

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

Celso de Rui Beisiegel – USP, São Paulo/SP, Brasil

Christian Anglade – University of Essex,
Essex, Inglaterra

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

Florestan Fernandes – In Memoriam

Francisco Fernández Buey – Universitat Pompeu
Fabra, Espanha

Jean Hébert – UFPA, Belém/PA, Brasil

Maria Inês Pagliarini Cox – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Martin Coy – Univ. Tübingen, Tübingen, Alemanha

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

Moacir Gadotti – USP, São Paulo/SP, Brasil

Nicanor Palhares Sá – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Paulo Speller – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Conselho Consultivo • Consulting Council

Alessandra Frota M. de Schueler (UERJ) Rio de
Janeiro/RJ, Brasil

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

Aumeri Carlos Bampi (UNEMAT/Sinop) Sinop/MT, Brasil

Bernardete Angelina Gatti (PUCSP) São Paulo/SP, Brasil

Clarilza Prado de Sousa (PUCSP) São Paulo/SP, Brasil

Claudia Leme Ferreira Davis (PUCSP) São Paulo/SP, Brasil

Jacques Gauthier (Paris VIII-França) França, Paris

Denise Meyrelles de Jesus (UFES) Vitória/ES, Brasil

Elizabeth Madureira Siqueira (IHGMT), Cuiabá/
MT, Brasil

Francisca Izabel Pereira Maciel (UFMG), Belo
Horizonte/MG, Brasil

Geraldo Inácio Filho (UFU-MG), Uberlândia/MG, Brasil

Heloísa Szymanski (PUCSP), São Paulo/SP, Brasil

Jaime Caiceo Escudero (Universidad de Santiago de
Chile) Santiago, Chile

Luiz Augusto Passos (UFMT), Cuiabá/MT, Brasil

Maria Laura Puglisi Barbosa Franco (PUCSP), São
Paulo/SP, Brasil

Mariluce Bittar (UCDB), Campo Grande/MS, Brasil

Margarida Louro Felgueiras (Universidade do Porto), Portugal

Marlene Ribeiro (UFRGS), Porto Alegre/RS, Brasil

Pedro Ganzelli (UNICAMP), Campinas/SP, Brasil

Rubén Cuzcuza (Universidad Nacional de Luján) Luján,
Provincia de Buenos Aires, Argentina

Vera Maria Nigro de Souza Placco (PUCSP), São
Paulo/SP, Brasil

Conselho Científico • Scientific Council

Artemis Torres (UFMT) Cuiabá/MT, Brasil
Educação, Poder e Cidadania

Education, Power and Citizenship

Michèle Tomoko Sato (UFMT), Cuiabá/MT, Brasil
Educação Ambiental

Environmental Education

Daniela Barros da Silva Freire Andrade, Cuiabá/MT, Brasil
Educação e Psicologia

Education and Psychology

Filomena Maria de Arruda Monteiro, Cuiabá/MT, Brasil
Cultura Escolar e Formação de Professores

School Culture and Teacher Education

Nicanor Palhares 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

Avenida Fernando Corrêa da Costa, 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://www.ie.ufmt.br/revista/>>

E-Mail: rep@ufmt.br

ISSN 0104-5962

Revista de Educação Pública

Ed^{UFMT}
2010

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 19	n. 39	p. 1-200	jan./abr. 2010
----------------	--------	-------	-------	----------	----------------

Copyright: © 2010 EdUFMT

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

Missão

A Revista de Educação Pública tem por missão a divulgação de conhecimentos científicos voltados à área de Educação. Visa fomentar e facilitar o intercâmbio de pesquisas produzidas dentro desse campo de saber, em âmbito regional, nacional e internacional.

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.

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

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

EdUFMT

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

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

E-Mail: edumt@ufmt.br

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

Indexada em:

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

SIBE – Sistema de Informações Bibliográficas em Educação (Brasília, INEP).

IRESIE – Índice de Revistas de Educación Superior y investigación Educativa

UNAM – Universidad Autónoma del México

CITAS Latinoamericana en Ciencias Sociales y Humanidades

CLASE



Coordenador da EdUFMT: Marinaldo Divino Ribeiro

Editor da Revista de Educação Pública: Nicanor Palhares Sá

Secretária Executiva: Dionéia da Silva Trindade

Revisão de texto: Eliete Huguency de Figueiredo e Maria Auxiliadora Silva Pereira

Assessoria em artes gráficas: Jeison Gomes dos Santos

Editoração: Téo de Miranda

Periodicidade: Quadrimestral

FAPEMAT

Catologação na Fonte

R454

Revista de Educação Pública - v. 19, n. 39 (jan./abr. 2010) Cuiabá :

EdUFMT, 2010, 200 p.

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

Publicação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso.

ISSN 0104-5962

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

CDU37.050z

Correspondência para envio de artigos, assinaturas e permutas:

Revista de Educação Pública, sala 49, Instituto de Educação/UFMT

Avenida Fernando Corrêa da Costa, 2.367. Boa Esperança,

Cuiabá/MT – CEP: 78.060-900

Comercialização:

Fundação Uniselva / EdUFMT

Caixa Econômica Federal / Agência: 0686

Operação: 003 / Conta Corrente 550-4

E-mail: edufmt@cpd.ufmt.br

Assinatura: R\$55,00

Avulso: R\$20,00

Projeto Gráfico original:

Carrión & Carracedo Editores Associados

Av. Senador Metello, 3773 - Cep: 78030-005

Jd. Cuiabá - Telefax: (65) 3624-5294

www.carrionecarracedo.com.br

editoresassociados@carrionecarracedo.com.br

Este número foi produzido no formato 155x225mm, em impressão offset, no papel Suzano Pólen Print 80g/ m², 1 cor; capa em papel triplex 250g/m², 4x0 cores, plastificação fosca em 1 face. Composto com os tipos Adobe Garamond e Frutiger.

Tiragem: 1.000 exemplares

Impressão e acabamento: Bartira Gráfica e Editora S/A.

Sumário

Carta do editor	9
Cultura Escolar e Formação de Professores	11
Saber cotidiano e saber escolar: uma análise epistemológica e didática	13
Jefferson Ildefonso da SILVA Elizete Maria da Silva MOREIRA	
A internet como instrumento e seu papel na formação do leitor	29
Adriana Pastorello Buim ARENA	
Entre Cila e Caribe: ou, é possível equacionar quantidade e qualidade no sistema educacional público?	43
Rosimar Serena Siqueira ESQUINSANI Jarbas DAMETTO	
Educação e Psicologia	53
O envelhecimento como processo social	55
Ana Rafaela PECORA Paula Martins dos ANJOS Eugenia Coelho PAREDES	
O que é ser bom aluno? O que é parar de estudar? Representações sociais de estudantes do ensino médio	75
Maria Cristina Smith MENANDRO Luiz Gustavo Silva SOUZA	
Educação, Poder e Cidadania	95
Princípio de inclusão e afirmação do direito à educação superior: a gratuidade nos vestibulares das IFES	97
João Henrique Magri ARANTES Luiz Augusto PASSOS Saulo Tarso RODRIGUES Maria da Anunciação P. Barros NETA Antônio Luiz do NASCIMENTO	

Educação Ambiental	113
Tecendo a Educação Ambiental com fios amazônicos	115
Regina SILVA	
Michelle JABER	
Michèle SATO	
História da Educação	131
Agostinho da Silva: a universidade de Brasília como escola normal das universidades	133
Justino MAGALHÃES	
O Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá e a profissionalização docente em Mato Grosso	145
Márcia Santos FERREIRA	
Educação em Ciências e Matemática	163
Bernard Bolzano: O conceitualismo e a intuição na Educação Matemática	165
Humberto CLÍMACO	
Michael OTTE	
Notas de leituras, resumos e resenhas	181
CANGUILHEM, Georges. O normal e o patológico . Tradução de Maria de Threza Redig de C. Barrocas e Luiz Octávio F. B. Leite. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002, 307 p.	183
Daniela de Freitas COELHO	
Silas Borges MONTEIRO	
Informes da pós-graduação e da pesquisa	187
Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010: retrospecção e perspectivas	189
Maria das Graças Martins da SILVA	
Dionéia da Silva TRINDADE	
Normas para publicação de originais	196
Ficha para assinatura	200

Contents

Publisher's letter	9
School Culture and Teacher Education	11
Everyday knowledge and school knowledge: an epistemological and didactic analysis	13
Jefferson Ildfonso da SILVA Elizete Maria da Silva MOREIRA	
The Internet as an instrument and its role in the reader formation ...	29
Adriana Pastorello Buim ARENA	
Between Cila and Caribde: or, it is possible to equate amount and quality in the public educational system?	43
Rosimar Serena Siqueira ESQUINSANI Jarbas DAMETTO	
Education and Psychology.....	53
Aging as social process	55
Ana Rafaela PECORA Paula Martins dos ANJOS Eugenia Coelho PAREDES	
What it means to be a good student? And to stop studying? Social representations constructed by high-school students	75
Maria Cristina Smith MENANDRO Luiz Gustavo Silva SOUZA	
Education, Power and Citizenship	95
Beginning of social inclusion and acknowledgement of the right to higher education: the gratuity in the 1997 and 1998 entrance test of the UFMT	97
João Henrique Magri ARANTES Luiz Augusto PASSOS Saulo Tarso RODRIGUES Maria da Anunciação P. BARROS NETA Antônio Luiz do NASCIMENTO	

Environmental Education	113
Weaving the Education with amazonic yarns	115
Regina SILVA	
Michelle JABER	
Michèle SATO	
History of Education	131
Agostinho da Silva: the University of Brasilia as a normal school of the universities	133
Justino MAGALHÃES	
The Training Centre of Teaching in Cuiabá and the professionalisation of teacher in Mato Grosso	145
Márcia Santos FERREIRA	
Education in Science and Mathematic	163
Bernard Bolzano: Conceptualism and intuition in Mathematical Education	165
Humberto CLÍMACO	
Michael OTTE	
Reading's notes, summary and review	181
CANGUILHEM, Georges. O normal e o patológico . Tradução de Maria de Threza Redig de C. Barrocas e Luiz Octávio F. B. Leite. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002, 307 p.	183
Daniela de Freitas COELHO	
Silas Borges MONTEIRO	
Pos-graduation information and research development 2010	187
The National Graduate 2005-2010: retrospection and prospects	189
Maria das Graças Martins da SILVA	
Dionéia da Silva TRINDADE	
Directions for originals publication	196
Subscription form	200

Carta do editor

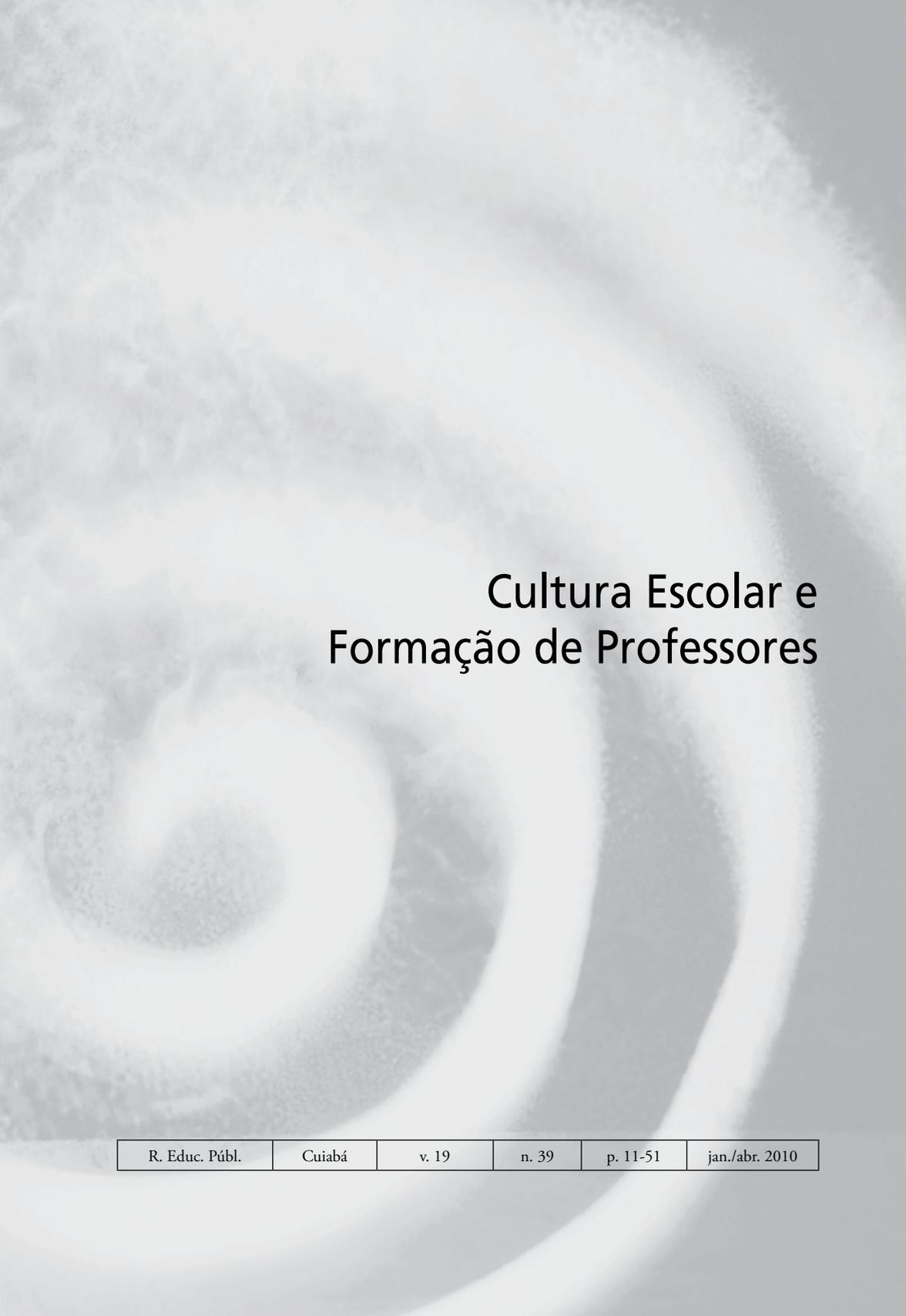
No transcorrer destes dez anos do século XXI, é notório que nosso país vem atravessando um momento peculiar e decisivo na definição dos rumos da educação nacional. Nesse contexto, é necessário provocar o debate sobre as questões educacionais, com vistas a ampliar as discussões e reflexões acerca do assunto.

Dando relevância a essa pauta, a Revista de Educação Pública se insere nesse âmbito, na medida em que procura socializar as produções científicas oriundas da categoria *strictu sensu* e realizadas em nível tanto nacional quanto internacional.

