIA, 2005).

Além disso, o contexto histórico-social da instituição, mais precisamente as décadas de 70 e 80, mostra que a instituição foi fortemente marcada pela administração do servidor técnico-administrativo Octayde Jorge da Silva que esteve à frente da coordenação da área do ensino. Nessa época, como Chefe do Departamento de Ensino, sempre chamado por todos de coronel Octayde, conduziu a instituição com *mão de ferro*. Sua personalidade e administração marcariam a história da instituição a tal ponto de que muitos, dentro e fora dela, se referirem a ele como diretor da instituição, cargo que nunca ocupou enquanto ali esteve.

Presentemente, com a transformação em Instituto Federal, essa memória parece ter sido objeto de uma nova atualização, como o sugere a homenagem conferida a esse servidor pelo *Campus Cuiabá*. Assim, a partir de 2009, a instituição passou a Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, *Campus Cuiabá Octayde Jorge da Silva*.

Em relação ao corpus de análise formado pelas evocações ao termo CEFETMT foram evocadas um total de 1283 palavras, dentre as quais 230 foram diferentes. A média das ordens médias de importância (*rang*) foi de 2,9, sendo a frequência mínima estabelecida em 19 e a frequência média em 35, conforme mostrado a seguir.

Freq. = 35 rang 1 2,9			Freq. = 35 rang = 2,9		
formação técnica e superior	83	+	crescimento	53	+/-
qualificação	66	+			
emprego	42	+			
política	41	-			
mudanças	41	+/-			
desorganização	37	-			
Freq. 1 35 rang 1 2,9			Freq. 1 35 rang = 2,9		
futuro	32	+	tecnologia	30	+
qualidade	29	+/-	alunos	29	+/-
oportunidades	29	+	professores	26	+/-
educação	22	+	desunião	22	-
falta	21	-	democracia	21	+/-
			queda de qualidade	19	-

Ilustração 2 - Evocações ao termo indutor CEFETMT

Nota: Construção dos autores.

Na Ilustração 2 pode-se observar que os elementos que integram o possível núcleo central da representação social do IFMT, no presente, são: *formação técnica e superior, qualificação, emprego, política, mudanças e desorganização*. Já os elementos pertencentes à periferia da representação são: *crescimento,*

*futuro, qualidade, oportunidades, educação, falta* e na periferia mais distante, quadrante inferior direito, encontramos *tecnologia, alunos, professores, desunião, democracia e queda da qualidade*.

Considerando as cognições integrantes do núcleo central, os elementos com mais destaque são *formação técnica e superior* e *qualificação*, com uma frequência de evocação de 83 e 66 respectivamente. Tais elementos apontam para a importância atribuída à dimensão pedagógica na representação do IFMT. Esse resultado coincide com o apontado como também central no passado. A única diferença refere-se ao acréscimo do termo *superior* à expressão evocada, aspecto compreensível levando-se em conta que a instituição foi transformada em CEFET em 2003, o que lhe permitiu oferecer cursos em nível superior. Até então, as ETFs somente estavam autorizadas a oferecer cursos técnicos de nível médio, daí não se fazer tal referência no passado.

Considerando a análise das cognições integrantes do núcleo central, um primeiro aspecto observado na comparação dos resultados é uma mudança na composição dos elementos centrais. No presente, novos elementos aparecem conformando o possível núcleo central das representações contemporâneas do IFMT e outros, considerados centrais no passado, se deslocam para o sistema periférico da representação, ou seja, passam a integrar outros quadrantes do quadro de quatro casas.

Nesse sentido, aparecem como novos elementos *política, mudança e desorganização* no núcleo, evidenciando uma dimensão mais negativa relacionada à instituição no presente e *emprego*, que aparecia na primeira periferia no passado. Já os elementos *qualidade* e *educação* perdem a sua centralidade e se deslocam para o quadrante inferior esquerdo, considerada uma zona de contraste por Abric (2003b).

Abric (1994) pontua que o sistema periférico permite uma modulação individual da representação, ou seja, por ser mais flexível que o sistema central permite a integração na representação de variações individuais. Nesse sentido, a mudança de posição dos elementos *qualidade* e *educação*, agora presentes na zona de contraste, podem indicar a existência de um subgrupo que ainda mantém a ideia de qualidade acerca da instituição, sendo este possivelmente constituído pelos alunos tendo em vista vivenciarem contextos institucionais distintos dos servidores. Tal hipótese foi verificada pela aplicação do teste *t de Student* (programa COMPLEX do EVOC) que permite efetuar a comparação entre subgrupos.

As evocações mais associadas a este *corpus* e que se mostraram estatisticamente significantes foram *formação técnica e superior* e *qualificação*, sendo tais elementos mais associados pelo grupo de alunos, tanto na comparação realizada com docentes quanto com técnico-administrativos. Esse resultado reforça o indício de que os alunos se constituam em um subgrupo distinto, associando a instituição à *qualidade*.

Não houve diferença estatística entre docentes e técnico-administrativos, daí o entendimento de que *queda de qualidade*, presente na periferia mais distante, possa ser uma cognição mais associada aos docentes e/ou técnico-administrativos.

O vocábulo *emprego*, central no presente, revela uma dimensão instrumental da instituição, associando-a mobilidade social. No entanto, tal dimensão parece assumir sentidos diferentes entre os sujeitos. Para os alunos que ainda não trabalham tal mobilidade social está associada à empregabilidade que o título conferido pode lhe proporcionar, ou seja, o IFMT como meio facilitador para inserção no mercado de trabalho. E para os alunos que já trabalham, o IFMT representa a possibilidade de ascensão profissional.

Tais resultados são semelhantes aos encontrados por Becevelli; Júnior e Pinel, 2007, cujas representações sociais de alunos acerca da escola se apresentam em duas dimensões: caminho para inserção e permanência no mercado, bem como caminho para ascensão social.

De outra parte, os servidores parecem associar *emprego* à sua condição funcional e, nesse sentido, ligado à segurança profissional ou, ainda, ascensão na carreira profissional dentro da instituição. Todos os docentes e técnico-administrativos participantes da pesquisa, pertencem ao quadro de pessoal efetivo da instituição e, portanto, têm estabilidade profissional garantida pela legislação aplicada aos servidores públicos federais.

A palavra *emprego* não apareceu como tendo diferença estatisticamente relevante no resultado do teste *t de Student* quando realizada a comparação entre alunos, docentes e técnico-administrativos. No entanto, percebe-se que pela frequência (20, 13 e 9 respectivamente) tal palavra está mais associada ao grupo de alunos, indicando a importância dessa cognição para esse grupo.

Ainda quanto à composição do núcleo central, o elemento *mudança* revela as transformações sofridas pelo IFMT nas últimas décadas levando-o a ter sua rotina institucional alterada, tanto no âmbito pedagógico quanto de estrutural gerando, conseqüentemente, mudanças nas práticas sociais.

Na década de 90, essas instituições de ensino sofreram os reflexos da política educacional proposta pelo governo, no que se refere ao seu sistema de ensino. A instituição, nessa época, se viu obrigada a oferecer diversas modalidades e níveis de ensino em decorrência da adequação às leis, decretos, resoluções, pareceres.

Ciavatta (2006) destaca que a reforma do ensino médio e profissional trouxe diversas implicações para essas instituições, pois ao ser um processo no qual as escolas tiveram que se inserir, sem a opção do contrário, essas instituições tiveram suas identidades afrontadas por um projeto que não

havia sido construído por elas, mas sim por sujeitos externos. E, dentro desse contexto se inseriu o IFMT à época.

De outra parte, a partir de 1999, o governo federal retomou o processo de transformação das ETFs em CEFETs, o que fez com que a ETFMT implementasse projetos com vistas a sua também transformação em Centro Federal de Educação Tecnológica. Tal período foi marcado internamente por debates, incertezas e discussões calorosas que mobilizavam o grupo que aceitava a transformação em CEFET e o grupo que a rejeitava.

A transição da ETFMT para CEFETMT deparou-se com várias mudanças em nível de estrutura organizacional e que se transformaram em dificuldades adicionais nesse processo, refletindo-se na dinâmica do dia a dia do ambiente escolar. E isto foi aqui revelado na periferia da representação, pelo vocábulo *desunião*.

Ademais, o final da década de 90 seria, ainda, marcado por conflitos internos, confrontos, reivindicações e não aceitação quanto à continuidade no cargo do, então, Diretor-Geral, tendo em vista seu mandato estar chegando ao fim. Em decorrência de pressões internas, foi aberto o processo eleitoral sendo, ao final de 2000, eleito um novo Diretor-Geral, cargo que não assumiu imediatamente devido autorização do Ministério da Educação (MEC) para que o diretor em exercício permanecesse no cargo, em caráter *pró-tempore*. A posse do novo diretor só ocorreu meses depois.

O elemento *democracia*, presente na periferia, reforça o contexto dessas *mudanças* (elemento central), pelo qual a instituição passou ao longo de sua história institucional. Porém, a abertura democrática, alcançada a partir da primeira eleição para diretor realizada com consulta à comunidade escolar em 1985, tende a se revelar de forma ambígua no presente. Isso porque o exercício dessa democracia não aparece de forma consensual entre os sujeitos, tendo em vista revelarem uma atitude tanto positiva quanto negativa em relação à mesma.

Pelo exposto, as cognições que compõem o sistema periférico parecem desdobrar a centralidade conferida pelos sujeitos às dimensões do ensino e gestão presentes da representação contemporânea do IFMT, constituindo-se na interface entre a representação e a realidade concreta, conforme interpretado por Flament (1994a, 2001).

## Considerações finais

Aprender e descrever as memórias e representações sociais do IFMT, tomando como referência o conhecimento elaborado e compartilhado socialmente pelos docentes, técnico-administrativos e alunos, permitiu identificar seu conteúdo e estrutura por meio da análise de seu núcleo central e de seu sistema periférico.

Os resultados revelam que a memória socialmente construída acerca do IFMT tende fortemente para o pólo positivo e as representações que consubstanciam essa memória têm relação com os elementos *formação técnica, educação e qualidade*. Nesse sentido, foi construída uma memória positiva de escolarização marcada por uma dimensão de ensino institucionalizado e objetivado na *organização* da instituição em seu funcionamento administrativo. A essa memória, soma-se uma representação de escola acolhedora, onde *amizades* são construídas, o que evidencia o aspecto socializador do IFMT no passado.

Os resultados referentes às representações contemporâneas revelam que a educação profissional ali oferecida ainda é vista como positiva pela presença dos elementos *formação técnica superior e qualificação* e, com isso, a instituição continua sendo associada a um *locus* de saber. Presentemente aparece associada ao trabalho, por meio do vocábulo *emprego* e, portanto, à mobilidade social. Tal elemento, que estava localizado na primeira periferia da representação no passado, passa agora a integrar o núcleo central da representação indicando, assim, a força da dimensão instrumental atribuída à instituição no presente.

No entanto, a *qualidade* do passado perde a sua centralidade no presente, dando lugar ao aparecimento dos elementos *desorganização e política* no núcleo central. Tal negatividade associa-se de certa forma à série de *mudanças* que se produziram nessa instituição, por determinação do governo federal, e que implicaram em transformações profundas tanto em sua missão institucional quanto em sua estrutura organizacional.

Conforme Abric (2000), duas representações podem ser consideradas diferentes se os seus núcleos centrais forem diferentes. Caso contrário se trata de uma mesma representação, apenas diversamente ativada em função dos respectivos contextos específicos. Com base em tal pressuposto, os resultados dessa investigação apontam para a existência de representações distintas, quando passado e presente da instituição são comparados. Tal mudança na representação social acerca do IFMT parece confirmar o papel da mudança nas práticas sociais no desencadeamento dos processos de transformação da representação (GUIMELLI, 1988, 1994). De outra parte, a negatividade assumida no presente pode ter sua interpretação também remetida aos processos de “resistência à mudança”, que costumam ocorrer em contextos de transformações de práticas sociais (LEWIN, 1947), bem como a uma tendência egocêntrica (SCHACTER, 2003) a se avaliar o passado como sistematicamente melhor que o presente.

## Referências

ABRIC, J-C. Les représentations sociales: aspects théoriques. In: ABRIC, J-C. **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994. p. 11-36.

\_\_\_\_\_. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representações sociais**. Goiânia: AB, 2000. p. 27-38.

\_\_\_\_\_. A abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. da S. (Org.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: Ed. da UCG, 2003a. p. 37-57.

\_\_\_\_\_. La recherche du noyau central et la zone muette des représentations sociales. In: Abric, J-C (Ed.). **Méthodes d'étude des représentations sociales**. Paris: Érès. 2003b, p. 59-80.

BECEVELLI, I. R. da S; JÚNIOR, T. de P. C.; PINEL, H. O (des)velar de escola para jovens e adultos em contexto escolar: um estudo à luz da teoria das representações sociais. **Revista Capixaba de Ciência e Tecnologia**, Vitória, n. 3, 2007. p. 82-89.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. 24. ed. Petrópolis: Vozes. 2004. 248 p.

CIAVATTA, M. Arquivos da memória do trabalho e da educação e a formação integrada. In: IV Congresso Brasileiro de História da Educação. **Anais...** Goiânia-GO, 2006.

DOISE, W. Atitudes e representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais: um domínio em expansão**. Tradução Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 187-203.

FLAMENT, C. Structure, dynamique et transformations des représentations sociales. In: ABRIC, J-C. **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994a, p. 37-58.

\_\_\_\_\_. Aspects périphériques des représentations sociales. In: GUIMELLI, C. **Structures et transformations des représentations sociales**. Paris: Delachaux et Niestle, 1994b, p. 85-118.

\_\_\_\_\_. Estrutura e dinâmica das representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais: um domínio em expansão**. Tradução Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 173 -186.

GUIMELLI, C. **Agression idéologique, pratiques nouvelles et transformation d'une représentation sociale**. Aix-en-Provence: Thèse de doctorat en psychologie de l'Université de Provence. 1988.

\_\_\_\_\_. La fonction d'infirmière: pratiques et représentations sociales. In: ABRIC, J-C. **Pratiques sociales et représentations**. Paris, Presses Universitaires de France, 1994. p. 83-107.

HALBWACHS, M. **Les cadres sociaux de la mémoire**. Paris: Albin Michel. 1994. 431 p.

\_\_\_\_\_. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro. 2004. 197 p.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997, 104 p.

LEWIN, K. **Frontiers in group dynamics**. Human Relations. New York, v.1, 1947, p. 5-41.

MACHADO, L. R. S. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989, 271 p.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978, 291 p.

SÁ, C. P. de. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2002. 189 p.

\_\_\_\_\_. As memórias da memória social. In: SÁ, C.P. (Org.). **Imaginário e representações sociais**. Rio de Janeiro: Museu da República. 2005. p. 63-86.

SCHACTER, D. L. **Los siete pecados de la memoria**. Barcelona: Ariel. 2003. 311p.

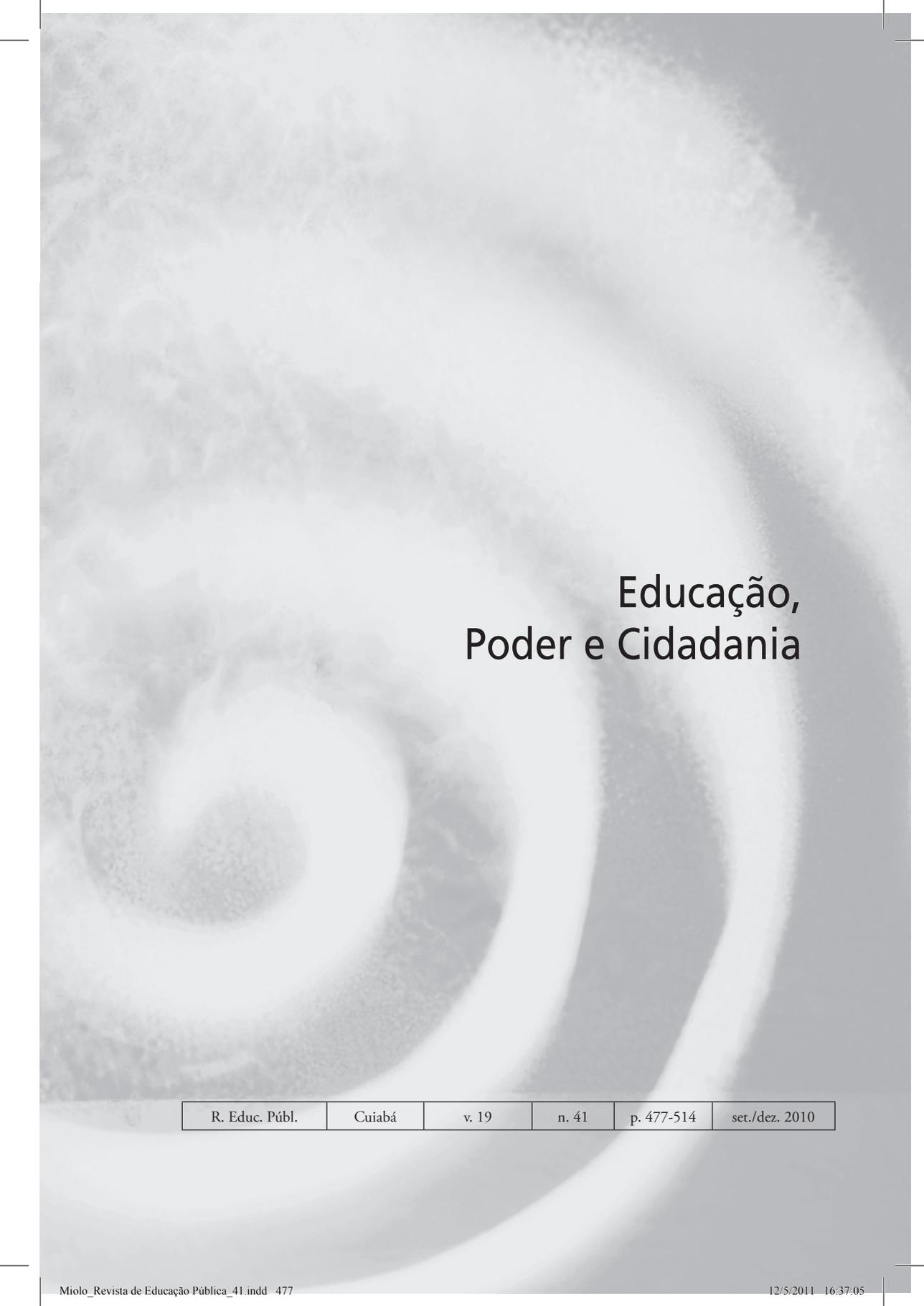
VALENCIA, J. F. Representações sociais e memória social: vicissitudes de um objeto em busca de uma teoria. In: SÁ, C.P. (Org.). **Imaginário e representações sociais**. Rio de Janeiro: Museu da República. 2005, p.99-119.

VERGÈS, P. L'évocation de l'argent: une méthode pour La définition du noyau central de La représentation. **Bulletin de Psychologie**, 45 (405), p. 203-209, 1984.

\_\_\_\_\_. **EVOC - Ensemble de programmes permettant l'analyse de évocations: manuel version 2**. Aix-en-Provence: LAMES, 2000.

Recebimento em: 25/01/2010.

Aceite em: 03/03/2010.



# Educação, Poder e Cidadania

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 19

n. 41

p. 477-514

set./dez. 2010



# Questões epistemológicas da pesquisa educacional

## Epistemological questions on educational research

Antônio Joaquim Severino<sup>1</sup>

### Resumo

Ao retomar a trajetória histórica dos esforços teóricos e práticos para a constituição do campo científico da educação e explicitando os pressupostos epistemológicos para o conhecimento da práxis humana, o texto aponta na direção da necessidade de aplicação de uma nova maneira de se conceber o conhecimento do fenômeno educacional. Argumenta a favor de um novo contorno epistêmico para se fazer ciência do fenômeno educacional em decorrência de ele ter como característica fundamental a condição de prática histórico-social, necessariamente uma prática intencionada. Delineia assim, a configuração de um conhecimento disciplinar, simultaneamente multi- e interdisciplinar, enfrentando a complexidade do fenômeno educacional.

**Palavras-chave:** Pesquisa educacional. Ciência da educação. Epistemologia.

### Abstract

Recovering the historical trajectory of theoretical and practical effort to make up the scientific field of education and expressing the epistemological presuppositions of human practice knowledge, the text points toward the need to apply a new way of conceiving knowledge of the educational phenomenon. Argues for a new contour to make science educational phenomenon due to take it as a key feature of the social-historical practice condition, a practice necessarily intended. Thus delineates configuration of a disciplinary knowledge, both multi- and interdisciplinary approach, braving the educational phenomenon complexity..

**Keywords:** Educational research. Science of education. Epistemology.

---

1 Doutor em Filosofia, Livre-docente em Filosofia da Educação. Professor titular, aposentado, de Filosofia da Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo. Atualmente está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Uninove.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 19	n. 41	p. 479-496	set./dez. 2010
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

## Introdução

A pretensão de se criar a ciência no campo educacional é uma aspiração legítima e necessária, levando-se em conta a relevância da ciência na consolidação teórica do conhecimento e na fecundação prática da intervenção educativa. Ademais, a educação, como processo social que é, objetiva-se na condição de fenômeno real da vida concreta da espécie. E, desse modo, como qualquer outro dado objetivo do comportamento humano, passou a ser objeto de conhecimento sistematizado, no rastro do desenvolvimento das Ciências Humanas. Sendo assim, tornou-se objeto de curiosidade investigativa de filósofos e cientistas.

E em decorrência do forte predomínio da ciência positiva, como instância hegemônica da cultura moderna e contemporânea, a problemática do conhecimento científico da educação passou a ser nuclear no campo educacional. Assim, a questão epistemológica referente à educação desenvolveu-se de modo expressivo nos dias atuais. No que concerne ao contexto cultural brasileiro, os últimos 50 anos caracterizam um período marcado pela busca da instauração sistemática do campo científico da educação.

As questões que se colocam, nos termos da tradição epistemológica ocidental, se expressam de diferentes maneiras: como proceder cientificamente com relação aos fenômenos educacionais? Podem ser eles objeto de conhecimento científico? Seriam eles objeto do conhecimento de várias ciências ou haveria uma ciência específica da educação? Poder-se-ia apoiar sobre os conhecimentos científicos, eventualmente produzidos, para estabelecer uma tecnologia pedagógica? E à vista desse conhecimento científico, ainda se justificaria um conhecimento filosófico da educação? Quais seriam a especificidade e as exigências da educação para se tornar objeto de conhecimento científico ou filosófico?

Proponho, então, neste texto, proceder à discussão de alguns aspectos epistemológicos implicados na construção do objeto educacional. Abordo a questão das exigências e das especificidades epistemológicas da pesquisa científica no campo da educação. Mas, trato igualmente da exigência da crítica à impregnação ideológica dos discursos teóricos e práticos da área, discutindo assim as relações entre as perspectivas científicas, filosóficas e ideológicas no âmbito do conhecimento do processo educacional.

## Ciência, Ciências Humanas e Ciência da Educação.

Tratar da questão do conhecimento no campo educacional exige uma discussão preliminar de extrema relevância, qual seja, a discussão do estatuto epistemológico da educação ou a questão geral das modalidades de conhecimento possível nesse campo e, de modo especial, de sua cientificidade. Esta tem sido uma preocupação recorrente no âmbito dos estudos sobre a teoria e a prática educacionais, fazendo-se presente na maioria dos trabalhos dos autores que têm se envolvido com as questões da educação<sup>2</sup>. Tradicionalmente, até o advento da ciência, a questão epistemológica do campo educacional se limitava à temática geral do conhecimento humano, uma vez que toda teoria e prática pedagógicas apoiavam-se fundamentalmente na metafísica, que sempre admitia, previamente e sem questionamento, a capacidade da razão humana para apreender as essências de todos os seres e situações. Mas com o advento da modernidade, as coisas mudaram, uma vez que em decorrência da crítica à epistemologia de fundo essencialista, emergiu na cultura ocidental a modalidade científica de conhecimento, que se constituiu então com base numa epistemologia fenomenista.

Ao longo da modernidade, no contexto da implementação do projeto iluminista, a ciência, como nova instância epistemológica e cultural que se impôs, a ciência se alicerça no parâmetro paradigmático do positivismo, sustentação filosófica do método anunciado por Descartes e Bacon, legitimado epistemologicamente por Kant, praticado por Galileu, Kepler e Newton, consolidado teoricamente por Comte e praticamente por Durkheim.

Esta tradição filosófica e científica, referendada pelo positivismo, defende a tese fundamental de que só a ciência é capaz de conhecimento verdadeiro. Consolidada ao longo da modernidade, esta perspectiva assume que fora da ciência não existe nenhuma outra modalidade de conhecimento válido e verdadeiro. Com efeito, preocupados em exorcizar o saber de todo ranço metafísico, os cientistas modernos acabaram alicerçando a ciência numa unicidade epistemico-metodológica, àquela do positivismo, tal como se mostrara fecunda no modelo newtoniano de conhecimento do mundo físico.

Cabe registrar ainda que, essa tradição se considerou igualmente consolidada à vista dos resultados da aplicação técnica dos conhecimentos científicos. A

---

2 Cf. José M. Azanha, *Uma idéia de pesquisa educacional*; Zaia Brandão, *A pesquisa em educação e o impacto do crescimento da pós-graduação no Brasil*; Sílvia Gamboa, *Pesquisa educacional: quantidade/qualidade*, 1995; José C. Libâneo e Selma G. Pimenta, *Pedagogia: ciência da educação*, 1996, Antônio J. Severino, *Da possibilidade do estatuto científico da didática: um olhar filosófico*, 1996.

técnica se impõe como poder humano de manipulação do mundo, dando uma dimensão prometeica à ciência. E a técnica dotando os homens desse poder transformador do mundo, reforça a segurança dos defensores da ciência como único conhecimento verdadeiro, uma vez que é o único conhecimento que pode ser eficaz para a intervenção no mundo natural.

Diante desse sucesso da ciência no campo dos fenômenos naturais, não demorou muito para que sua perspectiva de abordagem se direcionasse também para o homem. Até porque, em decorrência do pressuposto naturalista que se afirma conjuntamente com a afirmação da autonomia da razão natural, no bojo do projeto iluminista da modernidade, o homem nada mais seria do que um segmento da natureza, um organismo natural que integra o mundo físico, como todos os demais organismos. O clima nos albores da modernidade é de desencantamento do mundo, de sua integral naturalização, processo do qual o homem não estaria ausente.

Como anunciara Comte, era chegada a hora de se constituir a Física Social para que se pudesse completar o sistema das ciências positivas, obtendo-se o conhecimento total do universo, do qual o homem era parte integrante. Contudo, a metafísica ainda insistia em reservar o sujeito humano como seu objeto exclusivo de conhecimento.

Vão se constituindo assim, sobretudo a partir de meados do século XIX, as Ciências Humanas. Seu objetivo é fazer o homem e suas condutas objeto de conhecimento fenomênico, metódico e sistemático, demonstrando sua integração às leis universais e necessárias que regem o funcionamento de todo o universo.

Este processo de constituição das Ciências Humanas consagrava, em decorrência, a unicidade metodológica do conhecimento do homem. Até porque se o universo natural é uno, não poderia ser diferente o método para sua abordagem.

Mas, o monolitismo metodológico e a suposta solidez do positivismo se revelaram frágeis para dar conta do homem como objeto do conhecimento científico, ocorrendo uma ruptura dessa unicidade e uma pluralização paradigmática na esfera das Ciências Humanas.

Quando se trata do homem, de sua prática, de suas relações e condutas, tanto no plano individual como coletivo, o sentido de ciência se modifica radicalmente e não há como encontrar continuidades homogeneizadoras entre as ciências naturais e as ciências humanas. O projeto comteano da física social inviabilizou-se de vez. Pois o sujeito, ao ser objetivado, perde toda sua especificidade de sujeito. Para manter sua especificidade, não se pode sustentar aquela cientificidade, tal como inscrita no paradigma newtoniano.

Pode-se então assumir claramente: só as ciências naturais são objetivamente ciências de acordo com os critérios lógicos, epistemológicos e metodológicos construídos para a abordagem experimental-matemática do mundo fenomênico da natureza.

Dentro desses limites, não há o que questionar quanto à validade da representação que as ciências naturais elaboram desse mundo. Trata-se de uma apropriação das relações fenomenais imediatamente atreladas à exigência/possibilidade de domínio e manipulação do mundo pelo homem, esse novo Prometeu. Nesse âmbito, a ciência articula-se diretamente com a técnica, até mesmo confundindo-se com ela.

E, no caso da tentativa de se fundar uma ciência da educação, os próprios paradigmas aplicáveis às Ciências Humanas revelaram-se fragilizados, pois é o único objeto que envolve um elemento inapreensível operacionalmente pelos mecanismos científicos, que é a praxis, ou seja, uma prática impregnada e conduzida por uma intencionalidade livre, antípoda a qualquer objetivação determinística.

Daí a dificuldade de se fazer ciência da educação, assim como da política. Esta especificidade do objeto, a prática educativa, implicada no fenômeno educacional, inviabiliza o estabelecimento de relações causais constantes, possíveis leis científicas. A intencionalização livre da práxis é uma variável não-apreensível pelos procedimentos metodológicos e técnicos da ciência e é também inquantificável.

Impõe-se um sentido diferenciado de ciência quando se trata de conhecer o fenômeno da educação. A descrição objetiva do fenômeno não apreende o essencial, o específico do educativo. Impõe-se a busca de um saber sistemático, mas, jamais poderá ser aquele das demais ciências. As coisas não se passam da mesma maneira quando se trata das ciências humanas, exatamente na medida em que a objetivação do sujeito e sua manipulação técnica implicam na sua destruição, na sua desconfiguração como sujeito. Portanto, não é mais possível querer conhecer o homem, servindo-se apenas da metodologia da ciência tradicional. A pluralidade epistemológica possível de metodologias no âmbito das ciências humanas compromete a unicidade metodológica da ciência.

## A experiência científica brasileira na esfera da educação

Podemos nos aproximar da problemática da cientificidade na educação, referenciando-nos também à própria experiência brasileira. E reconhecer a relevância histórica e pedagógica dessa experiência na formação de uma mentalidade científica e na instauração de uma tradição pós-metafísica no campo da investigação educacional.

A emergência da questão epistemológica do campo educacional no Brasil se dá de modo análogo ao que ocorreu no mundo ocidental. Com efeito, a temática da cientificidade, no âmbito do conhecimento em educação, tem recebido todo esse destaque, nas últimas décadas, no que concerne ao contexto cultural e acadêmico brasileiro, primeiramente em decorrência do destacado lugar que a ciência ocupou na cultura ocidental da modernidade, da qual se tornara, de fato, a instância

referencial de fundo. A cultura brasileira, por sua vez, nesta segunda metade do século 20, impregnou-se expressivamente desse *ethos*, caudatária que é, ainda que tardiamente, daquele paradigma cultural do Ocidente. É, sobretudo a partir da Revolução de 30 que começa a consolidar-se no Brasil, a perspectiva cientificista, coincidindo este fato com a entrada da sociedade brasileira na sua modernidade, no bojo do capitalismo industrialista e sob o bafejo do positivismo metodológico, que só então adquire expressividade entre nós.<sup>3</sup> É por isso que é também nessa época que começaram a chegar ao país as proposições da Escola Nova<sup>4</sup>, no mesmo período em que se fundam as primeiras grandes universidades públicas, com o objetivo explícito de se realizar a educação a partir de referências científicas, superando-se a até então dominante tradição metafísica que prevalecia nas instituições de ensino superior existentes e que quase sempre eram confessionais ou mesmo eclesíásticas<sup>5</sup>.

Constata-se, com base nos trabalhos de vários estudiosos<sup>6</sup> que, ao longo da trajetória da prática da pesquisa educacional brasileira, afirmaram-se três grandes movimentos. Primeiramente, cabe referir-se ao ainda forte e consolidado movimento de pesquisa filiado quase que geneticamente, e com toda legitimidade, ao paradigma moderno da ciência. Trata-se da expressão da primeira forma de se fazer ciência, tal qual se constituiu na modernidade ocidental, pela superação da abordagem metafísica, implementando assim os projetos kantiano e comteano de construção de um grande e único sistema de conhecimento objetivo da realidade. De cunho experimental/matemático, esse conhecimento funda-se nas incidências quantitativas e na regularidade de funcionamento do mundo fenomenal, seja ele o mundo natural ou o mundo social. Sem dúvida, no Brasil, a educação tornou-

3 É meu entendimento que no contexto da influência inicial do positivismo no Brasil, a partir da segunda metade do século XIX, não prevaleceu a perspectiva metodológica renovadora, revolucionária mesmo, do pensamento de Comte; ao contrário, predominaram as perspectivas teológicas do positivismo, interessadas mais em religião e política do que na revolução científica, na revolução da inteligência. A influência específica das contribuições inovadoras do comtismo, no âmbito da epistemologia positivista, só se fará sentir mesmo a partir de 1930. (SEVERINO, *A filosofia contemporânea no Brasil*, 1999. cap. II).

4 Sobre a manifestação do escolanovismo no Brasil, ver Lourenço Filho, *Introdução ao estudo da Escola Nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea*, 1974; Anísio Teixeira, *Pequena introdução à filosofia da educação*, 1975; Carlos R. J. Cury, *Ideologia e educação brasileira*, 1981; Dermeval Saviani, *Tendências e correntes da educação brasileira*, 1983; Antônio J. Severino, *Educação, ideologia e contra-ideologia*, 1986; Marcos V. da Cunha, *A educação dos educadores: da Escola Nova à escola de hoje*, 1995; Pedro A. Pagni, *Do Manifesto de 1932 à construção de um saber pedagógico*, 2000.

5 Sobre a predominância das instituições eclesíásticas católicas, no Brasil, no ramo do ensino, até meados da primeira metade deste século, conferir Antônio J. Severino, *Educação, ideologia e contra-ideologia*, 1986.

6 Aparecida J. Gouveia, *A pesquisa educacional no Brasil*, 1970; *A pesquisa sobre a educação no Brasil: de 1970 para cá*, 1976; Luis A. Cunha, *Os descaminhos da pesquisa na Pós-Graduação em Educação*, 1979; Miriam J. Warde, *O papel da pesquisa na pós-graduação em educação*, 1990.

se inicialmente objeto da investigação científica, sob esse modelo, a partir dos meados da primeira metade deste século. Cabe observar a relevância dessa longa etapa de procedimentos experimentalistas em nosso contexto cultural. Na verdade, não representou apenas a acumulação de conhecimentos novos e sistematizados sobre nossa realidade educacional: foi, além disso, um significativo investimento pedagógico, graças ao qual fomos também levados a superar a tradição clássica de nossas reflexões sobre a educação, totalmente dominadas, e comprometidas, pelo enfoque metafísico, herdado da tradição escolástica. A postura francamente anti-essencialista da iniciante tradição científica da pesquisa educacional, então assumidamente fenomenista, desempenhou um relevante papel na história da ciência no Brasil também no campo da educação. Como referências históricas, basta citar os trabalhos realizados sistematicamente por nossas primeiras instituições de pesquisa, tais como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), o Centro Regional de Pesquisas Educacionais, (CRPE), a Fundação Carlos Chagas, bem como por renomados pesquisadores, tais como Luis Pereira, Fernando de Azevedo, Maria Alice Foracchi e tantos outros.

Mais recentemente, fazendo eco aos reflexos da crise epistemológica das ciências humanas, sobretudo nesta segunda metade do século, crise decorrente da impropriedade do reducionismo naturalista para o qual elas tendiam, vamos assistir ao desenvolvimento de outras inspirações epistemológicas, que começam indicar na direção da ruptura do monismo metodológico do paradigma moderno da ciência. O *locus* dessa efervescência situa-se predominantemente nos cursos de pós-graduação que então se instalaram nas Universidades. A própria dinâmica pedagógica desses novos centros de pesquisa, a diferenciação da demanda dos projetos de investigação, a natureza do processo formativo do pesquisador, a especificidade do contexto universitário, contribuíram incisivamente para a descoberta de outros caminhos e possibilidades, bem como para a ousadia de novas experimentações. A isso se deve acrescentar, com destaque, o clima político-social vivido pelo país, as contradições explícitas e as feridas expostas, provocando questionamentos e novas indagações. Pode-se constatar então, uma forte inflexão na pesquisa educacional no que diz respeito a sua referência epistemológica. Pode-se até mesmo falar de um pluralismo epistemológico, muitas vezes suscitando oposições e conflitos teóricos e ideológicos entre os pesquisadores. Ressaltem-se então os trabalhos investigativos produzidos mediante recurso às categorias do materialismo dialético, àquelas da Fenomenologia e da Semiótica Estrutural, para ater-me às mais influentes<sup>7</sup>.

---

7 Silvio Gamboa, *Pesquisa educacional: quantidade/qualidade*, 1995.

Mas tais vertentes da investigação educacional ainda são tributárias, em diferentes medidas, da tradição racionalista da modernidade, até porque se constituem a partir de categorias que trazem essa marca e que, por isso foram também questionadas pelo terceiro movimento, que ora se afirma representado pelo neo-ceticismo da perspectiva arqueogenealógica da pós-modernidade, as abordagens pós-estruturalistas, que estão sendo vistas como propostas pressupostos alternativos para a investigação educacional. Creio mesmo que se possa dizer que, no universo das ciências humanas, é no campo das ciências da educação, que esta influência tem sido mais profunda e mais intensa. Esta perspectiva afirma-se como um novo e radical posicionamento com relação à própria cientificidade do conhecimento. Apresentando-se como radicalmente diferente da proposta científica da modernidade, esta nova perspectiva pretende-se desvinculada dos compromissos com todas as metanarrativas do discurso filosófico e científico da tradição ocidental.

Sem dúvida, o tecnicismo cientificista, assim como o transcendentalismo metafísico praticados pela cultura ocidental fizeram por merecer as críticas radicais formuladas pelo pós-modernismo filosófico. Mas, no meu entender, a radicalidade da crítica corre o sério risco de 'jogar fora a criança com a água suja do banho', comprometendo todas as conquistas históricas que se deve, legitimamente, atribuir ao projeto iluminista da modernidade.

Não creio que determinadas descobertas científicas, principalmente no âmbito da física, tais como aquelas ligadas à relatividade, à teoria quântica, às indeterminações de Heisenberg, aportem argumentos suficientes para justificar uma suposta ciência transdisciplinar, que abraze mãos dos parâmetros newtonianos. Na verdade, o desencantamento do mundo não deriva do fato de o conhecimento ser logocentrado, mas muito mais das significações valorativas abrangentes que os homens atribuem ao mundo em suas relações com ele. O conhecimento objetivo do mundo é válido e procedente. Por isso, a ciência é uma conquista preciosa da humanidade, em que pese o mau uso que dela possa ter feito ou esteja se fazendo.

Mas quais as implicações destes posicionamentos para a pesquisa educacional? Embora avançando muito em relação ao positivismo ortodoxo, as correntes epistemológicas vinculadas à tradição cientificista, sejam elas estruturalistas, neopositivistas ou transpositivistas, não conseguem desvencilhar-se de um pressuposto radical da unicidade epistêmica da ciência. Por mais que reconheçam o caráter axiomático da ciência, essas tendências continuam apostando na estrutura experimental-matemática da metodologia científica, como única forma de saber válido, isto é, capaz de sustentar a verdade sobre o real e de legitimá-la.

Por outro lado, as novas tendências vinculadas aos múltiplos paradigmas epistemológicos contemporâneos das ciências humanas não dão plena conta do complexo edifício das ciências humanas e, particularmente, daquele das ciência(s) da educação. Ademais, muitas vezes se comprometem com metanarrativas que acabam por promover um resgate da metafísica ao implicar vínculos com referências transcendentais.

### Da especificidade da educação e a constituição do saber científico sobre ela.

Assim sendo, o conhecimento e a pesquisa, no âmbito da educação, não podem ater-se linearmente ao paradigma científico próprio das ciências naturais. Tal afirmação não implica a rejeição do conhecimento científico nem um retorno à metafísica nem, muito menos, a opção por uma visão desreferencializada de qualquer realidade objetiva. O que se tem em pauta é a busca de uma outra maneira de se falar do conhecimento, efetivamente, nossa única mediação para a abordagem significativa do real.