Nesse rumo, a implantação do doutorado, em 2009, propiciou ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) o início da organização para a internacionalização do periódico, que, na atual conjuntura, está classificado em *Qualis* Nacional B1, pela CAPES. Com a implantação do doutorado, portanto, pretende-se, em um futuro muito próximo, ampliar significativamente a inserção do Programa e, conseqüentemente, da Revista de Educação Pública e do Seminário Educação, ambos instrumentos fundamentais de intercâmbio do PPGE, no circuito internacional.

Cada vez mais os professores, com seus grupos de pesquisa, e a coordenação do PPGE têm envidado esforços para o movimento nessa direção.

Prof. Dr. Nicanor Palhares Sá
Editor da Revista de Educação Pública



Cultura Escolar e Formação de Professores

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 19

n. 39

p. 11-51

jan./abr. 2010

Saber cotidiano e saber escolar: uma análise epistemológica e didática

Everyday knowledge and school knowledge: an epistemological and didactic analysis

Jefferson Ildefonso da Silva¹
Elizete Maria da Silva Moreira²

Resumo

O trabalho analisa o espaço epistemológico do saber escolar em suas relações com o conhecimento cotidiano e o científico e busca a recuperação do conhecimento cotidiano na produção do conhecimento escolar. A escola se faz o suporte do aluno para reelaborar seu conhecimento cotidiano com a contribuição dos saberes do conhecimento científico. O exercício da didática docente incorpora e desenvolve os requisitos epistemológicos para a produção dos saberes. As análises ampliam a compreensão epistemológica e pedagógica do conhecimento escolar e revelam sua importância de objetivo da aprendizagem. Revitalizam igualmente o conhecimento científico, reconquistando sua identidade no espaço da escola.

Palavras-chave: Conhecimento escolar. Conhecimento cotidiano. Conhecimento científico. Didática escolar. Função da escola.

Abstract

This work seeks to discover the epistemological space of school knowledge in its relationship to everyday knowledge and scientific knowledge. It strives to recover everyday knowledge in the production of school knowledge. Thus, the student needs the support of the school to re-elaborate his everyday knowledge with the contribution of the learning of scientific knowledge. The teaching didactic engrosses the epistemological requirements for the production of the knowledge. The analyses broaden the epistemological and pedagogical understanding of school knowledge and reveal its importance of first objective of the learning. Another conclusion is the recovery and revitalization of scientific knowledge, regaining its identity in the space of the school.

Keywords: School knowledge. Everyday knowledge. Scientific knowledge. School didactics. Function of the school.

-
- 1 Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Doutor em Educação: História e Filosofia da Educação, pela PUC/SP. Rua Guajajaras, 360 – Uberlândia, MG. E-mail: <jeffmar@terra.com.br>
 - 2 Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM. Mestre em Educação: Magistério Superior, pelo UNITRI/Uberlândia. Praça Zequito Rocha, 25 – Patos de Minas, MG. E-mail: <elizete@unipam.edu.br>

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 19	n. 39	p. 13-28	jan./abr. 2010
----------------	--------	-------	-------	----------	----------------

Esclarecimentos preliminares

Este trabalho apresenta análises provenientes de estudos motivados pela prática do ensino da Disciplina “Epistemologia e Educação”, no Mestrado em Educação da UFU, e do ensino de Química na Graduação do UNIPAM. Procura descobrir o espaço epistemológico do saber escolar em suas relações com o conhecimento cotidiano e o científico.

Nas relações do cotidiano dos alunos, há inúmeros assuntos que despertam interesse e exigem compreensão, argumentação e atitudes em relação às questões neles envolvidas. Lúcia Teixeira Furlani (1998) considera que o “cotidiano dos alunos é dotado de sentido, no qual a estrutura temporal do já acontecido fornece a historicidade que determina a situação de cada um na vida cotidiana.” (p. 76) Nesta afirmação, é possível compreender o encontro do cotidiano da vida e o cotidiano da escola que necessita ser esclarecido em suas significações e em suas relações. O foco das análises deste trabalho estará voltado para o cotidiano da vida, considerado o substrato real do cotidiano da escola e, especificamente, do saber escolar, considerado o elemento caracterizador da função da escola.

Nas análises epistemológicas, o conhecimento cotidiano é chamado comumente de conhecimento ordinário, senso comum ou visão comum do mundo. Muitas vezes, estas expressões estão carregadas de significações pejorativas. Entretanto, adquirem significado positivo ao se entender que o conhecimento cotidiano é o primeiro conhecimento, pela proximidade com a existência do dia-a-dia e por ter sua origem colada na facticidade da realidade e no agir carregado de intencionalidade e significações do sujeito humano, como agente transformador dessa realidade.

A ação pedagógica, de sua parte, compreende a necessidade de buscar no dia-a-dia dos alunos as informações que podem formar o conhecimento escolar e conduzir a uma educação mais coerente com a vida e a experiência, e que esteja inserida no conjunto das relações sociais. A experiência pessoal do aluno, ao ser trabalhada pedagogicamente, se amplia e favorece a construção de novos conhecimentos e experiências de vida.

Aqui, cabe levar em conta as considerações da entrevista do físico alemão Andreas Schleicher, responsável pela aplicação da prova do PISA (Programa Internacional de Aferição do Conhecimento de Estudantes pela OCDE):

Os brasileiros apareceram, mais uma vez, entre os piores estudantes do mundo nos últimos rankings de ensino da OCDE. O que o senhor descobriu ao analisar as provas desses estudantes?

Elas não deixam dúvida quanto ao tipo de aluno que o Brasil forma hoje em escolas públicas e particulares. São estudantes que demonstram certa habilidade para decorar a matéria, mas se paralisam quando precisam estabelecer qualquer relação entre o que aprenderam na sala de aula e o mundo real. Esse é um diagnóstico grave. Em um momento em que se valoriza a capacidade de análise e síntese, os brasileiros são ensinados na escola a reproduzir conteúdos quilométricos sem muita utilidade prática. Enquanto o Brasil foca no irrelevante, os países que oferecem bom ensino já entenderam que uma sociedade moderna precisa contar com pessoas de mente mais flexível. Elas devem ser capazes de raciocinar sobre questões das quais jamais ouviram falar – no exato instante em que se apresentam. (Revista VEJA, 02/ago/2008).

Em uma primeira análise, a vida cotidiana apresenta-se em situações normais que, aparentemente, são não-problemáticas e outras que carregam grandes e importantes problemas. Nessas situações, o cuidado pedagógico pretende submetê-las ao crivo de conhecimentos especializados e científicos, para desvendar aspectos não percebidos que poderiam criar situações de risco para sua continuidade, e ao surgirem futuros problemas provocados pelo próprio desenvolvimento da vida. (BERGER; LUCKMANN, 1978).

O novo conhecimento que advém desses encontros ultrapassa os limites da vida cotidiana e leva a análises diferentes, capazes de lhe conferir nova significação e direção. A escola se apresenta como referência adequada para atender a essa necessidade e agregar, à vida cotidiana, novos conhecimentos e habilidades proporcionados pelo conhecimento escolar.

As compreensões do cotidiano da vida e do cotidiano da escola diferem entre si quando suas participações são analisadas na produção do conhecimento. Na produção do conhecimento escolar no espaço da escola distinguem-se as formas de interferência de ambos os conhecimentos em razão das relações epistemológicas que se processam entre elas. Entretanto, é importante considerar que o valor do conhecimento cotidiano da vida, na produção do conhecimento escolar, não poderá ser supervalorizado e nem reduzido a mero instrumento de aproveitamento didático na sala de aula. Antes de tudo, busca-se desvendar sua posição epistemológica e suas contribuições na construção do saber escolar, incorporando outros conhecimentos e assumindo os caminhos entrecruzados que penetram a vida do aluno e determinam os comportamentos pedagógicos no cotidiano escolar.

Caracterização Epistemológica do Conhecimento Cotidiano

O conhecimento cotidiano possui características e aspectos dialeticamente contraditórios que manifestam sua natureza e significação: a imediatidade de suas relações com a vida e, simultaneamente, a presença da intencionalidade do sujeito; o caráter habitual e espontâneo do fazer e pensar cotidianos e a persistente atuação do sujeito como agente e consciente.

A gênese do conhecimento cotidiano implica a práxis imediata do agir no mundo, da produção da própria vida. Essa imediatidade envolve, simultaneamente, o conhecimento com a presença da intencionalidade significadora dessa práxis. O mundo humano é a referência primeira da intencionalidade do sujeito humano que, pela práxis, se liga a ele em sua imediatidade e facticidade, elementos primordiais e originários do conhecimento. O dia-a-dia e a visão comum do mundo, presentes no grupo social, são determinantes no processo de significação e fazem com que a imediatidade da intencionalidade não seja aprisionada no aspecto fático da realidade, mas percebida em sua inserção no mundo humano social, histórica e culturalmente determinada. A percepção imediata e sensorial dos homens, que é também sempre subjetiva, não se aprisiona ao dado em sua objetividade pura, reporta-se sempre a um fenômeno cultural e socialmente produzido de dimensão significativa.

Estas caracterizações da intencionalidade no conhecimento cotidiano mostram que ela está sempre presente, envolvida e atuante em todo fazer corriqueiro. A espontaneidade e informalidade do cotidiano não a eliminam; ao contrário, confirmam sua aderência total a todo e qualquer fazer humano. O sujeito tem seu modo de atuar, que permanece sempre intencional e humano:

No trato prático-utilitário com as coisas – em que a realidade se revela como mundo dos meios, fins, instrumentos, exigências e esforços para satisfazer a estas – o indivíduo ‘em situação’ cria suas próprias representações das coisas e elabora todo um sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto do fenomênico da realidade. [...] Os fenômenos e as formas fenomênicas das coisas se reproduzem espontaneamente no pensamento comum como realidade (a realidade mesma), não porque sejam os mais superficiais e mais próximos do conhecimento sensorial, mas porque o aspecto fenomênico da coisa é produto natural da práxis cotidiana. (KOSIK, 1976, p. 10 e 15)

Este aspecto fenomênico é definido como tal pela sua condição de fazer aparecer tanto a objetividade das coisas como a sua significação. Assim, torna

possível a percepção significativa no fazer concreto imediato e, igualmente, a sustentação da percepção espontânea e significativa do agir cotidiano. A práxis cotidiana é determinante na significação e na produção do cotidiano da vida humana. Ela é uma atividade especificamente subjetiva, isto é, proveniente de um sujeito que age de forma material e “sensível” sobre a realidade natural ou sociocultural, como ação constantemente acompanhada pela consciência:

Desde o início, portanto, a consciência já é um produto social e continuará sendo enquanto existirem homens. A consciência é, naturalmente, antes de tudo a mera consciência do meio sensível mais imediato e consciência do vínculo limitado com outras pessoas e coisas exteriores ao indivíduo que se torna consciente. (MARX; ENGELS, 2007, p. 35).

Essa situação da imediatidade da práxis e da consciência traz ao agir cotidiano o risco da ambiguidade. A sua imediatidade fática e a habitualidade do agir podem obscurecer a significação intencional do sujeito agente e cognoscente e a caracterização histórica, social e cultural do fato apreendido. Além disso, a complexidade da vida apresenta características que a envolvem no espaço da contradição, próprio da existência histórica do homem. Assim, no conhecimento cotidiano aparece de modo mais imediato e contundente o conflito das situações e dos fenômenos que pode se transformar em risco, ao explicitar as suas ambiguidades. Entretanto, sua marca histórica revela também as possibilidades de superação pelo seu dinamismo que anuncia o acontecer de algo novo no desenrolar do dia-a-dia. Os discursos filosóficos ou científicos contribuirão para essa superação, na medida em que forem capazes de ir desdobrando a complexidade e explicitando a historicidade da realidade humana. Entretanto, isso somente se faz possível pelo trato dialético do conhecimento cotidiano:

O conhecimento cotidiano não propõe o mundo asséptico e logicamente coerente das idéias e das teorias, revela um mundo marcado pela ação e pelos dados humanos plenos da experiência e da aventura que buscam, na contradição e na ambigüidade, a construção da existência histórica humana. (SILVA, 2001, p. 77).

A imediatidade e a cotidianidade conferem também à vida e ao conhecimento características da habitualidade e espontaneidade. Assim como a facticidade e a imediatidade não excluem a transcendência da intencionalidade, também a habitualidade e espontaneidade não significam nem a inconsciência e nem a

ausência do sujeito agente. Bem ao contrário, a habitualidade da vida cotidiana reafirma a presença incontestada do sujeito consciente em sua atuação, marcada de característica de espontaneidade e de iteratividade. O agir humano conserva em todo momento a característica de intencionalidade da práxis significadora da vida e geradora do conhecimento: “E o que é mais importante, a vida de todos os dias não pode ser recusada ou negada como fonte de conhecimento e prática social.” (NETTO; CARVALHO, 2007, p. 15). Pela habitualidade, o sujeito agente garante a presença continuada da consciência em todo o seu fazer, de tal forma que não se podem conceber momentos existenciais inconscientes. Pode-se dizer que o conhecimento cotidiano se faz “intencional-habitual”, diferente do conhecimento não-cotidiano, escolar ou científico, que é “intencional-formal ou programado”.

A espontaneidade e a habitualidade do conhecimento cotidiano podem ser aprofundadas pela análise da **eventualidade e aleatoriedade**, que conferem ao cotidiano da existência a significação de “acontecimento”. Essa categoria apresenta, no entanto, vários pontos de obscuridade e ambiguidade que necessitam de esclarecimentos. Em primeiro lugar, o acontecimento do cotidiano está necessariamente ligado à existência do sujeito intencional e atuante pela práxis social e histórica, não havendo espaço nem para o acaso anônimo e nem para o destino fatalista, como falsos condutores da vida cotidiana. Tal consideração serve para descartar muitas significações equivocadas, tanto do discurso popular como do discurso dos que, temendo os desvios míticos do povo, aceitam os desvios dos misticismos transcendentais. Somente o sujeito livre e autor do agir do dia-a-dia tem condições de sustentar o significado existencial do conhecimento cotidiano e a presença do acontecimento humano de características sociais e históricas.

Entretanto, o momento atual continua profundamente dominado por subterfúgios fatalistas ou mecanicistas, como explicações para o acontecer dos homens. A ciência e a Filosofia, em razão de suas adesões ao formalismo e à rigorosidade das leis da lógica racional e dos métodos científicos, muitas vezes perdem a significação existencial da cotidianidade da vida e do “acontecimento” como fenômeno humano.