A exigência de especificidade para o conhecimento em educação decorre do fato de se tratar de uma prática histórico-social. Por isso, um novo contorno epistêmico precisa ser delineado. Conhecer, fazer ciência na esfera dos fenômenos educacionais é diferente não apenas do fazer ciência no âmbito das Ciências Naturais, mas também daquele no âmbito das Ciências Humanas. Daí a distinção entre Ciências da Educação e uma possível Ciência da Educação. Uma coisa é buscar conhecer fenomenalidade na dimensão antropológico-existencial, com as perspectivas e recursos teórico-metodológicos das ciências humanas; outra coisa será compreender a especificidade da própria educação.

Na verdade, estabelecer um estatuto de cientificidade para o conhecimento no campo educacional impõe a exigência de uma profunda (re) conceituação de ciência. E o motivo fundamental é o caráter prático da educação, ou seja, ela é uma prática intencionada. Sua existência, sua realidade, sua substancialidade se constituem exatamente por essa condição de ser uma ação de intervenção social que constrói os sujeitos humanos. E isso com base numa intencionalidade, apoiando-se em significações que não são da ordem da fenomenalidade empírica dessa existência, não podendo, pois, a abordagem e explicitação desse sentido serem viáveis pelos caminhos epistemológico-metodológicos do processo epistêmico, comumente chamado de ciência.

Sem dúvida, os sujeitos humanos envolvidos no processo educacional, são seres empíricos, entidades naturais e sociais, entes históricos, determinados por condições objetivas de existência, perfeitamente cognoscíveis pela via da

ciência. Mas, ao agirem, esses sujeitos interagem permanentemente com essas condições, modificando-as pela sua práxis. Nesse sentido, como sujeitos formam-se historicamente. Ao mesmo tempo em que vão formando, igualmente, de modo histórico os objetos de suas relações. Mas as supostas leis que presidiriam o desenvolvimento histórico não se situam mais nem no plano da determinação metafísica, nem no plano da necessidade físico-biológica. Em decorrência disso, a educação passa a ser proposta como processo individual e coletivo, de constituição da realidade histórica da humanidade. Percebe-se então que, o que está em pauta é a profunda historicidade humana.

Quando se entra, pois, para o âmbito das ciências que tomam o homem, suas ações e condutas como objeto de conhecimento, as coisas parecem se complicar e comprometer o modelo newtoniano de cientificidade. Mais complicadas ainda ficam as Ciências Humanas que cuidam das ações humanas marcadas por uma intenção interventiva, ou seja, práticas marcadas pela historicidade e pela construtividade. Ações mediante as quais os agentes pretendem atingir determinados fins relacionados com eles próprios, ações que visam provocar transformações, são ações interventivas, conseqüentemente marcadas por finalidades buscadas intencionalmente. Pouco importa que essas finalidades sejam eivadas de ilusões, de ideologias ou de alienações de todo o tipo: de qualquer maneira são práticas intencionadas das quais a mera descrição objetivada alcançada através de métodos positivos de pesquisa não consegue dar conta da integralidade de sua significação. Há dois grandes âmbitos do agir humano que introduzem esta especificidade no campo das Ciências Humanas: trata-se do campo da política e do campo da educação, o que implica que apenas a Ciência Política e a Ciência da Educação perfilam uma fisionomia própria, distinta daquela das demais Ciências Humanas, nas quais é possível desenvolver uma abordagem mais analítico-descritiva. É apenas no âmbito das ações políticas e das ações educacionais que está em jogo um processo interventivo sobre o ser do próprio homem, onde o aspecto normativo não é apenas o nomotético<sup>8</sup> mas também um aspecto orientador, intencionante. A fenomenalidade apreensível do agir político e educacional dos homens fica profundamente marcada pela construtividade e pela historicidade da prática humana. E como tal, escapa da normatividade nomotética e de qualquer outra forma de necessidade, seja ela lógica, biológica, física ou mesmo social, se tomado este último aspecto como elemento de pura objetividade. Vale dizer que

---

8 Cf. Piaget, *A situação das ciências do homem no sistema das ciências*, 1971, onde faz uma classificação das ciências, considerando nomotéticas aquelas ciências que estabelecem leis universais que regulam rigorosamente o comportamento dos fenômenos.

os fenômenos de natureza política e educacional não se determinam por pura mecanicidade, ou melhor, só *a posteriori* ganham objetividade mecânica, transitiva, mas, a essa altura, já perderam seu significado. É que eles se dão num fluxo de construtividade histórica, construção esta referenciada a intenções e finalidades que comprometem toda logicidade nomotética de seu eventual conhecimento.

Em decorrência destas peculiaridades, esta discussão sobre a cientificidade no campo do educacional exige outra perspectivação. Um novo contorno precisa ser delineado, uma nova especificidade se impõe quando se fala de ciência e de investigação no campo educacional, por se tratar de um objeto envolvido com a prática histórico-social dos homens. Conhecer, fazer ciência na esfera educacional, se é obviamente muito diferente do fazer ciência no domínio das ciências naturais. É também diferente mesmo em relação às Ciências Humanas. Cabe fazer uma distinção entre o conhecimento sobre a educação, produzido pelas Ciências Humanas que dela tratam, e um possível conhecimento intrinsecamente produzido no campo específico da própria educação. De um lado, está presente o conhecimento da fenomenalidade humana envolvida na dimensão antropológico-educacional, com as perspectivas e os recursos teorico-metodológicos das Ciências Humanas, de outro, o conhecimento da especificidade fenomenal da própria educação.

E isso com base numa intencionalidade, cujo apoio está em significações que não são da ordem da fenomenalidade empírica dessa existência e que devem ser buscadas pela mediação da Filosofia. A educação é uma prática histórico-social, cujo norteamento não se fará de maneira técnica, mecânica, o que impede que ela seja considerada uma ciência aplicada, como a engenharia e a medicina, por exemplo.

## A vigilância crítica na prática científica do campo educacional.

Lidando com ferramentas simbólicas, que atuam no âmago mesmo da subjetividade, a educação é terreno fértil para a ideologização. Os procedimentos da subjetividade não funcionam de forma mecânica como aqueles derivados dos instintos e dos impulsos. Assim, quando a consciência representa os diversos aspectos da realidade e os avalia mediante sua sensibilidade aos valores, ela facilmente falseia esses aspectos, fazendo com que essas representações e avaliações percam sua objetividade, substituindo-a por uma objetividade imaginada, ideada, abstrata. Ao guiar-se por essa representação e por essa avaliação, o sujeito se aliena, tomando como verdadeiros e válidos, os conceitos e valores que não correspondem à realidade das situações e experiências. Mas, ocorre que a consciência não se dá conta desse desvio, o que transforma as representações/avaliações em conteúdos ideologizados. Esse falseamento

se dá então para encobrir interesses de grupos específicos da sociedade, que quer preservá-los para sua vantagem, em detrimento dos interesses universais de todo o grupo social. Interesses reais, oriundos de segmentos particulares da sociedade, sobrepõem-se aos interesses comuns da sociedade. Os grupos beneficiados manipulam então o conhecimento e a valoração apresentando os conceitos, ideias e valores como se fossem universais, iludindo, assim, todos os integrantes dos demais grupos sociais. Desse modo, a relação das representações simbólicas, tanto as cognitivas como as valorativas, com a realidade objetiva se dá em dois planos: no plano manifesto, são apresentadas como resultantes de uma atividade teórica neutra e competente, dando uma expressão adequada do real; no plano latente, no entanto, elas correspondem, de fato, apenas aos interesses de segmentos privilegiados.

É por isso que a fonte de todo esse processo de ideologização encontra-se na dinâmica das relações de poder que permeiam o tecido social e ao considerar como sendo objetivas, universais e necessárias determinadas conceituações e valorações, a consciência subjetiva está de fato legitimando determinadas relações de poder, presentes na sociedade.

Do ponto de vista antropológico, a cosmovisão que se forma graças ao sistema de conceitos e valores, formando o conjunto ideológico, independente de sua eventual falsidade, tem um papel positivo na existência humana, pois é ela que confere 'energia' para a ação das pessoas, ela que dá motivação para o agir. Daí a necessária intervenção do pensamento crítico, única maneira de depurar essa cosmovisão de seu envolvimento espúrio e alienante com os interesses particularizados. Mas a validade da ideologia está no processo de relacionar valor e ação e não no conteúdo em si da avaliação.

Ao proceder com vigilância crítica, o conhecimento não pode mesmo situar-se de um lugar imune à ideologização. No entanto, o seu critério é o atendimento de interesses universais. A crítica deve se dirigir à ideologia falseadora, na medida em que for um conjunto de valores particularizados, desconsiderando os interesses da coletividade maior. Trata-se então de desarmar toda a argumentação racionalizante do discurso ideológico, que sempre visa legitimar, justificar determinadas relações de poder.

Mas reconhecer essa possibilidade não é afirmar a transparência cristalina da realidade e que o conhecimento objetivo e verdadeiro é algo espontaneamente produzido. Apenas que se trata de uma possibilidade que a história mostra da humanidade que vem implementando ao longo de sua trajetória de construção da cultura. É que a compreensão reflexiva e crítica não é fruto apenas da lucidez de um ou outro indivíduo, mas, do esforço coletivo de todos os que, em todos os lugares sociais e em todos os tempos históricos, vão se empenhando no

exercício crítico de sua racionalidade para o desvendamento e explicitação do sentido do real. Isso é reiterar que a consciência humana pode desenvolver uma atividade que seria desideologizante, ou seja, contra-ideológica, na medida em que é capaz de denunciar as formas mascaradoras e dissimuladoras das várias modalidades de discursos sobre a realidade, avançando outras modalidades de discurso que assumem a objetividade das determinações e dos condicionamentos sociais, inclusive aceitando as limitações que daí decorre tanto para sua atividade pensante como sua prática concreta e para sua condição existencial. Trata-se então de um outro patamar de saber e de valor que recupera a universalidade perdida na particularidade de um círculo restrito de interesses.

Estas considerações de cunho epistemológico, na interface de uma reflexão situada bem no campo da atual filosofia da ciência são pertinentes no contexto desta discussão centrada na questão da produção do conhecimento e da pesquisa no campo educacional, dado que todo o investimento que vem sendo feito, em termos de investigação científica no âmbito da educação, envolve-se profundamente, embora nem sempre de forma assumida e explícita, com esses aspectos epistemológicos que se situam, obviamente, no plano dos pressupostos da atividade investigativa

### Da exigência de uma abordagem multi e interdisciplinar.

Mas, se estas perspetivações afastam de um reducionismo metodológico de jaez positivista, elas não endossam as pretensões das teorias fundadas num suposto paradigma da transdisciplinaridade do conhecimento. A educação, na qualidade de fenômeno da prática histórico-social dos homens, é um processo extremamente complexo. Pode-se afirmar que esta complexidade decorre tanto de sua integração ao campo dos fenômenos humanos em geral, herdando assim a complexidade do objeto das Ciências Humanas, como da condição específica de sua historicidade que lhe confere um caráter de uma realidade em contínua transformação, em incessante devir.

Tal condição explicita bem a exigência para o saber sobre a educação: a necessária multidisciplinaridade. Fenômeno complexo, não se deixa expressar mediante as categorias de uma única disciplina. É, aliás, neste sentido que se pode afirmar que a educação não constitui um campo epistemológico próprio, como ocorre com a maioria das ciências, ou seja, não tem um objeto monolítico, que lhe fosse próprio. Não há como reduzir tudo o que está implicado na educação num único objeto, a ser apreendido e analisado por uma única ciência. A complexidade é inerente à própria educação.

Entretanto, é preciso ter bem claro que o saber sobre a educação não se constitui apenas de um somatório de conclusões obtidas por várias ciências, colocadas uma ao lado de outras, cada uma tratando de um determinado aspecto do fenômeno educacional. Aqui reside o equívoco, bastante presente em nosso meio, de que só se deve falar de “ciências da educação”, uma vez que não constituindo um objeto único, a educação não poderia ser objeto de uma única ciência. Na verdade, é neste plano que se coloca outra exigência de uma ciência da educação: a sua necessária abordagem interdisciplinar.

Por interdisciplinaridade, não se deve entender a fusão homogeneizadora de conteúdos, como uma espécie de identificação confusional que eliminasse as especificidades das várias formas e campos de saberes.

A exigência da interdisciplinaridade nasce, primeiramente, do próprio caráter coletivo do conhecimento. O saber, de modo geral, e, no caso, o saber sobre a educação, só podem ser realizados por um sujeito coletivo, por uma comunidade de investigação, eis que se trata sempre de uma construção conjunta. Por isso mesmo, o saber sobre a educação precisa operar levando em conta as contribuições de todas as ciências que investem igualmente no esclarecimento dos diversos aspectos, necessariamente múltiplos e complexos, da prática histórico-social da educação.

Por isso, a pesquisa em educação deve se desenvolver tendo bem próximas de si e levando-as em rigorosa consideração, as conclusões das pesquisas realizadas nas diversas áreas das ciências da educação. Não se trata, obviamente, de se refazer no âmbito das investigações, as pesquisas feitas pelos historiadores, pelos sociólogos, pelos economistas, pelos antropólogos, pelos etnólogos e pelos psicólogos da educação. Isto seria uma postura equivocada. Mas, não se pode dar conta do caráter histórico-social da prática educacional desconhecendo-se os resultados explicitadores de seu sentido obtidos pela pesquisa científica realizada pelas ciências positivas da educação.

## Conclusão

A cientificidade específica no caso de uma ciência da educação, a Pedagogia, tem de levar em conta o caráter prático da educação, ou seja, ela é uma prática intencionalizada. Sua existência, sua realidade, sua substancialidade se constituem exatamente por essa condição de ser uma ação de intervenção social que constrói os sujeitos humanos. E isso com base numa intencionalidade, apoiando-se em significações que não são da ordem da fenomenalidade empírica dessa existência. A educação é uma prática histórico-social, cujo norteamto não se fará de maneira técnica, mecânica, o que impede que ela seja considerada uma ciência aplicada, como a engenharia e a medicina, por exemplo.

Dada esta complexidade do processo educacional, é preciso ver as práticas dos sujeitos e grupos singulares também inseridas numa perspectiva de totalidade. Daí a necessidade de cuidados criteriosos na utilização das abordagens etnográficas. A necessidade e a importância de que se formem professores que pesquem e reflitam criticamente sobre seu próprio trabalho, superando posturas de universalismo conceitual e questionando o equivocado elitismo universitário, não legitimam a restrição do conhecimento à mera descrição de fenômenos particulares, desqualificando-se a condição científica do saber sobre a prática, o que implica a inserção das partes no todo. Se é certo que o conhecimento científico do educacional não se identifica mais com o saber produzido pela racionalidade técnica nos moldes quantitativistas do positivismo, é igualmente certo que ele não se dilui nas descrições empiristas e intuicionistas de uma etnografia acanhada do cotidiano escolar. Sem produção de teoria não há saber consistente. E não é possível fazer teoria do singular.

Dessa posição decorre que não pode haver conhecimento competente e crítico da prática educativa se ela não for considerada no contexto histórico-social de sua realização. Ao se colocar a prática docente como objeto da pesquisa, o que se espera é que se teorize essa prática, única via que pode percorrer para compreender sua finalidade e para dar-lhe a luz de uma reflexão abrangente de cunho filosófico, a reorientação que, porventura, se faça necessária.

Toda produção do conhecimento sobre a educação precisa ser necessariamente crítica, criativa e competente, ou melhor dizendo, ela só será consistente se fundada num processo de competência simultaneamente técnica, criativa e crítica. São condições prévias intrínsecas ao processo de construção do conhecimento, da produção da ciência.

A *competência técnica* impõe algumas condições para que haja ciência: são as condições lógicas, epistemológicas e metodológicas, que são exigências de articulação do lógico com o real. O que está em jogo aqui é a necessária superação de toda forma de amadorismo, de espontaneísmo, de superficialidade, de mediocridade. É a exigência de aplicação do método científico, da precisão técnica e do rigor filosófico. Mas, método científico não pode ser reduzido ao conjunto de pressupostos e processos positivistas, experimentais e matemáticos.

Outra questão é a exigência de autonomia e de liberdade de criação. Tem a ver com a atitude, as condições de pesquisador; referindo-se à criatividade e ao impulso criador. *Criatividade* quer dizer superação do tecnicismo, das fórmulas feitas e receituários; é superação da armazenagem mecânica dos produtos do conhecimento, capacidade de elaboração pessoal, de participação ativa e inteligente na produção dos conhecimentos.

A *críticidade* é qualidade da postura cognoscitiva que permite entender o conhecimento como situado num contexto mais amplo e envolvente, que vai além da simples relação sujeito/objeto. É a capacidade de entender que para além de sua transparência epistemológica, o conhecimento é sempre uma resultante da trama das relações socioculturais. Capacidade de descontar as interferências ideológicas, as impregnações do senso comum. É a criticidade que nos livra tanto do absolutismo dogmático como do ceticismo vulgar. É aqui que se encontram, numa complementaridade exemplar, filosofia e ciência.

É bom reiterar que conhecer cientificamente, construindo o objeto, é conhecer a partir das fontes, onde se encontra o objeto, sejam elas primárias ou secundárias. Construir o conhecimento é obtê-lo mediante um processo epistêmico que leva o sujeito à apropriação de nexos e sentidos que são como que extraídos de suas próprias fontes. Para tanto, é preciso ir às fontes, ainda que estas sejam indiretas, mas que valem na medida exata em que nos subsidia na reconstituição dos caminhos trilhados por outro pesquisador. As fontes secundárias se legitimam na medida em que nos conduzem às fontes primárias. Desse modo, a pesquisa acaba assumindo uma tríplice dimensão. De um lado, tem uma dimensão epistemológica: a perspectiva do conhecimento. Só se conhece construindo o saber, ou seja, praticando a significação dos objetos. De outro lado, assume ainda uma dimensão pedagógica: a perspectiva decorrente de sua relação com a aprendizagem. Ela é mediação necessária para o processo de ensino/ aprendizagem. Só se aprende e só se ensina pela efetiva prática da pesquisa. Mas, ela tem ainda uma dimensão social: a perspectiva da extensão. O conhecimento só se legitima se for mediação da intencionalidade da existência histórico-social dos homens. É a única ferramenta de que o homem dispõe para melhorar sua existência.

## Referências

- ALVES, Alda J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 77, p. 53-61, maio, 1991.
- BOMBASSARO, Luiz C. **As fronteiras da epistemologia**: como se produz o conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1992.
- BOMBASSARO, Luiz C. **Ciência e mudança conceitual**. Notas sobre epistemologia e história da ciência. Porto Alegre: Edipucrs, 1995.
- BRANDÃO, Zaia. A pesquisa em educação e o impacto do crescimento da Pós-Graduação no Brasil. **Em Aberto**. Brasília: MEC/INEP, n. 31, p. 25-30, ago./set. 1986.

CARVALHO, Edgard de A. A Declaração de Veneza e o desafio transdisciplinar. **Margem**, Faculdade de Ciências Sociais da PUCSP, São Paulo. n. 1, p. 91-103, 1992.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

COMTE, Auguste. **Curso de Filosofia Positiva**. São Paulo, Abril Cultural: 1973. (Coleção Os Pensadores).

CUNHA, Luis A. Pós-graduação em educação: no ponto de inflexão? **Cadernos de Pesquisa**, n. 77, p. 63-67, maio 1991.

FAVERO, Osmar. A produção e a disseminação do conhecimento na área de educação. **Boletim Anped**. Rio, Anped, n. 1, p. 44-50, jan./mar. 1987.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1992.

GAMBOA, Sílvio S. Tendências epistemológicas: dos 'ismos' aos paradigmas científicos. In: \_\_\_\_\_. **Pesquisa educacional: quantidade/qualidade**. São Paulo: Cortez, 1995 p. 60-83.

GATTI, Bernadete A. Alternativas metodológicas para a pesquisa educacional: conhecimento e realidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 49, p. 3-14, fev. 1982.

GOERGEN, Pedro. A pesquisa educacional no Brasil: dificuldades, avanços e perspectivas. **Em Aberto**. Brasília: MEC/INEP, n. 31, p. 1-18, ago./set. 1986.

GOUVEIA, Aparecida J. A pesquisa educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. n. 1, p. 1-20, 1970.

GOUVEIA, Aparecida J. A pesquisa sobre educação no Brasil: de 1970 para cá. **Cadernos de Pesquisa**, n. 19, p. 75-79, dez. 1976.

KÜNZER, Acácia A. Z. A pesquisa em educação no Brasil: algumas considerações. **Em Aberto**. Brasília. MEC/INEP, n. 31, p. 19-23, ago./set. 1986.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, Sérgio V. O falso conflito entre tendências metodológicas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 66, p. 70-74, ago. 1988.

NOSELLA, Paolo. Aspectos teóricos da pesquisa educacional: da metafísica ao empírico, do empírico ao concreto. **Educação & Sociedade**, n.19, p. 5-20, 1984.

SANTOS FILHO, J. Camilo dos. Pesquisa quantitativa *versus* pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: GAMBOA, Sílvio. **Pesquisa educacional: quantidade/ qualidade**. São Paulo: Cortez, p. 13-59, 1995.

SANTOS, Boaventura de S. **Um discurso sobre as ciências**. 8. ed. Porto: Afrontamento, 1996.

SANTOS, Boaventura de S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SEVERINO, Antônio J. **Da possibilidade do estatuto científico da didática: um olhar filosófico**. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, (ENDIPE), 8. , 1996, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Nup/Ced/Ufsc, v. 2, p. 63-71.

SEVERINO, Antônio J. Dilemas e tarefas das ciências humanas frente ao pluralismo epistemológico contemporâneo. **Interações**, São Paulo: Universidade São Marcos, n. 1, p. 97-115, 1996 d.

SEVERINO, Antônio J. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

SEVERINO, Antônio J. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

SILVA, Tomaz T. da. (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

WARDE, Mirian J. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 73, p. 67-75, maio 1990.

Recebimento em: 16/03/2010.

Aceite em: 20/05/2010.

# A educação de jovens e adultos e o analfabetismo na velhice: os idosos e a exclusão educacional<sup>1</sup>

The youngsters and adults' education and the illiteracy in the oldness: the elderly people and the educational exclusion

Marcos Augusto de Castro Peres<sup>2</sup>

## Resumo

Neste artigo pretende-se analisar a relação entre velhice e educação nos programas de educação de jovens e adultos (EJA), levando em conta, essencialmente, duas teses: a da exclusão da velhice do projeto educacional brasileiro, e a da funcionalidade do sistema educacional ao sistema produtivo, que é verificada na sociedade capitalista. Nesta relação, serão consideradas, especificamente, três problemáticas principais de análise: 1) o caráter homogêneo das práticas educacionais verificadas nos programas de EJA, que atendem a um público heterogêneo quanto à faixa etária; 2) a inexistência de uma política educacional específica para a velhice no Brasil e 3) a não-contemplação, em leis como a LDB e o Estatuto do Idoso, do analfabetismo como um problema social que afeta principalmente os idosos. Tais problemáticas revelam, em essência, o descaso do Estado brasileiro para com a “questão social da velhice”, no que se refere ao direito à educação, que é (ou deveria ser) universal e não restrito. Como metodologia de análise da temática proposta, utilizou-se a pesquisa bibliográfica e a análise de conteúdo.

**Palavras-chave:** Velhice. Educação. Educação de jovens e adultos. Política educacional.

## Abstract

This paper intends analyze the relation between oldness and education in the education of adults programs, considering mainly two theses: the exclusion of the oldness of the Brazilian educational project and the functionality of the educational system to the productive system, observed in the capitalist society. In this relation, will be considered three questions mainly: 1) the homogeneity of educational actions observed in the education of adults, that they take care of to a heterogeneous group in relation to the age; 2) the inexistence of one specific educational politics for the oldness in Brazil, and 3) the not-contemplation, in specific laws of oldness, of the illiteracy as a social problem that effects the aged mainly. Such problematic ones show, in essence, the indifference of the Brazilian State in relation to the “social matter of the oldness”, as for the right to the education that is universal and not restricted. As methodology of analyze it was used the bibliographical research and the content analysis.

**Keywords:** Oldness. Education. Education of adults. Educational politics.

- 1 Este artigo é resultante do projeto de pesquisa financiado pelo CNPq, Edital 02/2009 – Apoio à Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, que está sendo desenvolvido junto à Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Departamento de Agrotecnologia e Ciências Sociais (DACS). Título do projeto: “A educação de jovens e adultos e o analfabetismo entre idosos no semi-árido nordestino: velhos e novos desafios à educação popular”.
- 2 Cientista Social e Mestre em Sociologia pela UNICAMP. Doutor em Educação pela USP. Professor Adjunto da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), em Mossoró/RN. E-mail: mperes@usp.br

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 19	n. 41	p. 497-514	set./dez. 2010
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

## Introdução

Em uma sociedade que tem a infância e a juventude como fases tradicionalmente destinadas à vivência escolar, parece-nos estranho pensar na relação entre velhice e educação. A pesquisa realizada por Philippe Ariès (1981) mostrou que o surgimento da sociedade moderna industrial e a universalização da educação escolar seriam os principais determinantes da delimitação da infância como fase etária diferenciada da vida adulta, posto que até a Idade Média a criança era vista como um “adulto em miniatura”. Sabemos que a educação pedagógica adotada nessa sociedade tinha a finalidade primeira de formar e disciplinar o futuro trabalhador da indústria. E, principalmente por isso, a educação escolar adotou os métodos pedagógicos, destinados à educação nas primeiras fases da vida.

Por outro lado, as pessoas de mais idade foram excluídas desse projeto educacional, pois não interessavam mais ao processo produtivo. Isso porque tais pessoas não precisariam ser formadas para uma futura vida profissional, pois ou já eram trabalhadores prestes a se aposentarem ou já estavam aposentados. A lógica era a seguinte: para quê se investir na educação dos que já passaram pela vida produtiva ou que estavam em vias de sair dela? Isso seria um desperdício do ponto de vista do capitalismo, pois estes indivíduos não poderiam mais contribuir para a produção da riqueza (RAMOS, 2001).

Essa situação explica, em grande medida, a ausência de um projeto educacional destinado especificamente aos mais velhos, quando consideramos o modelo capitalista de educação. E isso se verifica na totalidade dos países capitalistas, que construíram, ao longo da história, uma estrutura de ensino formal para educar prioritariamente crianças e jovens. A chamada *educação de adultos* ou de *jovens e adultos*, surgiria posteriormente na sociedade industrializada, pela necessidade de preparar minimamente a classe operária, derivada do *campesinato bruto e ignorante*. (PINTO, 2005).

No Brasil, as principais leis da educação, como a LDB (Lei 9.394/96), também citam, no máximo, a educação de jovens e adultos (EJA) como única alternativa educacional destinada à população *fora da idade escolar*. Contudo, essas leis não tratam da diversidade existente entre os indivíduos que compõem a categoria de adultos. Por exemplo, há muita diferença entre um adulto de 25 ou 30 anos, e um *adulto* (ou seria idoso?) de 50 ou 60 anos. E isso em nenhum momento é levado em consideração na LDB, lei que, aliás, nem sequer cita a velhice, ignorando-a totalmente. Poder-se-ia supor que os idosos integrariam, nesse caso, a categoria de adultos. Contudo, não diferenciar a velhice da vida adulta, como fase que demanda atenção especial, bem como metodologias próprias de ensino, seria

assumir uma perspectiva no mínimo reducionista, análoga à consideração da infância como uma *vida adulta em miniatura*, que vigorou no período medieval, conforme afirma Ariès (1981).

Tomemos o analfabetismo como um dos exemplos mais graves de exclusão educacional e social. Se considerarmos o acesso à educação formal como a possibilidade de entrarmos em contato com a *cultura superior*, ou seja, a ciência, a literatura e a filosofia ocidentais, bem como com a linguagem escrita enquanto forma de expressão e comunicação, então constatamos que ser excluído da educação em seus aspectos básicos significa não dispor dos recursos de interação com o *mundo civilizado* da sociedade ocidental capitalista. E os analfabetos são, em essência, esses excluídos.

Sabemos que, segundo o IBGE (Censo 2000), a maioria da população não-alfabetizada no Brasil é composta por pessoas de idade mais avançada, ou seja, idosos e adultos mais velhos, especialmente as mulheres, os negros e afro-descendentes, os indígenas e seus descendentes, e os residentes na zona rural. Sabe-se que existem escolas destinadas às crianças, aos jovens e, até mesmo, aos adultos trabalhadores (da indústria), como é o caso da EJA. Mas, por outro lado, não há escolas destinadas aos idosos, e que atendam especificamente às suas necessidades e peculiaridades enquanto sujeitos sociais (PERES, 2009).

Conforme mostram os dados da Fundação Perseu Abramo, obtidos na pesquisa sobre *O perfil sócio-demográfico dos idosos brasileiros*, concluída em 2007, metade da população idosa brasileira urbana é atingida pelo analfabetismo funcional. De acordo com a pesquisa, entre a população idosa o **analfabetismo funcional** totaliza 49% (13% entre os não-idosos): 23% declaram não saber ler e escrever (2% dos não-idosos), 4% dos entrevistados afirmam só saber ler e escrever o próprio nome (1% dos não idosos) e 22% consideram a leitura e a escrita atividades penosas (8% dos não idosos), seja por deficiência de aprendizado (14%), por problemas de saúde (7%) ou por ambos motivos (2%). Além disso, observa-se que entre os idosos 89% não passaram da 8ª série do ensino fundamental (18% não tiveram nenhuma educação formal) e apenas 4% chegaram ao 3º grau de **escolaridade** (completo ou incompleto). Entre os não-idosos 44% não passaram do fundamental (2% não frequentaram escolas) e 15% chegaram ao ensino superior.<sup>3</sup>

De acordo com o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP), no relatório *Mapa do analfabetismo no Brasil*, publicado em 2003, também vemos que o maior contingente de analfabetos (48,7%) encontrava-se nos grupos etários

3 Fundação Perseu Abramo; Pesquisa: **Idosos no Brasil: Vivências, desafios e expectativas na 3ª idade**, cap. 1: Perfil sócio-demográfico dos idosos brasileiros, 07/maio 2007.

mais idosos, com pessoas de idade igual ou maior a 50 anos. Comparativamente às outras faixas etárias, nota-se que a dos idosos é a que mais necessitaria de ações do governo na esfera da educação, uma vez que é a mais prejudicada pelo que podemos chamar de “exclusão educacional”. Contudo, os idosos são exatamente o único grupo etário da população que não é assistido pelo Poder Público nas políticas educacionais hoje vigentes.

É bom lembrar que a Constituição de 1988 garante o alcance indiscriminado da oferta obrigatória e gratuita do ensino público fundamental, estendido a toda população, independente da idade (art. 208, I). Na condição de direito público subjetivo, a educação possui acesso gratuito aos níveis de ensino, conforme o art. 208, § 1º da CF/88. Contudo, o não oferecimento da educação por parte do Poder Público implica na responsabilização da autoridade competente (art. 208, § 2º da CF/88). Assim, a gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais (art. 206, IV da CF/88), é um princípio educacional com força constitucional, o que revela a dimensão democrática da Constituição de 1988.

Dessa forma, ao não contemplar os idosos como destinatários das políticas educacionais o Estado brasileiro descumpra a própria Constituição, dessa vez não por ação, mas por omissão. É necessário destacar, contudo, que tal omissão é coerente à lógica de exclusão verificada na sociedade capitalista como um todo (não só no Brasil) e à forma pela qual os sistemas educacionais foram construídos, especialmente no capitalismo industrial. Por isso, acredito ser necessário entrar agora, mesmo que brevemente, no terreno da história e da filosofia da educação.

## O capitalismo industrial e a funcionalidade da educação

Falar de escola e de educação implica tratar fundamentalmente do conceito de formação. Em termos gerais, é a escola que *forma* os indivíduos para que estes venham a ocupar um determinado papel na sociedade. De uma forma geral, nas sociedades capitalistas da atualidade, cada uma das diversas *fases* ou períodos da trajetória escolar está associada a uma fase específica da vida humana. Desconsiderando casos excepcionais, pode-se dizer que a educação infantil (pré-escola) marca a primeira infância, o ensino fundamental marca a segunda infância (do 1º ao 5º ano) e a pré-adolescência (do 6º ao 9º ano), enquanto que o ensino médio (antigo segundo grau) está associado à adolescência e o ingresso na universidade representa o início da vida adulta.

Esses *rituais de passagem* que caracterizam a trajetória educacional formal em nossa sociedade simbolizam, portanto, a evolução dos diferentes estágios de maturidade em que a vida humana é periodizada. Assim, passar da infância para a pré-adolescência,

da pré-adolescência para a adolescência e da adolescência para a vida adulta implica concluir os diversos ciclos escolares, da pré-escola ao ensino superior. Em outras palavras, significa *se formar*, uma vez que a formatura representa o *ritual* que marca a conclusão de uma determinada fase da trajetória educacional (ARIÈS, 1981).

Conforme declara Phillipe Ariès (1981), a infância como fase separada da vida adulta não existia na Idade Média, passando a ser social e historicamente construída com o advento da modernidade e com a Revolução Industrial. Da mesma forma, a escola como a conhecemos hoje surgiria praticamente no mesmo contexto histórico em que se deu a delimitação da infância como fase particular da vida humana. Era comum o trabalho infantil nas primeiras fases da Revolução Industrial. Com a Revolução Francesa, a declaração dos direitos do homem, e, posteriormente, com a emergência do movimento socialista, o trabalho da criança passou a ser gradualmente combatido e proibido, tornando-se ilegal. Contudo, a sua proibição se daria simultaneamente ao surgimento da escola como um locus apropriado para a permanência da criança e para a sua socialização. Como se pode notar, a ideia de escola passa a estar diretamente associada à de infância. O próprio termo “pedagogia”, que significa a teoria ou a ciência da educação e do ensino, tem sua origem voltada para a educação de crianças. Na etimologia da palavra, que tem origem grega, *paidós* quer dizer criança (PERES, 2005).

Mas se, por um lado, a noção de escola está simbolicamente associada à de infância e de adolescência, ou melhor, diz respeito àquele ou àquela que ainda não se iniciou na vida adulta, a noção de trabalho, por outro, tem relação direta com a maturidade. Na trajetória escolar, a conclusão do ensino médio marca o início da fase adulta, seja pelo ingresso na universidade ou diretamente no mercado de trabalho, sendo que esta última opção é mais comum nas classes populares, que possuem maior dificuldade de acesso à universidade. Vemos aí, portanto, um dos mais evidentes antagonismos presentes na interface entre trabalho e educação, criado pela moderna sociedade capitalista: é o *adulto* que trabalha e a *criança* que estuda. Tal antagonismo fundamenta-se na associação direta entre maturidade e vida profissional. Contudo, é no conceito de *formação* que podemos estabelecer um elo entre trabalho e educação. A formação escolar, considerando toda a sua trajetória “natural”, visa formar o indivíduo para que este assuma um papel social. Dito de outra forma, para que ele adquira uma identidade social. E, na atual sociedade capitalista, tal identidade é construída fundamentalmente por meio do trabalho e da identidade profissional (DUBAR, 1995).

Na verdade, a própria trajetória educacional dada pelas fases escolares, que tem como *fnal da cadeia* o ingresso no ensino superior – onde o indivíduo faz, enfim, a opção por uma carreira profissional –, evidencia uma relação clara entre trabalho e educação, dada pela lógica da formação educacional/profissional. Seja no nível técnico do ensino médio, ou no ensino superior, a trajetória educacional dos

indivíduos se encerra com a escolha de uma determinada profissão. Ao *completar* os estudos de nível superior ou técnico, o ex-aluno estará *apto ao trabalho*. Assim, nas sociedades capitalistas, coloca-se o trabalho e a vida profissional como a referência-chave da vida social. Em síntese, estuda-se, *forma-se*, para trabalhar, para ter uma profissão, e, com isso, assumir um papel social específico. Daí a conhecida teoria do capital humano, surgida na década de 1960 nos EUA. Através dessa teoria, que pertence ao campo da *economia da educação*, a educação e – principalmente – a formação profissional passam a ser vistas como produtoras de capacidade de trabalho e potencializadoras do fator trabalho (MORAES, 1999).

Essa visão economicista e funcionalista da educação como formadora de recursos humanos para o trabalho produtivo torna evidente o porquê de o sistema educacional ter sido estruturado tendo como *final da cadeia* a formação para o mercado de trabalho. A escola, na sociedade capitalista, de acordo com a chamada teoria da reprodução, passa a ser vista, portanto, como um aparelho ideológico a serviço do Estado, reproduzindo a sua lógica instrumental, com o fim de atender aos interesses da classe economicamente dominante (ALTHUSSER, 1992).

Seria, portanto, a necessidade de mão-de-obra qualificada inerente ao espetacular desenvolvimento da sociedade capitalista industrial que determinaria a estrutura organizacional do atual sistema educacional, colocando a formação para o trabalho como objetivo central e configurando uma “produção em série” de mão-de-obra intelectualmente melhor preparada do que nos primórdios da industrialização, por meio da construção de uma escola capitalista com currículos e conteúdos com um forte caráter tecnicista e ideológico (FRIGOTTO, 1984).

## A velhice e os sistemas produtivo e educativo na sociedade capitalista

Mas se a ideia de educação (pedagógica) está associada à figura da criança e a de trabalho ou formação profissional (técnica e/ou universitária) vincula-se à imagem do adulto ou do jovem com certo grau de maturidade. Portanto, onde entram os idosos nesse processo? Qual o lugar da velhice na relação entre educação, trabalho e formação profissional?

Na verdade, causa até certo estranhamento pensar nessa relação.<sup>4</sup> Isso porque a sociedade capitalista estruturou um sistema educacional e produtivo coerente aos

---

4 Deve-se ter em mente, contudo, que uma das principais contribuições das Ciências Sociais, particularmente da Antropologia, é trabalhar com a ideia de estranhamento. Tornar o familiar estranho e o estranho familiar, por meio da pesquisa antropológica ou sociológica permite, sobretudo, relativizar e desconstruir os princípios ideológicos e padrões culturais cristalizados da realidade social.

seus interesses, relegando os idosos ao esquecimento. A criança deve ser educada para que, quando adulto, venha a ser um trabalhador adequado às necessidades da sociedade. O jovem e o adulto devem ser formados e profissionalizados para assumirem uma função específica dentro da esfera produtiva, garantindo, assim, a eficiência do sistema econômico em constante desenvolvimento e mudança. E o velho? Onde entra? A verdade é dura e cruel: não há lugar para a velhice na sociedade capitalista. Essa *realidade incômoda* que acompanha a velhice já fora observada e analisada por autores como Simone de Beauvoir (1990) e Ecléa Bosi (1994).

Na perspectiva do capital, o velho representa o trabalhador que já se tornou improdutivo e obsoleto, e que deve dar lugar às novas gerações de trabalhadores, dotadas de conhecimentos atualizados e de uma maior disposição para o trabalho. Como já dizia Karl Marx (1983), o capital não se preocupa com o tempo de duração da força de trabalho, uma vez que seu exército industrial de reserva é e sempre será numericamente abundante. Assim, o velho deve ser expulso, retirado do mercado de trabalho. A aposentadoria, de certa forma, assume, simbolicamente, o significado de retirada ou saída. Isso se torna claro pelas suas designações em outros idiomas, como o inglês (*retired*) e o francês (*retrait*). A velhice, então, é claramente excluída do projeto capitalista de educação, uma vez que a elite industrial nunca possuiu um projeto para os trabalhadores que envelheciam, a não ser criar estratégias para excluí-los da esfera produtiva – tal como a garantia do direito à aposentadoria –, dando lugar aos trabalhadores recentemente *educados* ou *formados*.

Quando nos questionamos o porquê da educação formal se restringir apenas às fases iniciais da vida humana, não há como negar o seu caráter funcional frente ao sistema produtivo. Apesar da resistência dos pedagogos em aceitar essa realidade, é inegável que o sistema educativo é não só pré-determinado como também subjugado pelo sistema produtivo na sociedade capitalista. Na verdade, a exclusão da velhice da esfera produtiva justifica a sua exclusão, também, do sistema educativo, centrado nas práticas pedagógicas de educação infantil e juvenil. E isso é prova concreta da funcionalidade da educação formal vigente. Senão, vejamos. Por que educar só a criança e o jovem? Por que formar/profissionalizar somente o jovem e/ou o adulto?

É comum entre os pedagogos defender que a educação tem o propósito de *preparar para o exercício da cidadania, de formar cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres*. Contudo, sabe-se que a moderna sociedade industrial passou a demandar uma mão-de-obra altamente qualificada e, ao mesmo tempo, disciplinada para o processo de trabalho. Era necessário formar não só profissionais capacitados a desempenhar funções de elevada complexidade, mas também trabalhadores e cidadãos disciplinados, que respeitassem a ordem estabelecida e cumprissem seus papéis na sociedade. Ora, todos que conhecem a crítica do materialismo histórico à ideia de cidadania sabem que esta é vista, acima de tudo, como uma estratégia

da burguesia para permitir uma participação ou ação política dentro dos limites estreitos permitidos pelo sistema capitalista e que, principalmente, não venha a comprometer o seu caráter estrutural de dominação. O Estado capitalista permite e até incentiva a prática da cidadania porque ela não representa uma ameaça real às suas estruturas de poder, uma vez que sua esfera de ação está dentro do sistema e, portanto, sob o controle deste (DIAS, 1999).

Assim, vemos que o discurso de *educação para a cidadania*, proferido com orgulho pelos pedagogos, é também coerente à lógica funcionalista da educação formal, subjugada à esfera produtiva na sociedade capitalista e aos seus projetos de dominação político-ideológica.

## O analfabetismo entre idosos, a andragogia e as universidades da terceira idade

Na verdade, a chamada *educação andragógica*, ou seja, a educação de adultos, utilizada nos centros de capacitação profissional, nas empresas ou em qualquer âmbito em que se pratique a formação para o trabalho, não se diferencia em nada da educação pedagógica, de viés funcionalista, quanto aos propósitos de adestramento e adequação da mão-de-obra ao processo produtivo capitalista. Por significar um tipo de educação voltada para os adultos e pessoas mais velhas – uma vez que *andros* em grego é homem adulto –, a andragogia diferencia-se da pedagogia por possuir uma metodologia específica e direcionada às faixas etárias mais elevadas. Dentre outras, a diferença essencial entre a educação pedagógica e a andragógica é que essa última leva em conta o conhecimento tácito e a experiência acumulada ao longo da vida. Por estar tradicionalmente vinculada à qualificação para o trabalho, a andragogia tem considerado a experiência (ou prática) profissional como elemento fundamental dos seus métodos educativos/formativos (ARROYO, 1996).

As chamadas *universidades abertas à terceira idade* (UNATI), trazidas ao Brasil pelo SESC na década de 1970, representam uma proposta de educação na velhice, de caráter andragógico, que tem se multiplicado rapidamente. Atualmente, diversas instituições de ensino superior, brasileiras – faculdades, universidades e centros universitários – já possuem cursos voltados ao público idoso, que contam com disciplinas variadas, abrangendo as três áreas do conhecimento: exatas, humanas e biológicas.

Inspiradas na experiência francesa, as UNATI misturam educação formal e não-formal, e são direcionadas principalmente a aposentados das classes média e alta, em sua maioria mulheres. Essas instituições não têm como objetivo formar para o mercado de trabalho, o que as diferencia da educação formal tradicional e profissionalizante. Mas, por outro lado, estão carregadas – e são,

em grande medida, as disseminadoras – dos valores relativos à ideia de terceira idade: envelhecimento ativo, negação da velhice, busca do rejuvenescimento, etc. (CACHIONI, 1999). Dessa forma, pode-se dizer que as UNATI são coerentes à lógica de *mercantilização da velhice* inerente ao termo *terceira idade*, no sentido dado por Debert (2004).

Na verdade, a criação das UNATI no Brasil carrega um grande paradoxo quando consideramos o alto índice de analfabetismo verificado entre os idosos no país. Segundo dados do IBGE (Censo 2000), 34,6% do total dos brasileiros (homens e mulheres) com 60 anos ou mais são analfabetos. E, salvo raras exceções, as UNATI não estão essencialmente voltadas à alfabetização dos idosos, conforme mostra o estudo de Cachioni (2003). Tal fato reforça o caráter elitista das UNATI – que constam das políticas públicas voltadas à velhice, como a Política Nacional do Idoso (1996) e de leis específicas como o Estatuto do Idoso (2003) –, bem como mostra o forte ranço elitista presente no conceito de *terceira idade*. Diante disso, cabe lançar a seguinte questão: qual a validade de se investir na criação de *universidades para idosos* num país que necessita urgentemente de políticas de educação fundamental e alfabetização para todas as faixas etárias?

É inaceitável o fato de que o ensino fundamental e a alfabetização sejam colocados em segundo plano nas ações do Estado, em benefício de projetos elitistas de educação, como as UNATI, o ensino profissionalizante e o ensino superior. Tais paradoxos lançam dúvidas sobre o verdadeiro sentido da educação. O que é e a quem interessa a educação? Quais os reais objetivos inerentes à prática educativa e pedagógica? Por que a educação formal está concentrada somente nas fases iniciais da vida humana? A ausência de um projeto de educação permanente e universal, que inclua todas as faixas etárias e não se encerre com a obtenção de um diploma de formação profissional, mostra a funcionalidade do nosso atual modelo de educação. Assim, ao incluirmos (em tese) os idosos e adultos mais velhos na agenda educacional, colocamos em xeque o caráter restrito e funcional da educação pedagógica. Aí uma das principais contribuições do *estranhamento* praticado no campo das Ciências Sociais.

## Velhice, educação popular e educação de adultos

Falar de educação popular é falar de uma forma de educação que é destinada às camadas populares, em contraponto à educação tradicionalmente oferecida às elites. Dessa forma, as iniciativas de educação popular, principalmente a alfabetização, normalmente são voltadas aos indivíduos que não puderam ter acesso à educação formal na *idade própria*, ou seja, na infância. Tal situação de déficit educacional

entre adultos, observada particularmente nos países subdesenvolvidos, decorre, sobretudo, da ausência ou insuficiência de oferta educacional, principalmente nas regiões rurais do país. O trabalho rural, executado pelo *camponês* ou *homem do campo*, sempre esteve associado, ao longo da história, a uma condição de exclusão quanto ao acesso aos chamados *conhecimentos superiores* (ciência e filosofia), que eram produzidos pelas elites econômicas e políticas e ficavam restritos a esses grupos e circunscritos à vida nas cidades.

Assim, os *cidadãos*, na Grécia Antiga, eram aqueles que tinham propriedade, e que, por isso, podiam ter acesso à cidade da *Pólis*, tida como centro de decisões e deliberações políticas e de reflexão filosófica. A própria palavra *civilizado* é derivada de *civitas*, ou seja, refere-se àquele que vive nas cidades e tem acesso às estruturas da vida urbana e à complexidade de conhecimentos, processos e relações produzidos neste espaço. A industrialização, ocorrida a partir do século XVIII na Europa, potencializaria ainda mais a oposição entre rural e urbano, no que se refere ao acesso à educação formal, pois se tornava necessário educar para o trabalho industrial característico das cidades e do *mundo civilizado*. O campo, por sua vez, ficaria excluído do projeto capitalista de educação na *sociedade industrial* que emergia (ARANHA, 2006).

Nota-se, portanto, que a relação entre educação e meio rural é tão paradoxal quanto a relação entre educação e velhice. Só se educa a quem supostamente terá alguma utilidade para a sociedade capitalista industrializada. Nessa lógica, o camponês e o idoso analfabeto, ex-trabalhador rural, que em geral vive ou viveu no campo, não precisam ser educados. Conforme explica Vieira Pinto (2005):

A sociedade empreende a alfabetização de adultos fundamentalmente para poder integrá-los num nível superior de produção. Já temos dito que não se trata de dever moral de obras de caridade, e sim de uma imperiosa exigência social. A sociedade precisa educar seus adultos, desde que alcance um nível de desenvolvimento que torne incompatível a existência de segmentos marginalizados em seu seio, que podem aumentar a força de trabalho geral se forem convertidos em trabalhadores letrados num nível alto de conhecimento. [...] Uma lei do desenvolvimento educacional é esta: a sociedade nunca desperdiça seus recursos educacionais (econômicos e pessoais), apenas proporciona educação nos estritos limites de suas necessidades objetivas. Não educa ninguém que não precise educar (VIEIRA PINTO, 2005, p. 102-103).

Talvez, isso justifique a exclusão educacional que acomete principalmente a população com mais de 60 anos no Brasil. Sabe-se que a grande maioria dos idosos não-alfabetizados reside ou residiu em regiões rurais, conforme mostram os dados da Fundação Perseu Abramo, na pesquisa sobre idosos desenvolvida em 2007. Por isso, acredito não ser possível desvincular educação popular de educação de adultos e de idosos, de alfabetização e, principalmente, de educação no campo. Enquanto não houver uma estrutura que garanta (realmente) acesso à educação pública nas regiões rurais e nas periferias dos grandes centros urbanos, novos analfabetos estarão sendo criados. A criança a quem não são dadas condições mínimas de se educar será o futuro adulto e idoso não-alfabetizado.

Sabe-se, porém, que as iniciativas de *alfabetização em massa* que se instituíram no país, principalmente na década de 1970, das quais o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi o mais conhecido, estiveram carregadas de uma forte orientação político-ideológica, que se centrava na legitimação da ordem social instituída, fundada na *ditadura do grande capital*, utilizando as palavras de Octávio Ianni (1981). O estudo desenvolvido por Paiva (2003) mostra que, nessas ações de alfabetização empreendidas pelo MOBRAL difundia-se entre os alunos uma ideologia de responsabilização pessoal pelo sucesso ou fracasso escolar obtido. Com isso, a própria condição de analfabetismo passou a ser estigmatizada e vista de forma depreciativa pela sociedade em geral, gerando nos adultos e idosos não-alfabetizados um sentimento de culpa e vergonha. Além disso, e de forma coerente aos propósitos de controle do governo militar, instituiu-se, via MOBRAL, um processo de adestramento e disciplinamento das camadas populares, no intuito de incitar nelas o *amor à pátria* e evitar a disseminação, entre elas, das *ideias subversivas* do comunismo/socialismo.

Nos dias de hoje, o analfabetismo ainda é normalmente tratado como responsabilidade pessoal dos analfabetos. O Estado procura, ao máximo, se eximir dessa responsabilidade, atribuindo, primeiramente, à família – portanto, à esfera privada e pessoal – o dever de educar, conforme podemos ver na LDB (Lei 9394/96, artigo 2º). A educação de jovens e adultos (EJA), citada na LDB como alternativa educacional destinada “[...] àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (Art. 37º), ainda é tratada como forma secundária de oferta educacional, e, principalmente, destinada aos *jovens e adultos trabalhadores*. O idoso (aposentado, ex-trabalhador), por sua vez, nem sequer é citado nos parágrafos que compõem a EJA na LDB. Os altos índices de evasão dos programas de EJA são atribuídos, frequentemente, a fatores relacionados à vida pessoal, social e profissional dos alunos, mas raramente são associados à inviabilidade estrutural e metodológica dos programas, à sua ineficiência como alternativa educacional, à sua desconsideração da heterogeneidade dos participantes e do desprezo pelos seus conhecimentos

acumulados ao longo da vida e, ainda, como consequência do tradicional descaso do Poder Público e de muitos educadores para com a EJA (GADOTTI, 2000).

Uma das principais críticas que podemos fazer aos programas de EJA é quanto à utilização da mesma metodologia de ensino para um público potencialmente heterogêneo no que se refere à faixa etária. Numa mesma turma convivem, por exemplo, jovens de 18 anos com adultos de 40 e idosos de 70 anos. Não é necessário ser especialista em educação para perceber que cada um desses grupos de idade possui perspectivas e expectativas totalmente diferentes quanto à educação. Também é bastante óbvio que as experiências de vida dos mais velhos são bem mais vastas do que as dos mais jovens. Por isso, conforme destaca Arroyo (1996), uma metodologia de ensino adequada para o público adulto, que é a andragógica e não a pedagógica, deve considerar as experiências de vida e o conhecimento tácito no processo de aprendizagem. Contudo, vemos que, salvo raras exceções, os educadores que atuam na EJA geralmente não estão capacitados para esse tipo de prática, uma vez que os cursos de formação de professores (as chamadas licenciaturas) são centrados principalmente nas técnicas de ensino/aprendizagem da pedagogia. A andragogia ainda é, para a imensa maioria dos educadores, uma ilustre desconhecida (ARROYO, 1996).

Talvez essa inadequação metodológica justifique, em parte, as elevadas taxas de evasão verificadas nos programas de EJA, bem como evidencia a *desfuncionalidade* de tais programas quanto ao cumprimento da importante missão que lhes é atribuída: a de educar os *excluídos da educação*. Contudo, o que temos observado é o caráter excludente da própria EJA, na qual muitos idosos e adultos mais velhos sentem-se constrangidos, humilhados e desrespeitados em sua dignidade como pessoa humana, por um modelo educacional tecnicista e reprodutor, que desconsidera os conhecimentos adquiridos pelos indivíduos nas suas experiências de vida, tratando seres humanos essencialmente diferentes como iguais.

Conforme mostra o estudo de Claudie Solar (1998), em países em que a educação de adultos (de caráter andragógico) já se encontra bem desenvolvida, nota-se uma maior adequação metodológica às necessidades de aprendizagem e ao desenvolvimento dos adultos, que contemplam suas experiências de vida, bem como a diversidade etária, étnica, cultural e de gênero dos alunos. A maioria dos alunos que necessitam desses cursos é proveniente das regiões rurais e menos urbanizadas do Canadá – no caso, da província de Quebec.<sup>5</sup>

---

5 A Universidade de Montreal conta com um Departamento de Andragogia, vinculado à Faculdade de Educação, o que mostra o desenvolvimento das atividades de pesquisa, ensino e extensão relativas à educação de adultos no Canadá. Só a título de esclarecimento: a professora Claudie Solar – que foi entrevistada por mim quando estive em Montreal para o desenvolvimento de estágio de doutorado em janeiro de 2007 – é integrante do Departamento de Andragogia da Universidade de Montreal.

## Velhice, analfabetismo e a política educacional

A primeira e principal relação que podemos estabelecer entre velhice e política educacional é a da ausência: não existe, no Brasil, uma política de educação destinada especificamente à população idosa, que, contraditoriamente, é a que mais necessita. Já vimos que a população com idade igual ou superior a 60 anos é a mais atingida pelo analfabetismo na sociedade brasileira. Vimos também que a LDB nem sequer cita a velhice em seus 92 artigos. Vimos, ainda, que a lei maior da educação também não faz qualquer referência ao analfabetismo como um grave problema social no Brasil – que ainda atinge a todas as faixas etárias, mas principalmente os mais idosos –, e que deve ser contemplado com prioridade pelas ações do governo na esfera da educação.

Portanto, não há como desconsiderar o fato de que o Estado brasileiro, na condição de Estado capitalista, vem priorizando historicamente os interesses das elites econômicas e políticas do país, com suntuosos investimentos no ensino superior e técnico, tanto na esfera federal como na estadual (principalmente em São Paulo), mas com uma crescente e gradativa escassez de recursos destinados ao ensino fundamental, que é, inclusive, relegado à responsabilidade dos municípios, com a descentralização administrativa instituída pela LDB, o mesmo ocorrendo com a gestão da EJA.

Contudo, é o ensino fundamental o responsável pela alfabetização e pela educação inicial da população. Por isso mesmo, ele deveria ser prioritário nos investimentos em educação, o que, evidentemente, não ocorre no Brasil, diferentemente de países desenvolvidos como a França, a Inglaterra e o Canadá, que tradicionalmente têm priorizado as *séries iniciais* em suas políticas públicas de educação. A educação fundamental é, dentre todas, aquela que tem vínculo mais direto com as situações de miséria social, haja vista ela representar a *porta de entrada* dos indivíduos no universo educacional, significando, para muitos, o único contato que puderam ter com a educação formal ao longo da vida. Se considerarmos a política educacional como política social, as ações do governo no âmbito da educação fundamental devem ser compreendidas como de importância prioritária, num Estado que se considera como de *bem-estar social*. Por isso, o analfabetismo é um problema de miséria social a ser assistido por uma política social de educação fundamental (VIEIRA, 1987).

Mas o governo, estrategicamente, esquivava-se, como de costume, da sua responsabilidade com relação à miséria social. O estudo de Evaldo Vieira (1987) mostra como o Estado brasileiro sempre se eximiu, ao longo da história, da sua responsabilidade frente às situações de miséria social do

país. Desde a Era Vargas, em 1930, o governo federal tem sustentado uma imagem de *Estado social*, criada principalmente com fins demagógicos e clientelistas. Para Vieira:

A política social desde 1964 reduziu-se a uma série de decisões setoriais na Educação, na Saúde, na Previdência Social e na Assistência Social, servindo geralmente para desmobilizar as massas carentes da sociedade. Ela ofereceu serviços sem antes perguntar quais eram as necessidades reais. Duvida-se que isso se chame de política social (VIEIRA, 1987, p. 232).

Levando em conta as carências sociais mais urgentes, vemos que qualquer política educacional voltada à velhice deveria começar por uma política de educação fundamental, principalmente de alfabetização. Por isso a grande importância social dos programas de EJA, principalmente dos que estão voltados à primeira etapa do ensino fundamental. Para muitos idosos esses programas são a única oportunidade de acesso à educação formal, mesmo que a EJA não seja destinada especificamente à *educação da velhice*. Contudo, vemos que a política pública de EJA não é tratada com prioridade, mas com menosprezo pelo Poder Público. A pesquisa de Venâncio (2003, p. 6), por exemplo, que analisa a experiência da EJA no município de Marília/SP, mostra que: “a EJA continua a ser tratada de maneira superficial, sendo colocada em segundo plano perante as outras modalidades de ensino”. Como já é de praxe, o Estado brasileiro torna secundário o que deveria ser prioritário, quando o assunto é demanda social.

Há políticas públicas de educação infantil, assim como também existem políticas de educação de jovens e adultos. Mas não há, por outro lado, uma política educacional voltada à população idosa, que leve em conta a condição especial desses sujeitos. Considerando a inexistência de uma política educacional para a velhice no Brasil, e que a LDB – a Lei Maior da Educação – nem sequer cita essa fase da vida como destinatária de ações do Poder Público na esfera educacional, creio ser coerente considerar a *exclusão* como uma das principais problemáticas a serem trabalhadas em pesquisas que proponham analisar a relação entre velhice e educação.

## Considerações finais

Verificamos ao longo do artigo que os programas de EJA – compreendidos como a única alternativa educacional destinada às pessoas mais velhas que não puderam frequentar a escola na *idade própria* – estruturam-se de forma restrita e homogênea, deixando de contemplar a diversidade etária inerente aos indivíduos que fazem uso desses programas, na esperança de *se educarem*. É interessante observar que, ao tratar jovens, adultos e idosos da mesma forma na relação ensino/aprendizagem que estabelece, a EJA reproduz um fenômeno análogo ao da invisibilidade da infância presente na Idade Média, conforme fora mostrado por Ariès (1981).

Senão, vejamos. Onde se situariam os idosos num tipo de educação que se destina a educar jovens e adultos? Se crianças recebem um atendimento especializado por meio de uma educação pedagógica, porque não proporcionar também aos idosos esse cuidado, considerando ser a sua condição igualmente *especial*? Como ignorar a diferença evidente de estilos, experiências e objetivos de vida verificados entre jovens, adultos e idosos que frequentam os programas de EJA? Tais contradições só nos fazem pensar numa justificativa: menosprezo por essa forma de educação, que atende às camadas menos favorecidas da sociedade, ou seja, os excluídos da educação.

A criança e a infância, caracterizadas pelo ato de brincar, não tinham importância numa sociedade centrada no trabalho do camponês e na disputa por terras e fronteiras, como era a sociedade medieval. Por isso, neste contexto, a criança não era compreendida essencialmente como criança, mas sim como um *adulto em miniatura*. Seria só com o surgimento de um mercado da infância, impulsionado principalmente pela venda de brinquedos, que essa fase da vida se começaria a ganhar importância do ponto de vista científico (com o desenvolvimento da psicologia da criança e da pedagogia) e também político (com a criação das políticas de educação fundamental). Fenômeno semelhante pode ser verificado hoje em relação à velhice. Não se considera o idoso como importante na sociedade capitalista, a não ser que ele seja um consumidor de produtos e serviços. Daí se justificar a existência de um *movimento social* envolvendo a velhice, mas que na verdade é protagonizado principalmente por organizações que se dizem representantes dos idosos, como o SESC, as entidades de gerontologia e geriatria e as associações de aposentados e pensionistas.

Conforme pude mostrar em pesquisa recente<sup>6</sup>, esse *movimento* tem pressionado o Estado para a criação de políticas públicas voltadas ao atendimento das necessidades dos idosos. No entanto, há de se questionar quais idosos estão sendo atendidos,

---

6 Cf. Peres, 2007.

pois não vemos ainda uma política pública voltada especialmente para a educação da velhice, por exemplo. O Estatuto do Idoso, que é resultante dessa pressão, nem sequer cita o analfabetismo como um problema social que acomete principalmente a população de 60 anos ou mais no Brasil. No entanto, atende aos idosos que têm condições (materiais, físicas, psicológicas e culturais) de frequentarem uma universidade da terceira idade. É através dessas contradições que a sociedade brasileira mostra seus paradoxos, perpetuando privilégios, diferenças e desigualdades.

## REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- ARANHA, Maria. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- ARROYO, Miguel. Educação básica, profissional e sindical: um direito do trabalhador, um desafio para os sindicatos. In: \_\_\_\_\_. **Educação de jovens e adultos: relatos de uma nova prática**. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 1996.
- BEAUVOIR, Simone. **A velhice**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**, 1988.
- BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Estatuto do Idoso – Lei n. 10.741/03.
- CACHIONI, Meire. Universidades da terceira idade: das origens à experiência brasileira. In: DEBERT & NERI (Org.). **Velhice e sociedade**. Campinas: Papirus, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Quem educa os idosos?: um estudo sobre professores de universidades da terceira idade**. Campinas: Alínea, 2003.
- DEBERT, Guita. **A reinvenção da velhice: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento**. São Paulo: EDUSP/FAPESP, 2004.
- DIAS, Edmundo. **A liberdade (im)possível na ordem do capital: reestruturação produtiva e passivização**. Textos Didáticos IFCH-UNICAMP, n. 29, 1999.

DUBAR, Claude. **La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles**. Paris: A. Colin, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1984.

Fundação Perseu Abramo. **Idosos no Brasil: vivências, desafios e expectativas na 3ª idade**. Resultado da pesquisa publicado em 07/maio 2007.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais do educador**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 2008.

IANNI, Octávio. **A ditadura do grande capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo 2000**.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). **Mapa do analfabetismo no Brasil**. Brasília/DF, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n. 9394, de 1996**.

MARX, Karl. **O capital**. v. 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MORAES, Carmen. **Diagnóstico da formação profissional – Ramo metalúrgico**. São Paulo: Artchip, 1999, p. 15-27.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil**. São Paulo: Loyola, 2003.

PERES, Marcos. A educação de jovens e adultos e o analfabetismo entre idosos no semi-árido nordestino: velhice e exclusão educacional no campo. **Verinotio**, Revista de Educação e Ciências Humanas, n. 10, ano V, out./2009.

\_\_\_\_\_. A andragogia no limiar da relação entre velhice, trabalho e educação. **Revista História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR)**, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, n. 20, pp. 20-27, dez./2005.

\_\_\_\_\_. **Velhice, trabalho e cidadania: as políticas da terceira idade e a resistência dos trabalhadores idosos à exclusão social**. Tese (Doutorado em Educação da Universidade de São Paulo). USP, 2007.

PINTO, Álvaro. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, Marise. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. **Reorganização da EJA: Educação de Jovens e Adultos**, 2008.

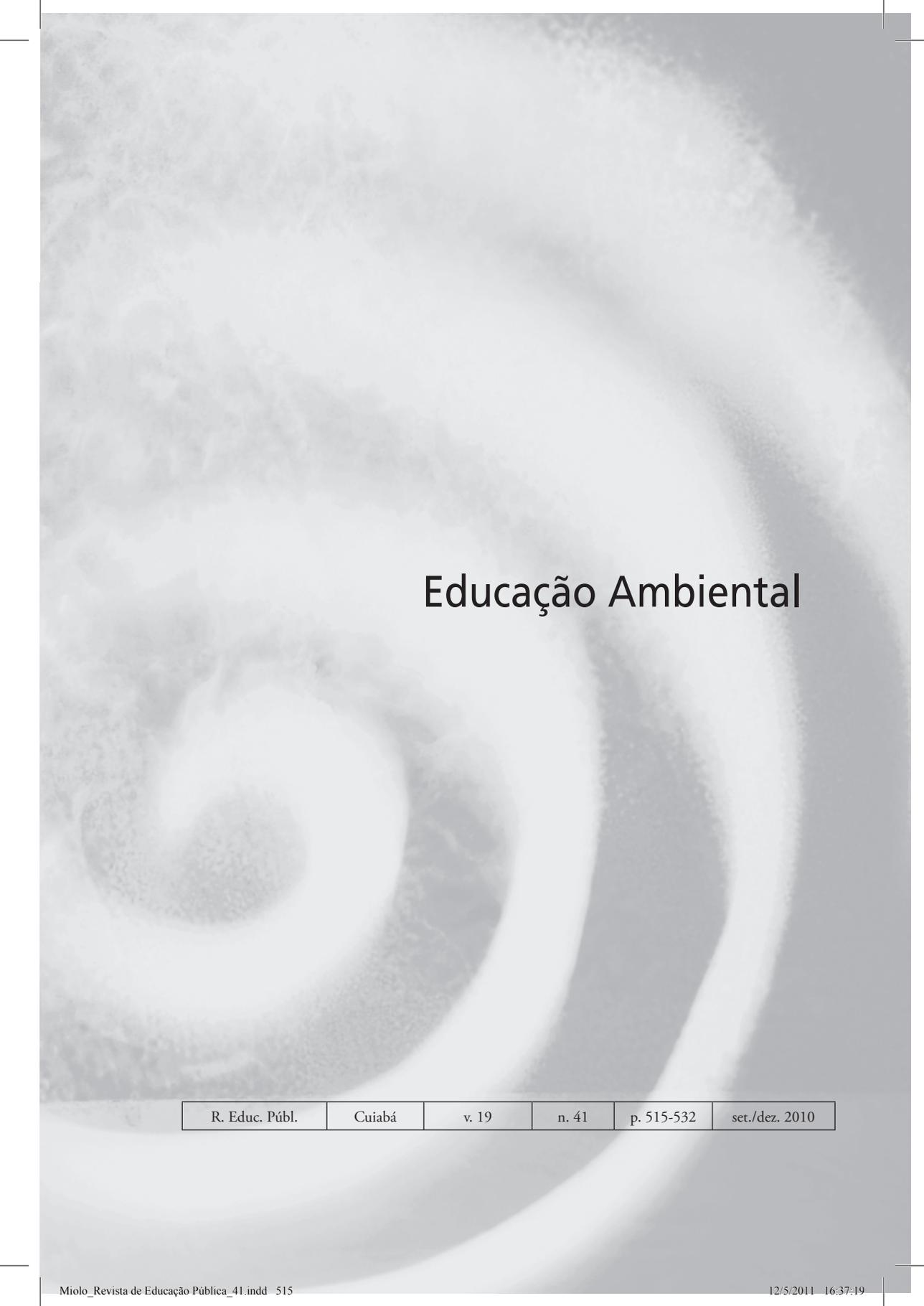
SOLAR, Claudie. **Apprentissage et développement des adultes**. Montreal/Quebec: Les Éditions Logiques, 1998.

VENÂNCIO, João. A educação de jovens e adultos na primeira etapa do ensino fundamental no município do Marília/SP. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, da Faculdade de Ciências Humanas de Garça, ano V, n. 10, jul. 2007.

VIEIRA, Evaldo. **Estado e miséria social no Brasil: de Getúlio a Geisel**. São Paulo: Cortez, 1987.

Recebimento em: 12/04/2010.

Aceite em: 15/04/2010.



# Educação Ambiental

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 19

n. 41

p. 515-532

set./dez. 2010



# Um desafio inexorável à educação: mudança climática

A relentless challenge to education: climate change

Edgar González Gaudiano<sup>1</sup>

## Resumo<sup>2</sup>

Presente artigo traz uma reflexão teórica acerca do mundo em trânsito, movimentado e dinamizado cotidianamente por diversos meios socioambientais. Por meio de informações e cenários internacionais, a mudança climática se apresenta como um dos grandes desafios, não apenas ao processo curricular da escolarização formal, mas essencialmente aos pactos sociais cotidianos, em escalas locais e globais. Tecendo as críticas contra certos discursos que apregoam a tecnologia e a ciência como possibilidades de proteger o mundo, o texto reivindica uma premissa de todos os cidadãos planetários, e não apenas aqueles que podem ter opções dentro do marco capital. Por fim, é um ensaio que teoriza nossas práticas, circunscrevendo a educação ambiental como possibilidade de mudanças.

**Palavras-chave:** Educação ambiental. Mudança climática. Sociedade de consumo.

## Abstract

This paper presents a theoretical reflection about the world in transit, bustling and energized every day by various social and environmental meanings. Through information and international scenarios, climate change is presented as a major challenge, not just in the curriculum process of formal schooling, but essentially the everyday social pacts, in local and global scales. Weaving the criticism of certain speeches that proclaim the technology and science as possible to protect the world, the text claims a premise of all planetary citizens, not just those who may have options within the capital. Finally, it is an essay that theorizes that our practices and considering the environmental education as a possibility for change.

**Keywords:** environmental education - climate change - the consumer society

- 
- 1 Investigador Titular, Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana, Xalapa, Ver. México, egonzalezgaudio@gmail.com
  - 2 Resumo e abstract por Michèle Sato [michelesato@gmail.com].

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 19	n. 41	517-532	set./dez. 2010
----------------	--------	-------	-------	---------	----------------

## Introducción

Pese a las resistencias de los intereses económicos y políticos que se empeñaban en negarlo, el cambio climático es una realidad que se encuentra cada vez más en el dominio público. En forma casi cotidiana, los medios de comunicación, especialmente la televisión, exhiben las preocupantes manifestaciones de los fenómenos hidrometeorológicos extremos. Escenas que muestran desde la devastación producida por los grandes huracanes y tifones en las zonas costeras, con zonas urbanas y grandes extensiones rurales inundadas, hasta la desolación generada por las sequías prolongadas y por incontrolables incendios forestales, o por olas intensas de calor que se lleva la vida de miles de personas, como los más de once mil muertos ocurridos en Francia en agosto de 2003.

Nuevamente, como ocurre cada vez que se presentan episodios de fenómenos naturales o sociales que se identifican como parte de la compleja, polifacética y permanente crisis contemporánea, la educación es enunciada como un recurso necesario. Una educación asumida, por cierto, más como instrumento que como finalidad. ¿Qué problemas gravitan en torno a este recurrente clamor? Y si la educación es una solución ¿Cuál es el problema? Este artículo se propone iluminar algunas respuestas.

## Construyendo el problema

Una gran parte de la cobertura que los medios de comunicación hacen sobre las noticias y eventos relacionados con el cambio climático apuntan en alguna de las dos direcciones siguientes:<sup>3</sup>

- a) Los daños económicos provocados por fenómenos naturales a la infraestructura y la pérdida de vidas humanas
- b) Los costos asociados a las acciones de prevención de riesgos

Como puede verse, se trata principalmente de asuntos de naturaleza económica, en donde las compañías de seguros llevan la voz cantante y que confirman las tesis de Ulrich Bech (1994), sobre la sociedad del riesgo, en el sentido de que se

---

3 Descartando desde luego a aquellos medios que niegan o minimizan el problema. Para un documentado cuestionamiento a tales medios, véase Jones, Watkins, Braganza & Coughlan (2007).

trata de un nuevo momento histórico de la sociedad postindustrial, en el que se requieren replantear los componentes centrales de la misma. Stavrakakis (1997a), al respecto, señala acertadamente que el esquema completo de los cálculos de riesgos se dislocó por completo, provocando un colapso de los seguros, cuando comenzó a comprenderse que el actual proceso civilizatorio, manifiesto en la sociedad de riesgo y de consumo, traía consigo la posibilidad de destruir la vida en el planeta.<sup>4</sup>

Tal vez por eso es que los medios al tratar el problema del cambio climático hacen más énfasis en los efectos del problema que en la causas del mismo y cuando eventualmente se llega a hacer alguna mención de lo que se encuentra detrás de esas manifestaciones extremas, el tema suele abordarse como de responsabilidad general e indiferenciada. De igual manera, la información mediática dice muy poco sobre la urgente necesidad de impulsar acciones y programas precautorios de adaptación de la gente que al menos mitiguen los impactos de esos procesos de cambio, que pueden considerarse para todo fin práctico, de naturaleza irreversible, al menos para la próxima generación y tal vez para las dos siguientes. Pero eso, sólo en caso de que se adopten hoy medidas trascendentes y con algún grado de radicalidad. Esto es, programas dirigidos a reducir significativamente la vulnerabilidad creciente que va minando, cada vez con mayor evidencia, la presunta seguridad de nuestras confortables vidas del mundo desarrollado.

Sin embargo, abordar ampliamente esos temas es considerado políticamente incorrecto, porque incrementan el nivel de ansiedad social y trastornan de más el curso de los acontecimientos que el *status quo* permite para los días que corren que, como bien dice Chomsky (2001, p.33) recuperando palabras de Reinhold Niebuhr y Walter Lippmann, “para que el “rebaño desconcertado” –la masa ingenua y mentecata- no se vea aturdido por la complejidad de los problemas reales que, además, tampoco sabría cómo resolver”. Así, el argumento principal que se aduce públicamente para su negativa: la incertidumbre de los datos científicos aportados por los reportes de trabajo del Panel Internacional de Cambio Climático (IPCC, por sus siglas en inglés) y los otros muchos estudios producidos por organismos independientes.

El panorama descrito se modificó en cierto modo a partir de la reciente exhibición mundial del documental *'An inconvenient truth'*, promovido en todo el orbe por el ex-vicepresidente de los Estados Unidos Albert Gore<sup>5</sup>, quien ha asumido esta cruzada como algo personal. Los dos premios Oscar recibidos en

4 Véase también Stavrakakis (1997b).

5 Premio Nóbel de la Paz 2007, en conjunto con el Panel Internacional de Cambio Climático, precisamente.

2006 como mejor documental y mejor canción, no compensó sin embargo la escasa audiencia que atrajo, sobre todo entre los jóvenes, acostumbrados como están a las películas de acción, y por no haber podido discernir que se trata de una película de terror, en el marco de lo que Raskin (2006 *apud* Sterling, 2007, p. 34) denota como “presión por miedo” (*push of fear*), esto es, el progresivo darse cuenta de que podríamos compartir un descendente destino común”.

‘La verdad incómoda’, como fue traducida al español este meritorio trabajo, presenta en forma condensada y bastante didáctica una buena cantidad de evidencias científicas sobre el problema del cambio climático, empleando un lenguaje accesible y un tono tranquilo para intentar hacer llegar el mensaje a una población no experta. Contundentes imágenes apoyadas por gráficas con información actualizada, que, aunadas a una inteligente narración, hacen lamentarnos de los resultados electorales de los comicios del año 2000 en los que compitió. Sin embargo, decepciona cuando reduce sus recomendaciones finales a un pequeño conjunto de acciones puntuales y desarticuladas, de naturaleza individual y carentes de un programa de amplio alcance. Acompañándolas de una confianza extrema e injustificada en las posibles contribuciones de la ciencia y la tecnología, asunto que examinaré más adelante. Su sugerencia política más radical consiste en plantear que se envíen escritos a los representantes ante el Congreso —lo cual tal vez tenga algún tipo de efecto en la tradición política de los Estados Unidos—, pero no se formula una enérgica denuncia cuestionando el *american way of life* o el consumismo contemporáneo que la globalización ha preconizado en todo el mundo. Y esa limitante, conciente o inconscientemente, desilusiona y produce desazón, puesto que si alguien tan sensitivo y brillante como Gore no es capaz de encontrar salidas viables al problema, esas simples recomendaciones transmiten, en última instancia, un sentimiento de impotencia, un efecto contrario al “jalón de esperanza” (*pull of hope*); es decir, el documental no aporta a esa “visión planetaria positiva, [de] que es ciertamente posible” (Ruskin, 2006 *apud* Sterling, 2007, p.34) un extensivo compromiso de ciudadanía global. (Traducción libre).

Impactar la conciencia mundial sobre la relevancia vital del cambio climático requerirá algo más que documentales de divulgación científica y películas incluso de ficción,<sup>6</sup> porque nuevamente en la relación lineal de prioridades

---

6 Hace unos pocos años se exhibió en cartelera la película titulada ‘*The day after tomorrow*’, traducida literalmente en México como ‘El día después de mañana’, sin recordar que tenemos el vocablo pasado mañana. Esta película centrada también en una posible consecuencia del cambio climático relacionada con la corriente marina del Golfo, está aderezada con una mala historia de ficción que tiene incluso sus momentos cómicos, pero donde se presenta con bastante claridad la articulación entre los intereses económicos y la clase política estadounidense sobre el problema en cuestión.

tanto mundiales como nacionales, los asuntos ambientales no se encuentran en los lugares principales; ahí siguen estando los temas económicos como el desempleo, la deuda o la inflación, seguidos ahora de aquellos vinculados con el terrorismo, la inseguridad y la violencia, que es donde se ha centrado el análisis de riesgo en la clase política mundial. Los asuntos ambientales no son políticamente importantes e incluso tienen buena cobertura mediática, sólo cuando se convierten en nota roja (desastres, accidentes, etc.) o se afectan a poderosos intereses económicos.

En el marco de este bastante generalizado desinterés e inacción, podemos ver también a los oportunistas de siempre. Aquellos que obtienen ventajas de lo más imaginable. Así, encontramos inserciones de publicidad de un nuevo tipo de turismo, el de 'desastre', ofreciendo viajes en cruceros para deleitarse con las escenas de deshielo de los glaciares de la Antártida y el mapa de lo que sería la nueva ruta marítima durante el verano (y la explotación de minerales del fondo marino) del llamado Paso del Noroeste en el Ártico. El primero consiste en el reforzamiento de la hoy más que nunca sempiterna 'cultura' del espectáculo, se trata de un nuevo *reality show* equivalente, pero a gran escala, al momento en que el emperador romano Nerón pulsando su lira contemplaba extasiado el incendio de Roma, que él mismo había ordenado. El segundo, no es más que una mera extensión de los *business as usual*. Un *plus* de los reaccionarios partidarios de continuar incrementando el uso de la energía proveniente de combustibles fósiles, que han hecho todo lo han tenido a su alcance para obstruir, dilatar y complicar las negociaciones globales. Actitud que confirma, una vez más, cómo los que impulsan el mismo tipo de crecimiento económico a cualquier costo, están fincando el edificio del desarrollo capitalista sobre cimientos de lodo, o usando una metáfora más acorde con el tema, sobre un fluidizado permafrost.<sup>7</sup>

El cambio climático se constituye en uno de los peores escenarios anunciados por los movimientos ambientalistas, desde los años setenta cuando se comenzó a hablar de los límites del crecimiento (Meadows *et al.*, 1972), con repercusiones globales indeseadas, por quienes hubieran querido ver que las manifestaciones de la degradación ecológica permanecieran circunscritas a su dimensión local. Pero, si bien el cambio climático es un fenómeno global, las regiones más vulnerables al mismo se localizan entre los trópicos o cerca de ellos, por lo que sus efectos golpean con mayor severidad a los países en desarrollo, sobre todo a aquellas comunidades pobres asentadas en zonas de alto riesgo y cuyo sustento depende de la lluvia estacional para obtener los magros resultados de sus cosechas de agricultura de subsistencia, por lo que están sumamente expuestas a todo tipo de alteración climática.

---

7 El permafrost es una cubierta de hielo permanente que puede alcanzar incluso varios kilómetros de espesor. Esta cubierta se ha ido también alterando y varias regiones en Alaska y Canadá, muestran situaciones inexistentes apenas hace diez años.