Para justificar a importância da recuperação significativa do “acontecimento”, é importante considerar como seu espaço é analisado na organização rigorosa das ciências da natureza e da vida:

- **Na Física**, desenvolve-se a consideração de que o “Cosmos” (como acontecimento originário) deve ser inoculado pela “Physis” (natureza), que o transforma em fenômeno temporal e pelo sujeito que tenta explicar seu caráter fenomenal de acontecimento e de vida: “o cosmo parece ser ao mesmo tempo universo e acontecimento. É universo (físico) constituído por traços constantes regulares, repetitivos, e é acontecimento por seu caráter singular e fenomenal”. (MORIN,

2003, p. 234). Entretanto, a própria busca de compreensão fenomenal da realidade faz aparecer questionamentos a respeito do universalismo determinador das teorias científicas e do caráter racionalista das doutrinas metafísicas. Tais questionamentos parecem aceitar a presença do relativismo típico da existência que deixa transparecer o valor do acontecimento como fato “singular e fenomenal”, não submetido a teorias universais, absolutas e necessárias. (MORIN, 2003, p. 233-255). É também nesse sentido que vão as análises sobre o “realismo não-representativo e o relativismo em perspectiva”, que Chalmers faz, no sentido de realocar o cotidiano e o acontecimento na abordagem da objetividade e da dinâmica da ciência: “Não podemos defender ou rejeitar legitimamente itens de conhecimento por eles se conformarem ou não a algum critério pronto e acabado de cientificidade.” (1993, p. 215).

- Na **Biologia**, constata-se a mesma tendência de modo mais marcante por causa do trato com a vida. Pode-se constatar mais claramente a presença da contradição, ao conceber a vida como um fenômeno, um acontecimento e, ao mesmo tempo, buscar sua gênese e significação em uma estrutura ou sistema, sem a presença clara do acontecimento fenomenal. A tentativa de recuperar o acontecimento pelas relações da estrutura e do sistema poderia levar a encarar o acontecimento como já existente na própria constituição sistêmica da vida. Entretanto, considerar a vida apenas como um fenômeno da natureza ou como uma sucessão de acontecimentos, presidida pelo jogo das eventualidades e com a ausência do sujeito humano responsável pela ação produtora dos acontecimentos, conduz a uma significação de acontecimento eventual, hipostasiado e reificado, entregue à mercê do acaso. (MORIN, 2003, p. 239).

Entretanto, ao assumir a vida no contexto especificamente humano, constata-se que ela assume uma perspectiva que transcende as relações da estrutura e não pode ser reduzida ao acontecimento meramente eventual, ao “acidente, aleatoriedade, acaso”, nem ser explicada pelo feedback de significado homeostático, de estabilização dos distúrbios eventuais em busca da restauração do equilíbrio sistêmico. Afirmar a capacidade homeostática das estruturas de conservação, com “aptidões automodificadoras”, capazes de sustentar a determinação de opções, significaria aceitar uma potencialidade aleatória, instalada na própria organização biótica. Nesse caso, a definição das opções seria atribuída apenas ao próprio sistema e às estruturas biológicas que carregariam essa potencialidade aleatória. “E, se existe efetivamente essa aptidão do sistema para elaborar alternativas, escolhas, ou seja, incertezas, então, pode-se dizer que a vida contém em si, organizacionalmente, a própria aleatoriedade.” (MORIN, 2003, p. 240).

As considerações, que situam a aleatoriedade no espaço biofísico do homem e o acontecimento da vida atrelado ao sistema biótico, deixam fora do cenário o homem como sujeito agente e consciente e como o único portador das estruturas biológicas e

dos referenciais subjetivos que interferem na definição das opções da vida. Por outro lado, quando o idealismo coloca a aleatoriedade das opções e o em si da subjetividade do homem fora do seu espaço biofísico, há um reducionismo e um aprisionamento abstratos que também permanece fora do movimento da intencionalidade e da significação que está presente na práxis objetiva do sujeito vivo: “A vida é também, mais profundamente, um sistema eventualizado, ou seja, capaz de enfrentar o acontecimento (acidente, aleatoriedade, acaso).” (MORIN, 2003, p. 239).

A indeterminação fenotípica, que poderia dar espaço para buscar respostas diferentes daquelas propostas pela homeostase, somente estaria plenamente explicada pela existência do sujeito vivo e concreto, que não fosse mero objeto da vida ou da organização biológica e nem um sujeito abstrato além do seu espaço biofísico. O aparecimento do homem e o movimento de construção de sua existência não poderiam ser entendidos como um encadeamento de acontecimentos atrelados ao evolucionismo naturalista do sistema biofísico e biogênico. Nem a cultura seria considerada uma simples “dialética genético-cultural” (MORIN, 2003, p. 242), determinada pela influência do utensílio e da linguagem que continuassem sob o controle da evolução física. Também a história não poderia ser tomada como o ponto de chegada da evolução psicossociocultural, presa à questão da evolução autogenerativa, físico-genética e ecológica. Nem os acontecimentos poderiam ser considerados como simples elementos ligados à experiência fenomenal, em uma história hipostasiada, onde o acontecimento fenomênico estivesse acima do dinamismo e da ação transformadora do sujeito humano.

O conhecimento cotidiano tem, assim, uma extensão compreensiva que ultrapassa de muito as análises imediatistas do empirismo e as interpretações reguladas pela proposta sistêmica ou pelo evolucionismo naturalista. A significação dialética das relações, gerada pela atuação do sujeito humano conduz as análises para outro patamar.

A Epistemologia do Conhecimento Escolar

A análise epistemológica do conhecimento escolar revela um conhecimento diferente dos conhecimentos comum e científico. Está inserido no universo pedagógico como o seu espaço próprio, onde se faz o encontro dos conhecimentos cotidiano e científico. A complexidade do conhecimento escolar exige, preliminarmente, a compreensão das diferenças dos procedimentos cognitivos de produção dos respectivos saberes e dos significados que carregam consigo.

Os saberes decorrentes do cotidiano se apresentam, em primeiro lugar, como incomparáveis e irrefutáveis, por estarem arraigados nas significações concretas da vida coletiva e formarem o corpo cultural da sociedade. Trazem a garantia

do sucesso nas ações do dia-a-dia, a habitualidade facilitadora da vida coletiva, a homogeneização do modo de vida e a organicidade das estruturas sociais. (NETTO; CARVALHO, 2007, p. 24).

Entretanto, a tendência de continuidade inerente aos saberes cotidianos é contestada, na sociedade atual, pela necessidade de serem continuamente repensados e modificados pelas conquistas históricas do conhecimento científico e da tecnologia, que interferem no cotidiano dos grupos sociais e que são por eles incorporadas. Assim, estão sempre sujeitos ao movimento e às transformações históricas das ciências, das culturas e dos valores sociais. (NETTO; CARVALHO, 2007, p. 24). No decurso da vida cotidiana e nas suas apreensões, é possível compreender o dinamismo provocado pelas relações contraditórias da existência concreta:

Você é tapeado por múltiplas miragens ao trazer os seus significados aos significantes evanescentes, imagens, objetos, palavras – os seus significantes aos significados, declamações e declarações, propagandas pelas quais lhe indicam aquilo em que você deve acreditar e o que deve ser. (LEFEBVRE, 1991, p. 31).

De outra parte, as descobertas científicas desvendam conhecimentos sobre a natureza e a sociedade que abrem novas compreensões e novos caminhos na construção da vida dos homens. Constituem um corpo de saberes em contínuo movimento e revisão, necessitando desbravar novos problemas e questionamentos. Trazem, entretanto, a garantia da objetividade de seus procedimentos e da sustentação das necessidades emergentes da realidade, da sociedade e da cultura.

No contexto da modernidade, a história da ciência esteve muito marcada pelo confronto gerado em razão das suas diferenças frente ao conhecimento cotidiano. A postura de alguns pensadores insiste em mostrar e avantajam os aspectos negativos do conhecimento cotidiano, em razão das manipulações ideológicas do pensamento conservador. Entretanto, a própria marca de exclusividade do pensamento científico para sustentar os reais significados do mundo e da cultura está profundamente enraizada na dominação política e doutrinação ideológica. O envolvimento com os problemas políticos e as propostas de uma nova sociedade científica e tecnológica levaram a considerar os aspectos cotidianos e míticos da sociedade constituída como empecilhos para essa nova ordem. Ao se tornar dominador, o viés político pode, contraditoriamente, impedir uma análise mais holística de resgate dos elementos epistemologicamente válidos do cotidiano e do mito que têm decisiva influência para apoiar ou criticar os próprios movimentos políticos. (MÉSZÁROS, 2004, p. 243-274).

A jornada da compreensão do conhecimento na vida cotidiana é intrincada e necessita da crítica feita pelos conhecimentos não-cotidianos (escolar e científico), para que não se torne vítima passiva da situação, ou trãnsfuga da realidade da vida, pelos aprisionamentos dos acontecimentos fatuais e objetivados ou pelas excursões e devaneios das mistificações e ideologias. Com a presença do conhecimento cotidiano, o significado existencial e utópico dos caminhos da transformação do mundo e da convivência dos humanos pode ser sustentado por uma ciência que se faz sabedoria.

Para percorrer tal caminho, é importante considerar que o conhecimento científico, ao se diferenciar do conhecimento cotidiano pela “primeira ruptura epistemológica” que o distancia da vida, corre o risco de perder as referências imediatas da práxis social e histórica:

Proponho a idéia de uma *dupla ruptura epistemológica* como forma de superar este beco-sem-saída. A expressão dupla ruptura epistemológica significa que, depois de consumada a primeira ruptura epistemológica (permitindo, assim, à ciência moderna diferenciar-se do senso comum), há um outro acto epistemológico importante a realizar: romper com a primeira ruptura epistemológica, a fim de transformar o conhecimento científico num novo senso comum. (SANTOS, 2002, p. 107).

O conhecimento escolar, que pretender ser a integração dialética desses conhecimentos, tem perante si o desafio de assumir seu espaço epistemológico de legítimo conhecimento. A caracterização e fundamentação das qualificações epistemológicas do conhecimento escolar aparecem ainda necessitadas de uma nova prática pedagógica e de maiores reflexões que revelem sua condição de fundar um conhecimento realmente novo. Os analistas divergem sobre as especificações do conhecimento escolar, apesar de reconhecerem a existência de uma dupla ruptura e simultaneamente de uma dupla integração entre conhecimento científico e cotidiano em suas múltiplas inter-relações. O mais importante é o reconhecimento da existência de um conhecimento que não se aprisiona nos limites caracterizadores do conhecimento cotidiano e do conhecimento científico. (RODRIGO e ARNAY, 1998; LOPES, 1997 e 1999; CICILINI e NOGUEIRA, 2002).

Para encaminhar a reflexão sobre a caracterização de um e de outro, é importante colocar a questão da autonomia epistemológica do conhecimento escolar. É evidente que ele tem seu espaço gerador concreto na prática pedagógica escolar, envolvida por mútuas interferências e atuações. De sua parte, o espaço institucional da escola está muito marcado pela influência curricular do conhecimento científico e oferece os instrumentos didáticos para mediar a

atividade docente de tornar o conhecimento científico assimilável aos alunos. O contexto da vida dos alunos, apesar de pouco marcante nas especificações curriculares dos conteúdos, se faz preocupação permanente no trato com os alunos. Assim, a prática pedagógica não identifica o conhecimento escolar ao conhecimento simplesmente científico e nem ao conhecimento simplesmente cotidiano. Poder-se-ia dizer que o conhecimento escolar se faz o ponto de busca pedagógica desses dois conhecimentos.

Entretanto, a mediação didática não se apresenta suficiente para levar a uma boa compreensão das relações epistemológicas da gênese do conhecimento escolar e nem tem as condições de definir suficientemente a sua natureza e explicitar plenamente o significado de suas raízes epistemológicas. Estas estão fincadas nas relações dos diversos sujeitos (professor-docente e aluno-aprendiz), com seus respectivos conhecimentos e com o conhecimento aí engendrado.

A relação entre estes sujeitos e seus conhecimentos é de ordem epistemológica e dialética, que os inclui e os diferencia. Não cabe a separação entre eles, em virtude de suas diferenças cognitivas ou de seus procedimentos, já que tal separação impediria qualquer comunicação ou transferência de significações e características. Pela integração de ambos, os alunos poderão passar de um a outro, sem rupturas e com grande enriquecimento. O conhecimento escolar adquiriria a possibilidade de transitar e agregar saberes nas diversas situações formais e não-formais, nos espaços específicos de cada um deles.

O conhecimento escolar, como resultado destas relações, é apropriado de forma diferenciada pelo professor e aluno, tendo em vista a etapa histórico-cultural de cada um. No entanto, em ambos se efetiva a apropriação exigida para completar a significação epistemológica do processo de produção do conhecimento. Além disso, também aí a escola surge como elemento provedor que contribui institucionalmente para essa apropriação dos saberes e construção do conhecimento escolar. A ela, como grupo acadêmico, compete elaborar as teorias explicitadoras dessas relações pedagógico-epistemológicas e explicitar academicamente seu significado e função. A prática do exercício docente é indispensável para que o professor se torne capaz de ser eficientemente coautor da produção do conhecimento escolar.

Pedagogia e epistemologia se encontram na integração e interação das formas de conhecimento e conduzem à comunicação e elaboração dos conhecimentos e à consolidação da integralidade e unidade da identidade humana em seu viver com seu agir e pensar. Nessa perspectiva, é importante manter o sentido vivo dos conhecimentos como modos concretos de significação da realidade e da vida. Aqui também se aponta para a responsabilidade da escola como instituição capaz de fazer chegar, ao espaço social, as contribuições do conhecimento escolar, produzido no espaço acadêmico. O espaço pedagógico sustenta a integralidade epistemológica e didática do conhecimento escolar:

Admitir a dualidade conhecimento escolar–conhecimento cotidiano como formas de conhecimento que se ativam diferenciadamente, cada um em seu contexto, seria como admitir o fracasso da escola na formação de cidadãos capazes de enfrentar os problemas complexos de seu mundo, capazes de aplicar à resolução desses problemas não só os conceitos e as destrezas próprias do “sentido comum”, mas também os conceitos e as destrezas geradas em outros âmbitos do conhecimento. A admissão dessa dualidade também pressupõe que se renuncie a uma aprendizagem significativa e funcional e à possibilidade de transferir conhecimentos de certos contextos para outros. (GARCIA, 1998, p. 90).

A Construção do Conhecimento Escolar

A forma de a atividade escolar assumir os conhecimentos científico e cotidiano confere ao conhecimento escolar uma caracterização nova, provida imediatamente de atuações didáticas e epistemológicas, que podem fundamentar sua característica específica. A primeira exigência é definir didaticamente as etapas do processo de elaboração do conhecimento, mantendo sempre presente o significado de aprendizagem como marca epistemológica da relação dos sujeitos (professor e aluno), e preservando o conteúdo dos saberes cotidianos e científicos como o objeto na elaboração do conhecimento, cujo produto é o saber escolar.