Las mentes lúcidas de Occidente que admiten la grave huella ecológica producida por el estilo de vida de los países desarrollados y de la imitadora élite dirigente de los países en desarrollo, reconocen la importancia de reorientar el sistema educativo en los países occidentales insertos en la sociedad de consumo, porque existe el riesgo de que se repliquen sus insustentables modelos desarrollistas. Ese temido riesgo es ahora mayúsculo, porque los planes de negocio de las corporaciones internacionales promueven el modelo consumista de occidente durante toda la programación cotidiana en los globalizados medios de comunicación de masas, cuya señal se recibe ahora en los más remotos confines del mundo pobre, ignorante y superpoblado.

Aunque cabe mencionar que el mundo civilizado, próspero y educado de Noroccidente no requiere de nuevos socios para consumir con voracidad los recursos de un planeta que ya no pueden ser más repartidos entre quienes quieren ser nuevos miembros del club del desarrollo. Con las tendencias actuales y dejando en la ignominiosa miseria a ese alto porcentaje de la población humana, al que los Objetivos de Desarrollo del Milenio dicen querer ayudar, el mundo ya ha entrado en un peligroso declive que se irá dramáticamente acentuando en los próximos años. Con todo y las acciones adoptadas por el Protocolo de Montreal, las emisiones globales de dióxido de carbono y otros gases de efecto invernadero se han incrementado a más del doble desde 1990 y continúan creciendo. De 2000 a 2005, el crecimiento de las emisiones fue de 2.5 por año en comparación con la década de los noventa en que era de menos de uno por ciento anual y los dos años más calientes han sido 1998 y 2005, sin dejar de considerar que los once de los doce años más calientes han ocurrido en los últimos doce años (1995 a 2006) (IPCC, 2007).

Unos pocos datos sobre la desigualdad mundial existente y sus nuevas **tendencias**

El *Worldwatch Institute* (WWI) en su reporte anual 'El Estado del Mundo: 2004', sostiene que aproximadamente 1,700 millones de personas (por encima del veinticinco por ciento de la humanidad), se han convertido en "clase consumidora" al adoptar la dieta, los sistemas de transporte y el estilo de vida que durante la mayor parte del siglo XX estuvieron restringidos a los países ricos de Europa, América del Norte y Japón. Solamente en China, 240 millones de personas se han sumado a las filas de los consumidores del mercado global, una creciente y escalofriante cifra que pronto superará a la población total de Estados Unidos. Esta clase de consumidores es caracterizada como aquella que emplea televisores, teléfonos e *internet*, y que comparten las pautas culturales y los valores occidentales, así como los ideales de las empresas corporativas que se transmiten a través de los medios masivos de comunicación.

Casi la mitad de ellos, viven ahora en países en desarrollo que poseen el mayor potencial de crecimiento. Hoy en día, los más ricos del mundo usan en promedio 25 veces más energía que los más pobres, y Estados Unidos, con sólo 4.5 por ciento

de la población mundial, libera 25 por ciento de todas las emisiones de dióxido de carbono y se resiste a suscribir el Protocolo de Kyoto, pese a sus limitados alcances. El gasto mundial en publicidad alcanzó 446,000 millones de dólares en 2002, casi nueve veces más que en 1950. Más de la mitad de esa cantidad la gastan supermercados de Estados Unidos en promover sus mercancías y servicios. Para eliminar el hambre y la nutrición, se requeriría una inversión anual de 19, 000 millones de dólares, sólo 2, 000 millones más de lo que invierten los europeos y estadounidenses en alimentos para mascotas cada año. Mientras, vacunar a todos los niños del mundo costaría apenas 1, 300 millones de dólares, casi 10 veces menos de los 11, 000 millones de dólares que los europeos gastan por año en helados. En Estados Unidos, se estima que 65 por ciento de los adultos tienen sobrepeso o son obesos, lo que causa un promedio de 300, 000 muertes por año y en 1999 generó gastos médicos por 117, 000 millones de dólares.<sup>8</sup>

El gasto anual en cosméticos en Estados Unidos es de 8, 000 millones de dólares y en perfumes, Europa y Estados Unidos, gastan al año 12, 000 millones de dólares. El gasto anual de EEUU en la guerra de Irak es de 300, 000 millones de dólares, es decir, 34 millones de dólares por hora. Es claro ahora, porque “el ingreso del uno por ciento más rico de la población mundial iguala el del 57 por ciento más pobre, que representa aproximadamente tres mil millones de personas que viven con dos dólares americanos por día o menos” (UNDP, 2001 *apud* Raskin, 2002, p. 60). (Traducción libre). Y de estos la mayor parte se encuentran en el mundo en desarrollo. Según el Banco Mundial, en 2002 el 71% de la población de los países en desarrollo vivían con dos dólares diarios o menos (The World Bank, 2006, p. 9). Es claro porqué hay tanta resistencia para evitar tener que compartir lo que se percibe como un mundo de recursos escasos, para ese pequeño porcentaje que consume para desperdiciar.

## Y con la educación ¿qué?

Obviamente que la magnitud y complejidad del problema no requiere sólo de acciones educativas, cuyos efectos más valiosos en la esfera de la formación de valores y actitudes son de largo plazo. Se requieren también drásticas decisiones políticas dirigidas a modificar la corriente principal de la neoliberal sociedad de consumo en la que, como se dijo *supra*, gran número de

8 Véase [http://www.redtercermundo.org.uy/texto\\_completo.php?id=2453](http://www.redtercermundo.org.uy/texto_completo.php?id=2453) y [http://www.conafrica.org/noticias.php?id\\_noticia=10](http://www.conafrica.org/noticias.php?id_noticia=10) (visitas 10 de octubre 2007).

recursos se emplean en abastecer un frívolo consumo de distinción posicional extravagante y suntuario (García, 2004). Examinaré brevemente el tema del consumo en la parte final de este artículo.

Un problema con lo educativo es que las posibilidades de producir efectos en la conciencia de la gente se reduce significativamente, mientras continuemos aferrándonos al viejo paradigma pensando que nuestra seguridad está garantizada y que no nos afecta la dislocación generalizada del mundo (Žižek, 1992), como consecuencia del cambio climático y otros problemas globales como la depauperación progresiva de gigantescos contingentes de población humana.

Vivimos una era de la desolación (Scavino, 1999), en la que vemos no sólo cómo se va destruyendo paulatinamente nuestro entorno vital, sino también la identidad y autoestima derivado de que la moral mercante se ha instalado en nuestras vidas desplazando el poder que tenía el observador al observado. Ahora como tan atinadamente establece Scavino (1999, p. 111) “se mira no lo que el otro *hace* sino lo que el otro *tiene*”, por eso el observado funciona como un modelo a imitar para el observador. Eso explica la proliferación de programas de TV y de revistas sobre la vida del *jet set* plagadas de fotografías, mostrando un estilo y un nivel de vida que los observadores externos intentarán infructuosamente copiar, porque cuando logren con sacrificios enormes adquirir alguno de esos bienes o servicios, ya no estarán de moda, con lo cual se mantiene la función de esta moral mercante: controlar directamente los *deseos* para establecer la diferencia de clase (Scavino, *ibidem*).

El fracaso o el éxito dependen de la capacidad de adquirir aquello que nos hace vernos como triunfadores de acuerdo con los modelos de prestigio económico y social. Este sentimiento que se encuentra profundamente enquistado en los jóvenes, es el que determina la continuidad incesante de los elementos centrales de la moda y, consecuentemente, de los patrones de producción y consumo que artificiosamente se demandan modificar. (Consumer International-UNEP, 2002).

Es con eso con lo que tiene que bregar afanosamente la educación. Los procesos educativos ocurren en contextos específicos y en momentos determinados. No podemos hacer abstracción de los mismos. De ahí que educar para el cambio climático insistiendo solamente en las consabidas y trilladas recomendaciones de adicionar contenidos al currículo y la cauda de otras acciones que se desprenden de ello (producción de materiales, formación docente, etc.), no nos llevará muy lejos, porque hay muchos otros elementos deseducativos que poseen estrategias y medios más efectivos para incidir en la mente de la gente.

“En la escuela no se aprenden sólo contenidos” (Chomski, 2001, p. 32) y a este aforismo de una de las conciencias vivas de Noroccidente añade que “para triunfar hay que servir a los intereses del sistema doctrinal. Hay que estarse callado

e instilar en los alumnos las creencias y los dogmas más útiles para los intereses de los que están de verdad en el poder... Y el impulso que está en juego, es el de consumir más, el de ser buenos consumidores”. (Chomski, 2001, p. 31-32).

De ese modo, el problema de educar no consiste sólo en proporcionar información sobre el tema. Por mucho tiempo, se pensó que suministrando información oportuna y de calidad sobre los problemas ambientales que nos aquejan, se generarían en automático las conductas y actitudes requeridas para resolverlos. Con el tiempo se demostró fehacientemente que esto no ha sido así y, por el contrario, cada vez somos más proclives a competir y a consumir (Sterling, 2001). No se dio el cambio tal vez porque, como dicen Lagrange y Reddy (2007) al hablar de ambientes de aprendizaje, se requería haber promovido un aprendizaje activo y cooperativo y no uno pasivo, para que ese cambio de comportamiento se hubiera producido. Esto es, un aprendizaje transformativo dirigido a cambiar los viejos marcos de referencia heredados para crear nuevos modelos de pensamiento e intervención que guíen nuestras decisiones (O’Sullivan, 1999, King, 2005, Jackson, 2007).

De ahí que impulsar como estrategia primordial el adicionar contenidos en el currículum escolar es un acto fallido. Y tiene mayores agravantes porque, además, se trata de un currículum agotado que ya ha perdido sus posibilidades heurísticas para dar respuesta a los problemas de nuestro tiempo (González-Gaudiano, 2007). Es un currículum que cotidianamente contribuye a ser más parte del problema que de la solución, al reproducir una serie de valores que son insustentables y que requieren ser profundamente desafiados.

Estoy convencido que la educación escolar es un importante factor de solución, pero sólo si media una reflexión crítica que conduzca a un planeamiento pedagógico y políticamente más sutil, imaginativo e inteligente. “Más educación [de esta clase] simplemente reforzará prácticas y patologías que no pueden y no deberían ser sostenidas por más tiempo” (Orr, 2001, p.8). (Traducción libre). En este sentido, la escuela como institución social sí tendría algo que aportar en el mediano y largo plazos, pero a partir de una profunda reforma que no será fácil. Mientras tanto el cambio social desde la escuela sólo se irá promoviendo en aquellos espacios donde el trabajo valiente de aquellos todavía pocos docentes que han tomado por cuenta propia este reto, asumiéndolo con compromiso y decisión para contribuir a crear en sus estudiantes un pensamiento crítico e independiente, para que éstos puedan desarrollar la capacidad de comprender con mayor coherencia el significado del mundo y de la realidad.

Por lo que hoy, frente a la emergencia, es más importante aprovechar el potencial de la educación no formal e informal para construir respuestas sociales amplias y organizadas que generen presión política y acción efectiva, a fin de que

comiencen a tomarse decisiones en el sentido requerido.<sup>9</sup> Esto es, hacer valer las grandes capacidades de la educación crítica para subvertir el orden económico y social existente, así como “para instruir al Estado, construir alianzas populares y efectivas, así como desafiar los caminos mediante los cuales las políticas y prácticas comúnmente aceptados contribuyen a las crisis económica, cultural y ambiental que son tan penetrantes” (Apple, 2007, p. 508). (Traducción libre).

## La presunta solución tecnológica

Me parece muy importante trabajar para deconstruir el discurso que sigue intentando persuadir de la solución técnica del problema. Este discurso ha estado presente durante todo el desarrollo del campo de la educación ambiental y ha hecho perder mucho tiempo valioso. Nadie puede negar que la ciencia y la tecnología tienen mucho que aportar en la búsqueda de soluciones, pero no son la solución del problema. Žižek (1999) señala al respecto que hay que rechazar todos los intentos de reducir la amenaza de la tecnología moderna al efecto de algún error social óptico. Aduce que estos intentos no son sólo ineficaces, sino que el verdadero problema es que a un nivel más profundo, incitan aún más al mal que pretenden combatir. Pone como un claro ejemplo de esto, precisamente a la crisis ecológica y afirma que en cuanto la reducimos a las perturbaciones provocadas por nuestra explotación tecnológica excesiva de la naturaleza, implícitamente suponemos que la solución consiste en apelar una vez más a las innovaciones tecnológicas, pensando en una nueva tecnología “verde”, *más eficiente y global en su control de los procesos naturales y los recursos humanos*. Por lo mismo, toda aquella preocupación y todo proyecto ecológicos concretos tendientes a cambiar la racionalidad tecnológica para mejorar el estado de nuestro ambiente físico natural quedan entonces devaluados por basarse a su vez en la fuente del problema.

Žižek (1999) también sostiene, recuperando a Heidegger, que el verdadero problema no es la crisis ecológica en su dimensión óptica, que incluye una posible catástrofe global (por ejemplo, derivada del calentamiento de la atmósfera terrestre), sino el modo tecnológico de relacionarnos con los entes que nos rodean. Por lo que las medidas adoptadas a este nivel, muestran una falta de disposición a enfrentar la verdad trascendente en su radicalidad insoportable.

---

9 No en la “dominant direction of change”, denunciada por Jackson (2007), que también es un cambio pero para empeorar, sino para visualizar una enteramente distinta trayectoria.

Por su parte y complementariamente, Kartha (2006, p. 13) señala que ahora, la comunidad global comparte premisas fundamentales que guían nuestras respuestas a los desafíos globales comunes. Estas premisas fueron lecciones durante aprendidas, provenientes de los errores cometidos en las décadas precedentes. Uno de ellos, dice Kartha, es el hecho de que “ya no estamos más en posición de negar nuestro crudo poder para destruir el ambiente, ni en entretenernos más tiempo en un falso orgullo de nuestra habilidad para adaptarnos a la declinación ambiental, sustituyendo los degradados servicios ambientales mediante nuestra presunta capacidad de encontrar soluciones por vía de la ingeniería”. (Traducción libre).

Sin embargo, esta convicción no se encuentra socialmente extendida. La gente común sobre todo en el mundo desarrollado, incluyendo a las imitadoras capas sociales ricas del mundo en desarrollo, continúa pensando que la crisis ambiental tiene una solución tecnológica y que si no se ha puesto en marcha es por que no conviene así, de momento, a los intereses económicos que se encuentran detrás. Los medios de comunicación suelen ser los vehículos que transmiten este mensaje, como parte de las campañas de publicidad de nuevos productos tecnológicamente más precisos, eficientes y compactos. La investigación nanotecnológica y el desarrollo de organismos genéticamente modificados, entre otros, están creando una falsa ilusión de capacidades humanas ilimitadas que se enfrentará, más pronto que tarde, a un crudo despertar.<sup>10</sup>

La fe en la promesa tecnológica es una representación social errónea que debe ser trabajada intensamente mediante los procesos educativos, puesto que obstruye la posibilidad de trascender hacia niveles superiores de conciencia y consecuentemente de comprometerse con el problema.

## La educación para el consumo sustentable

Independientemente de cuál de los escenarios globales estimados por el IPCC devenga realidad, el problema está inexorablemente ligado a decisiones radicales en relación con el consumo y el estilo de vida. Así, el campo de la educación para el consumo sustentable tiene un potencial crítico de transformación radical, pero sólo si no se reduce a fomentar medidas de cambio individual, puntuales y desarticuladas de un programa de mayor alcance; es decir, si no se orienta a promover esa usual pedagogía de resultados minimalistas que no ha hecho ni hará la diferencia que se requiere.

---

10 Véase Foladori (2007).

A través de una educación no entendida como proceso curricular sino como proceso social, es posible y necesario impulsar una acción ciudadana organizada, empoderada, sistemática y permanente con una visibilidad política tal que no pueda ser ignorada por el Estado y por los grupos de poder fáctico con los que gobiernan en connivencia. Una acción directa que realmente adquiera la capacidad de incidir en los procesos de decisión de aquellos asuntos que afectan la calidad de nuestras vidas. Que impida que los grupos de poder puedan continuar decidiendo en función de los intereses económicos a los que sirven. Así, educar para el consumo sustentable implica generar presiones en el mercado que puedan impulsar una racionalidad diferente para extender un patrón de consumo orientado hacia la calidad de los productos y las condiciones de su producción, distinguiendo necesidades de deseos. Un patrón de consumo que contribuya a alcanzar una mayor equidad social y un menor *stress* ambiental, mediante procesos educativos que impulsen un pensamiento crítico acerca de cómo escoger entre varias opciones y por qué no elegir aquellas que han sido promovidas como signos de distinción social.

Pero esto tendrá el impacto limitado que hemos visto en los últimos años si no actuamos también al nivel de la reducir y modificar la oferta productiva y para ello se requiere una estrategia cualitativamente distinta, más vinculada a empoderar organizadamente a las comunidades, a darles visibilidad política y a impulsar una acción decidida en el campo de las instituciones, de las políticas públicas, del sistema impositivo y del conjunto de instrumentos económicos disponibles.

En este sentido, no es posible que la educación ambiental para el consumo sustentable ignore o deje de considerar la oferta de productos de empresas o países que inducen un consumo posicional extravagante y suntuario (García, 2004), que emplean mano de obra infantil y cautiva, que no adoptan medidas de protección ambiental en sus emisiones y sus desechos, que no son al menos ecoeficientes, que no protegen de riesgos laborales a sus trabajadores, que pagan sueldos miserables o que reciben exenciones fiscales, subsidios especiales y tratos preferenciales que se traducen en una competencia desleal para el resto de los países.

De igual modo, la educación para el consumo sustentable debe estar alerta a las campañas publicitarias en los medios donde la audiencia es vista como un cliente dócil para globalizar el material modo de vida de noroccidente. Esa estrategia de publicidad erosiona cualitativamente los esfuerzos emprendidos para crear condiciones favorables para el consumo sustentable (Hurtado, 1997), por lo que debe lucharse también para que sean más reguladas. Las campañas publicitarias son por consecuencia una contribuyente significativa del enorme incremento de la migración demográfica global al promover el uso de satisfactores y comodidades que la gente no puede obtener en sus localidades de origen, pero que desea imitar ya que se configuraron como aspiraciones sociales legítimas mediante el espectáculo de los *mass media* y la publicidad.

En el momento actual, nos guste o no, en general la gente y sobre todo los jóvenes, construyen su identidad (quién soy, dónde pertenezco, etc.) más en relación con el consumo que en las reglas abstractas de la democracia participativa, en las decadentes ‘esencias’ nacionalistas o en la intervención colectiva en los espacios públicos. En otras palabras, nos sentimos más convocados como consumidores que como ciudadanos; el consumo se ha instalado como una mediación económica, social y cultural que nos da sentido de pertenencia y nos hace sentir diferentes en la satisfacción de las necesidades (García Canclini, 1995). El consumo de lo efímero, de la novedad incesante, de la vorágine de la moda y de las preferencias pasajeras, a partir del nomadismo de las elecciones individuales, del presentismo imprevisor y de la desterritorialización de lo propio y lo ajeno son factores insoslayables en el desafío por inducir un consumo crítico (Jickling *et al.*, 2006) y responsable; esto es, para transformar a través de la educación el actual patrón dominante de consumo. De ahí que no tiene mucho sentido y menos con los jóvenes, querer fortalecer la acción local y la cohesión social recuperando tradiciones y costumbres centradas en valores no materiales, si las acciones no se inscriben en una estrategia que considere política y culturalmente las prácticas de consumo.

El consumo es hoy un rango definitorio de la identidad moderna tanto en su dimensión material como en sus aspectos simbólicos (Trímboli, 1997). De esto se desprende una conclusión tajante: frente a la magnitud del desafío es preciso dar una amplia lucha involucrando a actores sociales clave y asumir que se trata de una larga batalla, si bien sobre todo en esta lucha el tiempo también es una especie en extinción, en la que el cambio climático global irá definiendo como un inexorable marcapasos el ritmo de las decisiones.

## Referencias

Apple, Michael (2007) “Afterwords” in Wals, Arjen E. J. (ed) *Social learning towards a sustainable world. Principles, perspectives, and praxis*. Wageningen, Wageningen Academic Publishers. pp. 507-508.

Beck, Ulrich (1994) *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona, Paidós.

Chomsky, Noam (2003) *La (des) educación. Entrevista de Donald Macedo*. Barcelona, Crítica.

Consumer International-UNEP (2002) *Implementing sustainable consumption and production policies. North-South, South-South and East-West partnerships*. Informal expert meeting. Paris, France 6-7 May 2002.

Foladori, Guillermo (2007) “El reto de las nanotecnologías a la educación ambiental”, en: González Gaudiano, E. *La educación frente al desafío ambiental global. Un enfoque latinoamericano*. México, CREFAL-Plaza y Valdés. Pp. 79-90.

García, Ernest (2004) *Medio ambiente y sociedad. La civilización industrial y los límites del planeta*. Madrid. Alianza Editorial.

García Canclini, N. (1995) *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México, Grijalbo.

González-Gaudiano, Edgar (2007) “Schooling and environment in Latin America in the third millennium”, in *Environmental Education Research*, Special issue: Revisiting Schooling and Environmental Education: contradictions in purpose and practice, 13(2): pp. 155-169.

Hurtado, M. E. (ed.) (1997) *Consumers and the environment. Meeting needs, changing lifestyles*. Consumers International.

IPCC (2007) *Climate Change 2007: The Physical Science basis. Contribution of Working Group to the Fourth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change* [Solomon, S., D. Qin, M. Manning, Z. Chen, M. Marquis, K.B. Averyt, M. Tignor and H.L. Miller (eds.)] Cambridge, UK-New York, NY, USA, Cambridge University Press.

Jackson, Michael G. (2007) “Learning to think differently”, in *Southern African Journal of Environmental Education*, 24, pp. 82-89.

Jickling, B.; Lotz-Sisitka, H.; O’Donoghue, R. & Ogbuigwe, A (2006) *Educación ambiental, ética y acción: Un libro de trabajo para poner manos a la obra*. Nairobi, PNUMA.

Jones, D., Watkins, A., Braganza, K. & Coughlan, M. (2007) “The Great Global Warming Swindle”: A critique”, in *Bulletin of the Australian Meteorological and Oceanographic Society*, 20(3), pp.63-72.

Kartha, Sivan (2006) *Climate change. Redemption through crisis*. Boston, MA, Tellus Institute. (GTI Paper Series. Frontiers of a Great Transition, 13)

Kings, Kathleen P. (2005) *Bringing transformative learning to life*. Malabar, FL, Krieger.

Lagrange, Lesley & Chris Reddy (2007) “Learning of environment(s) and environment(s) of learning”, in *Southern African Journal of Environmental Education*. Vol. 24, Pp. 76-81.

Meadows, Donella H., Meadows, D. L., Randers, J. & Behrens, W. W. III (1972). *The limits of growth. A report for the Club of Rome's Project on the predicament of mankind*. New York, Universe Books.

Orr, David W. (2001) "Foreword", in Sterling, Stephen. *Sustainable education. Re-visioning learning and change*. Bristol, UK, J.W. Arrowsmith Ltd. (Schumacher briefs, 6). pp. 7-9.

O'Sullivan, Edmund (1999) *Transformative learning: Educational vision of the 21st century*. London, Zed Books.

Raskin, Paul; Banuri, T., Gallopín, G., Gutman, P., Hammond, A., Kates, R. y Swart, R. (2002) Great Transition. The Promise and Lure of the Times Ahead. A report of the Global Scenario Group. Boston, Stockholm Environment Institute-Tellus Institute.

Raskin, Paul (2006) *World lines: Pathways, pivots and the global future. Global Transition Initiative (GTI) Paper Series*, Boston, Massachusetts: Tellus Institute. [www.gtinitiative.org](http://www.gtinitiative.org) (Visitado 08/10/2007).

Scavino, Dardo (1999) La era de la desolación. Ética y moral en la Argentina de fin de siglo. Buenos Aires, Manantial.

Stavarakakis, Yannis (1997a) "Green Fantasy and the Real of Nature: Elements of a Lacanian Critique of Green Ideological Discourse", in *Journal for the Psychoanalysis of Culture and Society*, 2(1): pp. 125-132.

— (1997b) "Green ideology: a discursive reading", in *Journal of Political Ideologies*, 2(3), pp. 259-278.

Sterling, Stephen (2001) *Sustainable education. Re-visioning learning and change*. Bristol, UK, J.W. Arrowsmith Ltd. (Schumacher briefs, 6).

(2007) "From the Push to Fear to the Pull of Hope: Learning by design", *Southern African Journal of Environmental Education*. Vol. 24, pp. 30-34.

The World Bank (2006) *Global economic aspects. Economic implications of remittances and migration*. Washington, D.C., The World Bank.

Trímboli, J. (ed.) (1997) *Educación del consumidor, democracia y ciudadanía*. Santiago, Chile, Consumers International. Oficina Regional de América Latina y el Caribe.

UNPD (United Nations Population Division). 2001. *World Population Prospect. The 2000 Revision. Highlights*. NY: United Nations.

Worldwatch Institute (2004) *State of the world 2004: Richer, fatter, and not much happier*. Washington, D.C. WWI. <http://www.worldwatch.org/node/1785> (Visita 10 de octubre de 2007).

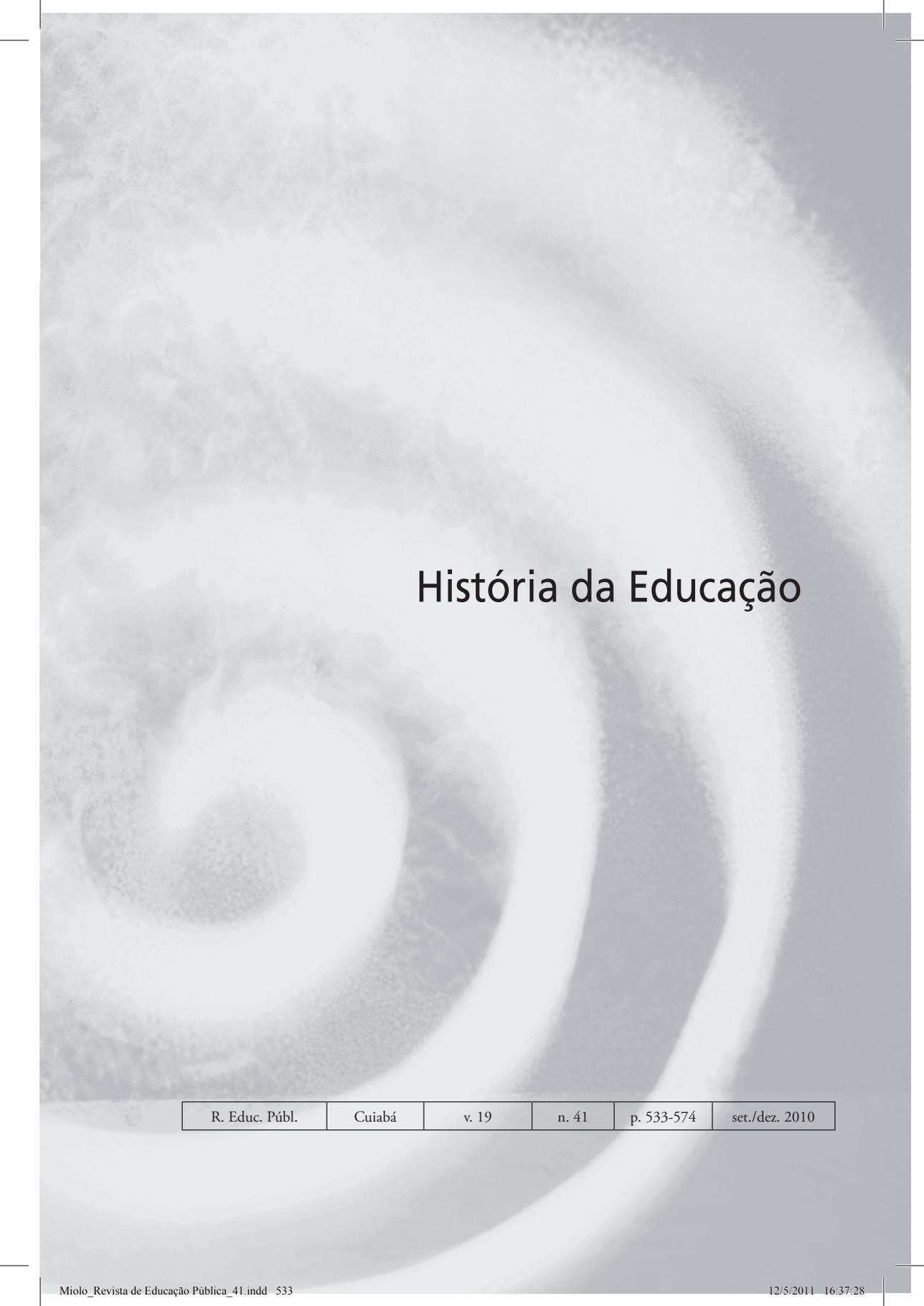
Wals, Arjen E. J. (ed) (2007) *Social learning towards a sustainable world. Principles, perspectives, and praxis*. Wageningen, Netherland, Wageningen Academic Publishers.

Žižek, Slavoj (1992) *Looking awry. An introduction to Jacques Lacan through popular culture*. Cambridge, MA, MIT Press.

— (1999) *The ticklish subject. The absent centre of political ontology*. London-New York, Verso.

Recebimento em: 08/11/2010.

Aceite em: 15/11/2010.



# História da Educação

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 19

n. 41

p. 533-574

set./dez. 2010



# “Grandeza da Pátria e Riqueza do Estado”: Expansão da Escola Primária no Estado do Rio de Janeiro (1893-1930)

## “The Country’s Greatness and the Wealth of the State”: The Primary School Expansion in the State of Rio de Janeiro (1893-1930)

Alessandra Frota Martinez de Schueler<sup>1</sup>

### Resumo

Neste artigo apresentam-se reflexões de pesquisa, em andamento, sobre o processo de expansão da escola primária no Estado do Rio de Janeiro, no período da Primeira República. A partir da contribuição teórico-metodológica da História Política, privilegia-se a análise das Mensagens apresentadas pela Presidência à Assembléia Legislativa e da legislação educacional. Defende-se a hipótese de que as concepções de escola, e os sentidos de sua interiorização, estiveram no centro das disputas políticas no âmbito regional.

**Palavras-chave:** Escola primária. Estado do Rio de Janeiro. primeira república.

### Abstract

This article presents the reflection’s research, ongoing, about the expansion process of the primary school in the state of Rio de Janeiro during the period called the First Republic. Through the theoretical-methodologic contribution of Political History, the analysis of the Messages presented by the Presidency to the Legislature and the educational laws were the priority. It is defended in this study the hypothesis that the school conception and the meaning of its development towards the countryside were in the center of the political disputes in the regional range.

**Keywords:** Primary school. State of Rio de Janeiro. First republic.

---

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2002), onde atua como Professora de História da Educação. Em co-autoria com José Gonçalves Gondra publicou o livro Educação, poder e sociedade no Império Brasileiro. São Paulo: Cortez Editora, 2008, v.1. p. 320 (Coleção Biblioteca Básica de História da Educação). Endereço postal: Rua Tupiniquins, n. 305, São Francisco, Niterói, Rio de Janeiro, CEP: 24360-260. E-mail: alefrotaschueler@gmail.com

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 19	n. 41	p. 535-550	set./dez. 2010
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

“Precisamos de muitas e, sobretudo, de boas escolas a fim de bem podermos preparar a grandeza da Pátria e a riqueza do Estado”.  
(Mensagem do Presidente do Estado, 1904, p. 10)

## Introdução

Nos anos iniciais do regime republicano vivencia-se profunda crise econômica, política e cultural na região fluminense, em razão da perda de hegemonia em relação a outros Estados da federação (São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul). Nesta conjuntura, a expansão da escola primária, incluindo as escolas isoladas e os grupos escolares foi um instrumento importante para os projetos republicanos em disputa, que se tencionavam construir e legitimar, no âmbito de sucessivos governos estaduais entre 1890 e 1930. As concepções de escola e os sentidos de sua expansão, no âmbito das políticas e ações locais, estiveram no centro destas disputas, emergindo então projetos de educação e modelos de escolarização distintos para a população fluminense.

No entanto, em que pese a riqueza dos debates e iniciativas dos governos fluminenses no sentido de expandir a escola primária no interior do Estado, esta não tem sido uma problemática presente nos estudos de História da Educação. A própria memória dos grupos escolares e das escolas primárias do período republicano permanece na penumbra. A historiografia da educação<sup>2</sup> não tem, em muitos casos, sequer considerado relevantes as políticas de escolarização no Estado, no que se refere à apropriação e à difusão do modelo de escola graduada no âmbito de construção do ideário da chamada *modernidade republicana*.

O artigo pretende apresentar reflexões de pesquisa sobre o processo de expansão da escola primária no estado do Rio de Janeiro, no período da Primeira República<sup>3</sup>. Para tanto, privilegia-se a análise de fontes oficiais, como as Mensagens apresentadas

---

2 Existem poucos trabalhos sobre educação escolar, e os grupos escolares, no Estado do Rio de Janeiro no período da Primeira República. A maioria dos estudos existentes privilegia a cidade do Rio Janeiro, capital da República. Assim, há a produção de um silêncio, um quase-desconhecimento sobre os processos de escolarização no Estado, inclusive na capital. Algumas exceções, no entanto, sinalizam para uma tendência recente de investimento sobre a história e a memória de instituições educacionais, ao menos, em algumas cidades do interior do Estado. Conferir **Anais do I Encontro de História da Educação do Estado do Rio de Janeiro**, realizado em 2007, na Universidade Federal Fluminense.

3 A pesquisa integrou o Projeto Nacional sobre a Escola Graduada no Brasil, coordenado por Rosa Fátima de Souza (2007-2010), intitulado **Por uma teoria e uma história da escola primária graduada no Brasil: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870-1950)**, financiado pelo CNPq, Edital Universal MCT/CNPq n. 15/2007.

pela Presidência do Estado à Assembléia Legislativa e a legislação educacional.<sup>4</sup> Esta documentação foi problematizada e interpretada tendo em vista dois eixos temáticos centrais que orientaram a investigação, quais sejam: as modalidades e modelos de organização da escola (escolas isoladas e grupos escolares), predominantemente propostos nas reformas educacionais ocorridas no Estado do Rio de Janeiro e a expansão da escola primária, no período de 1893-1930.

Fundamentado na interface entre a História da Educação e a História Política, este trabalho sugere a proposição de hipóteses iniciais sobre o processo de escolarização e difusão da malha escolar no Estado. A abordagem utilizada consiste em considerar, simultaneamente, a autonomia, a articulação e a influência mútua, e sempre desigual, entre uma diversidade de setores – o cultural, o econômico, o social e o político (RÉMOND, 1998, p. 10). Este enfoque permite compreender como as disputas intra-elites republicanas, no processo de construção do governo republicano no Estado do Rio de Janeiro, interferiram nas reformas e nas políticas educacionais do período (RÉMOND, 1998)

## Modelos de organização da escola primária nas políticas educacionais do Estado do Rio de Janeiro (1893-1930): escolas isoladas e grupos escolares

No âmbito da pesquisa em História da Educação republicana, uma importante questão que vem sendo problematizada diz respeito ao processo de implantação da escola primária, seriada e graduada, como *lugar* institucionalizado e legítimo de educação na sociedade brasileira. No conjunto de investigações sobre essa temática, destaca-se o estudo sobre reforma educacional paulista conduzida por Caetano de Campos a partir de 1893, sendo frequente uma abordagem que confere destaque ao papel modelar que o sistema de ensino público de São Paulo teria assumido a partir de então, inspirando iniciativas educacionais em outras partes do país.

O modelo formulado e disseminado era o do grupo escolar, em que assumiam grande relevo aspectos como a construção de prédios considerados apropriados para a finalidade educativa, o trabalho escolar apoiado no princípio da seriação e no destaque conferido aos métodos pedagógicos, entre os quais se situava, especialmente,

---

4 As Mensagens de Presidentes do Estado (1893-1930) foram consultadas pelo sítio da Universidade de Chicago. Disponível em [www.crl.edu/pt-br/brazil/provincial](http://www.crl.edu/pt-br/brazil/provincial). A legislação educacional foi digitalizada a partir de fotografias dos **Anais da Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro** (anos de 1893, 1897, 1900, 1911, 1925, 1927).

o método intuitivo; a divisão e hierarquização da atuação dos profissionais envolvidos no cotidiano da escola; a racionalização dos tempos escolares; o controle mais efetivo das atividades escolares, entre outros (SOUZA; FARIA FILHO, 2006).

O papel exercido pelo *modelo escolar paulista* na constituição da forma escolar moderna no país pode estar relacionado à própria centralidade ocupada por São Paulo no cenário político da primeira República. As diversas viagens pedagógicas àquela cidade realizadas no período, pela intensa circulação (local, regional, nacional e transnacional), resultaram, em regimes plurais de apropriação - de ideias, reformas pedagógicas, de educadores e intelectuais (VIDAL, 2006). Por isso, como ressalta Souza (2007, p. 9), torna-se importante reavaliar as interpretações que reiteram a ideia da difusão desse modelo no país como um dado definitivo, sem conferir atenção suficiente às particularidades e distinções nos processos de conformação da escola primária brasileira. Assim, a circulação, apropriação e (re) invenção dos modelos educacionais se impõe como um problema central para o entendimento dessa questão.

Ao iniciar o regime republicano no Estado do Rio de Janeiro, uma nova legislação - a *Lei nº 41, de 28 de janeiro de 1893* -, implementava reformas no ensino. Primeira entre as muitas reformas legislativas realizadas no Estado pelo novo regime prescrevia a compra de prédios escolares mais higiênicos e salubres, capazes de atender à crescente demanda escolar (Relatório do Diretor de Instrução Pública do Estado do Rio de Janeiro, 1897). Determinava, ainda, que em cada distrito municipal haveria, pelo menos, uma escola para cada sexo. Estas escolas, que deveriam funcionar em prédios com condições indispensáveis à higiene pedagógica e à comodidade de uma família regular, poderiam ser urbanas ou rurais. Deste modo observa-se que, seguindo uma tradição que remonta a constituição dos sistemas públicos provinciais de ensino no Império, nas primeiras legislações educacionais republicanas ainda predominava no Estado do Rio de Janeiro, uma modalidade de organização escolar, frequentemente denominada de *escola isolada* ou *singular*, classificada, e hierarquizada, conforme a sua localização - *rural* ou *urbana*. Em sua maioria, funcionavam em casas e prédios alugados, misto de escola e residência do professor e de sua família.

Entretanto, no que diz respeito à cidade do Rio de Janeiro, há uma particularidade quanto à periodização no processo de construção de prédios escolares, especificamente erigidos para o ensino. Estes prédios, chamados de *palácios escolares*, eram caracterizados por uma arquitetura monumental, contendo capacidade para centenas de crianças e espaços adaptados para a prática de novos métodos pedagógicos (pátio, biblioteca, museu, laboratórios) e implantação de novas formas hierárquicas de divisão/especialização do trabalho docente (salas para as classes de ensino, sala para o diretor, portaria, etc.). Os edifícios

escolares erigidos na Corte, nas décadas de 1870 e 1880, indicavam a gênese de um processo de agrupamento e reunião de unidades escolares, especialmente nas áreas urbanas. Portanto, nas chamadas *Escolas do imperador* há indicações da existência de elementos típicos de um quadro de *modernidade pedagógica*, na cidade do Rio de Janeiro, num momento anterior ao advento da República. Este acontecimento coloca, para os historiadores da escola graduada, um problema relevante de pesquisa, ainda em aberto.<sup>5</sup>

A despeito do que indicavam as pesquisas historiográficas que sustentavam a irrelevância do modelo de escola graduada, sobretudo do grupo escolar, nas políticas educacionais do período, no que se refere ao estado do Rio de Janeiro, já na década de 1890, encontramos as primeiras menções à escola primária graduada, então identificada como modalidade de *grupo escolar*. Momento que, aliás, coincide com o das reformas de instrução pública realizadas tanto no Estado de São Paulo (SOUZA, 2008) quanto no Distrito Federal (TORRES, 2009).

Na Mensagem Presidencial de 1897 à Assembléia Legislativa, o Presidente do Estado definia o grupo escolar como a reunião de escolas existentes no espaço comunal: a escola feminina, a masculina e a sala de asilo, instituição destinada à educação de crianças pequenas. Segundo ele, esta reunião de escolas estaria sendo *imitada* pelo estado de São Paulo, que tinha uma verba consignada no orçamento daquele ano para esse fim. Neste estado, o governo teria compreendido a conveniência de reunirem-se, nas principais cidades, três, quatro ou mais escolas em um mesmo grupo, adquirindo-se para isto os necessários prédios, nos quais se fariam obras de adaptação ou determinando a construção de novos edifícios para funcionamento dos grupos escolares. Fez menção ao Art. 84, do Regimento Interno das Escolas Públicas do Estado de São Paulo, pelo qual cada grupo escolar poderia ter denominação especial, homenageando cidadãos que contribuíssem para o desenvolvimento da educação popular.

A Mensagem Presidencial do Estado, em 1897, justificava a necessidade de se implementar o modelo de escola graduada no Estado do Rio de Janeiro, a partir da produção do diagnóstico sobre o estado lastimável da instrução na região fluminense. No ano anterior, calculava-se que o Estado possuía cerca de 1 milhão de habitantes e apenas 762 escolas em funcionamento (apesar de existirem legalmente 895 escolas públicas primárias).

---

5 Torna-se importante sublinhar que a data considerada como marco cronológico para a criação dos grupos escolares no então Distrito Federal (1897) representa exatamente a data da mudança de nome de uma das Escolas do Imperador, antes denominada Escola de São Sebastião, e que passou a se chamar Escola Benjamin Constant. Este marco assinalado, por exemplo, no estudo de Câmara e Barros (2007), contribui para uma dada cristalização da memória educacional republicana.

Já em 1897, havia 868 escolas públicas primárias, mas, apenas 778 tiveram funcionamento, tendo em vista que foram fechadas 29 escolas por falta de frequência (art. 17 da Lei n. 41, 28/01/1893). Destas 778 em funcionamento, 448 eram masculinas e 329 femininas. O corpo docente efetivo do sexo masculino chegava a 143 e feminino, a 230. Entre os professores provisórios, contratados como auxiliares, havia 183 homens e 157 mulheres. A previsão de expansão indicava a necessidade de instalação de mais 90 escolas no interior do Estado. Neste relatório, chama atenção a referência a escolas mantidas pelas Câmaras Municipais de Cabo Frio e São Pedro da Aldeia, uma feminina e uma masculina.

Nos Relatórios da Diretoria de Instrução Pública, os problemas apontados sobre a condição da educação escolar e da administração do ensino no Estado do Rio eram muitos: ausência de fiscalização eficaz, não remuneração dos delegados e inspetores regionais, falta de prédios adequados para as escolas e de professores para as regiões mais distantes, baixa frequência escolar, entre outros. Além do alto valor dos aluguéis, que ascendiam a 400:000\$, nas escolas primárias fluminenses não havia as mínimas condições higiênicas e pedagógicas, segundo a ótica administrativa. Os professores salientavam a precariedade dos espaços e acomodações para a sua família e a insuficiência de espaços para recepção dos alunos. Próximas a pântanos, com as crianças tomando águas impuras, com materiais orgânicos suspensos em cacimbas ou diretamente aos pântanos, uma atmosfera que causava evidente perigo à saúde da população escolar. A falta de higiene e de frequência, nas regiões interioranas, foi determinante para que se suspendesse o ensino em algumas escolas primárias.

A continuidade dos problemas na instrução pública, as disputas e a instabilidade política no governo do Estado, pareciam justificar uma nova reforma do ensino, então autorizada pela *Lei nº 376, de 23 de dezembro de 1897*, regulamentada pelo *Decreto nº 588, em 25 de janeiro de 1900*. Este Decreto dividiu o ensino primário em três cursos que correspondiam a modalidades de escola diferentes: o curso elementar para as escolas rurais, o curso médio para as escolas de perímetro urbano de vilas ou cidades e o curso superior para os grupos escolares e escolas modelo. Nesta legislação, de forma clara, o grupo escolar emerge como modelo “mais acabado” de escola primária, no qual deveriam funcionar os níveis superiores de ensino, privilegiando-se os espaços mais urbanizados, as vilas e as cidades.

Os grupos escolares deveriam abranger o maior número possível de unidades do distrito escolar em que fossem instalados, reunindo as masculinas e femininas em seções fisicamente separadas. A lei determinava, ainda, que nos grupos deveria haver um professor para cada disciplina. As escolas-modelo, criadas e anexadas às Escolas Normais para servirem aos exercícios práticos de seus alunos, seguiam as mesmas determinações prescritas para os grupos escolares, conforme o *Decreto n.*

588, 25 de janeiro de 1900. Este decreto definiu as escolas rurais como aquelas que deveriam ter um programa elementar, com restrição de conteúdos e uma hora a menos de aulas, para que seus alunos pudessem colaborar com seus pais na *fecundação da lavoura*. O curso primário nas escolas urbanas passava a dividir-se em três séries e as disciplinas mantinham-se as mesmas dos cursos médio e superior, ou seja: português e instrução moral e cívica; aritmética, inclusive metrologia; geografia, principalmente corografia do Brasil, e noções de história pátria; lições de coisas e noções concretas de ciências físicas e naturais; caligrafia e desenho; trabalhos de agulha, corte de roupa branca e noções de economia doméstica (para meninas); música e ginástica.

As outras determinações relativas ao método, avaliação e disciplina aparecem na lei genericamente para todas as modalidades de escola. O método de ensino deveria ter um caráter intuitivo, o que significava que as disciplinas seriam ministradas valorizando o seu sentido prático, experimental e utilitário. O Decreto apresenta detalhadamente o teor que deveria ter cada disciplina e como este método deveria ser aplicado. Os livros e demais materiais didáticos como esferas, mapas, lousas, etc., considerados fundamentais para uma reforma efetiva do ensino, seriam fornecidos pelo Estado e teriam que ser usados pelos professores. Os exames passariam a ser semestrais. As *normas pedagógicas* determinavam ainda como deveria ser o cotidiano das aulas, a distribuição das tarefas, o posicionamento físico dos alunos dentro da sala de aula, os intervalos e recreio, a correção dos trabalhos e a verificação das condições higiênicas das crianças.

Apesar de variadas tentativas de reformar o ensino, nos discursos presidenciais dos primeiros governos republicanos persistiam as indicações dos graves problemas enfrentados pela falta de prédios e espaços adequados para o funcionamento das casas de escolas, pelo alto custo dos aluguéis e pela precariedade da frequência escolar, especialmente, nas escolas singulares (isoladas), distritais e rurais, ampla maioria no Estado.

Vale ressaltar que os anos de 1890 a 1903 foram marcados por grave crise econômica e fiscal no Estado do Rio de Janeiro, tendo havido fechamento de escolas primárias em várias localidades<sup>6</sup>, retenção das despesas públicas com educação e significativa instabilidade política, no que se refere aos governos locais e à legislação educacional. Como pudemos verificar, apenas quatro anos após a

---

6 O Relatório do Diretor de Instrução Pública (1903) informa o fechamento de 36 escolas primárias, sendo 16 de meninos e 20 femininas, por motivos como falta de casas escolares, frequência insuficiente, falta de professores. A autorização para a suspensão do funcionamento e para o fechamento era dada pelo art. 27 do Regulamento de 20/mar 1893.

primeira reforma do ensino (de 1893), houve nova reforma na instrução pública estadual (*Lei n. 376, de 23/12/1897*). Em 1911, outra legislação alteraria o ensino. *O Decreto nº 1200, de 7 de fevereiro*, estabeleceu uma nova reforma. Segundo esta norma, as escolas de ensino primário passaram a se dividir em duas modalidades apenas: escolas elementares e escolas complementares, estas últimas funcionando nos grupos escolares e nas escolas-modelo.

É importante destacar que a criação, difusão e legitimação dos grupos escolares no contexto fluminense têm especificidades. Predominavam aqueles com uma arquitetura que os diferenciava de um modelo de casa de escola (unitária), então considerado *ultrapassado*. Intentava-se instalar certa *modernidade pedagógica*, representada na suntuosidade estética dos edifícios, o que também era visível nas construções paulistas (SOUZA, 2007). No entanto, as Mensagens nos revelam que a maioria esmagadora dos edifícios era alugada (pelo município ou por particulares), ou cedida gratuitamente, por meio de doação de particulares, como fazendeiros, políticos, famílias locais<sup>7</sup>. A verba pública para construção de prédios adequados era sempre apontada como insatisfatória pelas autoridades, e por fim, grande parte dos grupos escolares foi mesmo instalada em prédios improvisados.

A criação de escolas primárias na modalidade de grupo escolar foi intensificada a partir da década de 1910, acompanhando uma importante iniciativa do grupo nilista, alinhado a Nilo Peçanha (1867-1924) no Estado do Rio de Janeiro: a criação de escolas profissionais. Seguiu-se, aliás, as diretrizes educacionais e os projetos políticos executados na gestão Afonso Pena/Nilo Peçanha na Presidência da República (1907-1908/1909-1910).

A ênfase na educação da população rural foi observada desde a primeira administração estadual do político campista (1904 a 1906). Em suas Mensagens Presidenciais<sup>8</sup>, há reiterados apelos pela propagação de uma educação que atendesse aos interesses da maioria da população do Estado, que habitava o campo e o interior, e que possuía como *vocação natural* o trabalho agrícola. A instrução primária aliada ao ensino agrícola e profissional, incluindo o ensino técnico para as profissões comerciais e industriais, era a mais alta necessidade do Estado do Rio de Janeiro. Em 1918, era anunciada a inauguração da Escola Industrial Visconde de Moraes (atual Henrique Lage), na cidade de Niterói.

7 Pela iniciativa particular ou municipal, as Mensagens de 1897 a 1930 indicam a abertura dos seguintes grupos escolares: Miracema, São Gonçalo, Santo Antonio de Sá, Petrópolis, Teresópolis, São Fidélis, Pádua, Itaocara, Macaé.

8 O segundo mandato de Nilo Peçanha na Presidência do Estado foi de 31/12/1914 a 7/05/1917.

Na Mensagem de Agnello Collet (1919, p. 11), político ligado ao grupo de Nilo Peçanha, registrava-se a existência de 37 grupos escolares, 430 escolas singulares, 4 cursos noturnos, 2 Escolas Modelo, 3 Escolas Normais e 1 Escola Profissional. Anunciava-se, ainda, para a sua gestão, a criação de mais 4 grupos escolares, 1 escola profissional feminina, além da reinauguração do Liceu de Humanidades de Niterói.

Na década de 1920, a iniciativa de abertura de grupos escolares expandiu-se pelo interior fluminense, e alguns relatos apontam que a iniciativa não apenas era bem vinda pela comunidade local, como também, os mais dotados de poderes políticos e econômicos colaboravam para sua abertura, ora cedendo terrenos, ora empregando dinheiro para as obras.

No entanto, foi na administração Raul Veiga (1918-1922), empenhada em restaurar a *Idade de Ouro* e a pujança econômica, cultural e política da Velha Província (FERREIRA, 1994; 1989), que a política de construção dos grupos escolares se tornava *leitmotiv* da ação governamental. Especialmente visando as Comemorações do Centenário da Independência do Brasil, o governo Raul Veiga levou adiante a execução de um programa de reformas e construção de prédios para grupos escolares nas cidades do interior. Entre os municípios beneficiados com a instalação de grupos neste período, destacaram-se: Itaperuna, São Francisco de Paulo, Paraty, Santa Thereza de Vaença, Itaocara, Cantagalo, Madalena, Bom Jardim e Teresópolis.

Aliada à expansão quantitativa dos grupos escolares no Estado e a criação de turnos escolares em alguns deles, como os de Niterói, São Gonçalo, Miracema e Carangola, (MENSAGEM, 1922, p. 37), a ênfase no ensino profissional e na formação para o trabalho era mote político central do governo. Continuava, assim, o governo Raul Veiga, a difusão do ideário político-educacional nilista, em cujas gestões a instrução profissional havia sido incluída nos programas curriculares dos grupos escolares de várias cidades<sup>9</sup>.

A hegemonia nilista no Estado do Rio de Janeiro, permanentemente tensionada pelas acirradas disputas entre grupos políticos regionais ao longo da Primeira República, foi definitivamente colocada em xeque, a partir dos acontecimentos

---

9 Para Raul Veiga, o ensino profissional e técnico era a maior exigência da época, devido à internacionalização do trabalho, as restrições da jornada de trabalho infantil e à emergência da questão social no mundo. Referia-se, embora não explicitamente, ao contexto do pós-guerra, ao recrudescimento do movimento operário internacional e nacional e à revolução bolchevique (1917). Em suas Mensagens, há várias indicações de abertura de ensino profissional nos grupos escolares do interior, incluindo jardinagem, horticultura, artes domésticas (cozinha, copa, engomagem, oficinas de corte e costura, arranjos caseiros, etc.) e programas de saúde para as moças (mensagem, 1919, p. 29-30).

desencadeados pela disputa presidencial, com a vitória de Arthur Bernardes nas eleições de 1922, e a decretação de intervenção federal no Estado, em 1923, sob a presidência de Aurelino Leal. A *Reação Republicana*, liderada no Estado por Nilo Peçanha, e apoiada em nível nacional pelos Estados de Pernambuco, Bahia e Rio Grande do Sul – os Estados de *segunda grandeza* no concerto político nacional –, sofreu amarga derrota, deteriorando as bases políticas estaduais do nilismo. No grave contexto político e social da década de 1920<sup>10</sup>, assistiu-se à emergência de um novo grupo político, aliado ao Presidente Feliciano Sodré (1924-1927).

A virada na política estadual, como de costume, teve como consequência, novas reformas e mudanças legislativas no ensino público. Ao assumir a Presidência do Estado, Feliciano Sodré assinou decreto de reforma educacional (Decreto n. 2017, de 05/04/1924), seguida da reforma no sistema de inspeção, no ano seguinte<sup>11</sup>. Nas suas Mensagens, destaca-se a preocupação com a racionalização da inspeção escolar, a otimização do trabalho docente (por meio da instituição de prêmios e alterações no sistema remuneratório de gratificações e regras de jubramento) e continuidade da política de inauguração de grupos escolares no interior. Em 1924, por exemplo, o governo Sodré anunciava o início das atividades do Grupo Escolar de Madalena. Registrava o quantitativo de 52 grupos escolares, sendo 21 deles localizados em Niterói, capital do Estado. Quanto às escolas isoladas, totalizando 509 unidades, havia 324 rurais (com 3 séries) e 185 urbanas (com 4 séries). O número de estabelecimentos de ensino profissional havia aumentado: eram 4 escolas no Estado (Visconde de Morais, Washington Luiz, Aurelino Leal e Nilo Peçanha). Havia, ainda, 2 internatos agrícolas, a Escola de Pecuária Viçoso Jardim, situada no município de Cantagalo e a Escola Presidente Pedreira, localizada em Conceição de Macabu, então distrito de Macaé.

A reforma de 1925 conferiu nova organização ao ensino primário. Nela, este ensino era dividido em 3 graus: o curso elementar, com 2 séries, nas escolas de 1º grau; o curso médio, com 3 séries, nas de 2º grau; e, o curso integral, com 5 séries, nos Grupos Escolares, também chamados de escolas de 3º grau (MENSAGEM, 1925, p. 44-45). A seriação e a afirmação do (*per*) curso primário apareciam, de

10 Com o crescimento do movimento operário nas cidades de Rio de Janeiro, São Paulo e no interior do Estado do Rio de Janeiro, a administração Raul Veiga foi assolada por movimentos de trabalhadores e do funcionalismo. No cenário nacional, vivia-se um contexto de crise política sucessória e o avanço do questionamento, por parte de vários Estados, em relação à chamada “política dos governadores”.

11 Medidas principais no ensino primário: introdução do boletim diário de frequência às aulas e da prova oral sobre generalidades de matérias constitutivas do curso primário para os candidatos ao exame de admissão nas Escolas Normais. (MENSAGEM, 1924, p. 40-42). A reforma de inspeção foi regulada pelo Decreto n. 2105, de 02/03/1925.

forma clara, na tentativa de reorganização do ensino no Estado (SOUZA; FARIA FILHO, 2007). Em outro sentido, a reordenação dos distritos regionais visava conferir eficácia e racionalidade ao serviço de inspeção das escolas primárias do interior. Na Capital, Niterói, a fiscalização era exercida diretamente pela Inspetoria Geral de Ensino, por seus delegados. Na cidade-capital, não havia escolas de 1º grau (consideradas rurais), mas, sim 31 escolas de 2º grau (consideradas urbanas), 22 grupos escolares, 2 Escolas Maternais, 1 escola normal e 2 escolas profissionais (MENSAGEM, 1925, p. 47-48).

Em fins de 1927, uma nova eleição para o governo fluminense não interrompeu a política sodrelista. Eleito Manuel Duarte, líder político ligado a Feliciano Sodré e articulado ao governo federal de Washington Luiz, mais uma reforma do ensino entraria em pauta. A modernização da educação no Estado do Rio de Janeiro, de um lado, relacionava-se, então, às tentativas de recuperação da economia e do prestígio político do Estado no concerto da federação. De outro, as mudanças no sistema de ensino visavam a tornar a escola fluminense partícipe das novas propostas pedagógicas postas em voga pelos movimentos reformistas chamados de Escola Nova, cujas reformas estavam em voga em vários Estados (FERNANDES, 2009).

Neste ano, a reforma do ensino manteve a organização do sistema escolar e a previsão dos grupos escolares como uma das modalidades de escola urbana, cujo ensino era seriado e completo. O sistema escolar fluminense foi dividido em níveis: a) educação pré-escolar (jardins de infância); b) escola primária de 1º e 2º graus; c) grupos escolares. As escolas primárias de 1º grau eram consideradas rurais e as de 2º graus, urbanas. Ambas funcionavam com 2 anos de curso. Os grupos escolares, situados nas áreas urbanas e nas sedes distritais, ofereciam todo o curso primário, e, em alguns casos, ofereciam também os cursos complementares, secundários e profissionais.

### Expansão e interiorização da escolarização primária: algumas hipóteses

A insistência na necessidade de expandir a escola primária graduada, reformando a cultura escolar e as culturas locais, se fez presente nas prestações de contas e diagnósticos elaborados pelo Executivo do Estado do Rio de Janeiro ao longo de toda a Primeira República.

No início do período, como vimos, as Mensagens Presidenciais justificavam a necessidade de se implementar o modelo de escola graduada no Estado do Rio de Janeiro, a partir da produção de diagnósticos sobre a situação lastimável da instrução na região fluminense. Via de regra, argumentavam as autoridades estaduais que a frequência média nas escolas primárias era muito aquém da

observada em vários países, inclusive em repúblicas da América do Sul, como Venezuela, Equador e República Argentina. Naqueles países, a média seria de 72 alunos por escola, enquanto no Rio de Janeiro, uma média de 24 alunos frequentava efetivamente as escolas. A justificativa recorrente para o exíguo comparecimento escolar era a baixa densidade demográfica e a predominância rural da população fluminense. Nas regiões do interior e nas áreas rurais, as crianças seriam *impedidas* pelos pais de prolongarem a estada na escola, especialmente nas colheitas, devido ao trabalho e a *luta pela vida* (MENSAGEM, 1896, p. 8) e (MENSAGEM 1897, p. 39).

Os diagnósticos eram acompanhados de prognósticos e previsões que indicavam a necessidade de expansão do número de escolas no território do Estado, bem como de sua efetiva interiorização. Pleiteava-se, em 1897, a instalação de mais 90 escolas no interior. Em alguns casos, a iniciativa municipal tomava a dianteira: naquele ano, já havia escolas mantidas pelas Câmaras Municipais de Cabo Frio e de São Pedro da Aldeia, uma feminina e outra masculina, respectivamente.

Na primeira década republicana (1890 a 1910), apesar de reiterado nas Mensagens Presidenciais e nas reformas legislativas do ensino como o modelo desejado para a escola primária, os grupos escolares não se constituíram em alternativa às culturas escolares até então predominantes no Rio de Janeiro: as escolas isoladas e singulares, majoritariamente localizadas nas áreas rurais, nos distritos, mas também nas sedes de municípios.

O que se percebe é que a intensificação do processo de difusão da escola graduada e da criação de grupos escolares no Estado foi uma estratégia política mais visível a partir de 1910, especialmente na década de 1920, tanto pelos governos sucessivos, quanto pela ação de municípios e de grupos locais e regionais. Chama atenção, o movimento de construção de escolas nas cidades do interior, pelos municípios ou por particulares, como os grupos escolares de Miracema (Santo Antonio de Pádua), São Gonçalo (MENSAGEM, 1916, p. 25) e São Fidélis (MENSAGEM, 1917, p. 9), entre outros.

De fato, em todo o período, é possível notar que a coexistência de duas modalidades de escola – a escola isolada e o grupo escolar - foi uma característica marcante no caso fluminense. De forma majoritária, as escolas isoladas continuaram a se expandir no território fluminense, recebendo a maior quantidade de matrículas, o que corresponde inclusive às características de densidade demográfica regional. Por exemplo, em 1916, o número de escolas isoladas era de 261 unidades e o de grupos escolares era de 33. Em 1927, onze anos depois, havia o triplo de escolas isoladas, 614, e praticamente o dobro de grupos escolares (60).

**Tabela 01: Expansão da escola primária no estado do Rio de Janeiro por modalidade**

ANOS	1916	1918	1919	1920	1921	1922	1926	1930
GRUPOS ESCOLARES	33	37	41	49	50	51	59	65
ESCOLAS ISOLADAS	400	430	441	456	463	480	608	428

Apesar de não ter sido nada desprezível a política de visibilidade e de difusão de grupos escolares, como vitrines e símbolos da modernidade pedagógica, pelos governos estaduais<sup>12</sup>, as escolas isoladas ou singulares permaneceram maioria nas áreas rurais e distritais, e também nas áreas suburbanas e periféricas das sedes municipais. Nestas escolas, a frequência média era muito superior daquela observada nos grupos: 16.071 alunos nas escolas isoladas e 5.782 nos grupos.<sup>13</sup>

Com efeito, o que se percebe é uma franca expansão de matrículas, chegando-se, em 1930, à marca de quase 100.000 crianças matriculadas. O fato de em algumas unidades escolares terem sido adotados dois turnos foi um dos fatores que concorreu para esse aumento. Neste ano, os dados estatísticos contidos nas Mensagens Presidenciais revelavam a existência de 428 escolas isoladas e 65 grupos escolares no Estado do Rio de Janeiro.

Contudo, a discrepância entre os números de matrícula e frequência era um problema latente, e muitas crianças não conseguiam concluir seus ciclos de estudo. Para Manuel de Mattos Duarte Silva, Presidente vigente em 1928, uma das razões para o baixo rendimento seria a má localização de inúmeros estabelecimentos de ensino, tendo, para ele, a urgência de serem instaladas escolas em locais de maior densidade de população infantil em idade escolar. Um bom exemplo foi a instalação de 2 grupos escolares no distrito de Neves, um bairro operário de São Gonçalo, região de grande densidade demográfica.

A investigação, até o momento, sugere a hipótese de que os grupos escolares, embora não tenham sido inexpressivos no Estado do Rio de Janeiro, não tiveram sua rede tão estendida, como propagandeava a administração Raul Veiga (1918-1922). O sonho de criação de um grupo escolar em cada vila e em cada cidade fluminenses era adiado para as administrações das décadas seguintes. Dados

12 Dados de 1921 apontavam para a existência de 50 grupos escolares e 463 escolas isoladas, sendo destas 161 urbanas e 302 rurais (Mensagem, 1921, p. 49). Dados de 1922: 51 grupos escolares e 480 escolas isoladas (MENSAGEM, 1922, p. 37).

13 As matrículas registradas, porém, eram superiores: nas escolas isoladas, o número de matriculados era de 21.566 e nos grupos escolares de 8.560 (MENSAGEM, 1920, p. 33).

de 1932 indicaram o quantitativo de 72 grupos escolares (17 deles com seções de ensino profissional) e 745 escolas isoladas no Estado do Rio de Janeiro. É interessante também apontar a existência de 12 cursos noturnos, 7 jardins de infância e 122 escolas particulares subvencionadas pelo erário público.<sup>14</sup>

No final da Primeira República, o grosso da população ainda experimentava, como forma majoritária de socialização escolar, a escola isolada, sobretudo, nas regiões mais interioranas, nas pequenas cidades, vilas e povoações. A “velha” *casa de escola* permaneceria como modalidade predominante para a expansão da escola primária no Estado do Rio de Janeiro.<sup>15</sup>

É forçoso concluir que resta um universo de problemas a investigar sobre a expansão da escola primária em nível estadual. Como tal, o investimento deste artigo, em caráter exploratório, é um trabalho de pesquisa que exige aprofundamento, elaboração e reelaboração de novas perguntas. É preciso investimento coletivo dos historiadores da educação fluminense para que se abra espaço ao enfrentamento de questões relativas às histórias locais e regionais, à ação dos municípios, às iniciativas comunitárias, às práticas educativas informais, não-escolarizadas e difusas de educação, entre muitas outras temáticas, ainda inexploradas e silenciadas na História da Educação do Estado do Rio de Janeiro.

## REFERÊNCIAS

ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Anais da Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, Imprensa Oficial, (1893, 1897, 1900, 1911, 1925, 1927).

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Mensagens da Presidência do Estado do Rio de Janeiro à Assembléia Legislativa (1893-1930)**. Disponível em: <[www.crl.edu/pt-br/brazil/provincial](http://www.crl.edu/pt-br/brazil/provincial)>. Acesso em: 25 de março de 2009.

ARQUIVO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Relatório dos Diretores da Instrução Pública do Estado do Rio de Janeiro (1897-1905)**.

14 **Relatório da Interventoria ao Exmo Sr. Presidente da República. 1931-1934**. Niterói, Oficinas Gráficas do D.O., 1935. Apresentado pelo Interventor Ary Parreiras em 11/jun. 1935.

15 No ano de 1937, dados do INEP registravam a existência de 118 grupos escolares e 1.618 escolas singulares no território fluminense. Nos anos de 1937 a 1945, a Interventoria de Amaral Peixoto conferiu uma política de continuidade à expansão da escola primária para o interior do Estado, incluindo a modalidade de grupos escolares e das chamadas escolas reunidas.

ARQUIVO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Relatório da Interventoria ao Exmo Sr. Presidente da República. 1931-1934.** Niterói, Oficinas Graphicas do D.O, 1935.

ALVES, Claudia; VILELLA, Heloisa. Niterói educação. Histórias a serem escritas. In: MARTINS, Ismênia de Lima & KNAUSS, Paulo (Org.). **Cidade Múltipla** temas de história de Niterói. Niterói: Livros, 1997, p. 186-216.

Anais do I ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, EHED-RJ, Niterói, Universidade Federal Fluminense, 2007, CD-ROM.

CÂMARA, Sônia; BARROS, Raphael. Por um projeto escolar modelar: a constituição dos grupos escolares no Distrito Federal em finais do século XIX. In: VIDAL, Diana (Org.). **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância (1889-1971).** Campinas: Mercado de Letras, 2006, p. 277-298.

FERNANDES, Rui. Um livro para contar a história fluminense. O primeiro manual didático de história do estado do Rio de Janeiro. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Org.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia.** Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 2009, p. 345-366.

FERREIRA, Marieta. **A República na Velha Província.** Rio de Janeiro: CPDOC/Fundação Getúlio Vargas/Rio Fundo, 1989.

FERREIRA, Marieta. **Em busca da Idade do Ouro.** Rio de Janeiro: Editora, UFRJ, 1994.

HORA, Dayse Martins; PATANÉ, Rosana. Escola graduada e o projeto político da Primeira República no Distrito Federal. **Actas do VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**, 20 a 23 de junho de 2008, Porto, 12p.

MAGALDI, Ana Maria; SCHUELER, Alessandra. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. Tempo. **Revista do Departamento de História da UFF**, Rio de Janeiro, 2009, v. 13, n. 16, p. 32-55.

RÉMOND, René (Org.). **Por uma história política.** Tradução Dora Rocha. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima. Os grupos escolares e a história do ensino primário na Primeira República. **Revista de Educação Pública**, UFMT, v. 17, n. 34, p. 273-284, maio-agosto 2008.

SOUZA, Rosa Fátima. **Por uma teoria e uma história da escola primária graduada no Brasil:** investigações comparadas sobre a escola graduada (1870-1950), financiado pelo CNPq, Edital Universal MCT/CNPq n. 15/2007.

SOUZA, Rosa e FARIA FILHO, Luciano. A contribuição dos estudos sobre grupos escolares para a renovação da história do ensino primário no Brasil. In: VIDAL, Diana (Org.) **Grupos Escolares:** cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2006, p 21-56.

TORRES, Rosane dos Santos. **Filhos da Pátria, Homens pelo Progresso:** O Conselho Municipal e a Instrução Pública na Capital Federal (1892-1902), 400fls. Dissertação (Mestrado em História Social) - Programa de Pós-Graduação em História Social, Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

Recebimento em: 09/08/2010.

Aceite em: 31/08/2010.

# Outra missão, para outras bandas: a circulação de professores paulistas e do modelo da escola graduada<sup>1</sup>

Another mission to other places: the movement of  
professors from são paulo and the model of graduate school

Diana Gonçalves Vidal<sup>2</sup>  
Elizabeth Figueiredo de Sá<sup>3</sup>

## Resumo

Este artigo trata sobre a missão paulista em Mato Grosso no período de 1910 a 1916. Tem como objetivo acompanhar a trajetória dos professores Leowigildo Martins de Mello e Gustavo Fernando Kuhlmann, da preparação na Escola Normal à atuação em Mato Grosso, em busca de perceber a circulação de modelos pedagógicos e de sujeitos escolares no interior do Brasil, bem como desenhar as apropriações e as traduções culturais efetuadas. Percebeu-se que apesar da curta atuação desses educadores paulistas, estes foram cultuados na tradição pedagógica de Mato Grosso, assumindo sua passagem pelo estado o estatuto de marco fundador da modernidade educativa.

**Palavras-chave:** História da Educação - escola graduada - Educação em Mato Grosso

## Abstract

This article discusses the mission of professors from São Paulo in Mato Grosso from 1910 to 1916. It aims to follow the trajectory of Leowigildo Martins and Gustavo de Mello Fernando Kuhlmann, since the Normal School preparation until performances in Mato Grosso state, seeking to understand the circulation of pedagogical models and school subjects in interior of Brazil, as well as delineate appropriation and cultural translations made. It was noticed that despite the short work of these educators, they were worshiped in educational tradition of Mato Grosso assuming their passage by the state status of March founder of modern education.

**Keywords:** History of Education – Graduate School – Education in Mato Grosso

- 1 Pesquisa financiada pelo CNPq.
- 2 É professora Titular em História da Educação na FEUSP. Possui pós-doutorado em Educação no INRP-França (2001) e na Universidade de Santiago de Compostela (2007). Desde 1996, exerce a coordenadoria do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação (NIEPHE).  
Filiação institucional: Faculdade de Educação (USP). Endereço profissional: Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, Departamento de Filosofia da Educação e Ciência da Educação. Av. da Universidade 308- Cid. Universitária- 05508-900 - São Paulo, SP – Brasil. Telephone: (11) 30913195 Ramal: 282 Fax: (11) 38150194. E-mail: <dvidal@usp.br>
- 3 É professora doutora em História da Educação na Universidade Federal de Mato Grosso. Participou do estágio de doutoramento na Universidade do Porto (2004). Em 2009, concluiu o pós-doutorado na Faculdade de Educação da USP. Atualmente é coordenadora do grupo de Pesquisa História da Educação e Memória -GEM-IE-UFGM. Endereço: Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação. Av. Fernando Corrêa da Costa, 2367. Boa Esperança-78060-900 - Cuiabá, MT – Brasil Telephone: (065) 36158444. E-mail: <bethfsa@uol.com.br>

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 19	n. 41	p. 551-574	set./dez. 2010
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Outra missão, para outras bandas. Constituiu-se pelos srs. Professores Leovigildo Martins e Gustavo Kuhlmann, idos ambos há tempos para Mato Grosso. Ignoramos a ação desses moços paulistas naquelle colossal Estado, mas, ao que me consta ocupavam cargos elevados na administração escolar assim poderiam ter exercido uma influência benéfica, lutando aliás com enormes dificuldades se considerarmos a extensão do território, pouca densidade e atrazo da população e ainda a praga da politicagem e dos levantes armados [...]  
(SILVEIRA, 1917, p. 241).

Carlos da Silveira, em artigo intitulado *Missões de professores paulistas*, publicado na *Revista do Brasil*, relacionava as comissões de egressos da Escola Normal Secundária de São Paulo, das antigas Escolas Complementares e das Escolas Normais Primárias que haviam se dirigido a outros estados da federação para “organizarem escolas e deixarem-nas funcionando de acordo com o que há indicado como mais viável, entre nós, em matéria de ensino propriamente e nas questões de administração escolar” (SILVEIRA, 1917, p. 241).

O professor normalista, antigo diretor das Escolas Reunidas da Avenida Paulista, depois Grupo Escolar da Avenida Paulista, nomeado em 1907, conhecido pela historiografia educacional paulista, pela autoria da memória *Apontamentos para uma História do Ensino Público em São Paulo*, veiculada na revista *Educação*, em 1929, destacava o empreendedorismo do magistério paulista. No entanto, ele também partícipe de comissão pedagógica ao estado de Sergipe, em curta permanência, entre agosto e outubro de 1911, reconhecia que os resultados das missões não correspondiam ao que delas se havia esperado. Um conjunto de razões era então arrolado.

Excessivo regionalismo, intrigas maçantes e politicagem sórdida contra o estrangeiro associavam-se a queixas pela descontinuidade das reformas educativas, conduzidas a reboque dos interesses de grupos políticos. Acrescentava ao diagnóstico, referência ao escasso plantel de professores com o perfil administrativo e diplomático requerido pelo cargo em São Paulo e desejosos de assumir tais desafios, seja por encontrarem no próprio estado condições de exercício do mister, seja por terem abandonado a profissão, orientando-se a outras carreiras, receosos de uma “semi-indigência” na velhice. Finalmente, alertava que um professor sozinho ou com alguns auxiliares pouco podia realizar. Por todas estas razões, era contrário às missões de professores paulistas.

Propunha, outrossim, que os governos selecionassem no âmbito do próprio magistério, mestres primários que em visita a São Paulo tomassem contato com

a organização do ensino, com os métodos e processos pedagógicos, adotando ou adaptando o que lhes parecesse plausível em suas regiões. Desse modo, as novidades não ficariam como *enxertos exóticos e sem eficiência*. O procedimento, considerado mais econômico que o anterior, teria ainda a vantagem de permitir aos professores em visita adquirir novos hábitos de trabalho e avaliar os resultados alcançados pelo aparelho educacional paulista.

Apesar de não colocar em causa o pioneirismo de São Paulo em matéria educativa nas primeiras décadas republicanas, Carlos da Silveira relativizava o sucesso das missões paulistas a outros estados, reconhecendo obstáculos e interrogando-se sobre a pertinência da disseminação de soluções utilizadas em São Paulo em outros pontos do país.

O mesmo expediente não seria usado, trinta anos mais tarde, no artigo *Bandeirismo*, saído na *Poliantéia do 1º. Centenário do Ensino Normal de São Paulo*, em 1946. O texto, sem autoria identificada, exaltava os “primeiros combatentes”, os “novos bandeirantes” que haviam partido a vários estados brasileiros para realizar a “cruzada da instrução”. Leowigildo Martins de Mello<sup>4</sup> e Gustavo Kuhlmann faziam parte dessa plêiade de educadores paulistas cuja memória deveria ser “revelada”, saldando a “dívida para com a história do ensino e da educação no Brasil” (POLIANTÉIA, 1946, p. 69).

O tom avaliativo de Silveira dava lugar ao encomiástico da *Poliantéia*. A oscilação devia-se, em parte, ao propósito comemorativo que regia a organização do volume em 1946, por uma comissão composta pelos professores Salvador Rocco, Clotilde Kleiber, José de Oliveira Orlandi, Reynaldo Busch, Iracema Silveira, Miguel Milano, Vicente Peixoto e Horácio Quaglio. Exortar a excelência e cultuar o passado do ensino paulista eram os objetivos declarados da publicação. Denunciava, por outro lado, que os tempos áureos da educação paulista, considerada em âmbito nacional como ponta de lança da inovação, haviam passado.

A constatação não era nova. Os debates surgidos já no final dos anos 1920 e evidenciados no *Inquérito de 1926*, promovido por Fernando de Azevedo para *O Estado de S. Paulo*, ou nas batalhas jornalísticas entre Renato Jardim e Sud Mennucci em 1929, colocavam em dúvida a prevalência da tradição educacional paulista, reivindicando uma renovação do ensino, pautada no que se convencionou chamar, nesse final de década, de Escola Nova. Era no cerne dessas lutas de representação sobre os contornos da modernidade

---

4 Nos documentos localizados, o prenome de Mello ora é escrito com “v” (Leovigildo), ora com “w” (Leowigildo). Utilizamos a segunda grafia, respeitando o modo pelo qual o educador assinava seu próprio nome.

educativa, nos anos 1920, que se reconfiguravam os dispositivos da escola pública primária (VIDAL, 2006).

Colhidos entre um e outro marco, Leowigildo Martins de Mello e Gustavo Kuhlmann, partilhando dos referenciais do primeiro período e ainda não expostos às críticas do segundo, partiram em missão ao Mato Grosso, em 1910, ano seguinte a sua formatura na Escola Normal Secundária. Colegas de bancos escolares, permaneceram no estado até 1916, quando Kuhlmann retornou a São Paulo. Durante o período envidaram esforços no sentido de reformar a instrução pública matogrossense.

Acompanhar a trajetória desses dois rapazes, da preparação na Escola Normal à atuação em Mato Grosso, é o objetivo deste artigo. Associa o interesse em compreender os contornos da *obra de Bernardino de Campos e de Cesário Motta*, como denominou Fernando de Azevedo em 1926, objeto de cobiça no início da Primeira República por parte dos demais estados da federação, ao intuito de apreender como esses *bandeirantes* lidaram com o desafio de semear flores *exóticas*, identificando as estratégias de *enxerto* que utilizaram.

No cerne de nossa preocupação, está o desejo de perceber a circulação de modelos pedagógicos e de sujeitos escolares no interior do Brasil e desenhar as apropriações e as traduções culturais efetuadas por esses, como considerou Serge Gruzinski (1999), mediadores culturais.

## Dois moços paulistas partem em missão

Leowigildo Martins de Mello e Gustavo Fernando Kuhlmann diplomaram-se no Curso Secundário da Escola Normal da Capital, em 30 de novembro de 1909, após quatro anos de estudos conjuntos. Mello, seis meses mais velho que Kuhlmann, contava, então, com 20 anos de idade.

Menos de um ano depois da formatura, no dia 1º de agosto de 1910, os dois rapazes chegavam a Cuiabá para dar início à reforma educacional. A indicação de seus nomes partira de Oscar Thompson, diretor da Escola Normal desde 1901, licenciado à época para assumir o cargo de Diretor-Geral da Instrução Pública de São Paulo (1909-1911) (GONÇALVES; WARDE, 2002).

No quadro de formatura, figuravam os nomes dos professores desses dois colegas: Oscar de Sá Campelo (Inglês), Reynaldo Ribeiro (História Natural, Anatomia, Fisiologia e Higiene), Macedo Soares (Mecânica, Física e Química), Manoel Cyridião Buarque (Pedagogia e Educação Cívica), Ascendino Reis

(Geografia Geral, do Brasil e Astronomia), José Sá e Benevides (História da Civilização do Brasil), Carlos Lenz (Português e Latim e secretário da instituição), Ruy de Paula Sousa (Francês e, naquele momento, diretor interino da Escola Normal).

Os alunos tinham se distinguido no curso com bom rendimento, alcançando médias expressivas em cada semestre. Kuhlmann concluiu *plenamente* o primeiro e segundo semestres do primeiro ano com graus 9 e 8 respectivamente (em escala de 12); *plenamente* o primeiro, com grau 9, e *simplesmente* o segundo semestre, grau 7, do segundo ano; *plenamente* o primeiro semestre, grau 8, e *simplesmente*, grau 6, o segundo do terceiro ano; e *plenamente*, grau 8, e *com distinção*, grau 10, os semestres do quarto ano. Mello tinha um histórico escolar ainda mais destacado, tendo auferido *distinção* em três semestres (durante todo o terceiro, sempre com grau 8, e no segundo semestre do quarto ano, grau 10), *plenamente* em quatro semestres (todo o primeiro ano, sempre com grau 8, e os primeiros semestre do segundo e quarto ano, com graus 8 e 9, respectivamente) e apenas um *simplesmente*, no segundo semestre do segundo ano, grau 7 (Livro de Registro de Diplomas de Habilitação do Curso Secundário da Escola Normal da Capital).