Para a efetivação dessa aprendizagem, se fazem necessárias **intervenções didáticas** nos conteúdos e abordagens históricas e sociais dos conhecimentos cotidiano e científico. Tais intervenções são expressões da práxis escolar, que transforma as características de cada um dos conhecimentos em epistemologicamente adequadas ao novo conhecimento, reconhecido como escolar. As intervenções didáticas tornam-se o espaço de mediação da inter-relação. Os saberes do conhecimento cotidiano são tomados como a “matéria-prima” a ser reelaborada com as contribuições do conhecimento científico, enquanto seus conteúdos são didaticamente trabalhados para se converterem em instrumentos capazes de fornecer elementos adequados para a construção do novo conhecimento. Os recursos da tecnologia e as considerações sobre os valores sociais e morais são igualmente trabalhados sob a influência da experiência existencial da história e das realidades sociais e pelo encontro com as elaborações teóricas de cunho tecnológico, social e cultural. Esse conjunto, reelaborado de conhecimentos, tecnologias e valores, constitui a totalidade dos novos objetos e resultados próprios do conhecimento escolar.

A análise das formas e encaminhamentos impressos ao desenvolvimento do processo de construção do conhecimento escolar pode abordar os seguintes elementos:

- **A atuação dos sujeitos:** o sujeito-professor e o sujeito-aluno têm uma forma própria e determinada de desempenhar seus papéis. A condição histórica e social dos sujeitos define o estágio diferenciado de cada um e a diversidade de papéis típicos dos sujeitos nas contribuições a serem assumidas. As abordagens dessas contribuições estão definidas pela aprendizagem escolar, que se especifica pela relação docência-aprendizado. Essa relação se diferencia dos envoltimentos espontâneos da existência, ou dos envoltimentos específicos das pesquisas e dos estudos formais em laboratórios e instituições voltados diretamente à produção do conhecimento científico. A atuação de ambos os sujeitos integra-os dialeticamente na busca de novas caracterizações do conhecimento dentro do ambiente escolar. Tal integração se concretizará pela proposição dos objetivos e elaboração dos produtos e conteúdos da atividade docente e do aprendizado escolar (ESTRELA, 1992, p. 11-19).

- **A proposição de objetivos:** Consiste em estabelecer os resultados a serem alcançados, tanto em relação à apropriação dos conhecimentos existentes quanto à busca de novas significações da realidade e de novos valores existenciais e cognitivos.

- **A escolha do objeto, a seleção dos conteúdos:** Neste momento, a contribuição da experiência e dos conhecimentos incorporados pelos sujeitos é determinante para dar aos conteúdos do conhecimento escolar a solidez e qualidade necessárias, tanto para o crescimento da vida individual e social quanto para o desenvolvimento dos bens culturais. O conteúdo programático busca seus dados nos caminhos comuns da história, da sociedade, da cultura e entre os elementos provenientes das necessidades emergenciais do momento mais imediato e do contexto mais próximo, assim como da situação de grupos e indivíduos. Tudo isso em sintonia com as exigências da existência concreta. Integram necessariamente o conteúdo programático os saberes científicos que darão suporte às análises das vivências e realidades em processo.

- **A definição dos procedimentos didáticos:** Estabelecer, em primeiro lugar, as diretrizes gerais e as atividades a serem desenvolvidas, as obrigações a serem assumidas, as formas de atuação e o alcance das metas comuns a serem atingidas. Os recursos didáticos, mesmo os mais atualizados e avançados da informática, devem permanecer como instrumentos importantes para o desenvolvimento do processo de aprendizagem, reconhecendo e respeitando o envolvimento e a condução pelos seus sujeitos: professor e alunos.

- **Os resultados cognitivos e vivenciais:** o conhecimento escolar necessita alcançar os resultados propostos relativos aos conhecimentos e saberes e às mudanças de postura cognitiva, profissional e comportamental. O processo da produção do conhecimento se extingue no saber elaborado como produto buscado e trabalhado.

Considerações Finais

O trato didático do conhecimento cotidiano, fundamentado em conceitos científicos, tem condições de levar o aluno, não apenas à compreensão mais fácil e correta dos fenômenos da vida, mas também à própria formação para trilhar os caminhos da ciência e da vida em sociedade. Partindo da experiência cotidiana dos fenômenos e de experiências reveladoras, o aluno poderá facilmente observar a relação entre eles e abrir espaço para o estudo científico da natureza, em seus elementos e em suas relações. As elaborações teóricas poderão ocupar seu espaço e se firmarem melhor pela relação com a experiência concreta. Aí poderia residir, também, a forma de desenvolver o comportamento científico e a prática da pesquisa no âmbito da docência escolar.

A explicação teórica dos fundamentos epistemológicos do conhecimento escolar é, antes de tudo, uma tarefa a cumprir e um caminho a serem tracejados na práxis diuturna da escola e nas buscas teóricas dos cientistas da educação.

A intervenção da prática pedagógica cria uma aproximação entre os diferentes tipos de conhecimentos que evita a persistência de dualidade incomunicável, ou o domínio de um sobre o outro, com mútuos prejuízos de descaracterização de suas identidades.

Uma escola voltada para a progressão e o aprofundamento contínuo do conhecimento escolar exige ser organizada e gerida da forma que os indivíduos tenham acesso aos saberes que lhes são úteis e necessários, mas, que seu dia-a-dia não lhes possibilita adquirir. A escola precisa manter seu dinamismo e induzir mudanças nos conteúdos curriculares, adequando-os ao nível de desenvolvimento da vida cotidiana, das descobertas científicas e das elaborações tecnológicas. (POZO, 1998, p. 203 ss).

Estas exigências da escola se viabilizam pelo exercício competente do professor em usar fenômenos cotidianos, relacionando-os ao conhecimento científico e tendo o cuidado em retornar ao cotidiano: conhecimento cotidiano \leftrightarrow conhecimento não-cotidiano \leftrightarrow novo conhecimento cotidiano. (RODRIGO; ARNAY, 1998, p. 38).

Esse esforço concentra-se também no sentido de que os alunos consigam transferir e utilizar satisfatoriamente, fora do espaço da sala de aula, seus conhecimentos não-cotidianos e estejam capacitados a analisar situações cotidianas novas e conflituosas e tomar decisões ponderadas em sua vida cotidiana. Essa é uma forma de a escola assumir de maneira eficiente e viável, com o auxílio da ciência, a função social que lhe compete.

A proposta de um novo conhecimento escolar integrado ao conhecimento cotidiano e ao conhecimento científico, parece oferecer aos educadores espaço para buscar os caminhos da valorização da docência e da identificação da qualidade da

educação escolar. A aprendizagem qualitativa pode encontrar neste conhecimento a sustentação que lhe é fundamental.

Negativamente, muitas indefinições ainda estão presentes no cotidiano escolar dos professores e muitas incertezas continuam marcando as buscas teóricas desses educadores. As considerações sobre o cotidiano são muitas vezes absorvidas pelo imediatismo do cotidiano escolar, despreocupado com as suas raízes plantadas no cotidiano da vida. Ainda persistem o envolvimento e o compromisso com o domínio e o monopólio do conhecimento científico, que inviabiliza supor ou buscar um estatuto epistemológico para o conhecimento escolar.

Entretanto, estes aspectos são atualmente explicitados e considerados superáveis pelos pesquisadores e estudiosos do conhecimento escolar. É muito significativa a busca desses caminhos pela revisão da prática pedagógica e pelo empenho daqueles que se voltam para a construção de um novo conhecimento escolar distanciado do conhecimento comumente estabelecido de simples transmissão dos saberes integrantes do acervo “objetivo” da cultura.

A expectativa destas análises é oferecer as primeiras considerações sobre as formas de apoio e de abertura para sustentar novas incursões capazes de ir construindo um substrato teórico do conhecimento escolar e encaminhar a prática pedagógica.

Referências

- BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1978.
- CICILINI, Graça Aparecida; NOGEIRA, Sandra Vidal (Orgs). **Educação Escolar: políticas, saberes e práticas pedagógicas**. Uberlândia: EDUFU, 2002.
- CHALMERS, Alan F. **O que é ciência afinal?** São Paulo: Brasiliense, 1993.
- ESTRELA, Albano. **Pedagogia, Ciência da Educação?** Porto (Portugal): Porto Editora, 1992.
- FURLANI, Lúcia M. Teixeira. **A claridade da noite: os alunos do ensino superior noturno**. São Paulo: Cortez, 1998.
- GARCÍA, Eduardo. A natureza do conhecimento escolar: transição do cotidiano para o científico ou do simples para o complexo? In: RODRIGO, Maria José e ARNAY, José (Org.). **Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança**. São Paulo: Ática, 1998, p. 75 - 101.
- GIARDINETTO, José Roberto Boettger. **Matemática escolar e matemática da vida cotidiana**. Campinas: Autores Associados, 1999.

HELLER, Agnes. O cotidiano e a história. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970

KOSIK, Karel. **A dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEFEBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Conhecimento escolar: inter-relações com conhecimentos científicos e cotidianos. **Contexto & Educação**. IJUÍ: UNIJUÍ, v.11, n.45, p. 40-59, jan./mar., 1997.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stiner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas, 1945-1946**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MOREIRA, Elizete M. da Silva. Presença do cotidiano no ensino: uma contribuição para o desempenho dos professores de Química. 2001. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Magistério Superior) – Centro Universitário do Triângulo, Uberlândia, 2001.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003, p. 233-255.

NETTO, José Paulo; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. **Conhecimento: conhecimento e crítica**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

POZO, Juan I. Mudança decorrente da mudança: rumo a uma nova concepção da mudança conceitual na construção do conhecimento científico. In: RODRIGO, Maria José e ARNAY, José (Org.). **Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança**. São Paulo: Ática, 1998, p. 191 - 218.

RODRIGO, Maria José e ARNAY, José (Org.). **Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança**. São Paulo: Ática, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Jefferson Ildefonso da. Conhecimento cotidiano: uma epistemologia da práxis histórica. Ícone. Uberlândia: UNIT, v.7, n. 1 e 2, p. 73-80, jan./dez. 2001.

Recebimento em: 22/12/2008.

Aceite em: 30/04/2009.

A internet como instrumento e seu papel na formação do leitor

The internet as an instrument and its role in the reader formation

Adriana Pastorello Buim Arena¹

Resumo

Esta reflexão parte da existência de um novo fenômeno, a cibercultura, que implementa um novo espaço de leitura, com ferramentas que possibilitam a construção de novas práticas, interferindo e modificando a constituição do leitor em formação. A leitura *on-line* é o objeto de análise deste artigo, visando compreender e discutir os indícios que se destacam nas práticas que a envolvem para levantar questões e reflexões sobre novas tecnologias emergentes no contexto social e, particularmente, no escolar.

Palavras-chave: Ensino Fundamental. Leitura *on-line*. Cibercultura.

Abstract

This reflection begins with the existence of a new phenomenon, the cyber culture, which gives a new space for reading, with tools that allow the construction of new practices, interfering and modifying the formation of the reader in process. On-line reading is the subject of this article, which main goal is to comprehend and discuss the signs that stand out on those reading practices to bring up questions and reflections over new technologies that emerge on the social context and specially, the scholar one.

Keywords: primary school. on-line reading. cyber culture.

1 Doutora em Educação. Professora Adjunto I da Universidade Federal de Uberlândia, na Faculdade de Educação (FACED) e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Endereço para correspondência: Av. João Naves de Ávila, n. 2.121, Santa Mônica. Brasil. CEP 38.400-902. Telefone (34)3239-4163. E-mail: adriana@faced.ufu.br

Introdução

Este artigo resulta de reflexões feitas durante um trabalho de pesquisa realizado em escolas públicas, com o objetivo de verificar e compreender quais os procedimentos utilizados por alunos de 10 anos de idade, quando lhes eram apresentadas situações de leitura de jornais pela Internet e pela forma clássica, com o material impresso diante dos olhos.

Uma das conclusões à qual chegamos com a investigação, finalizada em 2008, indicou que os alunos, razoavelmente acostumados a ler jornal impresso, ao entrarem no mundo do jornal virtual, utilizavam procedimentos e percursos semelhantes aos empregados no mundo material. Outra dedução foi que eles sabiam lidar com o *mouse* e com a máquina, mas não sabiam lidar com o gênero jornal *on-line*. A partir dessas descobertas, algumas questões de natureza teórica puderam ser aprofundadas, dentre as quais o entendimento do conceito de instrumento e sua utilização histórica pelo homem. Nessa direção, este artigo tem por objetivo enfrentar esse debate.

O assunto de discussão inicial diz respeito a como ensinar os alunos a ler na tela do monitor, lançando mão de estratégias próprias para esse tipo de leitura. Em relação a isso, é preciso discutir dois pontos que consideramos relevantes. Primeiro, que a leitura é mediada por três variáveis, o sujeito; o texto, suporte socialmente elaborado que aponta para a terceira delas, as experiências e os conhecimentos acumulados historicamente para a constituição dos objetos. Segundo, que os professores, ao constatarem que os alunos brincam com jogos, enviam *e-mails* ou batem papo pelo MSN com uma destreza que muitas vezes vai além da apresentada por eles mesmos, julgam que esses educandos já se apropriaram da nova forma de comunicação. Sendo assim, não haveria motivo para ensiná-los sobre a natureza do mundo digital e as estratégias específicas de busca.

Em relação ao primeiro caso, podemos afirmar que a escola tem valorizado a primeira variável, o sujeito, e se esquecido de, dialeticamente, reconhecer as outras que intrinsecamente constituem o ato de ler. Quanto ao segundo caso, é falacioso inferir que, por saber usar o computador, o aluno sabe também usá-lo para ler.

Com o intuito de desenvolver e aprofundar as teses colocadas nesta introdução, o artigo faz um percurso teórico abordando, de início, o conceito de instrumento e de ferramenta, numa perspectiva marxista, e a relação dialética existente entre o homem e o instrumento de que este se serve para agir sobre o mundo. Nesse caso, ele pode lançar mão tanto da Internet quanto dos modos disponibilizados para através dela navegar, dos gêneros textuais nos hipertextos, especificamente o jornal *on-line*, instrumento de leitura culturalmente construído ao longo dos séculos sobre um objeto imóvel: o livro, o jornal impresso, a folha de papel.

Em seguida, inserimos-nos no reino da linguagem para discutir o conceito de gênero, na perspectiva bakhtiniana, e de sua relação com o leitor em formação. Compreendidos os conceitos necessários, o artigo dedica alguns parágrafos para discutir também o conceito de leitura e de leitor, todos eles componentes das variáveis mencionadas.

As conclusões indicam que os instrumentos envolvidos no ato de ler no mundo virtual trazem sempre os resquícios, marcas, procedimentos, estratégias e usos dos instrumentos produzidos historicamente no mundo material, porque, na história, a evolução é dialética. Os novos usos transformam os instrumentos e superam-nos, mas não os negam.

1. Sobre instrumentos e cultura

“O homem tornou-se homem através da utilização de ferramentas”, é o que afirma Fischer (1987). À medida que o homem, ao transformar a natureza, dela se apodera, descobre que seus desejos podem ser realizados, e essa descoberta gera novas necessidades. Nessa direção, ele pôde realizar algo que o diferenciava dos outros animais mamíferos - o trabalho -, atividade que se tornou própria da espécie humana.