Em Pedagogia e Educação Cívica, ministrada no último ano do curso, Leowigildo também demonstrou desempenho superior a Gustavo, como se pode aferir no Quadro abaixo. Na disciplina Exercícios de Ensino na Escola Complementar Anexa, entretanto, ambos concluíram com média 10 (Livro de Registro de exames e medias de aplicação das matérias do Segundo Grupo do Curso Secundário da Escola Normal em 1909).

Pedagogia e Educação Cívica	Notas de exames em abril	Notas de exames em agosto	Notas de exames em novembro	Media anual de aplicação
Gustavo Kuhlmann	10	8	6	6
Leowigildo Martins	8	8	8	8

Quadro 1 - Livro de Registro de exames e medias de aplicação das matérias do Primeiro grupo do curso secundário da Escola Normal em 1909.

Fonte: Arquivos Caetano de Campos, CRE Mario Covas.

A escolha dos nomes de Kuhlmann e Mello para partir em comissão ao Mato Grosso pode ter sido influenciada pelo bom desempenho escolar dos dois. Em entrevista publicada por Maria Aparecida dos Santos Rocha (1999). Noemia Veiga de Barros, antiga aluna da Escola Normal Secundária da Capital, entre 1909 e 1913, relata que as médias anuais de desempenho serviam para reclassificar os alunos-mestre e determinar o lugar físico que ocupavam no interior da sala de aula. Os melhores alunos sentavam-se na primeira fila. No entanto, a proximidade com os professores da casa poderia advir de outras relações, como gênero. À época, as turmas eram divididas por sexo e a pouca frequência masculina à escola revelada pelo número de formandos. No ano de 1909, dos 68 concluintes, apenas 10 eram homens. Apesar do contingente diplomado pela Normal ser majoritariamente feminino, os rapazes eram preferidos às moças para as indicações a cargos de direção de Grupos escolares. Dermartini e Antunes (1993), em artigo já tornado clássico, lembram que nas primeiras décadas do século XX, a carreira dos homens no magistério era muito mais rápida que as das mulheres, sendo, logo após diplomados, convidados a assumir postos de controle e de formação de novos profissionais.

Se por um lado, é difícil saber exatamente os conteúdos que lhes haviam sido ministrados na formação para o magistério. Por outro, considerando a função que ocuparam, Mello foi simultaneamente diretor da Escola Normal de Cuiabá e da Escola Modelo Anexa (constituída como Grupo Escolar do 1º. Distrito da Capital) e Kuhlmann, diretor do Grupo Escolar do 2º. Distrito, seria importante conhecer, ao menos, o que tinham tido contato na cadeira de *Pedagogia e Educação Cívica*. Um concurso, realizado em março de 1912, para provimento do cargo de professor da disciplina nas Escolas Normais de Pirassununga e Botucatu pode nos dar algumas pistas.

Presidido por Oscar Thompson, o concurso contava com os lentes Manoel Cyridião Buarque, Reynaldo Ribeiro da Silva e Roldão Lopes de Barros, todos ligados à Escola Normal, como examinadores. Vale à pena reiterar que os três primeiros docentes tinham sido professores dos *missionários* paulistas em Mato Grosso. A extensa lista de pontos composta para as provas escrita, arguição e pedagógica, congregava um vasto conjunto de saberes. Eram eles:

a) Pontos para a prova escrita e argüição:

1. Dos atos reflexos.
2. Inclinações – suas divisões
3. O hábito.
4. Sensação e percepção.
5. Divisão dos fatos intelectuais. Ordem em que aparecem os poderes mentais na criança.
6. Deve a psicologia experimental ser considerada base da Pedagogia?
7. Gabinete de Antropologia, pedagogia e psicologia experimental, seus meios de investigação – suas vantagens para o ensino.
8. O método em geral, verdadeira significação do que é método, forma e processo de ensino.
9. Alunos normais e anormais
10. A ginástica – seus diversos sistemas – A ginástica encarada quanto à higiene. Qual a verdadeira ginástica pedagógica.
11. Disciplina escolar – Em que consiste – Fins educativos da disciplina.
12. A inspeção médica nas escolas. Sua importância.
13. A escola em seus diversos graus e seus métodos e processos de ensino.
14. A educação moral. Sua importância e como ensiná-la.
15. Princípios gerais do ensino.
16. Os horários.

b) Pontos para a prova Pedagógica:

- 17 Os batalhões escolares.
- 18 Os trabalhos manuais na escola primária e seus fins. Espécie de trabalhos que devem ser preferidos. Quais os que mais estimulam a formação moral da criança.
- 19 A musica. O canto em relação ao seu valor estético e moral.
- 20 O ensino do desenho. O desenho do natural. A cópia de gravuras e quadros
- 21 O ensino artístico na escola primária.
- 22 Metodologia da História
- 23 Metodologia da Geografia.
- 24 Metodologia da Caligrafia.
- 25 Metodologia da Aritmética e da Geometria.
- 26 O ensino da leitura. Métodos e processos para o ensino. Exame e crítica das cartilhas de leitura.
- 27 Livros de leitura. Critério para sua adoção. Crítica aos livros de leitura em uso nas escolas sob o ponto de vista da linguagem, do assunto e do aspecto dos livros.
- 28 Objetos, métodos e processos da Educação cívica.

Quadro1 - Livro de Actas de Concurso (1886-1927).  
Fonte: Arquivos Caetano de Campos, CRE Mario Covas.

Ainda que saibamos que as Escolas Normais de Pirassununga e Botucatu eram antigas Escolas Complementares e não Normais, como era o caso da Escola da Praça da República, frequentada por Kuhlmann e Mello, a lista pode ser tomada como indicativa dos conteúdos estudados pelos dois *missionários*.

No *Annuario do Ensino do Estado de São Paulo*, dos anos 1909-1910, o clamor unânime dos diretores de Escolas Complementares reivindicava a introdução de disciplinas como Metodologia, Pedagogia e Psicologia nos quadros curriculares, de maneira a melhor preparar os futuros mestres. As Escolas Complementares, apesar de habilitarem seus alunos ao magistério, não ministravam tais conteúdos, ficando a formação docente restrita à prática de ensino obrigatória de 6 meses, realizada após a conclusão da Complementar, em qualquer Grupo escolar, conforme regia o decreto 1846, de 19 de março de 1910.

Foi apenas em março de 1911 que, transformadas em Escolas Normais Primárias (decreto 2025), passaram a incluir “Pedagogia e Educação Cívica” no rol das disciplinas escolares (TANURI, 1979, p. 130). As Escolas Normais Secundárias, outrossim, foram criadas somente em dezembro de 1912 (decreto nº 1341), nove meses depois da realização do concurso em pauta. Nesse sentido, parecia não haver diferenças entre os conteúdos ministrados na Escola Normal da Praça da República e nas congêneres criadas em Pirassununga e Botucatu naquele primeiro momento.

Na análise corrobora a observação de um segundo concurso para provimento do mesmo cargo na Escola Normal de Casa Branca, realizado em fevereiro de 1914, tendo também Oscar Thompson como presidente da Comissão e Roldão Lopes de Barros como um dos examinadores. A nova lista de pontos das provas escrita, arguição e pedagógica nos oferece duas importantes evidências.

A primeira é uma significativa redução de temas, que cai de 28 para 18 itens. Muito possivelmente revela a progressiva adequação das exigências do concurso ao nível de formação, em função das alterações estruturais sugeridas com os decretos de 1911 e 1912. A segunda evidência é repetição exata da redação dos pontos selecionados, remetendo talvez a um material de uso didático (produção bibliográfica) ou ao programa utilizado na disciplina.

Por fim, é preciso considerar a composição da banca. Dela participaram Manoel Cyridão Buarque, o mestre experiente, e Roldão Lopes de Barros, o docente recém-contatado, lentes das cadeiras “Pedagogia e Educação Cívica” na Escola Normal de São Paulo e na Normal Primária, respectivamente (esta última instalada em 1911, como efeito da reorganização da Escola Complementar); Reynaldo Ribeiro da Silva, docente de “História Natural, Anatomia, Fisiologia e Higiene” na Normal da Praça; e Oscar Thompson, que acabara de deixar a administração da educação pública paulista, desencadeando um movimento de renovação do ensino em São

Paulo que envolveu não apenas a reestruturação da Inspetoria-Geral, transformada em Diretoria-Geral, como a uniformização da produção didática (livros e demais materiais de ensino) (BONTEMPI JR., 2007, p. 82).

A leitura do *Annuário* de 1909-1910, produzido durante a gestão de Thompson, confere ainda maior substância à lista dos pontos propostos. Nele, localizamos um artigo de Clemente Quaglio sobre a importância dos Gabinetes de Antropologia Pedagógica e Psicologia Experimental, recomendados pelos “hodiernos progressos da Pedologia” (POLIANTÉIA, 1946, p. 162); uma matéria sobre as bases psicológicas do método analítico para o ensino da leitura (p. 166-173), em que se examinam as características dos diferentes métodos (soletração, fônico e palavração), elevando-se a vantagem do sistema analítico; um arrazoado sobre o ensino de desenho e os trabalhos manuais, assegurando seu valor educativo no desenvolvimento físico e moral dos alunos e de sua capacidade de observação (p. 173-177); um texto sobre o ensino de caligrafia vertical e sua importância higiênica e pedagógica (p. 177-181); além da enumeração dos horários de trabalho letivo em vigor na escola primária com detalhamento das atividades escolares, distribuídas em intervalos de 10 a 30 minutos (p. 181).

É possível supor que os dois *missionários* paulistas tomaram contato com a discussão veiculada no *Annuário* e sintetizada, de alguma maneira, nos pontos do concurso de 1912. Os dois documentos enunciam pistas do microclima dos debates realizados no interior da Escola Normal nos anos anteriores, sob direção de Thompson e contando com o exercício docente de Buarque e Ribeiro da Silva. É também passível de suposição que os dois reformadores de Mato Grosso, enquanto alunos-mestres, conheceram a literatura e os materiais pedagógicos norte-americanos. Lembra-nos Mirian Warde (2003), p. 158) que tanto Cyridião Buarque quanto Thompson empreenderam viagens aos Estados Unidos. O primeiro dirigiu-se àquele país, entre a primeira e a segunda década do século XX, com interesse em estudos relativos à Psicologia, destacadamente a experimental. O segundo acumulou contatos diretos com educadores norte-americanos, após sua primeira viagem, em 1904, guiada por Horace Lane.

Na avaliação sobre a Escola Normal de São Paulo, proposta por Oscar Thompson no *Annuário* de 1909-1910 (p. 90-113), a remissão às escolas norte-americanas é frequente e sustenta não apenas a defesa da inclusão da Psicologia como disciplina no quadro curricular da Escola, como assevera posição de modelo aos Estados Unidos no que tange à orientação de estabelecimentos profissionais para o magistério no Brasil. Os métodos americanos são decantados, a partir da leitura de Omer Buyse, e descritas, pormenorizadamente, as escolas normais, as escolas normais práticas (*training-schools*) e a Academia de professores da Universidade de Columbia do estado de Nova Iorque. O educador detém-

se, ainda, na organização administrativa e fiscal do aparelho escolar, explora a distribuição do currículo nas instituições voltadas ao preparo docente e discorre sobre os exames realizados a indivíduos que, não habilitados em escolas normais, desejassem de abraçar o magistério (enumerando, inclusive, os pontos de História da Educação requeridos).

À formação recebida na Escola Normal, Mello e Kuhlmann associavam seu conhecimento do aparato escolar existente no estado de São Paulo. Quando partiram para Mato Grosso, São Paulo contava com uma população estimada de três milhões de habitantes, sendo 432.807 em idade escolar, de acordo com o censo promovido pela Diretoria-Geral em 1909 (ANUARIO, 1909-1910, p. 158-159). Segundo as mesmas estatísticas, 80.469 pessoas estavam matriculadas em escolas públicas estaduais; 13.561, em escolas municipais; 28.648, em escolas particulares, totalizando 122.678 almas. Destas, 41.275 alunos frequentavam Grupos escolares, distribuídos em 933 classes, e 39.194 estavam em escolas isoladas, em 1.333 classes.

Apesar de atenderem menos de 10% da população em idade escolar, na estimativa da própria Diretoria-Geral de Instrução, os Grupos escolares continuavam congregando simbolicamente o ideal de excelência em matéria educativa. Era a escola graduada, reorganizada administrativa e pedagogicamente, com contabilidade precisa dos tempos e ordenação cuidadosa dos espaços escolares; ampliação do currículo, contemplando disciplinas de caráter enciclopédico; renovação material e metodológica do ensino, pelo cuidado à produção didática e pela introdução do método intuitivo; e rigorosa hierarquia docente que emergiam como principais características do novo desenho proposto à educação primária.

Avaliava o Diretor-Geral, Oscar Thompson, no *Anuario* de 1909-1910 (p. 84): “São os grupos escolares, inquestionavelmente, o melhor tipo de escola graduada primária. Tendo uma perfeita divisão de trabalho, com as classes homogêneas quanto ao preparo e idade do aluno, pode ser o ensino ministrado nesses estabelecimentos com os mais profícuos resultados”. Apesar de reconhecer a existência de Escolas Reunidas, funcionando no mesmo prédio como escolas independentes, em São Paulo, e propor um projeto de regulamento para essas instituições, afiançava que a melhor solução para a educação paulista era a substituição futura dessas escolas por Grupos, com administração centralizada. Depositava sobre este último modelo as esperanças de disseminação da instrução e de eficiência do aparato escolar.

Além das aulas frequentadas na Escola Normal e do contato direto com a situação do ensino na Capital, Kuhlmann e Mello não tinham outras experiências. O próprio exercício sistemático do magistério não chegara a ser iniciado. Ficara restrito à pequena prática de ensino efetuada como alunos-mestres. Recém-

formados e na flor dos 20 anos, esses dois *bandeirantes* rumaram para Cuiabá, assumindo cargos de grande responsabilidade na arena educativa. Como lidaram com os desafios que encontraram? O que intentaram realizar? Que estratégias fizeram uso? Como reavaliaram seguidamente suas posições? Como criaram soluções para os problemas enfrentados? São algumas das questões que pretendemos abordar no próximo item.

## Uma influência benéfica ao colossal Estado de Mato Grosso

Havia uma imensa expectativa da chegada de Mello e Kuhlmann em Mato Grosso. O Coronel Pedro Celestino Corrêa da Costa, presidente do estado, meses antes da contratação desses professores, discursou à Assembléia Legislativa comunicando que tinha autorizado a contratação de dois normalistas em São Paulo com o fim de criar uma Escola Normal e reorganizar o ensino, tendo em vista a necessidade de investimento na instrução popular, “base fundamental de todo o verdadeiro progresso social” (COSTA, 1910). A eles era creditado o futuro da instrução pública do estado.

Logo que chegaram a Cuiabá percorreram as escolas da capital para obter um diagnóstico da realidade educacional. Como resultado, Mello afirmou que “das escolas visitadas não havia uma que funcionasse de acordo com as leis metodológicas mais gerais. O horário e programa em detalhe eram desconhecidos do professor. Sua orientação pedagógica não ia além da prática que por si unicamente conseguira”. Chegaram à conclusão de que “tudo estava por fazer” (MELLO, 1911).

Mello e Kuhlmann abraçaram o desafio. Logo no dia 23 de agosto os dois normalistas enviaram ao presidente do estado um ofício propondo algumas diretrizes que consideravam prementes e apresentado horários para o funcionamento dos Grupos escolares que passavam a criar. Investiram, também, na reorganização do Regulamento da Instrução Pública, dedicando para isso dois meses aproximadamente. O novo Regulamento foi publicado no mesmo ano (decreto nº 265 de 26 de outubro) entrando em vigor em 1911.

Sob a orientação dos dois professores, a reforma da instrução pública, implantada pelo diretor da Instrução Pública, Major José Estevão Correa, conservou algumas diretrizes do regulamento anterior, de 1896, que estavam em consonância com os debates nacionais: laicidade, obrigatoriedade, gratuidade do ensino e uso do método intuitivo e prático. Apresentou duas inovações significativas para a educação pública: a criação dos Grupos escolares e da Escola normal, com moldes diferenciados das instituídas anteriormente no estado (SÁ, 2007).

Cumprir esclarecer que a administração da instrução pública de Mato Grosso, durante o período em que os *missionários* paulistas estiveram diretamente ligados às mudanças no aparato educacional, entre 1910 e 1916, ficou a cargo de José Estevão Correa, não tendo nunca os dois educadores assumido a função de diretores da instrução. A situação ambígua que ocuparam no que concerne à gestão educacional no estado revelou-se tensa em alguns episódios. A ampliação da duração de quatro para cinco anos no curso primário na Escola Modelo foi um deles. Lázara Nanci Amâncio (2008), p. 97-98) aventa a possibilidade de disputas entre os dois educadores paulistas e o diretor da instrução pública. Segundo a autora, Mello e Kuhlmann encaminhavam seus relatórios diretamente ao Secretário dos Negócios do Interior, Justiça e Fazenda, o que provocava reclamações por parte de José Estevão Correa.

A documentação, até o momento analisada, permite afirmar, entretanto, que o apoio recebido do presidente de província franqueou-lhes a implementação das propostas, garantida, em parte, pela participação no exercício educacional cotidiano, como diretores de instituições de ensino modelares. Nesse sentido, não se pode deixar de considerar que o investimento que iriam realizar junto à imprensa local não estivesse, também, associado à necessidade de confirmar sua autoridade educacional e em dar visibilidade à autoria de suas iniciativas.

Uma das primeiras medidas tomadas pelos dois educadores paulistas ao chegar ao estado foi solicitar a criação imediata de dois Grupos escolares em Cuiabá, no 1º e no 2º distritos. Tinham a convicção de ser a instalação desse modelo escolar a “única senda que tornava viável o projeto de reorganização escolar” (MELLO, 1911). A autorização, concedida por meio do decreto nº 258 de 20 de agosto, instituiu Mello como diretor da Escola Modelo Anexa (Grupo Escolar do 1º distrito) e Kuhlmann, como diretor do Grupo Escolar do 2º distrito, determinando que ambos utilizassem, provisoriamente e no que lhe fosse aplicável, o regulamento e programa dos Grupos escolares de São Paulo.

À frente de tais instituições que passaram a funcionar em 1911, organizaram o programa escolar (em anos e por grau de dificuldade), o tempo (calendário e horário escolar), o espaço escolar (sala de aula, biblioteca e pátio) e estabeleceram a metodologia a ser utilizada no ensino (método simultâneo) e na prática pedagógica (método intuitivo) sem perderem de vista o “desenvolvimento gradual e harmônico das faculdades infantis” a fim de preparar os alunos “pelo amor e respeito à Sociedade, os homens de amanhã, a Pátria futura” (MELLO, 1911). A escola emergia como o “templo do saber, amável e bom, responsável pela formação da infância, considerada a sociedade de amanhã” (KUHLMANN, 1914).

Alegaram que, em conformidade com o decreto nº 258 e por não conhecerem ainda a realidade educacional de Cuiabá, empregariam como referência os horários utilizados em São Paulo, modificando-os quando houvesse necessidade, conforme se pode apreciar no trecho citado a seguir.

Temos a honra de vos apresentar os horários especiais para primeiro, segundo, terceiro e quarto anos de grupo escolar. Cumpre-nos dizer-vos que eles não são de nossa criação. Há alguns anos, a questão da regular distribuição do tempo em horários escolares, surgiu a lume em São Paulo, tendo o nosso governo nessa ocasião, mandado organizar uma série de horários diversos para submetê-los à experiência na prática [...] Contudo, eles são suspeitáveis de futuras modificações que iremos fazendo quando estivermos senhores da mesologia escolar de Cuiabá, que, atualmente, é-nos ainda desconhecida (MELLO; KUHLMANN, 1910).

O horário de funcionamento da escola não era uma questão menor. Como vimos, houve não apenas o investimento da Diretoria-Geral da Instrução Pública de São Paulo em veicular as diretrizes para o uso do tempo escolar no *Anuario* de 1909-1910, como a problemática foi objeto de inclusão na lista de pontos do concurso para a cadeira de *Pedagogia e Educação Cívica* em 1912. Por um lado, a normatização do horário permitia o controle das atividades docentes e discentes, disciplinando a sequência de conteúdos a serem abordados e a duração do trabalho escolar diária e anualmente. Por outro, estabelecia de forma contundente a separação entre o tempo social e o tempo escolar, interferindo no modo de funcionamento das demais instituições da sociedade, em particular a família. Insistir na definição e no cumprimento do horário escolar era investir na consagração da escola primária oficial, simultaneamente como repartição pública e como instituição social específica. Nos dois casos, a batalha não era simples nesse início do século XX. É preciso ter em conta que, até então, as escolas elementares mato-grossenses funcionavam nas casas de professores, com limites pouco desenhados entre as esferas pública e privada, sendo escassamente fiscalizadas em seus fazeres.

Na elaboração do programa adotado no Grupo escolar que dirigia, Mello também se inspirou no que conhecera em São Paulo:

Não tenho a veleidade de fazê-lo passar por cousa minha. É uma adaptação do que se preceitua nos grupos escolares paulistas. Certo alguns defeitos o acompanham. As lacunas

que porventura existam nele, serão removidas quando a prática, a experiência, os resultados no-las definirem (MELLO, 1911).

No entanto, nenhum dos dois professores demonstrou a intenção de implantar no aparato educacional de Mato Grosso uma cópia do modelo paulista. Pelo contrário, sempre apontaram esta opção como impertinente, não aplicável àquele meio, propugnando pelo respeito à realidade local. Em 1912, Mello reforçava a necessidade de alterações no programa. Em suas palavras:

Penso que já é tempo de se proceder à organização definitiva de programas para os nossos grupos escolares, pois os que possuímos, feitos para outros estabelecimentos de outro Estado, se bem que de categoria e orientação pedagógica idênticas aos nossos, não são, in totum, aplicáveis ao nosso meio (MELLO, 1912).

Os horários também sofreram mudanças adaptando-se às condições concretas com que se depararam. Por estar a Escola Modelo instalada inicialmente numa casa não apropriada para esse fim e de modo a acomodar o funcionamento da sessão masculina no período da manhã e da sessão feminina à tarde, foi necessária a redução de uma hora na carga horária diária prevista.

Simultaneamente, Mello ampliou o tempo de duração do curso primário na Escola Modelo. Ele alertou para a importância em acrescentar um ano complementar de estudo aos alunos que pretendiam ingressar na Escola Normal, de modo a tomarem contato com conteúdos associados ao ensino secundário. Sendo assim, a Escola Modelo foi organizada em cinco anos, mesmo diante de algumas opiniões adversas, destacando a do Diretor da Instrução que acusa a “disparidade entre a Escola Modelo e os grupos escolares, instituição de idênticas finalidades, mas cujos períodos letivos se diferenciam injustificavelmente” (MARCILIO, 1963, p. 145).

Além de organizar programas, tempos e espaços escolares, se fazia urgente, na concepção de Mello, instrumentalizar os professores para operar com o método intuitivo<sup>5</sup>. O educador, então, investiu na capacitação dos professores da Escola

---

5 Embora tal metodologia houvesse sido introduzida no ensino primário através do Regulamento da Instrução Pública de 1896 quando, então, houve um investimento da Diretoria da Instrução Pública na capacitação dos professores por meio de conferências pedagógicas e de sugestões de bibliografias, não aconteceram grandes avanços na utilização do método devido a vários fatores, entre os quais destacamos as constantes interrupções das aulas por causa das lutas armadas nos bairros da capital (SILVA, 2006).

Modelo durante três meses seguidos, com o intuito que deixassem de lado o método da memorização e passassem a orientar seus alunos por meio da linguagem oral, “banidos do ensino de todos os livros, exceto o de leitura, condenada para sempre a decoração” (MELLO, 1911).

O relato da ex-aluna da Escola Modelo, Maria Constança de Barros, aponta para a aplicabilidade da metodologia apreendida pelos professores paulistas: “Em Cuiabá, na Escola [Modelo] Barão de Melgaço, aprendi a ler já pelo método moderno [...]. A professora começava por frases, que eram decompostas em palavras, escritas no quadro-negro”. Para viabilizar a aplicação do método analítico, Mello utilizou cartilhas advindas de São Paulo, “que introduzia a criança diretamente na leitura” (ROSA, 1990, p.62).

A capacitação dos docentes também acontecia por meio de Conferências Pedagógicas publicadas na revista *A Nova Época* (1912), redigidas por Gustavo Kuhlmann. Com periodicidade mensal, o periódico era editado com o patrocínio do presidente do estado, dr. Joaquim Augusto da Costa Marques, e do secretário do interior, justiça e fazenda, sr. Manoel Paes de Oliveira. Contou, em seus quatro números publicados sob a redação do dr. Carlos Sallaberry com as colaboração dos paulistas Francisco Azzi, João Brienne de Carmargo, Gustavo Kuhlmann e Leowigildo Martins de Mello, além de cidadãos expressivos na sociedade cuiabana, entre os quais Isác Povoas, Firmo Rodrigues e Estevão de Mendonça.

O periódico visava atingir os docentes na ativa. No entanto, para garantir a eficácia desse projeto empreendedor de modernizar a instrução pública do estado, era necessário investir na formação inicial. Por isso, a criação da Escola Normal era tão premente. No dizer dos educadores paulistas, somente ela seria capaz de preparar professores que soubessem como e o que ensinar, oferecendo profissionais capacitados para a sustentação do novo modelo escolar.

Mello foi indicado para o cargo de diretor da nova instituição, assumindo também as aulas da cadeira de *Pedagogia*, responsável pela formação metodológica, moral e cívica do futuro professor. Coube-lhe a organização administrativa e pedagógica da Escola Normal. Inicialmente o curso estava estruturado em três anos, conforme Regulamento da Escola Normal de 1910, no entanto, no segundo ano de funcionamento, já sugeriu algumas mudanças, inclusive a alteração da duração do curso para quatro anos (como em vigor em São Paulo), com um novo programa e distribuição das disciplinas.

A orientação geral era que os lentes deveriam planejar e trabalhar os conteúdos com os normalistas sempre partindo do particular, utilizando os órgãos dos sentidos e, após a impressão sensorial, os conhecimentos adquiridos seriam alargados por meio de exercícios graduados. Para Mello

(1910) “o verdadeiro educador é aquele que sabe fazer o que ensina, e não o que ensina como se deve fazer”, por isso, o primeiro contato dos normalistas com o método intuitivo tinha que ser através da prática de seus professores. No último ano do curso, os normalistas teriam a experiência prática da metodologia na Escola Modelo anexa, sob a orientação do professor de Pedagogia. Deve-se a este momento a preocupação de Mello com a aquisição de materiais apropriados para a aplicação do método intuitivo.

A princípio, a cadeira de Pedagogia era oferecida no primeiro ano, com os conteúdos de Educação moral, cívica e física, Trabalhos manuais, Desenho, Caligrafia e pintura; e, no segundo ano, com os conteúdos de Psicologia, Pedagogia, Educação Física, Educação moral e cívica e Trabalhos manuais. Posteriormente, em 1914, com o novo Regulamento Interno da Escola Normal, a cadeira passou a ocupar o terceiro e quarto anos da formação docente, somente com os conteúdos de Pedagogia, Direção de escolas e Educação moral, cívica e física.

Para compreender como o conteúdo era operacionalizado na disciplina buscamos localizar os programas oferecidos. Logramos encontrar apenas a parte relativa ao primeiro ano, ministrado em 1911, momento inicial de implantação do Regulamento. Conforme declarado na Ata da Congregação, Mello organizou a disciplina, privilegiando o ensino de Educação moral e cívica e explorando a sua importância e as razões para a educação laica na parte geral (A). No item B, dirigiu-se mais detidamente aos conteúdos metodológicos, dando ênfase ao método analítico de alfabetização. Nos dois segmentos, os princípios de ordenamento legal da sociedade e da escola eram apreciados, compondo o conjunto dos saberes ensinados, como é possível observar no quadro a seguir:

## a) Educação moral e cívica

1º

Plano Geral da divisão do curso.

### A) Plano geral do curso

1. Educação moral e cívica; - seu objetivo
2. Análise da escola leiga; educação moral e cívica perante o programa leigo.
3. Razões e vantagens do ensino livre.
4. Mocidade e educação cívica
5. Fontes para o estudo da educação cívica
6. O homem, a família, a sociedade, a pátria e a humanidade.
7. Sociabilidade do homem.
8. Necessidade da lei na sociedade.
9. Estado, direito natural e lei.

### B) Divisão do curso

1. Metodologia de ensino.
2. Considerações gerais sobre a metodologia analítica.
3. Orientações do professor no ministério das disciplinas abstratas.
4. Divisão do curso em quatro partes: a) princípios básicos das instituições; b) órgãos e funções do Estado; c) direito internacional ou direito das gentes; d) a república Brasileira.

Quadro 2 - Ata da Congregação da Escola Normal de Cuiabá , 25/01/1911, fls 2 a 5.

Fonte: Arquivo da Escola Estadual Presidente Médice.

A orientação para o primeiro ano fugia aos pontos propostos para o concurso de 1912, em São Paulo, enumerados no primeiro item deste artigo, denunciando não apenas que novo formato da disciplina acomodava-se ao objetivo de fornecer subsídios para o trabalho na Direção de escolas, como se ajustava ao repertório de saberes de Mello e ao que compreendia como conhecimentos fundamentais à formação do futuro mestre em Mato Grosso. A reformulação, em 1914, dos conteúdos da cadeira parece remeter à experiência acumulada por Mello nesses anos iniciais de docência e acomodar-se ao programa aprovado pela Congregação em 1911.

Por outro lado, a ausência de conteúdos relativos à Psicologia no primeiro ano e sua exclusão no Regulamento de 1914 indicia a pouca familiaridade do educador com a matéria. É importante lembrar que a disciplina não havia sido oferecida a Leowigildo em sua passagem pela Normal de São Paulo. No quadro curricular

introduzido na Escola em 1904, a disciplina fora suprimida, sendo reinserida apenas em 1912. Por fim, a amplitude dos temas relacionados ao campo do Direito indicava o lugar de reformador que Mello ocupava na educação motogrossense e, possivelmente, um gosto pessoal. Autodidata, Leowigildo a partir de 1916, abandonou o magistério, dedicando-se à advocacia em Cuiabá.

No período em que Mello esteve na direção da Escola Normal (1911-1916), formaram-se 20 novos professores, sendo 16 mulheres e quatro homens. Observando o depoimento da professora Francisca de Figueiredo (1990), formada em 1913, pode-se dizer que, de algum modo, o trabalho dos dois “missionários” foi profícuo. Segundo ela, “Os professores que vieram de fora reformar o ensino de Mato Grosso, Leowigildo Martins de Mello e Gustavo Kuhlmann, condenavam a soletração. Nunca mandei um aluno meu soletrar. Eles acabaram também com a palmatória” (ROSA, 1990, p. 224). A professora Maria Constança de Barros, formada em 1916, também destaca a renovação dos métodos de alfabetização promovida por Mello. “Viera de longe, chegara até Cuiabá para trazer novos métodos de ensino, novas técnicas didáticas, nova luz ao desenvolvimento educacional do estado” (ROSA, 1990, p. 62).

Além de estar na direção da Escola Normal e da Escola Modelo Anexa, Mello participava de comissões para a instalação dos Grupos escolares em outros municípios. Preocupou-se também com as escolas isoladas, concebidas pelo governo como um mal necessário, pois a maioria das crianças em idade escolar no estado estudava nesse modelo escolar. Alertou para a necessidade de organização de um programa escolar para as escolas isoladas.

As atuais escolas isoladas, ante os grupos escolares, podem ser mecanicamente considerados como duas forças, com ponto de aplicação e intensidade idênticos, atuando no mesmo sentido, mas em direções opostas. Os grupos escolares, regulamentados, metodizados, obedecendo a programas e horários pedagógicos, produzem resultados diversos das escolas isoladas, sem regimento interno, sem orientação definida, sem métodos precisos, sem programas e sem horários.

É tempo, portanto, de se cuidar das escolas isoladas, ao menos, das da Capital. E o primeiro passo para a reforma destas, deve ser a sua regulamentação (MELLO, 1911).

Leowigildo Mello uniu-se à professora Idalina Ribeiro de Faria e ao diretor interino da Escola Normal e Modelo anexa, professor Philogônio de Paula Correa, para elaborar o Programa de Ensino para as Escolas Isoladas do Estado, publicado em 1917. Cuidaram para que o Programa fosse bem detalhado e os conteúdos especificados,

a fim de orientar sua aplicação. Tinham em conta que, malgrado os esforços da Escola Normal, os mestres em atividade no estado eram, em sua maioria, leigos.

Como é possível observar, a atenção de Mello e Kuhlmann encontrava-se voltada para a Capital, tanto em relação à formação de professores, quanto à criação de Grupos escolares e normatização da atividade das escolas isoladas, sendo muito tímida a atuação dos dois educadores no interior no estado. Trabalhar na capital por um lado era muito mais fácil do que no interior, devido ao acesso às unidades de ensino, possibilitando o acompanhamento e fiscalização; ao contato mais direto com a diretoria da Instrução Pública, conferindo maior visibilidade do trabalho. Por outro lado, exigia mais diplomacia, como diria Carlos da Silveira, expondo os educadores paulistas a desconfianças e resistências.

A visibilidade do trabalho dos dois professores acentuava-se devido à participação na imprensa local, que era utilizada como instrumento de divulgação de suas posições pedagógicas e, algumas vezes, político-religiosas, como a defesa do ensino laico por parte de Kuhlmann. Aliás, o educador se sobressaía na imprensa e na vida política, pois se casara com Emilia Amarante Peixoto de Azevedo, filha do Coronel Caracciolo Peixoto de Azevedo, um dos líderes políticos do Partido Conservador. Era alvo constante de conflitos com os representantes da comunidade católica que, por meio do jornal *A Cruz*, faziam críticas agressivas às idéias e atuação profissional de Kuhlmann. Após retrucar as acusações nos jornais que dirigia, o educador paulista publicou um livreto com o título *Esclarecimentos* (1914), onde fazia alusão a sua posição política e as pressões que vinha recebendo havia dois anos.

Em política, como em crenças, como também em questões sociais tenho já bem acentuado, senão bem definidos meus ideais. Sou republicano, firmado nos princípios muito mais sólidos do que as falsas bases que caracterizam a demagogia bombástica e perigosa. Se bem que ainda não suficientemente penetrado do sistema político de Augusto Comte, e sem ser positivista, tenho tendência acentuada para esse sistema, que desde já, reputo superior a quaisquer outros. [...]

Em minha propaganda de ideais, da mesma sorte, nunca desci às retaliações pessoais, mas, sempre considerei as questões em tese, repelindo, unicamente, no terreno pessoal, os ataques que me vêm sendo feitos pelo clericalismo, desde janeiro de 1912, nesta Capital (KUHLMANN, 1914, p. 3-4)

Na imprensa, além das Conferências Pedagógicas publicadas na revista *A Nova Época*, Kuhlmann publicou o jornal *O Amiguinho* (1912) dedicado às crianças, dirigiu os jornais *O Republicano* e *A Reação* e colaborou com o jornal *O debate*.

Editou, também, um livro de poesias com o título *Bondade e Pátria*, aprovado pelo Conselho Superior da Instrução Pública (1915) para ser adotado nas escolas primárias na formação moral e cívica das crianças.

Neste setor, a atuação de Mello não foi tão expressiva quanto a de Kuhlmann. Ele foi articulista dos jornais locais de oposição ao *A Cruz* e, colaborou com a revista *A Nova Época*. Sua menor participação não o poupou dos ataques do jornal católico acompanhados de perto pela sociedade local. Segundo professora Maria Constança:

A inveja está sempre do lado dos que produzem, dos que realizam e por isso destacam. De sorte que as mudanças do Prof. Leowigildo tornaram-se alvo fácil de maledicência e foram muito mal recebidas em Cuiabá. A Imprensa da Capital de Mato Grosso escrevia diariamente contra ele, chamando-o entre outros adjetivos de 'pau-rodado', que na gíria local significa pessoa fracassada, sem condições de progredir, de ensinar. Inteligente, combativo, ele se defendeu das acusações, gabando-se de ser o único pau-rodado que havia rodado efetivamente contra a corrente. [...] Com o tempo, ele foi sendo aceito, passou a ser admirado e respeitado (ROSA, 1990, p. 63).

A polêmica na imprensa denunciava a disputa por posições políticas na sociedade local e o desejo, por parte da Igreja, de interferir no desenho da organização pedagógica da instrução primária no estado e de influenciar (ou manter a influência sobre) o trabalho dos mestres em exercício. É preciso lembrar que o maior contingente do magistério mato-grossense era constituído por professores leigos e que os impressos eram utilizados como estratégias de formação para o exercício docente na época.

Mello e Kuhlmann permaneceram nas suas respectivas funções até o fim de 1916, quando o destino dos dois *missionários* divergiu. Leowigildo assumiu novas funções fora do âmbito educacional. Alguns amigos apostaram que ele retornaria ao seu estado de origem para dar continuidade à sua carreira na educação, mas Mello optou por exercer interinamente o cargo de Promotor da Justiça de Cuiabá como advogado provisionado e a contribuir como articulista para os jornais local. Ironicamente, em 1918 converteu-se ao catolicismo e passou a colaborar sob o pseudônimo de L. da Veiga para o jornal *A Cruz*, o que, com certeza, facilitou a sua aceitação ao meio social. Faleceu em agosto de 1922, aos 33 anos, deixando sua esposa, a professora Azélia Mamoré de Mello e filhos. Nessa ocasião, o jornal *A Cruz*, que anteriormente tanto o criticara, noticiou:

Mais uma vez o Governo lhe aproveitou os serviços confiando-lhe a organização de regulamentos e regimentos concernentes ao ensino, no que lhe reconhecia a idoneidade e dedicação às causas do nosso magistério. Afastado em 1916 [...] abraçou Leowigildo outra carreira não menos nobre, a advocacia, na qual manifestou uma nova face de sua inteligência brilhante e cultivada (JORNAL A CRUZ, 1922).

Kuhlmann seguiu outros rumos. Com a sua saída da direção do Grupo Escolar e com a morte do sogro, então vice-presidente do estado, recusou o cargo de Diretor da Instrução Pública, por fidelidade partidária. Retornou com a esposa e filhos para São Paulo, onde assumiu várias funções na educação e prosseguiu com sua atuação junto à imprensa. Faleceu em 1930, aos 40 anos.

## Comentários finais

Nos seis anos em que estiveram associados à instrução pública mato-grossense, Leowigildo Melo e Gustavo Kuhlmann esforçaram-se em disseminar as inovações pedagógicas e administrativas que conheceram, mesmo somente como alunos, em São Paulo. Agindo de forma integrada, esses dois *missionários* procuraram lidar com o *imprevisto*, esforçando-se por *adaptar* os seus conhecimentos à realidade local.

Nesse processo, realizaram apropriações dos modelos pedagógicos que circulavam não apenas em São Paulo, como em vários países ocidentais. Método intuitivo, ensino analítico e escolas graduadas fizeram parte do repertório desses educadores que mais que semeadores de *flores exóticas*, na expressão de Carlos da Silveira, promoveram hibridações, a partir do contato com o estado da instrução em Mato Grosso, com as contendas políticas e as disputas religiosas. Não foram, deste modo, difusores de um modelo escolar paulista, como parece idealizar *Poliantéia*, mas exerceram o papel de filtros entre culturas.

Carlos da Silveira, entretanto, tinha razão ao afirmar que os professores paulistas em missão pouco podiam realizar. A estada de Kuhlmann e Mello na direção dos Grupos escolares e da Escola Normal foi de curta duração. No período em que se dedicaram à instrução mato-grossense, apenas 20 professores foram diplomados. Os dois paulistas cuidaram principalmente das lides das escolas de Cuiabá, sem se embrenharem pelo interior do estado.

É preciso dizer, entretanto, que não estiveram sós. Em 1912, os paulistas Ernesto Sampaio e João Brienne de Camargo, ambos diplomados pela Escola Normal de Itapetininga-SP, em 1904; José Rizzo, formado pela Escola Normal de São Paulo

em 1903; e Francisco Azzi chegaram a Mato Grosso para auxiliar na instrução pública. Em 1914, foi a vez de Waldomiro de Oliveira Campos, recém-diplomado pela Escola Normal de São Paulo dirigir-se à Cuiabá. Mas, da permanência desses paulistas os traços são escassos.

Azzi não chegou a se estabelecer, retornando a São Paulo no mesmo ano. João Brienne assumiu a direção do Grupo escolar de Poconé até 1914, quando foi substituído por Waldomiro Campos. De Azzi e Brienne restaram referências de sua participação como articulistas na revista *A Nova Época*, em 1912. De José Rizzo e Ernesto Sampaio nada sabemos. Waldomiro Campos além de atuar na direção do Grupo escolar de Poconé, foi nomeado auxiliar da diretoria de instrução pública na inspeção da Escola Modelo entre junho de 1915 a julho de 1916 e, atuou como professor interino de Pedagogia por um curto período, enquanto Mello se afastou para tratamento médico.

Em 1916, com a disputa política entre o Partido Republicano Conservador (PRC) e o Partido Republicano Mato-grossense (PRMT), denominado *Caetanada*, a violência, como estratégia de obtenção e manutenção do poder, voltou a ser empreendida, tanto no embate jurídico como na luta armada, manifestando-se de forma mais cruel. A Caetanada chegou ao seu final em 1917, com a intervenção do Presidente da República, Wenceslau Brás. Nesse período, os normalistas contratados deixaram a instrução pública, perdendo o apoio político. Mello dedicou-se à advocacia. Kuhlmann voltou a São Paulo. E Campos permaneceu no estado (não sabemos ao certo a que se dedicou), vindo a falecer seis anos depois. Mais uma vez é preciso concordar com Carlos da Silveira, dentre as dificuldades sofridas pelos missionários paulistas estava “a praga da politicagem e dos levantes armados”.

Apesar da curta atuação desses educadores paulistas, eles foram cultuados na tradição pedagógica de Mato Grosso, assumindo sua passagem pelo estado o estatuto de marco fundador da modernidade educativa. Não deixa de ser curioso perceber que, da mesma maneira que na *Poliantéia*, a memorialização do passado educacional mato-grossense reserve a Mello e Kuhlmann (como também a Campos) o epíteto de *bandeirantes*, como vemos na poesia (manuscrito s/d) oferecida pelo professor Ulisses Cuiabano a Gustavo Kuhlmann:

[...] Normalistas gentis, vós sois os bandeirantes  
Que rompendo por entre as selvas misteriosas  
Que envolvem, com vigor, os cérebros ignorantes

Ides ali plantar, com peregrinas mãos  
A árvore do saber, de flores radiosas,  
De perfumes sutis, de rútilos clarões.

Nos jogos de reinvenção do passado, tramados social e historicamente e produzidos nas relações de poder entre os grupos, a atuação dos *missionários* paulistas constituiu-se em lugar de memória da educação mato-grossense. Que estratégias permitiram essa sobrevivência e relegaram ao esquecimento outros eventos e personagens do passado educativo no estado é uma pergunta que ainda demanda resposta.

## Referências

AMÂNCIO, Lazara Nanci de Barros. **Ensino de Leitura e Grupos Escolares: Mato Grosso 1910-1930**. Cuiabá-MT: EdUFMT, 2008.

ANNUARIO do Ensino do Estado de São Paulo. Publicação organizada pela Diretoria Geral da Instrução Pública, por ordem do Governo do Estado, 1909-1910. São Paulo: Typographia do “Diário Oficial”, 1910.

BONTEMPI JR, B. Roldão Lopes de Barros: um intelectual?. In: NEPOMUCENO, Maria de Araújo; TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes. (Org.). **A Educação e seus Sujeitos na História**. Belo Horizonte: Argumentum, 2007, v. 1, p. 81-90.

COSTA, Pedro Celestino Corrêa da. **Mensagem do Presidente do Estado à Assembléia Legislativa**, 1910.

DEMARTINI, Zela de B.F. e ANTUNES, Fátima F. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de Pesquisa**, nr. 86, ago. 1993, p. 5-14.

GONÇALVES, Gisele; WARDE, Mirian. Oscar Thompson. In: FÁVERO, M.L.; BRITTO, J. (Org.). **Dicionário dos educadores brasileiros**. Rio de Janeiro/Brasília: Editora UFRJ/INEP, 2002, p. 867-872.

GRUZINSKI, Serge. **A passagem do século, 1480-1520**. As origens da globalização. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

KUHLMANN, Gustavo. **Esclarecimentos**. Cuiabá: Casa Avelino, 1914.

MARCILIO, Humberto. **História do Ensino em Mato Grosso**. Cuiabá: Secretaria de Educação, Cultura e Saúde de Mato Grosso, 1963.

MATO GROSSO. **Jornal A Cruz**: Prof. Leowigildo Martins de Mello. 06 de agosto de 1922, p.1.

MELLO, Leowigildo Martins de, KUHLMANN, Gustavo. **Ofício ao vice-presidente do estado encaminhando o horário dos grupos escolares**, 23 de agosto de 1910.

\_\_\_\_\_. **Ofício ao vice-presidente do estado**, 23 de setembro de 1910.

\_\_\_\_\_. **Relatório das Escolas Normal e Modelo Anexa**, 1911.

\_\_\_\_\_. **Relatório das Escolas Normal e Modelo Anexa**, 1912.

ROCHA, Maria Aparecida dos Santos. **Ensino Normal em São Paulo (1846-1963)**. Inventário de fontes. Série Fontes, v. 2. Campinas: Graf. Central, 1999.

ROSA, Maria da Glória Sá. **Memória da cultura e da educação em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande:UFMS, 1990.

SÁ, Elizabeth Figueiredo de. **De criança a aluno: as representações da escolarização da infância em Mato Grosso (1910-1927)**. Cuiabá: EdUFMT, 2007.

SÃO PAULO. **Poliantéia do 1º. Centenário do Ensino Normal de São Paulo**, 1946.

SILVA, Elizabeth Figueiredo de Sá Poubel. **Escola Normal de Cuiabá: história da formação de professores em Mato Grosso (1910-1916)**. Cuiabá: EdUFMT, 2006.

SILVEIRA, Carlos da. Missões de professores paulistas. **Revista do Brasil**, ano II, vol. V, nr. 18 de junho de 1917, p. 240-244.

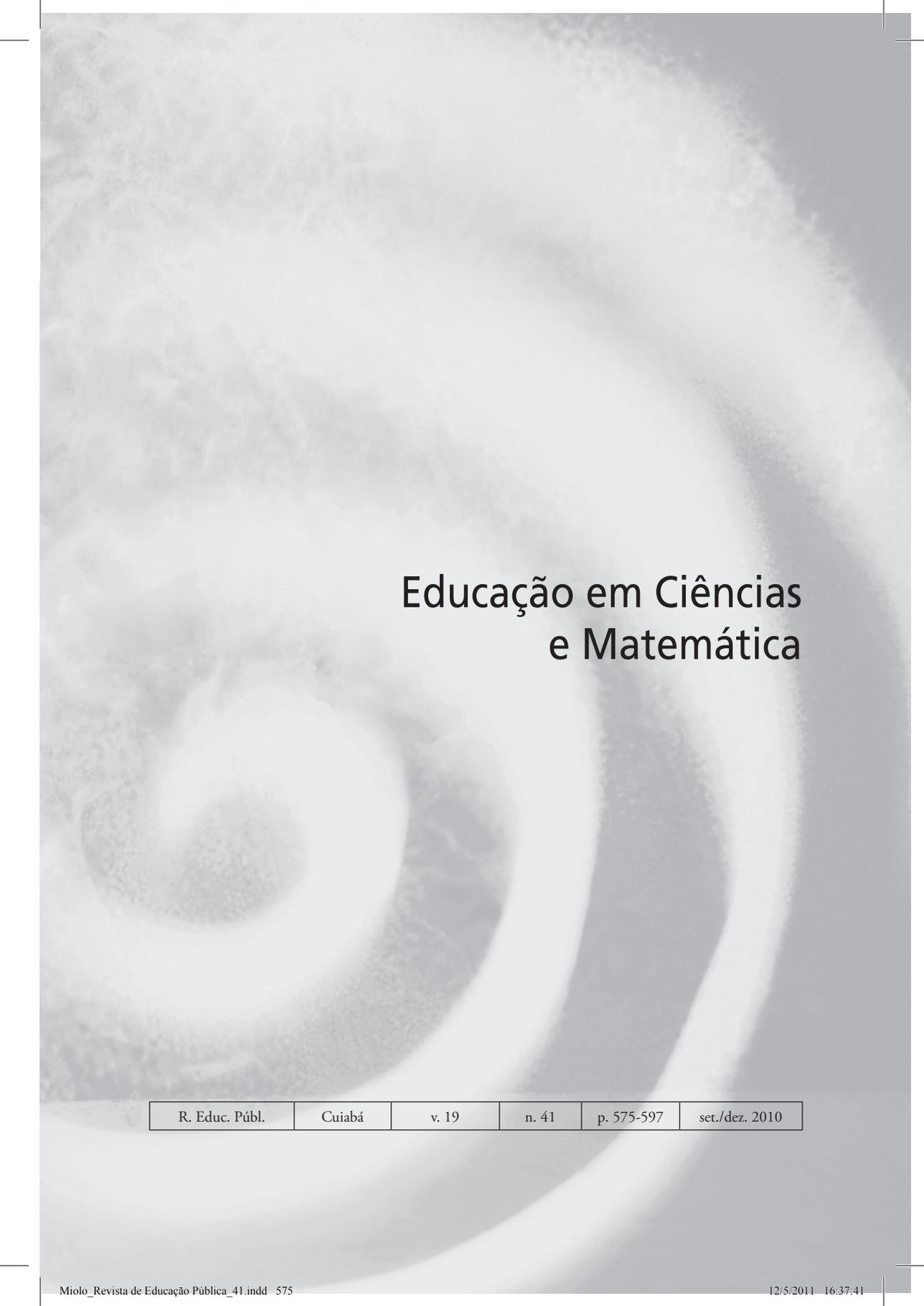
\_\_\_\_\_. Apontamentos para uma História do Ensino Público em São Paulo. **Revistas de Ensino**. Educação, n. 3, vol VII, jun. 1929, p.323-332.

TANURI, Leonor. **O ensino normal no estado de São Paulo, 1890-1930**. Coleção Estudos e Documentos. São Paulo: FEUSP, 1979.

VIDAL, Diana. Tecendo história (e recriando memória) da escola primária e da infância no Brasil: os Grupos Escolares em foco. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

Recebimento em: 10/11/2010.

Aceite: 24/11/2010.



# Educação em Ciências e Matemática

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 19

n. 41

p. 575-597

set./dez. 2010



# Tempo e espaço no Colégio Salesiano Liceu Coração de Jesus: contribuições para História da Educação Matemática no Brasil

Time and Space in College Salesian Liceu Coração de Jesus: Contributions to the History of Mathematics Education in Brazil

Andréia Dalcin<sup>1</sup>

## Resumo

Este artigo tem por objetivo apresentar um recorte sobre *o tempo e o espaço escolar* da tese de doutorado: Cotidiano e práticas salesianas no ensino de matemática entre 1885 e 1929 no colégio Liceu Coração de Jesus de São Paulo: construindo uma história, defendida na Faculdade de Educação da UNICAMP em 2008. Trata-se de uma investigação no campo de História da Educação Matemática no Brasil. Conhecer a organização do tempo escolar e a arquitetura da escola contribuiu para a compreensão da rotina, do cotidiano, e das práticas, entendidas como “modos de fazer” na concepção de Certeau (1994).

**Palavras-chave:** Tempo e espaço escolares. História da Educação. Colégios salesianos.

## Abstract

This article aims to present a clip about *scholar time and space* of my doctoral thesis denominated *Daily life and salesians practices in teaching of mathematics from 1885 to 1929 in Sacred Heart of Jesus Salesian School in São Paulo: making a history*. It deals with a work in the field of History of Mathematics Education in Brazil. Thus, knowing the organization of school time and school architecture contributed to the understanding of the routine, daily life and practices, understood as *ways of doing* on conception of Certeau (1994)

**Keywords:** Scholar time and space. History of the Education. Salesians school.

---

1 Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal de Mato Grosso. End. Profissional: Av. Fernando Corrêa da Costa, n. 2367, Boa Esperança, Cuiabá-MT. Cep 78.060-900. Telefone profissional: (65) 3615-8431.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 19	n. 41	p. 577-597	set./dez. 2010
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

O objetivo desse texto é apresentar um recorte sobre *o tempo e o espaço escolar* da tese de doutorado *Cotidiano e práticas salesianas no ensino de matemática entre 1885 e 1929 no colégio Liceu Coração de Jesus de São Paulo: construindo uma história*, defendida na Faculdade de Educação da UNICAMP, sob orientação da professora Dra. Maria Ângela Miorim. A tese teve como problemática central a busca por conhecer como se desenvolveu o ensino da matemática no interior da escola Liceu Coração de Jesus de São Paulo nos seus primeiros 44 anos, com a perspectiva de compreender as relações sociais, culturais e principalmente as práticas cotidianas escolares, os modos de fazer, que caracterizariam tal instituição.

Conhecer a organização do tempo escolar e a arquitetura da escola contribuiu para a compreensão da rotina, do cotidiano, e das práticas, entendidas como *modos de fazer* na concepção de Certeau (1994). Embora o foco da tese tenha sido o ensino de matemática, este está imerso em um contexto mais amplo que precisa ser considerado, uma vez que os processos de ensinar e aprender se dão a todo o momento, em todos os espaços. Com o intuito de conhecer o contexto histórico e cultural no qual o ensino de matemática se desenvolveu, foram utilizadas fontes escritas e principalmente imagens iconográficas, principalmente fotografias.

As imagens iconográficas são importantes recursos para a reconstrução do cotidiano de pessoas comuns, auxiliando na reconstrução da cultura material do passado. Os detalhes, a presença de determinados objetos e de ações permitem ao historiador em educação matemática compreender processos complexos que seriam difíceis de expressar por meio de textos escritos. Em suma, as imagens iconográficas abrem para o pesquisador diferentes possibilidades de olhar e de interpretar o passado. Segundo Burke (2004, p. 17), “[...] as imagens assim como textos e testemunhos orais, constituem-se numa forma importante de evidência histórica. Elas registram atos de testemunho ocular.”

Primeiramente, é bom lembrar que o Liceu Coração de Jesus em São Paulo foi a segunda escola salesiana fundada no Brasil (1885). Trata-se de uma instituição educativa com práticas culturais em muitos aspectos diferenciadas de outras instituições daquele período ou atuais. Uma escola de meninos dirigida por homens, onde a presença feminina é reduzida e sistematicamente ignorada em textos oficiais, fotografias, revistas e outros documentos. Mulheres não habitam esse mundo.

Os salesianos chegam ao Brasil em 1883, em meio a um período de mudanças sócio-econômicas e culturais. Vive-se o período de transição do Império para a República. Muitos interesses estavam presentes e favoreceram a instalação da congregação salesiana no Brasil. A Cúria Romana interessada em conter a expansão protestante e promover a reforma Católica; a Coroa Brasileira e, posteriormente os republicanos, envolvidos com o processo *civilizatório* e com a manutenção de uma classe dirigente; os bispos romanizados brasileiros buscando impor o projeto da Santa Sé. Para Dom Bosco e seus seguidores, a vinda para o Brasil representava a expansão de suas obras pela América Latina e a implantação do projeto da Santa Sé. O Brasil nesse período carece de políticas

públicas para a Educação, a quantidade de *desvalidos* e *ingênuos* chama a atenção e a presença de uma ordem religiosa que tem como característica o atendimento aos menos favorecidos, pautado em um ensino que valoriza o aprendizado de um ofício, é bem vinda. Os salesianos trazem para o Brasil o sistema educativo criado por seu fundador, Dom Bosco, denominado de Sistema Preventivo de Dom Bosco.

Tal sistema, fundamentado no tripé “razão, religião e *amorevolezza*”<sup>2</sup>, gera uma série de práticas educativas que o caracterizam e o singularizam, constituindo o que os salesianos denominam *o estilo salesiano: o oratório festivo, as festas, o teatro educativo, a música e o canto educativo, os passeios e excursões, as premiações, as atividades físicas* e o *boa noite* (uma rápida fala de 5 minutos do Diretor ou de outro padre com o intuito de deixar uma mensagem, uma acolhida). A vigilância, entendida pelos salesianos como *presença*, que tinha o objetivo de *pôr os alunos na impossibilidade de cometer faltas*, era um elemento central dessas práticas. Eram práticas vigiadas. A alegria era outro aspecto enfatizado nessas práticas, além da não aceitação de castigos físicos.

Convido o leitor a adentrar nessa página do passado e imaginar-se no interior dessa escola, conhecer seus modos de ser e fazer. O tempo e a ação humana mudaram a paisagem, mas a fotografia, que se afirma ter sido vista pelo próprio Dom Bosco na Itália, deixou registrada a nova moradia dos padres salesianos quando chegaram a um país desconhecido.

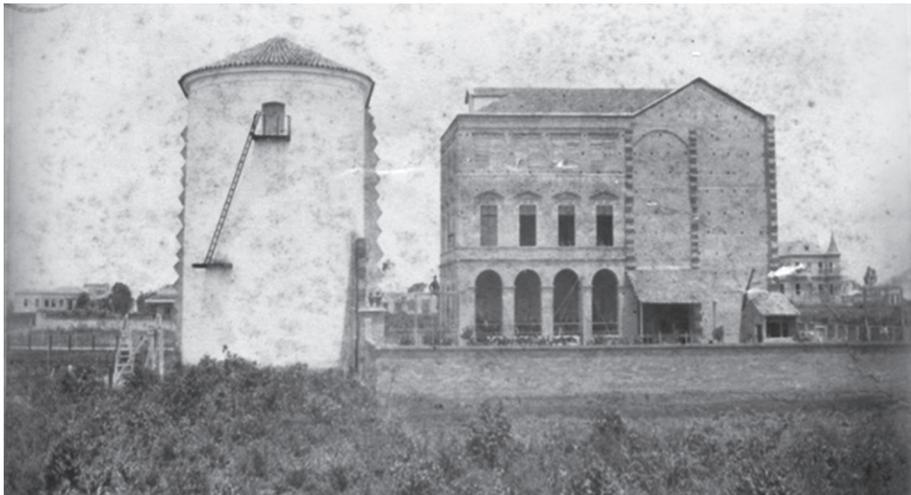


Ilustração1 - Fotografia do Liceu Coração de Jesus, 1886

Fonte: Arquivo Histórico ISSP.

2 Não existe uma tradução específica ou suficientemente próxima para a palavra italiana *amorevolezza*. Geralmente é traduzida como carinho fraterno, amor irrestrito.

Para compor a nova casa salesiana, foram chamados membros da Congregação da Província do Uruguai. Em 1885, mais precisamente em 5 de junho, chegavam do Uruguai os italianos Pe. Lourenço Giordano, que seria o primeiro diretor do Liceu Coração de Jesus, e o coadjutor João Bologna, Pe. Miguel Borguino, diretor do colégio Salesiano Santa Rosa do Rio de Janeiro, acompanhou os recém-chegados, além de lhes pagar a viagem. No mesmo ano chegava, para exercer o cargo de prefeito do Liceu, o Pe. Bernardino Monti, recém ordenado.

Nesse período, a organização pedagógica e administrativa do Liceu seguia as normas das casas salesianas existentes na Itália, país de origem da Congregação. Apenas, posteriormente, no atendimento às exigências governamentais, é que se configuravam algumas mudanças estruturais mantendo-se, no entanto, a intenção de tornar as casas do Brasil extensões das casas italianas. Em seus primeiros anos de funcionamento, a organização do Liceu era composta por: **Diretor** – superior e responsável pelo andamento espiritual, pedagógico e material da instituição. Ao Diretor cabia o papel de pai da casa, que deveria estar sempre junto, próximo dos alunos e de seus dirigidos; **Prefeito** – uma espécie de vice-diretor, encarregado da gestão geral e material da casa. Substituía o diretor quando este estivesse ausente. Dele dependia a disciplina, o asseio (revista semanal da limpeza das roupas, cabeça e dos cabelos) e os vários serviços da casa. “Em alguns casos é auxiliado por um ecônomo, a quem compete cuidar do pessoal, dos coadjutores, dos familiares e, em geral, do asseio dos meninos, da limpeza e manutenção da casa”. (CIMATTI, 1939, p. 54); **Conselheiro escolar** – era o encarregado de regular, prover o que pudesse ser necessário aos alunos e aos mestres nas aulas, nos estudos e nas oficinas, e “Lembrar freqüentemente aos professores que trabalham para a glória de Deus [...]” (SANTOS, 2000, p. 250); **Catequista** – cuidava das necessidades espirituais dos meninos, inclusive que se aproximassem dos sacramentos. Entre outras coisas, devia zelar para que os chefes de dormitório estivessem pontualmente em seus lugares, bem como nas funções sagradas. Além disso, deviam cuidar dos clérigos para que aprendessem as cerimônias sacras, estudassem teologia e decorassem trechos do Novo Testamento; **Mestres de aula e mestres de ofício**, ou seja, os professores de aulas teóricas e das oficinas, cujas atribuições em síntese podem ser resumidas a agir com coerência, zelo, primar pela disciplina e organização dos alunos, interrogar a todos os alunos ao longo da aula, preparar as aulas e, ao menos uma vez por mês, aplicar um trabalho de avaliação e, após corrigi-lo, apresentar os resultados ao Diretor ou ao Conselheiro Escolar; **Assistentes de estudo, de aulas e de ofício**, ou membros de dormitório, que zelavam pela disciplina, boa ordem, moralidade e bom emprego do tempo nas classes que lhes eram confiadas.

Façamos uma rápida excursão pelos espaços do Liceu por intermédio das imagens iconográficas que mostram os *progressos da modernidade* e as permanências de um passado com raízes na Itália do Século XIX. Segundo Burke (2004, p. 111), “[...] muito ainda pode ser aprendido através do estudo cuidadoso de pequenos detalhes em imagens de interiores - casas, tavernas, cafés, salas de aula, lojas, bibliotecas, teatros, etc”.

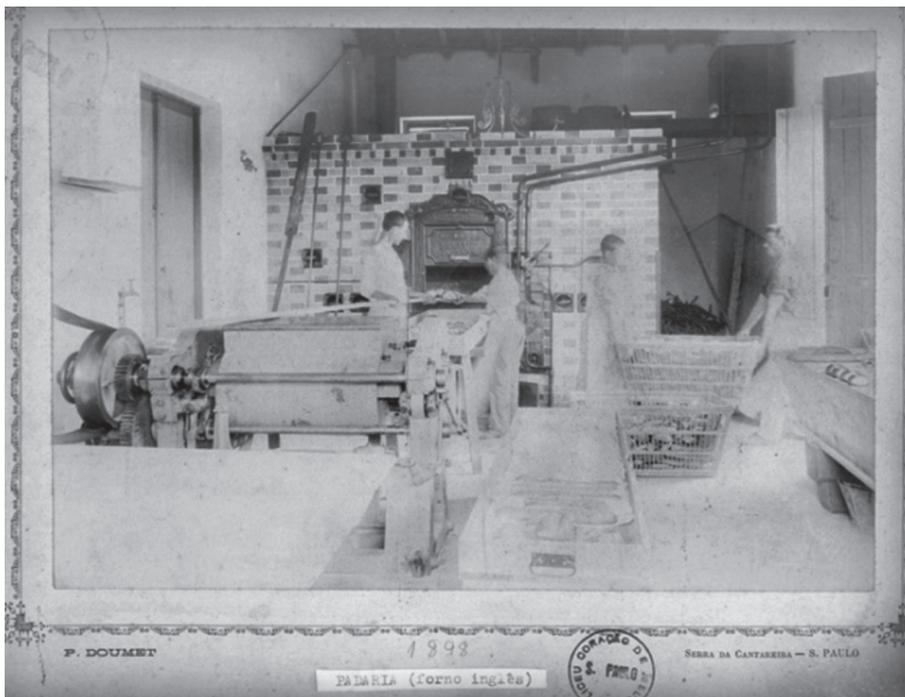


Ilustração2 - Fotografia Padaria 1898  
Fonte: Arquivo Histórico ISSP.

Iniciemos pela Padaria, onde o pão fabricado fazia parte do café da manhã dos alunos e da comunidade que o comprava regularmente. Sua inauguração se deu em 1898 e despertou atenção da imprensa italiana (jornal *La Tribuna*) e da imprensa brasileira da época. Conforme narra Isaú (1985) o Dr. Alfredo Moreira Pinto escreveu no *Correio Paulistano* “[...] despertou minha atenção uma padaria do sistema Baker, a mais perfeita no gênero que conheço. Possui um forno cozimento-contínuo, com registro e regulador de calor, pirômetro, injetor de calor, masseira movida a vapor e mais aparelhos para preparar a massa” (ISAÚ, 1985, p. 85).

A padaria no ambiente escolar seria, entre outras coisas, uma economia de gastos e um elemento de independência do mundo exterior. Além disso, o pão em si sempre foi um simbolismo religioso fortemente associado à ideia de trabalho e de partilha.

Da padaria passemos à biblioteca.



Ilustração 3 - Biblioteca do Liceu 1919  
Fonte: Arquivo Histórico ISSP.

A Biblioteca sofreu algumas reformas. A foto de 1919 é a mais antiga encontrada, provavelmente o aspecto apresentado seja anterior a essa data. Os livros guardados em estantes fechadas reforçam o cuidado com o acesso aos livros, que era severamente controlado. A preocupação com a má influência da leitura aparece na máxima de Dom Bosco:

Não há pior veneno para a juventude do que os maus livros. E em nossos dias são ainda mais temíveis porque são numerosos e as vezes se apresentam com a mascara de religiosidade. Si amaes a fé, se amaes a vossa alma, não leiaes esses livros, sem terdes antes a aprovação do confessor ou de outra pessoa de doutrina segura e insigne piedade. Attentae bem no que digo: doutrina segura e insigne piedade (CIMATTI, 1939, p. 175).

Tal preocupação com o que se lê é consequência de todo um movimento da Igreja que busca [...] fazer do livro, da imprensa e da leitura um local e resistência encarniçada e, se necessário, a base de uma futura reconquista

(CHARTIER, 1995, p. 40). Uma subversão aos novos tempos. A quantidade de livros impressiona. Nesse espaço os alunos consultavam os livros, porém não estudavam, para isso existiam as salas de estudo.



Ilustração 4 - Sala de estudos  
Fonte: anuário de 1920.

As salas de estudos também eram salas de aula. A fotografia da Ilustração 4, retirada do anuário de 1920, escolhida devido a uma melhor qualidade na digitalização, aparece em anuários anteriores, daí inferir-se que deve datar da primeira década do século XX. O ponto de fuga dessa foto está justamente no relógio e no grande crucifixo; tempo, disciplina e religiosidade norteiam as ações dos alunos. A grande quantidade de carteiras sendo que em cada uma sentavam dois alunos, mostra que em cada turma havia um número considerável de meninos. As grandes janelas, além de propiciarem melhor ventilação, permitem a visão do lado de fora do que se passa no interior da sala, o que garante a vigilância tanto do aluno como do professor. Mesmo nas construções mais recentes, tal estilo de janelas permaneceu.

O professor ao centro, à frente, detém o poder e a função de controle. Um olhar mais atento tem-se a sensação de que tal sala, do modo como foi fotografada, com suas paredes altas, a disposição das carteiras, lembra o interior de uma igreja, na qual, ao centro, encontra-se o Cristo crucificado. O acesso ao conhecimento, de certa forma, propicia a elevação do espírito.

A fotografia da Ilustração 5, que aparece em vários anuários, retrata o corredor que dá para as salas de aula. Um corredor comprido com janelas amplas por onde circulava o *Assistente*, que observava alunos e professores no interior da sala. Também o modo como tal cena foi captada pelo fotógrafo nos leva a imaginar um longo caminho a ser percorrido; a sensação de pequenez diante da vida, da escola, do poder e da grandiosidade de Deus e de suas obras.



Ilustração 5 - Galeria interna das aulas  
Fonte: anuário 1921.

O museu de história natural é um espaço intrigante e mostra a preocupação com a criação de museus nas escolas, uma prática que se intensifica nesse período histórico da educação brasileira. Os museus passam a ter destaque e ocupam amplos espaços físicos, segundo Faria Filho (1998).

A quantidade e diversidade de pássaros empalhados chamam atenção, embora não se tenham maiores informações ou evidências de como esse museu participaria efetivamente no processo de ensino de ciências.



Ilustração 6 - Fotografia Museu de História Natural  
Fonte: Arquivo Histórico ISSP,[19-].

Além dos pássaros, em outro espaço do museu (Ilustração 7), encontramos uma série de objetos relacionados às áreas de química, de física e de biologia. A presença na primeira prateleira à esquerda de alguns sólidos geométricos e mais ao centro de diferentes tipos de balanças, nos faz inferir que tais recursos já eram considerados importantes, uma vez que ocupavam um espaço no museu. No entanto, a disposição dos objetos e o fato de estarem expostos em vitrines fechadas indicam que esses não deveriam ser tocados ou manipulados pelos alunos, apenas observados. Daí a dúvida sobre a utilização ou não de tais recursos para o ensino de matemática. Talvez os professores se referissem a eles e mesmo os manuseassem em alguns momentos, todavia a atitude dos alunos seria passiva, não diretiva.



Ilustração7 - Museu Ciências  
Fonte: Anuário, [19-].

O refeitório (Ilustração 8) é outro espaço interessante, onde os alunos se encontram diariamente. Algumas regras são seguidas, tendo como referência o Regulamento das Casas Salesianas da Sociedade de S. Francisco de Sales, redigido por Dom Bosco.



Ilustração 8 - Fotografia Refeitório  
Fonte: Arquivo Histórico ISS, 1921.

Vejamos algumas:

8 - Faz parte da modéstia o modo de estar à mesa, pensando que os alimentos nos são dados, não como aos brutos, só para saciar o apetite, mas sim para manter são e vigoroso o corpo, este instrumento material do qual nos havemos de servir para conseguir a felicidade da alma.

9 - Antes e depois das refeições, fazei as orações de costume, e durante as mesmas, procurai também alimentar o espírito, ouvindo em silêncio aquella pouco de leitura que se faz.

10 - Não é permitido comer ou beber senão o que fornece o estabelecimento. Os que de fora receberem frutas, comidas ou bebida de qualquer espécie que sejam, deverão entregar ao Superior, que permitirá sejam usadas com moderação.

11 - Muito se voz recomenda que não estragueis o menor bocado que seja de sopa, de pão e de outras comidas. Não esqueçamos o exemplo do Salvador, que mandou seus

Apóstolos recolher as migalhas de pão, para que se não estragassem. *Colligite fragmenta ne pereant*, será punido com severidade e muito deve receiar que Nosso Senhor não o faça morrer à fome. (Regulamento das Cezas salesianas).

Controle e vigilância sobre os modos de ser e de fazer à mesa, garantidos por meio da perpetuação de uma visão de Deus como quem está presente, observando tudo e todos, e que castiga e pune a quem não segue as regras. Além disso, o comportamento à mesa, o uso de talheres ao invés das mãos, está associado à *civilidade*, ao abandono do estado de animalidade e de selvageria, costumes que necessitam ser apreendidos.

Uma rápida visita à cozinha e encontramos apenas homens cozinheiros; mulheres não aparecem.



Cozinha -- Toda ladrilhada de porcellana

Ilustração 9 - Cozinha  
Fonte: anuário, 1915.

Os alunos tinham acesso aos dormitórios somente no horário de dormir, após as orações e o momento do *Boa Noite*, sendo proibida a permanência ao longo do dia ou o acesso de pessoas externas ao colégio, mesmo familiares. Cada seção de meninos: *menores, médios, submédios e maiores* tinha seu próprio dormitório, e um Assistente zelava pela conduta dos meninos nesse local.



Ilustração 10 - Fotografia dormitório  
Fonte: Arquivo Histórico ISSP, [19-?].

Os dormitórios expressam a concepção de uniformização e de limpeza. As camas, distribuídas simetricamente pelo espaço, deixavam espaços intermediários para facilitar a passagem do Assistente responsável por manter a ordem e a disciplina. A disposição das camas, uma de costas para outra, separadas por mobiliário, inviabiliza qualquer forma de contato mais próximo. Nenhuma decoração ou objeto exposto, tudo exatamente igual. Espaço amplo, arejado e iluminado pela luz do sol. Lembra a produção em série de móveis.

Os pais dos alunos e visitas em geral eram recebidos numa sala específica e não podiam circular pelas dependências do colégio, daí talvez, justificasse-se, juntamente com a intenção de registrar os avanços da escola, a frequência com que encontramos fotografias que mostram as dependências do Liceu nos anuários de 1915 a 1929. Algumas fotos são repetidas em diferentes anuários e toda novidade é fotografada e registrada, muitas vezes sem o acompanhamento de um texto, apenas a fotografia deixando sua mensagem subliminar. Os anuários serviam de espaço para a solicitação de contribuições em dinheiro para a escola, mostrar os espaços físicos onde esse dinheiro era aplicado constituía-se numa tática. As salas de visita (Ilustração 11) eram decoradas com quadros e folhagens, o que as diferenciava dos demais espaços.



**Lycceu Salesiano – S. Paulo**  
**Sala para as visitas aos alunos**

Ilustração 11 - Salas de visita  
Fonte: Anuário, 1917.

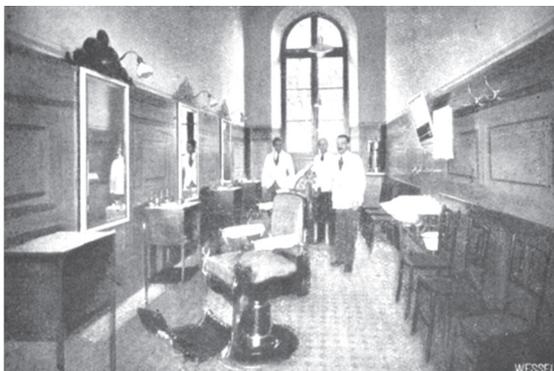
O asseio, os momentos de higiene, era um elemento extremamente valorizado por Dom Bosco. Nas casas salesianas a ordem e o asseio exterior eram entendidos como necessários para a limpeza e pureza de alma. A preocupação com a saúde dos meninos é evidente, na medida em que existe toda uma estrutura de atendimento em caso de doenças, com sala de atendimento médico (Ilustração 12), de enfermaria e com a chácara *Chora Menino*, na região do bairro de Santana, que possibilitaria isolamento e

proximidade com a natureza, o que auxiliaria o processo de cura. A prevenção de doenças se dá por meio das atividades físicas, da alimentação e da higiene, inclusive bucal. No entanto, tais cuidados com a saúde e higiene não impediram as epidemias que permearam a história de São Paulo e do colégio que desencadearam uma série de programas governamentais de higienização e disciplinarização do corpo. Práticas sanitarizadoras são implantadas e abarcam desde a demolição de cortiços, de casebres e de moradias *indesejadas* a campanhas de vacinação obrigatórias, a exemplo da vacinação contra a varíola em 1904.

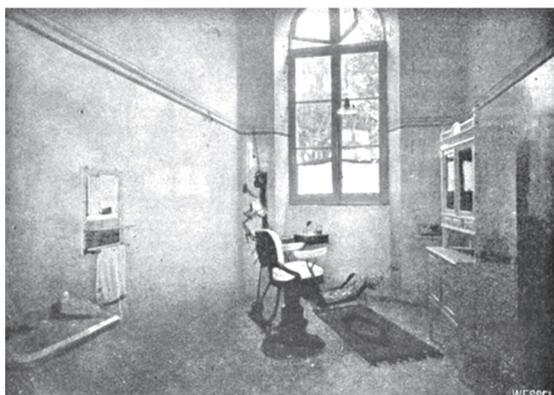


Ilustração 12 – Consultório  
Fonte: anuário, 1921.

As imagens da Ilustração 13 mostram o salão de barbeiro inaugurado em 1919 e o gabinete dentário. O Liceu, de certa forma, era auto-suficiente, os espaços previam situações diversas, não sendo necessário que os alunos saíssem das dependências da instituição a não ser por ocasião dos passeios e dos desfiles.



Salão de barbeiro.



Gabinete dentário.

Ilustração13 - Salão de barbeiro e gabinete dentário  
Fonte: anuário de 1915.

A arquitetura do colégio modificou-se por meio de construções sucessivas. No entanto, após a década de 20, praticamente manteve-se a mesma estrutura até os dias de hoje.

Além da organização do espaço é importante nos determos para a organização do tempo escolar. Tempo este que auxilia a desvelar conceitos e concepções de homem e de mundo. Além de doutrinar o espírito e desenvolver a disciplina, promove o controle dos meios de produção, de circulação e de consumo. Este tempo, cuja criação é humana, estabelece regras de convivência social e impõe *culturas* por meio da padronização de ações e de atitudes. Este tempo, no entanto, pode ser subvertido na medida em que se criam novas possibilidades ou práticas de lidar com ele.

Para Escolano (2000), o espaço e o tempo não são simples esquemas abstratos ou estruturas neutras, mas podem ser percebidos como duas dimensões da cultura escolar intrínsecos. Por meio do controle do tempo e do espaço, legitima-se e é transmitido aos alunos um conjunto de valores culturais e sociais que definem e instituem um determinado discurso pedagógico, uma cultura educativa e certas regras de conduta.

Diante disso, o tempo no Liceu Coração de Jesus ao longo do período estudado sempre foi algo extremamente cuidado, vigiado e controlado. Uma das principais preocupações de Dom Bosco era: que os meninos não ficassem ociosos, que sempre se ocupassem de algo que lhes elevasse o espírito, evitando assim cometerem faltas, pecados. Nesse sentido, a organização do calendário escolar e da rotina se torna mais do que simples ações educativas, mas estratégias de controle e de prevenção.

Durante os primeiros anos de funcionamento, o Liceu Coração de Jesus ofereceu cursos relacionados ao ensino *preliminar, profissional e ginásial* em regime de internato e de externato. Em 1916, a escola contemplaria também alunos em regime de semi-internato. Naqueles primeiros anos, o Liceu pretendia seguir o modelo de internato Italiano da escola de Valdoco, localizada em Turim na região do Piemonte. Entretanto, as diferenças climáticas e culturais levariam os alunos da escola de Niterói no Rio de Janeiro a adoecer; isso teria levado a congregação a organizar um horário que respeitasse as condições climáticas brasileiras, o que foi adotado em São Paulo.

Lembrando que *aprendizes* eram aqueles que frequentavam os cursos profissionalizantes (alunos internos, subdivididos em aulas práticas e teóricas), e *estudantes*, os alunos dos cursos propedêuticos. As *aulas* aconteciam com a presença do professor responsável pela exposição dos conteúdos em forma de lições; já os momentos de *estudo* preparatórios para as aulas eram feitos nas salas de aulas ou em salas específicas com um *Assistente* sempre próximo, zelando pela ordem.

Cada período de aulas não deveria durar mais do que 45 minutos, de preferência 30. As aulas eram intercaladas com horários de recreio e de estudos. Acorda-se cedo e dorme-se cedo. Como aponta Escolano (2000), o controle do tempo escolar organizado em espaços curtos de tempo, ritmados e repetitivos constitui-se em mecanismos de controle, ordenados conforme instâncias de poder nem sempre visíveis. Esse modelo característico da Igreja, bem como de outras instituições, a exemplo da militar e da penitenciária, configura uma ordem escolar uniforme e rígida que induz a comportamentos disciplinados e a inércia sob o ponto de vista político. Não existe espaço para inovações ou flexibilidade de horários.

Mesmo os momentos de suposta *quebra de rotina*, como as quintas-feiras, segue-se uma determinada sequência de ações e de regras de conduta. As quintas-feiras eram dias *especiais* em que aconteciam os passeios para os alunos internos e atividades diferenciadas para os externos e semi-externos. Não se sabe ao certo o porquê da quinta-feira no Brasil ser um dia especial.