A descoberta de que alguns instrumentos serviam para a realização de determinada atividade e não para outra, que podiam ser substituídos ou tornados mais eficientes ou, ainda, produzidos e não retirados imediatamente da natureza, tudo isso teve um papel essencial para que o *pré-homem* se tornasse *homem*. Segundo Fischer (1987, p. 22), “[...] não há ferramenta sem homem, nem homem sem ferramenta: os dois passaram a existir simultaneamente e sempre se acharam indissolivelmente ligados um ao outro.”

Partindo desse princípio histórico, o homem tomava o seu lugar na natureza, não mais esperando o que ela podia lhe oferecer, modificando-a cada vez mais para satisfazer às próprias necessidades. Desencadeou-se, então, a crescente *humanização* dos homens pelos objetos humanizados e, com isso, a dinâmica das novas necessidades.

A linguagem, um instrumento importantíssimo de interação, também surgiu da necessidade criada por outros instrumentos. Foi no e pelo trabalho que os homens passaram a ter muito a dizer uns para os outros. Nessa perspectiva, mediante o acúmulo de experiências e conhecimentos de diferentes ordens, a linguagem devia tornar-se cada vez mais complexa para expressar conhecimentos igualmente mais complexos. Então, dialeticamente, foi “[...] o homem tornando-se homem juntamente com o trabalho e a linguagem, de modo que nem o homem, por seu lado, nem o trabalho ou linguagem, por sua vez, vieram primeiro.” (FISCHER, 1987, p. 34).

Portanto, sem o trabalho, sem a experimentação dos instrumentos, o homem jamais poderia ter se desenvolvido plenamente como homem, a cujo conceito sobressaem como características humanas a abstração e a linguagem. A necessidade

de comunicação é vital ao homem por sua própria natureza, em constante desenvolvimento. E ele continua criando instrumentos para satisfazer as suas necessidades, que, ao mesmo tempo, impulsionam o desenvolvimento da linguagem e seus suportes de comunicação, que refratam no próprio pensamento humano.

2. Sobre o gênero do discurso

Ao centrar a atenção no sujeito durante o processo de apropriação da leitura, a escola desconsidera as outras variáveis que sustentam o ato de ler. Assim como compreender a natureza do sujeito e do meio social em que vivem, é também importante conhecer a natureza dos gêneros textuais.

Schneuwly (2004) adverte que o gênero textual é um instrumento, no sentido marxista do termo, por ser um fator de desenvolvimento das capacidades individuais. Para Marx e Engels (2005, p. 109), “[...] a apropriação não é senão o desenvolvimento das capacidades individuais correspondentes aos instrumentos materiais de produção. A apropriação de uma totalidade de instrumentos de produção é o desenvolvimento de uma totalidade de capacidades nos próprios indivíduos.”

Todo instrumento, enquanto objeto socialmente elaborado, a exemplo da escrita impressa e digital, ao ser usado, define o comportamento do leitor. Mas, como novas necessidades também geram novas transformações no instrumento, estas, por sua vez, também provocam alterações no comportamento do sujeito. O texto impresso exige determinados comportamentos de leitura, e o texto digital requer outros. Eles não são um único instrumento, mas dois instrumentos diferentes que provocam atividades e comportamentos de leitura diferentes. “Um instrumento medeia uma atividade, dá-lhe uma certa forma, mas esse mesmo instrumento representa também essa atividade, materializa-a.” (SCHNEUWLY, 2004, p. 24).

Para Bakhtin (2003), os gêneros, embora sejam “mutáveis e flexíveis”, têm certa estabilidade, porque definem aquilo que será dito, assim como o que será dito exige a escolha de um gênero. A apropriação do instrumento pela criança provoca novos conhecimentos e saberes, as novas possibilidades norteando e orientando suas ações. A escrita é produto do meio social, de sorte que deve haver uma correspondência entre os signos linguísticos sociais exteriorizados pela palavra escrita e os signos internos da criança, também gerados pela ideologia social do contexto em que está inserida.

Na visão de Solé (1998, p. 86), é importante que professores e alunos saibam diferenciar os gêneros textuais, pois:

[...] a estrutura do texto oferece indicadores essenciais que permitem antecipar a informação que contém e que facilitam enormemente sua interpretação [...] Não se trata

tanto de ensinar que isto é uma narração e aquilo um texto comparativo, mas de ensinar o que caracteriza cada um destes textos, mostrar as pistas que nos conduzem à sua melhor compreensão e fazer com que o leitor adquira consciência de que pode utilizar as mesmas chaves que o autor usou para formar um significado, porém desta vez para interpretá-lo.

Esse saber pode proporcionar um vasto campo de possibilidades ao professor para ensinar os alunos a selecionar e organizar os fatos, comparando-os e criticando-os, a fim de desenvolverem estratégias e processos mentais que contribuam para a realização de uma leitura significativa, na qual ambos, alunos e leitura, estejam inseridos no fluxo linguístico, que é social e dinâmico. Podemos pensar dessa forma ao considerarmos o ser que observa e que se relaciona com o fenômeno, ou com o fato real, como um indivíduo histórico que examina a realidade a partir de sua atividade com o meio e com os outros homens, tendo determinados interesses e objetivos no conjunto de relações sociais vivenciadas.

Na leitura, o homem desenvolve o pensamento abstrato em busca da essência, da realidade. Antes de iniciar o ato de ler, ele deve pressupor que “[...] existe uma oculta verdade da coisa, distinta dos fenômenos que se manifestam imediatamente.” (KOSIK, 1976, p. 13). O exercício de ler compreendendo o fenômeno é a busca pela essência, pela realidade, pois o que está ao alcance do homem é apenas o fenômeno, ou seja, o jeito como o fato aparece.

Assim como a sociedade passou por alterações sociais, históricas e culturais até aprender a utilizar a tecnologia do impresso em toda sua potencialidade, experimentando avanços e retrocessos, a sociedade contemporânea tem disponível outra tecnologia, o impresso no mundo virtual, que os leitores ainda estão aprendendo a utilizar igualmente em toda a sua potencialidade. Para o instrumento desconhecido muitas vezes eles lançam mão das mesmas estratégias utilizadas na tecnologia do impresso, pois ambas convivem no mesmo espaço temporal.

Como já dissemos, a leitura do texto na tela não é desconhecida, mas sua essência ainda guarda informações inacessíveis para muitos usuários, que, apenas com o contato com a máquina que a produz, o computador, não conseguem se apropriar dessa essência. O processo é lento, gradual e dialético, pois, ao mesmo tempo em que se estuda o objeto, no caso, a Internet, local virtual onde o texto *on-line* pode ser lido, ela se desenvolve e muda, às vezes, muito mais rapidamente que o próprio pesquisador, por estar ligada à sociedade e a sua economia. Castells (2003) avalia que, as pessoas, as instituições, as companhias e a sociedade em geral transformam a tecnologia, qualquer que seja ela, à medida que dela fazem uso. A comprovação desse argumento reside na própria história social da tecnologia, impressa ou virtual.

O uso da Internet, abordado em toda a sua complexidade com os alunos, irá conduzi-los a desenvolver, com maior entusiasmo, rapidez e autonomia, estratégias de leitura próprias de verdadeiros leitores. Devido ao caráter diversificado em relação aos gêneros de escrita e aos múltiplos referenciais de realidade social presentes na WWW, os alunos poderão estabelecer relações entre a escola e a sociedade, discutindo informações do mundo que as cerca diariamente, e se apropriar de uma das grandes ferramentas que favorecerá cada vez mais o desenvolvimento do pensamento abstrato.

Para isso, é preciso que eles conheçam a natureza e as características próprias desse instrumento, para que, esclarecidos sobre os gêneros textuais e a formatação do suporte, possam transitar facilmente nesse meio de comunicação em busca de informações. A Internet veicula diferentes gêneros textuais, e partilhar essa informação com o estudante facilita a escolha da estratégia a ser utilizada quando, enquanto leitor, se põe à procura um texto. Diante do que se tem para escrever, escolhe-se o gênero compatível, lembrando que a estrutura do texto de um artigo de opinião é diferente da que compõe um conto, uma poesia. A esse respeito, Bakhtin (2003, p. 262) pondera que “[...] o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação [...] a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas.”

Tavez seja a Internet o terreno mais fértil para toda essa diversidade de que fala o estudioso.

3. Os instrumentos na escola

Este tópico não pretende descrever uma sequência de atividades didáticas que deva ser reproduzida da mesma maneira pelo professor; antes, oferece sugestões de ampliação dos planos de aula em relação ao ensino da leitura na tela do computador. Muitas escolas ainda não possuem os recursos necessários para a realização de aulas dessa natureza, mas, desde que se conheçam as necessidades materiais para a concretização de um bom trabalho, será possível avançar gradualmente nas conquistas por um ensino de boa qualidade.

Mais do que citar em planos de ensino o uso do laboratório de informática ou as pesquisas pela Internet, é necessário pensar estratégias pedagógicas que possibilitem o uso da ferramenta com maior compreensão de sua natureza. E o diálogo firmado entre professor e alunos será guiado pelas diferentes experiências e conhecimentos individuais. Ler na tela é diferente de montar um gráfico no

Excel ou digitar um texto no *Word*, de forma que o professor deve considerar, entre os alunos, a existência de domínios diferentes tanto da leitura quanto do uso da internet. Alguns alunos podem ser decodificadores da língua, mas não leitores; outros podem usar a Internet com muita agilidade para a comunicação com os amigos ou para visualizar gravações no *You Tube*, mas não para a busca de um texto específico que dê suporte a um trabalho escolar.

Em face do exposto, seria incoerente apresentarmos neste artigo práticas didáticas engessadas para professores, que, desse modo, podem recorrer a alguns dos itens aqui desenvolvidos para o planejamento de suas atividades.

4. Escrita e leitura: evolução histórica dos instrumentos

Vários foram os tipos de relação com o saber desenvolvidos pela humanidade. Antes da escrita, o homem encarnava o próprio saber, qual o pajé de uma tribo. Com o surgimento da escrita alfabética, quem continha o saber era o livro, e, com o advento da imprensa, quem armazenava o conhecimento não era mais o livro e sim a biblioteca.

Parente (1999) verifica que a transformação da forma de ler começou a acontecer mais significativamente a partir da Alta Idade Média. Até então, para a grande maioria, mesmo para o leitor culto, a leitura significava a oralização do texto. A passagem para a leitura silenciosa, que começou nos mosteiros, foi uma grande revolução. O novo hábito se enraizou, sobretudo, a partir do século XII, com a escolástica e com o desenvolvimento das universidades.

De acordo com o autor, antes dessa profunda mudança, o leitor, de certa forma, era um analfabeto. Dois motivos justificam essa afirmação: o primeiro, que a leitura poderia ser feita por um escravo para que o seu senhor, no caso, um ouvinte, não se cansasse demasiadamente; e o segundo, que, para entender o texto, o leitor teria de lê-lo em voz alta, conduta esta que, na verdade, já estava incorporada nas tradições da sociedade.

Hoje, a leitura não é feita por um escravo e sim pela professora, que, embora não peça para o aluno ler em voz alta, escolhe o que ele deve ler. Especificamente em relação à leitura na rede, podemos dizer que o estudante, quando acessa um endereço indicado pela professora, cumpre a tarefa muitas vezes importante de verificar um conteúdo já abordado em aula, mas em nenhum momento se dedica a lê-lo. Apesar de seus olhos passarem pela tela do monitor, não é ele que seleciona ou combina fragmentos, ou rearticula idéias, para apreender a pluralidade de significações que o suporte oferece.

Segundo Parente (1999, p. 87), ler:

[...] consiste em selecionar, resumir, hierarquizar, esquematizar, tendo em vista a construção de uma rede de relações internas e externas ao texto - intertextualidade. Todo texto se reporta a outros textos, mas também a uma imensa reserva fluante de signos, imagens e desejos que nos constituem e que contribuem para a construção de seu sentido.

A busca realizada pela professora terá sempre as marcas subjetivas de uma rede de relações internas e externas ligadas ao texto e permeadas por sua formação histórica e cultural. Ressaltemos que as práticas de leitura mudaram ao longo da história, e, nesse contexto de mudanças, o livro demorou muito para se tornar este instrumento tal como atualmente é utilizado. Da tábua ao rolo, do rolo ao códice e, agora, às telas. Da leitura da tábua à leitura do rolo e da leitura do rolo à leitura do códice muitas práticas foram sendo modificadas em função das alterações implicadas nas formas de armazenamento da tecnologia da escrita, dentre as quais a tela é a mais atual.

As redes eletrônicas distribuem os textos de um modo até então nunca apresentado. Assim como o códice tornou o rolo uma tecnologia mais acessível (virá-las é mais fácil do que abri-lo), a tela possibilita ainda mais agilidade na busca de informação que o códice ou o livro no formato como o conhecemos hoje. No processo de apropriação dessa nova maneira de armazenamento de informações, possivelmente ocorrerão diversas práticas de leitura; as antigas aparecerão no manuseio do novo suporte.

O processo dialético de mudança contínua entre leitor e suporte implica desdobramentos tanto no leitor quanto na tecnologia da escrita. Ao escolher o *site* para o aluno, o professor desconsidera a forma não linear de leitura, característica marcante dessa nova tecnologia.

5. Modos de ler

Como nos diz Smith (1989), as informações captadas pelos olhos são imensamente expandidas pelo conhecimento que o cérebro já possui. O acesso à informação visual é uma parte importante e necessária para a leitura, que, a propósito, pode ser realizada também por vias colaterais, quando, por exemplo, o leitor apresenta deficiência visual e lê pelas mãos, adotando o sistema Braille. Entretanto, as marcas gráficas podem ser referentes a um texto em outra língua, ou a termos específicos de uma área do conhecimento à qual o leitor ainda não tenha tido acesso ou, na verdade, desconheça. Neste caso, a informação captada pelos olhos não basta, porque, sem o conhecimento adquirido, não se estabelece a interação entre o leitor e o texto.

Ao pedir que o aluno leia, o professor exige que este acione dois tipos de conhecimentos: sobre a estrutura gramatical da língua e, em especial, sobre o conjunto de informações que o estudante acumulou ao longo de sua experiência pessoal a respeito do tema da leitura. Caso o educando não possua esses pré-requisitos, a leitura não acontecerá, pois ele conseguirá somente estabelecer uma correspondência entre a sequência sonora e as palavras escritas no texto. A capacidade leitora e o grau de profundidade da compreensão de um indivíduo vão crescendo juntamente com a sua trajetória nas experiências de leitura, envolvendo os múltiplos gêneros em sua língua ou em língua estrangeira.

Segundo Arena (2006, p. 415),

A compreensão é base, é processo, é intenção, que são procedimentos constituintes da ação de ler, e criadores e produtores de um objeto imaterial, existente nessa relação efêmera entre o leitor e o texto a que se dá o nome de leitura. A leitura, assim compreendida, não estaria fora do sujeito, materializada nos livros ou em qualquer outro material impresso: está na relação do homem e com o mundo impresso. Virtual e imaterial, é criada pela intenção que tem o leitor de compreender e se transformar ao transformar o próprio modo de pensar e de organizar o conhecimento desse leitor. O processo de ler não atingiria o seu ponto bom quando o leitor atribui, no limite de seu conhecimento e de suas capacidades, sentido ao texto, mas quando transforma o pensamento e o modo de pensar do leitor, porque, se assim não fosse, de pouco serviria aprender e saber ler.

É necessário repensar, por isso, o ato de ler com base em três variáveis: o sujeito, o texto em seu suporte socialmente elaborado e as experiências e conhecimentos acumulados historicamente. Sabe-se que “[...] não existe uma condição mental única de ‘prontidão para a leitura’. As crianças estão prontas para aprender sempre que têm um objetivo e oportunidade inteligível para a leitura.” (SMITH, 1989, p. 251). Sendo assim, é preciso que a elas sejam dados espaços durante as aulas para o estabelecimento da relação dialógica do conhecimento e que, nessa dinâmica, o professor conduza a troca de experiências entre os alunos.

6. O mundo virtual e os instrumentos

Os alunos devem compreender que o computador e a Internet possuem naturezas distintas, não são um único instrumento, e que usar bem as ferramentas que o computador oferece não significa usar a Internet com eficiência. A esse respeito, Pinho (2003, p.48) tece as seguintes considerações:

O termo *Internet* foi cunhado com base na expressão inglesa “INTERaction or INTERconnection between computer Networks”. Assim, a Internet é a rede das redes, o conjunto das centenas de redes de computadores conectados em diversos países dos seis continentes para compartilhar a informação e, em situações especiais, também recursos computacionais. As conexões entre elas empregam diversas tecnologias, como linhas telefônicas comuns, linhas de transmissão de dados dedicadas, satélites, linhas de microondas e cabos de fibra ótica.

O autor acrescenta que, a Internet equivale, concretamente, a uma *superestrada*, um caminho que conduz as informações de dados produzidos por milhões de computadores interligados, as quais viajam através aquele conglomerado de redes. O computador está a serviço da Internet, sendo o meio pelo qual esta se materializa.

Desse modo, os alunos utilizam uma *superestrada* de informação para realizar as atividades de leitura. Quanto a isso, Lévy (2000) pondera que, no texto virtual, localizado no espaço cibernético, as mensagens não são fixas, aliás, há inúmeras delas, e quem as utiliza toma uma direção ou outra, dependendo do seu interesse. O mais importante para o aluno compreender e para o professor ensinar em relação ao uso da Internet é que ela traz as informações em rede. Antes de sua existência, o conhecimento era depositado e imobilizado em enciclopédias e dicionários, que, embora continuem a armazenar e oferecer conhecimentos, esses instrumentos de uso - busca e leitura -, ao mesmo tempo em que permanecem, se transformam. Permancem porque livros, enciclopédias e as formas de lê-los são tecnologias conquistadas e não desaparecerão; transformam-se porque permitem a sua própria superação mediante a criação de outros instrumentos e formas de ler pertencentes ao mundo da virtualidade, da superação e da mutação aceleradas.

Lévy (2000, p.14-15) esclarece que a verdadeira mutação processa-se em muitos aspectos:

Em primeiro lugar, não é mais o leitor que vai se deslocar diante do texto, mas é o texto que, como um caleidoscópio, vai se dobrar e desdobrar diferentemente diante de cada

leitor. O segundo ponto é que tanto a escrita como a leitura vão mudar o seu papel. O próprio leitor vai participar da mensagem na medida em que ele não vai estar apenas ligado a um aspecto. O leitor passa a participar da própria redação do texto à medida que ele não está mais na posição passiva diante de um texto estático, uma vez que ele tem diante de si não uma mensagem estática, mas um potencial de mensagem. Dessa forma, o espaço cibernético introduz a idéia de que toda leitura é uma escrita em potencial. O terceiro ponto que, sem dúvida é o fato de estarmos assistindo a uma desterritorialização dos textos, das mensagens, enfim, de tudo o que é documento: tanto o texto como a mensagem se tornam uma matéria. Assim como se diz “tem areia” “tem água” se diz “tem textos”, “tem mensagens”, pois eles se tornam matérias como se fossem fluxos justamente porque o suporte deles não é fixo, porque no seio do espaço cibernético qualquer elemento tem a possibilidade de interação com qualquer outro elemento presente.

No ponto de vista do estudioso, é como se todos os textos constituíssem um só, um hipertexto, que também faz o papel de um autor coletivo e está em constante transformação. Os alunos precisam compreender bem a natureza da tecnologia utilizada para realizar a leitura do texto *on-line*, pois, em geral, concebem o mundo da leitura virtual com base nas referências que possuem do mundo gráfico impresso.

7. As buscas e os instrumentos

Estratégias de leitura não se referem a procedimentos estabelecidos como regras específicas para conteúdos concretos. Valls (1975 apud SOLÉ, 1998) esclarece que a estratégia, bem como o procedimento, também considerada como regra, destreza, técnica, método ou habilidade, ajuda a “[...] regular a atividade das pessoas, à medida que sua aplicação permite selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações para conseguir a meta a que nos propomos” quando nos envolvemos com a leitura. Mas, o que diferencia as estratégias dos procedimentos

[...] é o fato de que não detalham ou prescrevem totalmente o curso de uma ação; o mesmo autor indica acertadamente que as estratégias são suspeitas inteligentes, embora arriscadas, sobre o caminho mais adequado que devemos seguir. Sua potencialidade reside justamente nisso, no fato de serem

independentes de um âmbito particular e poderem se generalizar [...] Um componente essencial das estratégias é o fato de que envolvem autodireção - a existência de um objetivo e a consciência de que este objetivo existe - e autocontrole, isto é, a supervisão e avaliação do próprio comportamento em função dos objetivos que o guiam e da responsabilidade de modificá-lo em caso de necessidade [...] As estratégias de compreensão leitora são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança. (p. 69-70).

A estratégia é utilizada de forma inconsciente pelo leitor, quando este entra em contato com as informações visuais e estas se conectam às informações armazenadas ao longo do tempo em sua mente. Sendo assim, compreendemos que ele lê o que lê na medida em que necessita aprender algo ou esclarecer dúvidas. Corroborando essa constatação, Arena (2003) julga que não lemos por hábito, gosto ou prazer, mas por necessidades geradas a partir das relações sociais que estabelecemos com outras pessoas.

Quanto ao processo de compreensão das informações, é condição imprescindível para tal que o leitor faça questionamentos dirigidos a si próprio e obtenha as respostas. Sobre o assunto, Teberosky (2003, p. 28-29) aponta a necessidade de o leitor, durante o processo de leitura, adotar um pensamento estratégico para a elaboração do significado: compreender o propósito da leitura; colocar na leitura seus interesses e suas motivações, assim como seus conhecimentos prévios; focalizar aquilo que é importante; avaliar a consistência interna do texto, sua adequação ao conhecimento prévio e o grau em que responde às expectativas geradas; comprovar em que medida compreende o texto por meio de recapitulação, revisão e indagação; elaborar e tentar inferências de diferentes tipos, como interpretações, hipóteses, antecipações e conclusões. Sendo assim, o aluno leitor, mediado pelo professor, vai testando essas estratégias e adquirindo cada vez mais autonomia.

A propósito do ato de ler propriamente dito,

[...] não existe uma correlação clara e definida para o ensino tão identificável como acontecia com os modelos anteriores. As propostas desse modelo que podem ser consideradas tributárias partem de uma visão de aproximação da leitura mediante a combinação de análise e síntese, que inclui o ensino explícito da decifração em contextos significativos, e admitem que é preciso continuar ensinando estratégias de leitura mesmo depois que o estudante aprendeu a ler. (p. 24-25).

Nessa perspectiva, não teremos um leitor pronto no final da escolaridade exigida, mas, sim, um leitor com uma atividade cognitiva complexa e capaz de se posicionar ativamente diante de um novo texto.

Durante a leitura, estabelece-se uma relação dialógica com o outro, o autor, tornando-se importante que, ao realizar uma busca pela Internet, o professor mostre aos alunos o caminho percorrido para encontrar o texto desejado, e eles, assim, passem a ter recursos para sua própria investigação.

Encontrar palavras-chave e, a partir delas, avaliar se continuam ou interrompem a leitura é uma boa estratégia para o leitor tanto do material impresso como do digital. A organização de informações que são geradas ao longo da vida constrói uma rede própria, que conduz a busca por leituras específicas. Não é possível para o outro, seja ele pesquisador ou professor, determinar qual palavra, indício ou texto despertará no outro a necessidade de leitura. Mas, é possível gerar leituras bem-sucedidas a partir dos interesses do leitor.

Considerações finais

Discutimos os conceitos de instrumento e de ferramenta na perspectiva marxista; a relação dialética entre o homem e o instrumento de que ele se utiliza para mergulhar no mundo gráfico; e, também, a concepção de gênero na visão bakhtiniana, então como instrumento, e sua relação com o leitor em formação.

Conclui-se que o ato de ler é diverso em suas estratégias e potencialidades, consoante o suporte no qual o texto se apoia e o gênero do discurso em que se insere. Indicar um *site* para busca de informações pode impedir que o aluno entre em contato com a *World Wide Web* (*www*) para efetivar sua leitura e, desse modo, enfrentar todas as dificuldades ou diversidades que a rede oferece, porque o ato de selecionar o que ler já constitui uma das capacidades leitoras. Ao fazerem uso de um material que enriquece o conjunto de informações e permite a troca de idéias nos diálogos estabelecidos com textos diversos e relatos de experiências, os alunos têm aguçadas algumas importantes capacidades para o bom desempenho como leitor.

A Internet, em sua diversidade, pode ser considerada um instrumento potencialmente global relativamente recente, razão pela qual se torna complexo demonstrar a intensidade das mudanças no processo de evolução do modo de pensar do homem, enfim, no seu processo irrefreável de humanização. Por esse motivo, os alunos iniciantes no uso desse instrumento estão não apenas diante de uma ferramenta simples, de uso inconsequente, mas frente a frente com o que potencializa o uso dos demais instrumentos históricos já conquistados pelo homem, entre eles, a leitura.

Referências

ARENA, D. B. Nem hábito, nem gosto, nem prazer. In: MORTATTI, M. R. L. (Org.). **Atuação de professores: propostas para ação reflexiva no ensino fundamental**. Araraquara: JM, 2003. p. 53-61.

_____. Considerações sobre o estatuto do leitor crítico. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: artes e técnicas, ciências políticas**. São Paulo: UNESP, 2006. p.409-422.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CASTELLS, M. **A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

FISCHER, E. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LÉVY, P. A emergência do cyberspace e as mutações culturais. In: PELLANDA, N. M. C.; PELLANDA, E. C. (Org.). **Ciberespaço: um hipertexto com Pierre Lévy**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000. p.7-31.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. 8. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

PARENTE, A. O hipertextual. **Revista Famecos**, Porto Alegre, n. 10, p. 85-87, jun. 1999.

PINHO, J. B. **Jornalismo na internet: planejamento e produção da informação on-line**. São Paulo: Summus, 2003.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 22-47.

_____. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes Médicas, 1998.

TEBEROSKY, A. (Org.). **Compreensão de leitura: a língua como procedimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

Recebimento em: 12/01/2009.

Aceite em: 30/06/2009.

Entre Cila e Caribde: ou, é possível equacionar quantidade e qualidade no sistema educacional público?

Between Cila and Caribde: or, it is possible to equate amount and quality in the public educational system?

Rosimar Serena Siqueira Esquinsani¹
Jarbas Dametto²

Resumo

Este artigo, através de uma pesquisa exploratória em uma rede municipal de ensino, problematiza a questão das escolas em tempo integral enquanto possibilidade de oferecer uma educação pública de qualidade. Constataram-se dois limites para a escola em tempo integral: tal experiência é onerosa, exigindo uma opção política clara; e a simples ampliação do tempo de permanência do aluno na escola não resolve problemas, como evasão e reprovações. Em contrapartida, é possível afirmar que tais experiências são uma possibilidade de educação qualificada, por atenderem importantes demandas sociais em comunidades de alta vulnerabilidade social, bem como, por favorecerem relações sistematizadas de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Escola em tempo integral. Políticas educacionais. Qualidade na educação.

Abstract

This article, through one searches of field in a municipal net of education, it focuses the question of the schools in integral time while possibility to offer a public education of quality. Two limits for the school in integral time had been evidenced: such experience is onerous, demanding an option clear politics; e the simple magnifying of the time of permanence of the pupil in the school does not decide problems as evasion and retention. On the other hand, it is possible to affirm that such experiences are a possibility of qualified education, for taking care of important social demands in communities of high social vulnerability, as well as, for favoring systemize relations of teach-learning.

Keywords: School in integral time. Educational politics. Quality in the education.

1 Doutora em Educação, pesquisadora e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo / UPF. Endereço para correspondência: Rua Riachuelo, 472 – Bairro São Cristóvão – Passo Fundo / RS, Brasil – Cep: 99062-070 (54) 3315-3739. E-mail: <rosimaresquinsani@upf.br>.

2 Psicólogo, mestre em Educação.

Na mitologia grega, Cila e Caribde eram dois locais perigosos no estreito de Messina, na Itália, por onde o herói Ulisses fora obrigado a passar em sua odisséia de regresso a ilha de Ítaca, de acordo com o relato de Homero³.

De um lado, rochedos que escondiam uma criatura horrenda que exigia vidas humanas dos barcos que por ali passavam. De outro, um poderoso redemoinho que engolia embarcações para depois jogá-las ao ar.

Desta forma, a narrativa homérica acabou gerando um provérbio interessante: em algumas situações se está “entre Cila e Caribde”⁴, ou, em alguns momentos, não há escapatória, a situação nos impele para algo do qual não podemos fugir, onde, não importando o caminho optado, necessariamente haverá alguma perda considerável.

Tal provérbio pode ser aplicado no atual momento de expansão de redes e sistemas públicos de ensino: ou são devorados por Cila, ou caem em Caribde. De outra forma, como expandir os sistemas de maneira a atentar para a universalização do acesso ao ensino, sem perder o foco na qualidade, garantia de sucesso no ensino? Enfim, como ampliar sem degradar sem cair em uma lógica puramente matemático-estatística, em que os números são priorizados frente à efetividade do processo de ensino-aprendizagem?

Fruto de uma demanda histórica, o processo de universalização do acesso ao ensino fundamental, desencadeado no Brasil ao longo do século XX, obrigou as redes escolares, sobretudo as públicas, a (re)pensar formas de organização e distribuição de recursos (espaciais, financeiros e humanos) que atentassem para a absorção (quantitativamente falando) dos alunos que procuravam por vagas na educação formal.