Convém notar que a ausência de aula no meio da semana era comum nas escolas do país, aliás, estabelecidas também, no Estatuto dos Cursos Jurídicos do Império, vigente nas faculdades de Direito de São Paulo e de Recife, desde 1853. Como o fim de semana inglês quase não existia e as viagens eram difíceis, julgava-se que, para o ensino-aprendizagem era melhor perder um dia no meio da semana do que dois dias consecutivos de folga escolar (sábado e domingo) (SANTOS, 2000, p. 201-202).

Enquanto os alunos internos saíam do espaço físico do Liceu para passear as quintas-feiras, os alunos externos e semi-externos permaneciam na escola com aulas diferentes das ministradas nos demais dias da semana, “haverá exercícios militares e de gymnástica, aulas de moral e educação física, desenho e outras que se não possam dar durante a semana.” (ANUÁRIO de 1917, apêndice).

Tendo presente o exposto até então, façamos um exercício e imaginemos a seguinte cena<sup>3</sup>: um amplo dormitório e dezenas de meninos acordando ao som do Assistente que entre palmas e o soar de um sininho grita em voz alta *Benedicamos Domino* (Bendigamos ao senhor). Um sonoro coro de vozes infantis sonolentas responde *Deo gratias* (Graças a Deus). Pular da cama, tomar banho frio, vestir-se e arrumar a cama, tudo em 30 minutos e em silêncio.

Em fila dirigem-se à Igreja para as orações da manhã (em latim): *Ángelus*, três Ave-Marias – *Oremus* – *Gloria Patri* – Eu vos adoro – Ave Maria – *Credo* – Salve Rainha – *Angele Dei*. Depois recitam os Mandamentos de Deus e da Igreja, os Sete Sacramentos, os Atos de Fé, de Esperança e de Caridade, de Contrição, a oração a São Luiz de Gonzaga com *Pater Noster* – Ave Maria – *Gloria Patri* e *Oremus*. Rezam ainda o terço, seguido da ladainha de Nossa Senhora, - Ave-Maria para a paz em casa, um *Pater Noster*, *Ave-Maria* e *Glória Patri* pelos pais, parentes e benfeitores, um *De Profundis* pelas almas do purgatório e ao final uma invocação ao Espírito Santo e uma breve leitura espiritual. Enquanto os alunos rezam, um padre celebra a missa diária (opcional na teoria e obrigatória na prática) e outros atendem nos confessionários. Nesses momentos, as conversas são rigorosamente proibidas, o único som a ser ouvido é o das orações em coro, intercaladas pelos momentos de silêncio, por ocasião da Consagração na missa. Após as orações finais, em silêncio os alunos seguem em direção ao refeitório para o café da manhã.

---

3 A elaboração da cena foi inspirada nos textos de Negrão (1999), de Santos (2000), em textos de Dom Bosco e no “Regulamento para as casas de São Francisco de Salles”.

Antes de sentarem à mesa, os alunos fazem o sinal da cruz, recitam a *Ave-Maria* com a invocação “A Maria *Auxilium Christianorum*...” Ao sinal da sineta, está liberada a conversa. Um pequeno recreio após o café e os estudantes dirigem-se para o salão de estudos e os aprendizes para as oficinas profissionalizantes.

Nas oficinas, seguem-se as regras já determinadas no regulamento: iniciar o trabalho com a reza do *Actiones e Ave-Maria*; obedecer irrestritamente aos superiores; dedicar-se com empenho ao aprendizado do ofício; não circular pelas oficinas; é proibido no ambiente das oficinas bebidas alcoólicas, jogar, brincar ou qualquer forma de diversão; manter o máximo de silêncio possível; zelar pelos equipamentos. Tais regras são lidas todos os sábados em voz alta, e cópias são afixadas nas oficinas; encerram-se as atividades com a reza da *Ave-Maria* ao meio-dia e do *Angelus Domini* ao anoitecer.

Já os estudantes internos, após o café, dirigem-se às salas de estudo e após a sequência de orações: *In nomine patris* (sinal da cruz) – *Actiones nostras* – *Ave-Maria* – *Maria Auxilium Christianorum* – *In nomine Patris*, sob a vigilância do Assistente preparam as lições e as tarefas de aula. Terminam o momento de estudos com *In nomine Patris* – *Agimus tibi gratai Maria Auxilium Christianorum* – *In nomine Patris*.

Os alunos semi-internos não assistem às missas diárias e iniciam suas atividades pelo momento de estudo às 7h e 15min. As aulas da manhã, para os internos *estudantes* e semi-internos, são intercaladas por um pequeno recreio no qual é servido um lanche (merenda). O recreio, espaço onde o silêncio não é exigido, acontece entre gritos, brincadeiras e jogos dirigidos pelos Assistentes; as crianças vivem a experiência da recreação, embora sejam aconselhadas a não se isolarem ou conversarem em pequenos grupos sob receio de que se ocupem com pensamentos imorais.

Durante o almoço, que é iniciado pelo *Angelus Domini*, um aluno lê o texto de um livro que pode ser uma história, um conto ou algo semelhante. Ao som da campainha, iniciam-se as conversas e logo após o almoço, um novo recreio. Alguns alunos nesse intervalo dirigem-se à igreja e fazem orações individuais – a frequência era maior na época das provas e dos exames.

À tarde, novamente aulas, estudo e recreio intercalados. Um pequeno intervalo antecede e segue o jantar, depois mais um momento de estudos. É bom lembrar que os alunos *aprendizes* intercalavam aulas teóricas e aulas práticas, em forma de trabalho nas oficinas, não ficando muito claro o tempo destinado a uma e outra modalidade.

O dia se encerra para os internos com as orações da noite: Sinal da Cruz, Eu voz adoro, *Ave-Maria*, Creio em Deus, Salve Rainha, Anjo de Deus (em português). Por três vezes se repete: *Querida mãe, virgem Maria, fazei que eu*

*salve a minha alma*, seguida cada vez de uma Ave-Maria e de Glória ao Pai. Os Superiores e Missionários recitam a Ave-Maria, Glória pelo descanso eterno de Dom Bosco, e a jaculatória *Sancte Ioannes, ora pro nobis* e depois a mesma oração ao mesmo santo e uma *Ave-Maria* é recitada pelos ex-alunos. Uma breve pausa para um exame de consciência, seguida pelo Ato de Contrição, as jaculatórias Jesus, José, Maria e encerra-se tudo com um Sinal da Cruz.

Após a oração da noite, acontece o tradicional *Boa Noite!*, prática iniciada por Dom Bosco nos oratórios da Itália. Em seguida, os alunos retiram-se em fila para os respectivos dormitórios. Lá, enquanto se preparam para deitar, um menino lê um texto e ao terminar fala *Tu autem Domine, misere nobis* (senhor tende piedade de nós). Os demais respondem *Deo gratias*. Novamente o silêncio sagrado. Por entre as camas, o Assistente passa rezando o terço, e quando percebe que todos dormem dirige-se a sua cela.

Sineta, frases de comando em forma de orações e palmas constituem-se em ferramentas utilizadas com o intuito de manter-se a ordem, dar ritmo às ações, criar o hábito e a rotina disciplinar. Aprende-se disciplina pela repetição. Aprende-se disciplina por meio dos sons. E também, por meio dos gestos, expressões e olhares dos assistentes e dos professores.

A rigorosidade no modo de ser e de fazer dos alunos, a busca por um comportamento padrão que valorize o silêncio, os bons modos à mesa, o trato com os colegas e professores, bem como as normas de conduta nas oficinas, na escola e fora dela (desfiles e passeios) vão além da catequização, buscam impregnar na vida dos meninos o ideário de civilidade e a educação dos sentidos. Ações tais como: o uso do silêncio, a presença das filas para o ingresso nas salas de aula (contrárias ao desejo de Dom Bosco, mas prática adotada no Brasil), a organização do tempo escolar em espaços curtos e articulados, o uso de som, de gestos e de palavras de comando vão reforçar um modelo de educação que visa entre outras coisas preparar para o mundo moderno e para o trabalho do operariado.

A organização do modelo educativo salesiano aproxima-se do modelo dos jesuítas, lassalistas e de outras ordens religiosas, pois todas têm, em síntese, como objetivo final a aproximação com Deus e com a Igreja Católica. Todo e qualquer conhecimento, seja ele de natureza humanística ou *exata*, deve de alguma forma propiciar a elevação do espírito, no sentido de buscar a santidade em sua plenitude e concretude por meio da moralidade nas ações e nos pensamentos, seguindo os fundamentos da Igreja Católica de Roma. Sendo assim, o ensino das matemáticas e de outras disciplinas, embora ocupe um tempo específico no período escolar, e essas disciplinas sejam ministradas por diferentes professores, é entendido como um elemento dentro de um conjunto maior que visa a formação “de bons cristãos e honestos cidadãos” (máxima de Dom Bosco).

O controle e organização do tempo e espaço são fundamentais para o desenvolvimento de tal modelo educativo, favorecendo o processo formativo do ideal de homem salesiano: *cristão e cidadão* desejado. Também nessa perspectiva, desenvolveram-se todas as práticas educativas do colégio Liceu Coração de Jesus ao longo do período estudado (1885 a 1929).

## Referências

ANUÁRIO DO LICEU CORAÇÃO DE JESUS de 1916 a 1929. São Paulo: Inspetoria Salesiana de São Paulo.

BOSCO, São João. Regulamento para as cazas da Congregação de S. Francisco de Sales.

Nictheroy, Typographia Salesiana do collegio de Artes e Officios (Santa Rosa), 1888.

BURKE, Peter. **Testemunha Ocular**: história e imagem. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2004.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

\_\_\_\_\_. **A Invenção do Cotidiano**. 1. Artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 12. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

CHARTIER, Anne-Marie.; HEBRARD, Jean. Os discursos da Igreja. In: **Discurso sobre a leitura – 1880 – 1980**. Tradução de Osvaldo Baito e Sérgio Bath. São Paulo: Ática, 1995.

CIMATTI, Pe. Vicente. **Dom Bosco Educador**. Tradução de Pe. Luiz Marcigaglia. São Paulo: Escolas Profissionais Salesianas, 1939.

DALCIN, Andréia. **Cotidiano e práticas salesianas no ensino de matemática entre 1885-1929 no Colégio Liceu Coração de Jesus de São Paulo: construindo uma história**. Tese (Doutorado em Educação: Educação Matemática). Universidade Estadual de Campinas. Campinas: 2008.

ESCOLANO BENITO, Agustín. **Tiempos Y Espacios para La escuela**: ensayos históricos. Espanha, Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislação escolar como fonte para a História da educação: uma tentativa de interpretação. In:\_\_\_\_\_. **Educação**

**Modernidade e Civilidade:** fontes e perspectivas de análise para a história da educação oitocentista. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

ISAÚ, Manoel. **Liceu Coração de Jesus:** cem anos de atividades de uma escola numa cidade dinâmica e em transformação. São Paulo: Ed. Salesiana Dom Bosco, 1985.

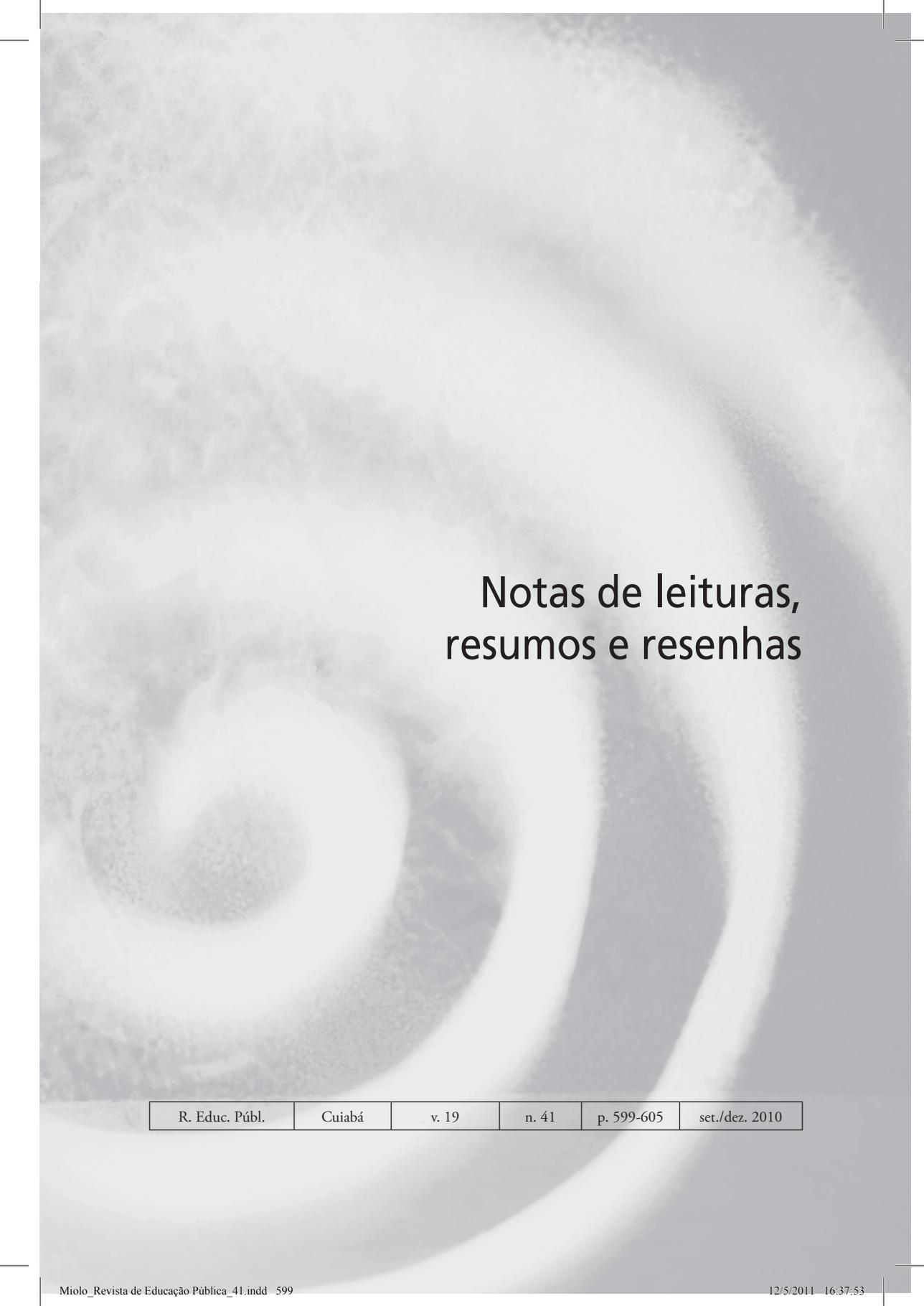
JULIÁ, Dominique . Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, Alice C; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Disciplinas e integração curricular:** história e política. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

NEGRÃO, Ana Maria. Educar para a cidadania através de valores católicos Liceu Salesiano Nossa Senhora Auxiliadora. In: NASCIMENTO, Terezinha Aparecida Quaiotti do et. al . **Memórias da Educação Campinas** (1850 –1960). Campinas: Editora da UNICAMP, 1999, p. 197 -243.

SANTOS, Manoel Isaú Souza Ponciano. **Luz e Sombras:** internatos no Brasil. São Paulo: Ed. Salesiana Dom Bosco, 2000.

Data de Recebimento: 03/07/2009.  
Aceite em: 23/02/2010.





## Notas de leituras, resumos e resenhas

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 19	n. 41	p. 599-605	set./dez. 2010
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------



# SEMERARO, Giovanni. **Libertação e Hegemonia.** Realizar a América Latina pelos movimentos populares. Aparecida, SP: Idéias e Letras, 2009. 228 p.

Márcia Cristina Machado Pasuch<sup>1</sup>  
Elismar Bezerra Arruda<sup>2</sup>

Neste livro, Giovanni Semeraro apresenta as várias formas de opressão e violência a que foi submetido o povo latino-americano, evidenciando que a violência física e social empregada pelos colonizadores deixaram marcas no corpo e na alma dos colonizados através da inculcação ideológica. Realiza uma incursão histórica, apresentando vários movimentos ocorridos na América Latina em favor do processo de libertação e, também, as reações e modos como os detentores do poder, os favorecidos pelo sistema hegemônico se articularam para manter sua hegemonia.

No primeiro capítulo *Oprimido: Ser colonizado*, ressignifica o conceito de oprimido a partir da história de opressão e brutalidades sofridas pelas classes subalternizadas, desta realidade os intelectuais engajados nas suas lutas pela libertação trabalham novas e originais elaborações. Distingui, assim, os oprimidos da Europa dos oprimidos latino-americanos, pois os últimos são destituídos de quaisquer direitos, *seres impedidos de ser*, prontos para serem usados, explorados e descartados pelo sistema econômico que arranca das colônias (da capacidade produtiva do seu povo e da natureza) o sustentáculo do industrialismo praticado pelos países centrais; faz essa análise recorrendo às formulações marxianas que identificam esses oprimidos latino-americanos como fruto do capitalismo e do colonialismo, os quais são pautados na conquista, violência e escravidão. Discorre ainda sobre as estratégias de dominação utilizadas, de modo singular pela América do Norte, para manter seu domínio sobre os demais países americanos, lançando mão do poder econômico e da força bélica para subjugar e dominar.

---

1 Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação/UFMT. E-mail: marciacmachado@hotmail.com. Bolsista Fapemat.

2 Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação/UFMT. E-mail: elismar.bezerra@hotmail.com

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 19	n. 41	p. 601-605	set./dez. 2010
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

No segundo capítulo *Conscientização: Na raiz dos problemas*, há um esforço em distinguir a consciência popular latino-americana da perspectiva gerada na modernidade, a qual, ancorada na *objetividade científica*, era compreendida como fruto de uma busca individual e solitária. No contexto latino-americano, o dominado percebe sua condição e busca organizar-se para superá-la. A esse processo, caracterizado como um ato coletivo, político, alcançado na luta contra o sistema opressor, Semeraro chama de *politização da consciência*. Apresenta ainda o fato de que, o *capitalismo mundial desencadeado pela modernidade* conseguiu desenvolver, ao mesmo tempo, as mais perversas formas de domínio e exploração numa única estrutura.

Apresenta os limites dos movimentos de emancipação conduzidos pelos *criollos* na América Latina, que, com caráter transformista, não se traduziu em mudanças estruturais necessárias para melhorar as condições de vida da população latino-americana. Ou seja, a compreensão de emancipação construída pelo nacionalismo *criollo*, veio reforçar, no continente americano, o modelo das Repúblicas Europeias, que a revelia dos preceitos constitucionais cuja defesa é a cidadania, tem uma práxis excludente que combate a democracia popular e nega a emancipação do povo; de fato o que pretendiam era livrar-se dos senhores das metrópoles pra constituírem-se como classe dirigente, mantendo o mesmo modelo de subjugação e exploração ao que o autor remete ao processo analisado por Gramsci como *revolução passiva*. Na esteira de Paulo Freire, o autor apresenta o processo de construção da consciência crítica como superação da consciência como fenômeno individual, intimista, para ato eminentemente coletivo, político. Por fim, ressalta que o modelo de democracia defendido pelos *países centrais* é negado pelo próprio processo de concentração de renda, pela sacralização da propriedade privada e pela negação jurídico-administrativa praticados por esses países em nível planetário, o que faz ganhar força e audiência a *conscientização* como projeto de *recriação* profunda do mundo.

No terceiro capítulo *Subdesenvolvimento e dependência: Descobrir as armadilhas* apresenta os diferentes períodos de dominação vivenciados pelos países da América Latina, primeiro sob o jugo Europeu (capitalismo mercantil, manufatureiro) e depois o Norte-americano (industrial), o qual criou um sistema de dependência econômica via concessão de empréstimos *em troca de compra de máquinas e tecnologias modernas*. Mostra que após a década de 50 ocorre o fortalecimento, na América Latina, do projeto desenvolvimentista, que acrescenta ao *populismo personalista*, até então vigente, *um modelo mais moderno* que pretendeu possibilitar a estes países a superação da dependência por meio de um movimento que estimulava a produção industrial, um simulacro reprodutivista dos países centrais. Contudo, em contraposição à teoria desenvolvimentista, intelectuais latino-americanos influenciados pelo marxismo, mas profundamente imersos nos problemas e na lutas dos povos latino-americanos desenvolvem a Teoria da Dependência; como

uma das mais originais contribuições latino-americanas que, numa perspectiva *interdisciplinar e dialética*, mostra que o desenvolvimento e a reprodução do modelo desenvolvimentista dos países centrais não provocavam emancipação da população, ao contrário, aprofundavam as mazelas sociais, conjugando desenvolvimento e subdesenvolvimento. Esta teoria inspirou a emergência de novas práxis em direção da libertação e emancipação dos países e povos da América Latina, o que significa ruptura com a hegemonia dominante. Desta forma, para alcançar a libertação a América Latina tinha o desafio da ruptura e a *criação de propostas alternativas*.

No capítulo quatro *Libertação: Autodeterminar-se*, dedica-se, fundamentalmente, ao conceito de libertação, mostra que os setores explorados, os setores populares, ao ressignificar o conceito de libertação, além de livrar-se dos grilhões opressores buscam emancipar-se do modelo hegemônico vigente, *criando o mundo sobre outras bases*, bases democráticas ao alcance de todos, pautadas no rompimento com todo tipo de dominação, na transparência, na *socialização dos direitos*. Mais que libertar-se da opressão faz-se necessário a ruptura com o colonialismo interno e o efetivo alcance da autonomia econômica e política, o que significava a busca de um novo projeto de civilização que já estava sendo construído pelos diversos movimentos populares espalhados em todo o continente.

Outro aspecto trabalhado neste capítulo é a trajetória histórica dos movimentos populares, seus avanços e retrocessos frente à reação das forças contrárias, a qual se expressa no forte movimento de “ditatorialização”, ocorrido na América Latina, o qual pretendeu firmar os preceitos liberais capitalistas, favorecendo *a integração da burguesia local ao capital internacional*. Não obstante, mostra que a repressão ocasionada pelo militarismo não apagou a chama da luta pela libertação. Ancorado no pensamento gramsciano, afirma que os movimentos sociais na América Latina são *a versão tropical* da filosofia da práxis, o que significa dizer que, num movimento dialético, filosofia e política inspiram-se mutuamente. Fundamental a ênfase dada ao processo de interlocução entre a *esquerda latino-americana e o cristianismo popular*, os quais serviram de fermento e alimento às teorias da libertação. É interessante o destaque sobre a sociologia que esses movimentos desenvolvem e da qual se ocupam, de forma original.

Por fim, merece destaque o fato de que toda essa reinvenção da visão de mundo latino-americana, que se estrutura nas lutas populares e as orientam, essa práxis, se realiza na perspectiva da libertação dos oprimidos sem a defesa do uso da violência para essa finalidade. De modo que a partir de 1984, os movimentos populares compreendem que, mais que desvelar e denunciar a opressão e as injustiças do sistema capitalista se impõe a necessidade de tornarem-se *sujeitos de poder, hegemônicos, soberanos*, portanto, a necessidade de serem governantes e, assim, refundar o Estado.

No capítulo cinco *Socialismo latino-americano: A realização do poder popular* o autor discorre sobre os diversos movimentos populares de resistência ao modelo colonialista existentes na América Latina. Deixa explícito que o entendimento do socialismo insurgente da América Latina requer mergulho no contexto dos movimentos existentes. Fundamental é o destaque feito à vital necessidade de reflexões teóricas e organização política para o fortalecimento e continuidade dos movimentos. Nesta direção, evidencia como importante força do movimento socialista na América Latina a igreja católica, marcada pelo Concílio Vaticano II, a qual, sobretudo, no período da ditadura, assume uma postura de denúncia das atrocidades capitalistas e também se envolve no processo de organização das classes populares. Apresenta várias ações de movimentos populares rumo à construção de um Estado ético político e de denúncia ao *colonialismo interno*, e, também o combate ao subimperialismo que se trata da imposição de países dominados sobre outros mais enfraquecidos.

No capítulo seis *Filosofia latino-americana: Uma concepção própria de mundo*, o autor marca ideia de que a construção da *concepção própria de mundo* significa dizer que, ocorreu a ruptura com pretensa ideia de *pensamento único de valor universal*. Dito de outra maneira, a história da América Latina traz consigo marcas de sua cultura própria, caracterizada pela luta contra o colonialismo. Mostra que o processo reflexivo desenvolvido na América Latina culminou com o surgimento da *Filosofia da Libertação*, o que significa tomar a própria realidade como objeto de reflexão para então construir *instrumentos teóricos* que auxiliem na busca de solução para os problemas vividos, sem com isso negar as contribuições da filosofia clássica.

No Capítulo sete *Alteridade: A construção de uma outra hegemonia*, recupera a ideia de que os movimentos populares na América latina buscam construir um novo modelo de mundo, num movimento de superação à imposição etnocêntrica dos colonizadores. Apresenta o pensamento de Dussel reforçando a concepção da falibilidade de um pensamento uno e a contundente crítica às injustiças cometidas pelo modelo colonial. Afirma que a libertação exige vários passos, como tomada de consciência, organização política, construção de um projeto alternativo e efetivação cotidiana deste projeto. Implicada nesta afirmação está a valorização *do patrimônio cultural da humanidade*, de modo que o processo empreendido pelos movimentos populares não pode e não deve partir do vazio, mas assimilar o que de positivo tem a história, superar as fragilidades e construir o novo. Neste debate, o autor convida Paulo Freire com sua teorização sobre a práxis libertadora, que abrange dois movimentos: de desconstrução e de construir *o inédito viável*, num movimento de libertação de si e do outro.

Afirma que o sentido de alteridade desenvolvido na América Latina vem na perspectiva de superar as dualidades: *dominador-dominado, capital-trabalho*. Não se trata de os movimentos populares inverterem os papéis e assumirem a

postura opressiva e arrogante do colonizador. Ao contrário, significa construir valores próprios sem negar a importância do outro e da história. Isso não quer dizer relativismo ou ausência de posição e projeto claro de sociedade. A alteridade *democrática popular* liga-se à *superação da dominação e da desigualdade*, à busca de alternativa ao capitalismo.

É contundente ao tecer críticas ao modelo de desenvolvimento dos países centrais. Trata da falibilidade do liberalismo e do capitalismo, que *não visam à democracia e à socialização do poder*, por gerarem um sistema apenas para alguns: os detentores do capital. Em contraposição a este modelo é que há a insurgência dos movimentos populares latino-americanos, que questionam este sistema insustentável e propõem alternativas universais e humanizadoras.

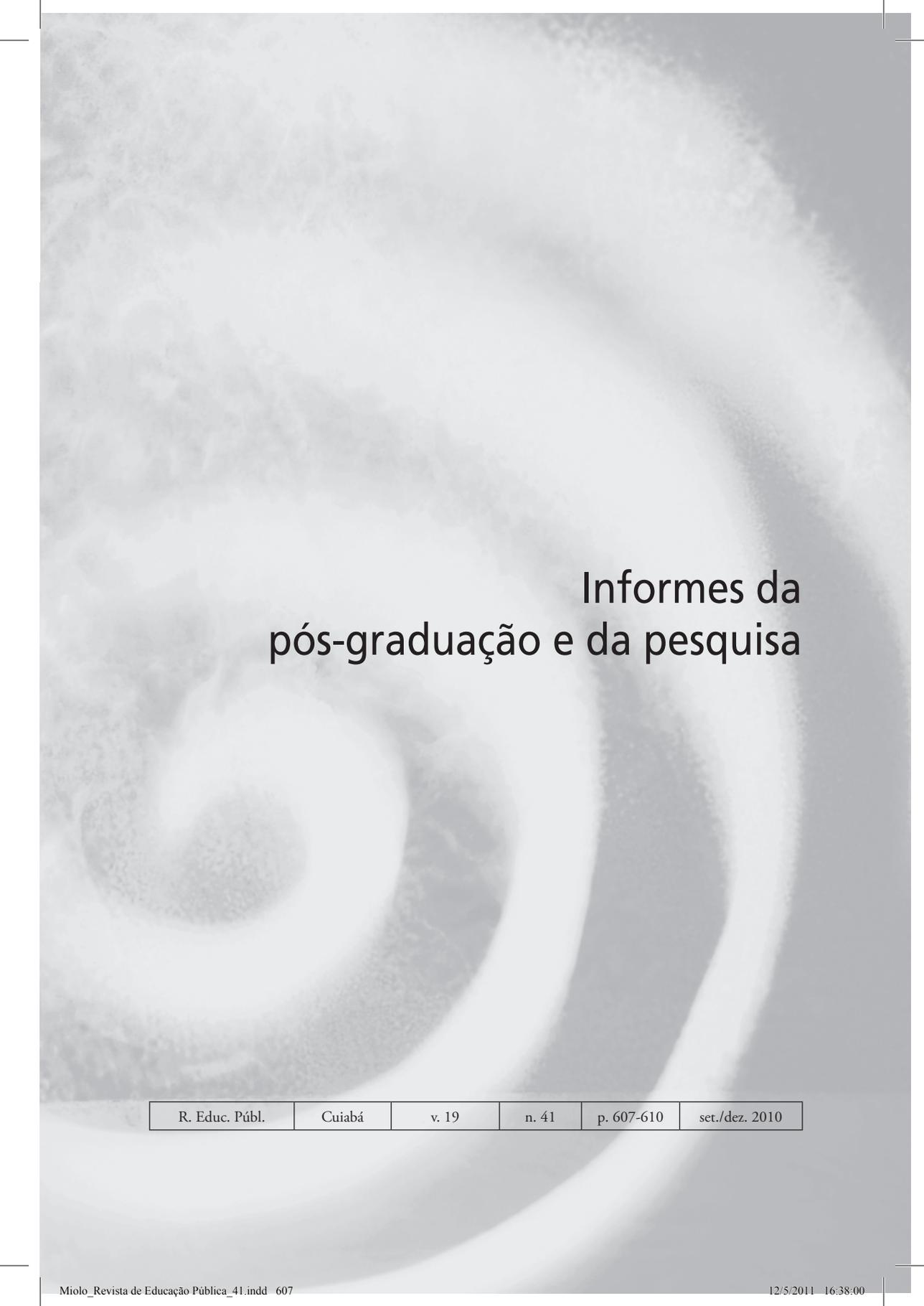
Em *Utopia: a criação permanente* discorre sobre o sentido da utopia na América Latina, como força mobilizadora, que tira da inércia, aponta possibilidades, fermenta o potencial revolucionário. Aborda também, o risco do abandono da utopia e da sujeição ao chamado *realismo político* que efetivamente não enfrentam os mecanismos geradores de injustiças sociais. O horizonte utópico sustenta a resistência. A falência do liberalismo, do capitalismo conduz à necessidade de uma democracia social, de um projeto alternativo, não reformista, mas autêntico, revolucionário, de ruptura com o estabelecido, efetivamente socialista e democrático.

Sem dúvida, trata-se de uma obra fundamentalmente esperançosa, em que o autor trabalha na perspectiva da filosofia da práxis tomando a realidade da América Latina como elemento de sua reflexão política, filosófica. Nesta perspectiva ressignifica alguns conceitos, ousando romper com conceitos clássicos desenvolvidos pelos países centrais. Um texto que apresenta o processo de ocupação e colonização da América Latina aprofunda a crítica sobre as mazelas impostas pelo capitalismo referenciado no Materialismo Histórico ressignificado a partir das reflexões e proposições de Gramsci reafirmando, por fim, o protagonismo dos movimentos populares latino-americanos na construção do novo homem, da nova sociedade e do novo Estado.

Recebimento em: 19/06/2010.

Aceite em: 30/06/2010.





# Informes da pós-graduação e da pesquisa

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 19

n. 41

p. 607-610

set./dez. 2010



# Avaliação Trienal do PPGE: 2007 – 2009

Tânia Maria Lima Beraldo<sup>1</sup>

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), desde 1976, vem realizando avaliações sistemáticas de todos os programas de pós-graduação do Brasil. Conforme consta no portal da CAPES, os objetivos do referido sistema de avaliação são vários. Destacamos aqui o intento de “contribuir para o aprimoramento de cada programa de pós-graduação, assegurando-lhe o parecer criterioso de uma comissão de consultores sobre os pontos fracos e fortes de seu projeto e de seu desempenho e uma referência sobre o estágio de desenvolvimento em que se encontra.” Para atingir o propósito de aprimoramento da pós-graduação a CAPES realiza acompanhamento anual e a avaliação trienal do desempenho de todos os programas e cursos que integram o Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG). Os resultados desse processo, “expressos pela atribuição de uma nota na escala de 1 a 7 fundamentam a deliberação CNE/MEC sobre quais cursos obterão a renovação de ‘reconhecimento’, a vigorar no triênio subsequente”. Na avaliação são considerados os seguintes aspectos: proposta do programa; corpo docente; corpo discente, teses e dissertações; produção intelectual e inserção social.

Na apreciação dos avaliadores do PPGE/UFMT relativa a 2007-2009 “o programa evoluiu no triênio na qualificação de suas atividades de ensino, de pesquisa, de extensão, na inserção nacional e internacional. No entanto, considerando a deliberação do CTC-ES para cursos iniciados no triênio 2007-2009 (os cursos que ainda não estejam titulando com regularidade não devem ter suas notas elevadas ou rebaixadas) o Programa deve permanecer com a mesma avaliação do triênio anterior”. Este é o caso do PPGE/UFMT que criou recentemente o curso de doutorado em educação.

Ciente da necessidade de analisar os resultados da avaliação trienal a coordenação do PPGE/UFMT realizou, no dia 01/10/10, uma reunião com o coletivo de seus docentes e representantes discentes. A pauta da referida reunião incluiu questões relacionadas com aspectos potencializadores (avanços

---

1 Coordenadora em exercício do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso.

realizados), como os problemas enfrentados e com as perspectivas para o próximo triênio. No final da reunião ficou evidente o empenho dos docentes no desenvolvimento de ações que visem à maior articulação interna e externa, a exemplo de Programas de Cooperação Acadêmica (PROCAD) e de convênios. Considera que tal articulação é fator indispensável para novas conquistas em termos de qualidade da produção de docentes e discentes. Ficou evidente também o interesse em ampliar ações voltadas à inserção social do Programa, aspecto que explicita o compromisso político-social com a educação.

## Relação de Pareceristas em 2010

Participaram da avaliação dos manuscritos publicados nos fascículos do volume 19 da Revista de Educação Pública

Ana Rafaela Pecora (UFMT/Brasil)  
André Luiz Paulilo (Unicamp/SP)  
Antonio Vicente Marafioti Garnica (UNESP/Brasil)  
Alessandra Frota M. de Schueler (UFF/RJ/Brasil)  
Carlo Ralph De Muis (UNIC/MT/Brasil)  
Carlos Edinei de Oliveira (UNEMAT/Brasil)  
Daniela Barros da Silva Freire Andrade (UFMT/Brasil)  
Darci Peron (UNEMAT/Brasil)  
Débora Eiriléia Pedrotti-Mansilla (SEDUC/Brasil)  
Delarim Martins Gomes (UFMT/Brasil)  
Delcele Mascarenhas Queiroz (UFBA/Brasil)  
Dimas Santana Souza Neves (UNEMAT/Brasil)  
Domingos Fernandes (Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação/Lisboa/Portugal)  
Edson Caetano (UFMT/Brasil)  
Elizabeth Madureira Siqueira (UFMT/Brasil)  
Francisca Izabel Pereira Maciel (UFMG/Brasil)  
Gelta Terezinha Ramos Xavier (UFF/RJ/BRASIL)  
Giovanni Semeraro (UFF/RJ/Brasil)  
Hector Rubén Cucuzza (Universidad Nacional de Luján - Argentina)  
Heitor Queiróz Medeiros (UNEMAT/Brasil)  
Isabel Cristina Alves da Silva Frade (UFMG/Brasil)  
Jefferson Mainardes (Universidade Estadual de Ponta Grossa/Brasil)  
Jorge Najjar (UFF/RJ/Brasil)  
José Carlos Miguel (UNESP/Brasil)  
José Educado dos Santos (UFSCar/Brasil)  
Léa Lima Saul (UFMT/UNIRONDON/MT/ Brasil)  
Lindalva Maria Novaes Garske (UFMT/Brasil)  
Luiz Augusto Passos (UFMT/Brasil)  
Maria Cecília Rafael de Góes (UNICAMP/SP/UNIMEP/SP/Brasil)  
Maria da Anunciação Pinheiro Barros Neta (UFMT/Brasil)  
Maria das Graças Martins da Silva (UFMT/Brasil)  
Marlene Ribeiro (UFRGS/Brasil)  
Paulo Sampaio Xavier de Oliveira (UNICAMP/SP/Brasil)  
Raquel Discini de Campos (UFU/MG/Brasil)  
Regina Celi Machado Pires (UNEB/BA/Brasil)  
Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira (UFSCar/Brasil)  
Sonia Zakrzewski (URI/RS/ Brasil)

## Normas para publicação de originais

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. É também deste Conselho a decisão de publicar artigos de convidados externos de alta relevância

para as linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Os procedimentos para análise e aprovação dos manuscritos centram-se em critérios como:

- a) A Introdução deve indicar sinteticamente antecedentes, propósito, relevância, pesquisas anteriores, conceitos e categorias utilizadas;
- b) Originalidade (grau de ineditismo ou de contribuição teórico-metodológica para a seção a que se destina o manuscrito).
- c) Material e método (critérios de escolha e procedimentos de coleta e análise de dados).
- d) Resultados (apresentar descrição clara dos dados e sua interpretação à luz dos conceitos e categorias).
- e) Conclusão (exposição dos principais resultados obtidos e sua relação com os objetivos e limites).
- f) A correção formal do texto (a concisão e a objetividade da redação; o mérito intrínseco dos argumentos; a coerência lógica do texto em sua totalidade).
- g) O potencial do trabalho deve efetivamente expandir o conhecimento existente.
- h) A pertinência, diversidade e atualidade das referências bibliográficas e cumprimento das normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT.
- i) Conjunto de ideias abordadas, relativamente à extensão do texto e exaustividade da bibliografia pertinente é fundamental ao desenvolvimento do tema.

Como instrumento de intercâmbio a Revista prioriza mais de 60% de seu espaço para a divulgação de resultados de pesquisa externos à UFMT. São aceitos também artigos em idiomas de origem dos colaboradores.

Os artigos, incondicionalmente inéditos, devem ser enviados ao editor da REVISTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA, acompanhados de duas cópias impressas em papel A4 e, uma cópia em CD-ROM ou deverão ser remetidos 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);
- b) Resumo, contendo até 100 palavras; texto digitado entrelinhas simples, ressaltando objetivo, método e conclusões. Os resumos em língua estrangeira também devem ser entregues (Abstract, Resumé, Resumen, etc.);

- 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.

As páginas dos originais deverão ser numeradas.

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:

- a) Digitar todo o texto na fonte Times New Roman, tamanho 12, com espaçamento entre linhas 1,5 cm, margens direita/superior/inferior 2,5 cm; margem esquerda 3,0 cm; papel A4.
- b) Em caso de ênfase ou destaque no corpo do texto usar apenas itálico; assinalar os parágrafos com um único toque de tabulação;
- c) Separar títulos de seções, nome do autor, etc. do texto principal com um duplo Enter;
- d) Para as citações com mais de três linhas, usar fonte 10, observando-se um recuo de 4 cm da margem esquerda, separadas do texto principal com duplo Enter.
- e) As ilustrações e tabelas deverão ser enviadas em arquivos separados, 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. Resenhas, informes ou comunicações também com revisões textuais, devem ter título em inglês, ou francês ou em língua de origem. Os textos em língua estrangeira devem ter os resumos em português, inglês se o idioma de origem não estiver em nenhum dos dois. 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 deverão ser encaminhados para:

### **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](mailto:rep@ufmt.br) ou [renardes@terra.com.br](mailto:renardes@terra.com.br) ou [filomena@ufmt.br](mailto:filomena@ufmt.br) ou [eugeniaparedes@uol.com.br](mailto:eugeniaparedes@uol.com.br) ou [michele@ufmt.br](mailto:michele@ufmt.br) ou [ozarina@ufmt.br](mailto:ozarina@ufmt.br) ou [marmadas@ufmt.br](mailto:marmadas@ufmt.br)

## Ficha para assinatura da Revista de Educação Pública

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. De 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](mailto:rep@ufmt.br)> Telefone (65) 3615-8466.