Tal situação levou a maior parte das escolas a operar no limite de sua capacidade, a fim de atender a uma demanda crescente por vagas distribuídas, muitas vezes, em dois ou até mesmo em três turnos regulares de trabalho (manhã, tarde e noite), seguindo princípios de racionalização financeira e de um aproveitamento quase milimétrico das estruturas físicas das escolas.

Desta sorte, a discussão emergente no século XX, perdurando igualmente no início do século XXI, vem ao encontro de outra demanda: a qualidade da educação. Já não basta mais colocar todas as crianças na escola. A equação qualidade X quantidade passa a ser a nova pauta da educação nacional:

3 **Homero.** Odisséia. São Paulo: Cultrix, 1985. 293 p.

4 Incidit in Scyllam qui vult vitare Charybdim ou, em uma tradução livre, cai em Cila quem quer evitar Caribde.

[...] dado que não pode existir quantidade sem qualidade e qualidade sem quantidade [...], toda contraposição dos dois termos é, racionalmente, um contra-senso. E, de fato, quando se contrapõe a qualidade à quantidade [...] contrapõe-se, na realidade, uma certa qualidade a outra qualidade, uma certa quantidade a outra quantidade, isto é, faz-se uma determinada política e não uma afirmação filosófica. (GRAMSCI, 1986, p.50).

O debate acirra-se, portanto, em torno do sucesso obtido nos bancos escolares, sobretudo através de propostas e experiências positivas de escolarização que garantam a expansão dos sistemas públicos de ensino, mas com a garantia de um padrão mínimo de qualidade, tendo em vista, sobretudo, a complexidade e as exigências do contexto social em relação a educação, pois...

[...] quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa. Razão por que toda a etapa nova no desenvolvimento da humanidade, bem como nos diferentes povos, apela forçosamente para uma nova etapa no desenvolvimento da educação: o tempo que a sociedade consagra à educação das gerações aumenta; criam-se estabelecimentos de ensino, a instrução toma formas especializadas [...]. Esta relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamente. (LEONTIEV, 1978, p.273).

No contrapasso da situação de esvaziamento da qualidade da escola pública, vem um processo reativo de discussão e proposição de alternativas para tais instituições. Tal processo vem acompanhado da urgência, segundo Rios, de “qualificar a qualidade, refletir sobre a significação de que ela se reveste no interior da prática educativa.” (2001, p. 21).

A educação escolarizada apresenta visíveis sinais de fraqueza. Fala-se em qualidade, em universalização da educação, mas, de fato, experiências que sinalizem afirmativamente tendem a minguar. Nessa direção, quando experiências de gestão e organização da escola apontam para uma possibilidade de qualidade, passam a ser objeto de observação e alvo de projeção de expectativas.

Dentre as experiências que eventualmente toma impulso no Brasil, a discussão de escolas públicas, organizadas em regime de tempo integral, normalmente vinculadas ao uso pelo mesmo grupo discente de dois turnos regulares, entremeados por alimentação e atividades de recreação.

O modelo de escolarização pública em tempo integral é recursivo na história da educação brasileira (TEIXEIRA, 1994; PARO, 1988; CAVALIERE; COELHO, 2002; CAVALIERE, 2007). Em *certos* momentos, *aqui e ali*, tal modelo de organização dos tempos e espaços escolares, com base *nesta* ou *naquela* opção metodológica e/ou política, estruturado *neste* ou *naquela* ente federativo, avançou como projeto e política educacional. Não se trata de nenhuma novidade, sendo que atualmente esta proposta educacional está estreitamente vinculada a uma determinada sigla político-partidária.

Oportunamente, entretanto, experiências de escolarização em tempo integral vêm apresentando propostas qualitativas para a educação pública, demonstrando fôlego para superar as barreiras da escolarização congestionada em turnos sucessivos de alunos, aglomerados não em dias letivos, mas em “meios dias letivos.” (TEIXEIRA, 1994).

Na esteira da afirmação anterior, desenvolveu-se uma pesquisa exploratória de caráter qualitativo em uma rede pública de ensino, objetivando acompanhar o processo de implementação de escolas em tempo integral em um município de médio porte do interior sul-rio-grandense.

A rede municipal de ensino pesquisada situada ao norte do Rio Grande do Sul, conta atualmente com 40 escolas de ensino fundamental, que comportam 11.926 alunos, atendidos por 1.065 docentes (informações atualizadas em 2008, setor de Registros Escolares). Na rede examinada, 12,5% das escolas de ensino fundamental (um total de 40 instituições) estão organizadas em regime de tempo integral.

No ano de 2006, duas escolas assumiram o projeto, iniciando a escolarização em tempo integral pelas turmas de primeira série do ensino fundamental. No ano seguinte, mais duas escolas iniciaram a escolarização em tempo integral, tanto pela primeira série; quanto pelo primeiro ano do ensino fundamental⁵. Já no ano de 2008, mais uma escola aderiu ao projeto.

As escolas organizadas em tempo integral estão localizadas em bairros periféricos da cidade, entendendo-se por periferia os bairros e vilas que se situam

5 Organização que já atende ao exposto na lei no. 11.114 de 16 de maio de 2005 que altera os artigos 6, 30, 32 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Tal lei ficou ordinariamente conhecida entre os educadores como “Lei do ensino fundamental em 09 anos”.

nos limites da cidade, muitas vezes, com precárias condições de urbanização e aos quais acorrem famílias com menor poder aquisitivo, ‘expulsas’ do centro urbano pela especulação imobiliária que inflaciona as residências próximas a área central. As escolas em tempo integral mantidas pela administração 2005/2008 acolhem atualmente 442 alunos, distribuídos em 21 turmas atendidas por 41 professores.

Todavia, a forma de organização do tempo integral não é similar em todas as escolas envolvidas na experiência, pois há aquelas organizadas em dois turnos regulares ligados por um programa de alimentação escolar; escolas que disciplinaram o tempo integral em oficinas ofertadas em turno inverso ao da escolarização formal (contra-turno), além de uma escola funcionando das 12 às 18 horas.

Importa ainda destacar que classificamos a organização escolar em tempo integral acompanhada, como ‘experiência’, pois tal organização carece de uma legislação educacional que a ampare, estando mais atrelada a programas de governo do que a políticas públicas propriamente ditas.

Quando a crítica se faz necessária

A trajetória de idas e vindas da escola em tempo integral, ora adotada como proposta educacional, ora abandonada por administrações que não apostam nessa proposta, tem deixado lacunas nos princípios de estruturação de tal modelo de escola, pois não há uma orientação única, ficando a organização em tempo integral a cargo das redes e sistemas de ensino que, via de regra, têm pautado sua organização em boas intenções, mais em uma racionalidade financeira que, ou não expande o modelo, criando “ilhas de excelência”, ou, quando expande tal modelo para um maior número de discentes, o faz em caráter precário, com poucos recursos financeiros e ‘apostando todas as fichas’ no planejamento pedagógico interno de cada escola.

Tal situação é o caso da rede de ensino em tela. Não há recursos financeiros claramente definidos como prioritários para a escola em tempo integral. Desta feita, o trunfo da organização recai sobre os professores envolvidos com a escolarização em tempo integral, compelidos a desenvolver um planejamento interdisciplinar (Relatório de pesquisa, 2007).

Destarte, a experiência suscita igualmente reflexões sobre os limites da organização escolar em tempo integral, que podem ser resumidos em dois princípios:

- 1) A escola pública em tempo integral é onerosa, portanto, depende de uma opção política clara;
- 2) A escola em tempo integral demanda mais recursos físicos e humanos para o atendimento ao mesmo número de discentes.

Do ponto de vista de uma racionalidade de gestão calcada na maximização do atendimento, a escola em tempo integral representa um ‘desperdício’, pois em termos de vagas, comporta exatamente a metade do número de atendimentos de uma escola em turnos regulares. Esta é uma armadilha típica de quem está entre Cila e Caribde, retornando ao mito figurativo utilizado no início do texto: ou se aposta em uma escola com tempo dilatado e com referenciais qualitativos para um grande número de crianças (mas não todas, é bem verdade!), ou se prioriza um atendimento razoável para um número maior de alunos (razoável, em boa parte dos casos, é um elogio!).

De outra forma e também como um limite a ser ilustrado, a simples dilatação do tempo de permanência do aluno na escola não tem o condão de resolver isoladamente problemas, como a evasão e repetência escolar, bem como não é capaz de livrar, por si só, crianças e adolescentes dos riscos que o tempo ocioso representa em locais desinvestidos pelo poder público. Ou seja: não há como garantir que a escola em tempo integral resolva mazelas históricas do nosso sistema de escolarização e de nossa sociedade em geral, embora em diversos momentos recaiam sobre as escolas demandas que extrapolam, e muito, as suas capacidades e objetivos, como demandas de assistência social, de saúde e de ampla tutela à criança.

Tais questões precisam de construção epistemológica e técnica, bem como de atitudes pontuais, como um investimento em questões metodológicas e estruturais, pois o aluno envolvido no processo de escolarização em tempo integral não pode ser submetido a ‘mais do mesmo’, a uma mera ampliação do controle disciplinar de seu tempo.

Nessa mesma linha de raciocínio, Vitor Paro aponta que “[...] o adjetivo integral ainda não diz respeito à extensão do período diário de escolaridade e sim ao papel da escola em sua função educativa.” (1988, p. 190), isso em razão de que “a maior quantidade de tempo não determina por si só, embora possa propiciar práticas escolares qualitativamente diferentes” (CAVALIERI, 2007, p. 2), ou seja, não será por decreto que uma política de escolarização em tempo integral deixará de ser vista como um novo nome para as velhas práticas pedagógicas.

A expansão do sistema educacional através das escolas em tempo integral

Após o monitoramento de quatro anos de desenvolvimento da experiência, foi possível constatar que a escola em tempo integral é, de fato, uma possibilidade concreta de qualidade na educação pública. Tal constatação embasa-se em dois pontos: a) o atendimento a demandas sociais imediatas, sobretudo em comunidades de alta vulnerabilidade e risco social; b) as relações sistematizadas de ensino-aprendizagem em sala de aula são privilegiadas, sobretudo pelo alargamento do tempo de permanência na escola.

Frente ao processo de falência da família de modelo nuclear e ao agravamento das desigualdades sociais, muitas crianças que estudam nas escolas estruturadas em regime de tempo integral só têm aquela opção como espaço de lazer, alimentação balanceada, esporte e estudo. As famílias entendem que a escola é o melhor lugar para os seus filhos (Relatório de pesquisa, 2008) e, na falta de políticas sociais que atendam demandas, como saúde e lazer nos bairros e vilas da cidade, a escola passa a ser o espaço indicado para o suprimento de tais lacunas.

Trata-se, pois, de uma escola assistencialista, diriam alguns. Por outro lado, trata-se de uma escola que não dá de ombros a comunidades que estão no limite da linha da pobreza e que encontram nela uma estrutura de auxílio. É a presença do Estado, a legitimação do espaço público, mesmo assumindo-se os sérios riscos de sombrear a discussão educacional por uma discussão de caráter iminente social, pois “hoje quando se coloca a proposta de tempo integral, as questões sociais tendem a sobrepor-se à dimensão pedagógica.” (PARO, 1988, p. 192).

De igual sorte, a escola em tempo integral privilegia a ampliação e qualificação das relações sistematizadas de ensino-aprendizagem, tanto pelo alargamento do tempo de permanência na escola, quanto pelo trabalho interdisciplinar necessário para o funcionamento da estrutura de escola.

Com base nos dois principais pontos expressos acima, ou o atendimento a demandas sociais em comunidades com situações de risco e vulnerabilidade social, bem como o alargamento das possibilidades de sistematização de aprendizagens pela ampliação do tempo de escolarização, é possível afirmar que a aposta na escola em tempo integral se coloca como uma opção qualitativa de escolarização, pois cerra fileiras com uma concepção de política educacional cujo aspecto social é central. Uma concepção que torna lícitas as palavras de Arendt, quando manifesta que...

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável, não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde (sic) decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as, em vez disso, com antecedência, para a tarefa de renovar um mundo comum. (ARENDR, 1979. p. 247).

Retomemos a questão da opção. Parece que a pergunta central é: o que queremos com a expansão das redes e sistemas públicos de ensino? Colocar todos na escola? Mas, em que escola e a que custo?

Concluindo ou... escolhendo entre Cila e Caribde

A política de organizar escolas de ensino fundamental em tempo integral foi, na realidade pesquisada, festejada como uma conquista, por validar o plano de governo da administração que a colocou em prática, pois trata-se de uma proposta histórica de determinada sigla político-partidária. Conquista, por contemplar uma imensa gama de trabalhadores que, na ausência de outra política social para auxílio no cuidado com a prole, enxerga na escola o lugar de guarda para as crianças enquanto está no trabalho. Conquista também por possibilitar que outras formas de organização dos espaços e tempos escolares viessem à baila, pautando na agenda de discussões políticas a qualidade da escola pública.

Nesta linha de discussão da qualidade, importa referir que, transformar o tempo da/na escola em uma experiência plena e construtiva quiçá seja, no limiar do esgotamento dos sistemas públicos de ensino, a solução mais iminente (e talvez mais revolucionária) para contextos onde o abarrotamento físico mostrou-se competente na intenção de colocar 'todos' na escola, mas profundamente ineficaz no ato de educar.

De outra forma, é importante mencionar que cerrar fileiras em torno da escola em tempo integral significa acreditar em outras possibilidades de escolarização e organização dos tempos e espaços escolares, que são, senão remédios definitivos, pelo menos elementos paliativos para a situação das escolas públicas brasileiras e das comunidades por elas atendidas.

E a escola em tempo integral faz diferença? Sim, ela faz muita diferença! Projetada para atender demandas sociais e educacionais em situações de risco e vulnerabilidade social, mesmo ostentando diversas mazelas, a escola pública em tempo integral é uma tentativa concreta de investimento na qualidade dos processos educativos, ainda que sobre ela recaiam ainda algumas indefinições e que, por limitações orçamentárias e estruturais, não possa ser uma opção em todos os contextos.

Talvez, na falta de uma opção política definitiva em torno da qualidade da escola pública, onde se possa pensar, ao mesmo tempo, em uma escola de qualidade e para todos, tenhamos que fazer a escolha de Ulisses que, ao preferir passar perto de Cila e assim evitar Caribde, perdeu alguns de seus homens... Mas não todos!

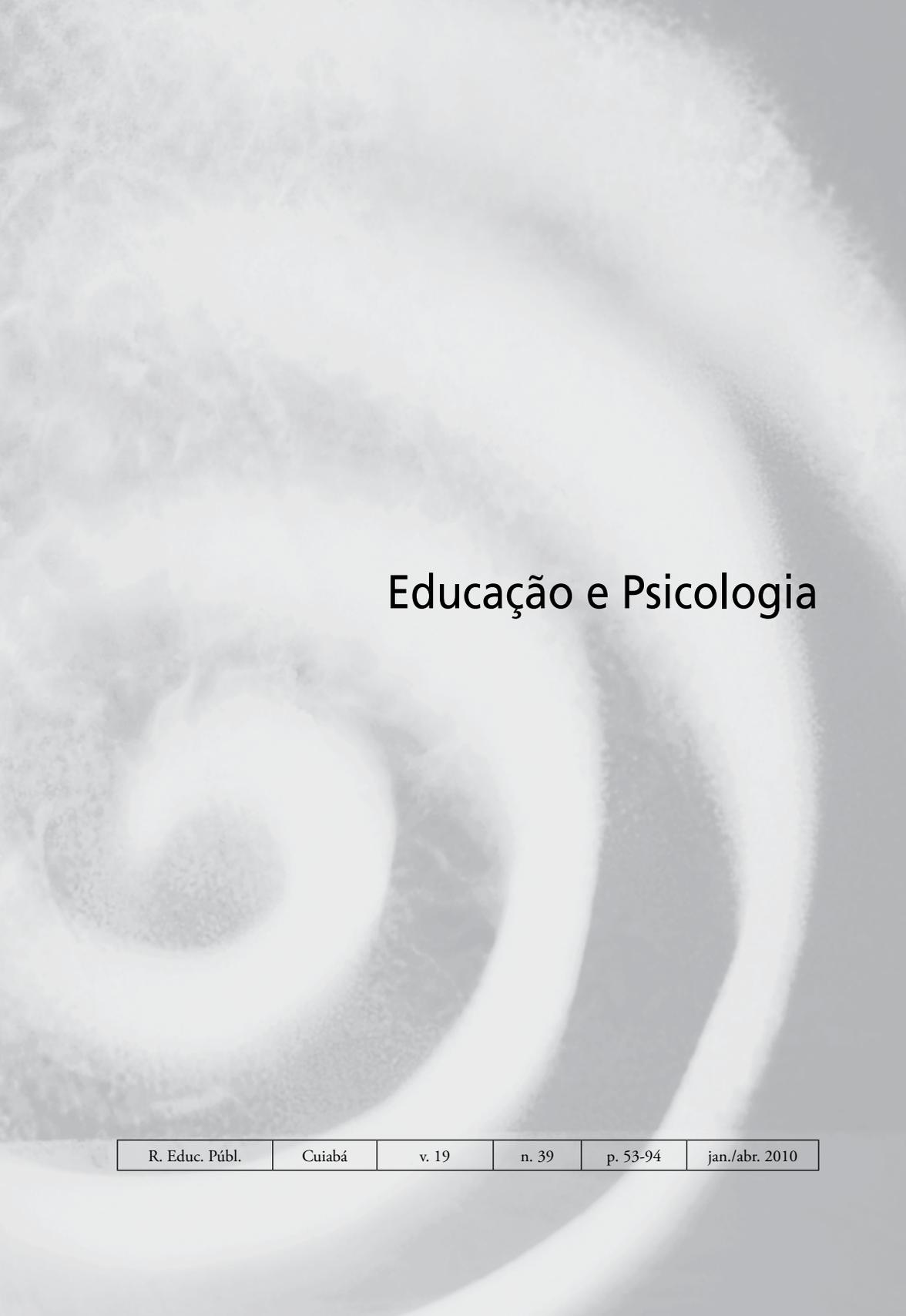
Referências

- ARENDDT, H. A crise na educação. In: **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1979, p. 221-247.
- CAVALIERE, A.M.; COELHO, L.M.C. **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, out. 2007, v. 28, n. 100, p. 1015-1035.
- GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Civ. Brasileira, 1986, p. 50.
- LEONTIEV, A. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- PARO, Vitor. **Escola de Tempo Integral: Desafio para o Ensino Público**. São Paulo: Cortez, 1988.
- RIOS, Terezinha Azeredo Rios. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- TEIXEIRA; Anísio **Educação não é privilégio**. 5ª ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1994.

Fontes

- RELATÓRIO DE PESQUISA I, projeto As políticas educacionais de expansão qualitativa da escola pública: a experiência da escola em tempo integral sob o olhar de Anísio Teixeira, CNPq, 2006.
- RELATÓRIO DE PESQUISA II, projeto As políticas educacionais de expansão qualitativa da escola pública: a experiência da escola em tempo integral sob o olhar de Anísio Teixeira, CNPq, 2007.
- LEVANTAMENTOS ESTATÍSTICOS, Setor de registros escolares, Coordenadoria de Administração, Secretaria Municipal de Educação, 2008.

Recebimento em: 04/11/2008.
Aceite em: 10/05/2009.



Educação e Psicologia

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 19

n. 39

p. 53-94

jan./abr. 2010

O envelhecimento como processo social

Aging as a social process

Ana Rafaela Pecora¹

Paula Martins dos Anjos²

Eugenia Coelho Paredes³

Resumo

O artigo traz a análise das representações sociais sobre o envelhecer, compartilhadas por 103 professoras que atuam no nível fundamental da rede de ensino público de Cuiabá. Teórica e metodologicamente, apoia-se nas propostas da Teoria das representações sociais (TRS), desenvolvida por Moscovici em 1961. Os dados foram coletados mediante o uso das associações de palavras, seguido de explicações gravadas sobre os vocábulos. Estes foram processados pelo software EVOC e, posteriormente, submetidos à análise de similitude e a uma categorização. Os resultados permitem considerar que a organização das representações e a construção do seu significado ocorrem a partir de dois elementos: doença e experiência, indicando perdas e ganhos no processo de envelhecimento, com destaque para os prejuízos e apontando para as condições sociais que o cercam.

Palavras-chave: Educação. Representações sociais. Envelhecer. Docentes.

Abstract

The study analyzes the shared social representations by 103 teachers from the cuiabano public basic education school system, about aging. It theoretical and methodologically follows the proposals of the Theory of social representations developed by Moscovici in 1961. The data were collected through the use of word associations, followed by explanations, recorded, on the words. These were processed by the EVOC software, after submitted to the similitude analyzes and categorized. The results allowed considering that the representations organize themselves and their meaning is constructed from two elements: disease and experience, indicating, losses and gains of the aging process, emphasizing the impairments and pointing to the social conditions that surround the aging process.

Key-words: Education. Social representations. Aging. Teachers.

1 Professora do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). arpecora@terra.com.br

2 Mestranda do Grupo de Pesquisa em Educação e Psicologia (GPEP) do PPGE/UFMT. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). paulahdosanjos@gmail.com

3 Professora Orientadora do GPEP/PPGE/UFMT. eugeniaparedes@uol.com.br

Introdução e justificativa

Este artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa sobre as representações sociais do *envelhecer* e *envelhecer como professor*, desenvolvida no âmbito do Grupo de Pesquisa em Educação Psicologia (GPEP) do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE/UFMT). O texto constitui-se num recorte que engloba os dados relativos ao tema *envelhecer*, colhidos de docentes que lecionam no Ensino Fundamental das escolas públicas de Cuiabá.

Essa coleta foi realizada entre os meses de junho e outubro de 2009, nas próprias unidades de ensino, que foram selecionadas através de sorteio aleatório, por região administrativa. Participaram do estudo os professores que se encontravam em sala de aula, e as informações requeridas foram fornecidas mediante contato pessoal.

A Teoria das representações sociais (TRS), proposta por Serge Moscovici em 1961, aliada às contribuições de Denise Jodelet e Jean-Claude Abric, constitui o referencial teórico e metodológico norteador do trabalho. Esta escolha se justifica, entre outras razões, pelo fato de a TRS não apenas legitimar o estudo do senso comum, mas também enfatizar a importância da comunicação no processo de construção e transformação das representações sociais e, mais ainda, assinalar que estas regem as condutas e as interações entre as pessoas.

A literatura consultada apresenta o *envelhecer* a partir de várias dimensões, sendo consensual a demarcação de quatro delas, evidenciadas por transformações biológicas (físicas e fisiológicas), psicológicas, sociais e culturais, segundo concebem Beauvoir (1990), Stano (2001), Siqueira, Botelho e Coelho (2002) e Santos (2003) nos estudos que realizaram acerca do tema, o que se poderá acompanhar na análise dos dados.

Uma das ações constitutivas do desenho da pesquisa foi transitar entre as declarações relativas aos medos, ansios, perspectivas, perdas e ganhos relacionados às representações do objeto investigado, o que nos forneceu pistas sobre aspectos da trajetória de vida tanto pessoal quanto profissional das educadoras. A dimensão pessoal deve ser entendida menos no sentido de individual e mais no de coletivo, visto que as representações sociais são construídas e sustentadas mediante o compartilhamento de atitudes, crenças, valores e opiniões que transitam entre os membros de dado grupo que se pretenda estudar.

Moita (2000), por exemplo, testemunha que a consciência de cada pessoa sobre si mesma seja basicamente assinalada pelos conjuntos sociais com os quais o indivíduo estabelece relações de pertença e por sua posição de referência para os demais membros desses grupos.

Stano (2001) nos fornece outra justificativa para a investigação do objeto considerado, conduzindo-nos ao entendimento de que este seja prestante aos estudos sobre identidades profissionais. Moita corrobora essa idéia e nos ensina que “O processo de construção de uma identidade profissional própria não é estranho à função social da profissão e do profissional, à cultura do grupo de pertença profissional e ao contexto sociopolítico em que se desenrola.” (p. 116).

Tal proposição implica que essa identidade vai se desenhando a partir não somente do processo que envolve a formação do sujeito como estudante, mas também das trocas que vão se constituindo entre o universo profissional e os de natureza socioculturais.

Nóvoa (2000) apresenta posicionamentos complementares aos de Moita e Stano, apontando para a interação entre as identidades pessoal e profissional.

Um recorte teórico: a Teoria das representações sociais

Serge Moscovici, ao publicar sua tese, em 1961, na França, originalmente intitulada *La Psychanalyse: son image et son public* e cuja segunda edição foi traduzida no Brasil, em 1978, recebendo o título *A Representação Social da Psicanálise*, introduziu no mundo científico um novo modelo de psicologia social. Este não mais se centraria nos processos internos e individuais do sujeito, conforme enfatizava a psicologia social norte-americana, e sim em uma dimensão mais ampla, abrangendo o campo psicossocial. Sua teoria passou a ser considerada como uma forma sociológica de psicologia social.

Os objetos sociais, para o teórico, não são concebidos individualmente, mas elaborados, construídos e compartilhados socialmente, mediante as trocas comunicativas que se processam entre as pessoas.

Disso resulta a inexistência de uma ruptura entre sujeito e objeto, levando Jodelet (2001) a considerar que uma representação é sempre de algo e de alguém - de um grupo social - que a elabora e sustenta. As representações sociais sobre os objetos, assim, são construídas, na acepção de Moscovici (1978), em face das características sociais dos grupos de pertença e não das propriedades objetivas que caracterizam o próprio objeto.

Jodelet (2001, p. 22) define as representações sociais como sendo “[...] uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social.” As representações, assim definidas, traduzem-se como guia para a ação, tendo levado Abric (2001, p. 156) a considerar que “[...] os comportamentos dos sujeitos ou dos grupos não são determinados pelas características objetivas da situação, mas pela representação desta situação.”

Continuando a explicar as representações sociais, Jodelet enfatiza mais uma das proposições de Moscovici, qual seja legitimar o senso comum, dizendo: “Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este [...]” (p. 22). A legitimidade advém, segundo a autora, da sua importância na vida social, inequívoca constatação de quantos observam a vida cotidiana.

Em função da dinâmica social de construção e elaboração das representações sociais, Abric (2003, p. 38) as concebe como um conjunto organizado e estruturado de “[...] opiniões, de atitudes, de crenças e de informações referentes a um objeto ou a uma situação.”

Logo, é possível considerar que as representações são construídas mediante as experiências cotidianas, seja pela via das conversações entre indivíduos, seja pelo fato de que estes se expõem continuamente às diferentes *medias*, a exemplo do que avalia Jodelet. Entretanto, se por um lado as representações são elaboradas a partir das interações cotidianas, por outro, na visão de Abric (1994), elas influenciam comportamentos em razão mesmo de ações recíprocas, operando como em um sistema circular.

As representações sociais, para Moscovici (1978), são formadas a partir de dois processos denominados objetivação e ancoragem. A objetivação consistiria em transformar uma idéia ou conceito, pertencentes à ordem do abstrato, em algo concreto: “[...] objetivar é reabsorver um excesso de significações, materializando-as.” (p. 111). A ancoragem é assim definida por Jodelet (p. 38): “A ancoragem enraíza a representação e seu objeto numa rede de significações que permite situá-los em relação aos valores sociais e dar-lhes coerência.” Este processo pode ser entendido como a apropriação de uma estrutura simbólica, cujos filtros são os valores sociais. Prosseguindo com suas ponderações, a autora afirma que, nesse nível, a ancoragem desempenha um papel decisivo “[...] essencialmente no que se refere à realização de sua inscrição num sistema de acolhimento nocional, um já pensado.” (p. 39).

O estudo das representações sociais pode ser conduzido a partir tanto de um processo quanto da investigação sobre sua estrutura. Toda representação tem um conteúdo e ao mesmo tempo uma dinâmica que lhe confere um caráter evolutivo, mas possui ainda uma estrutura que buscamos identificar nesta pesquisa.

Abric (2003), propositora da Teoria do núcleo central (TNC), compreende que a representação é organizada a partir de um núcleo central (NC), em torno do qual se agrupariam elementos periféricos. O NC, para o autor, comporta três funções: *geradora*, *organizadora* e *estabilizadora* das representações sociais, ligadas, respectivamente, ao significado, à organização interna e à estabilidade da representação. Esta investigação move-se na direção de compreender tais engrenagens e sua dinâmica.

Metodologia

Sujeitos e locus da pesquisa

Os sujeitos do estudo compreendem 103 professoras que lecionam no Ensino Fundamental I e II de escolas da rede pública municipal que integram as quatro regiões administrativas da cidade de Cuiabá. As idades das pesquisadas variavam de 33 a 65 anos e seus tempos de serviços contavam entre 9 e 25 anos de exercício profissional.

As professoras foram contatadas no período compreendido entre os meses de junho a outubro de 2009, no próprio local de trabalho. O contato, pessoal e individual, deu-se com aquelas que se encontravam desempenhando atribuições em sala de aula.

Ao final, foram percorridas 34 unidades escolares, todas localizadas dentro do perímetro urbano, atentando-se para que se fizessem presentes representantes de todos os quadrantes da cidade.

Coleta dos dados

Os dados foram recolhidos por meio de dois procedimentos, a saber: coleta de associações de palavras e subsequente gravação das explicações sobre os motivos que levaram as professoras a dizerem cada um dos vocábulos. Isso se deu ante a apresentação do termo indutor *envelhecer*. As explicações foram gravadas, a fim de que as professoras pudessem se expressar mais livremente, ao mesmo tempo em que os pesquisadores se liberavam de proceder a anotações demoradas.

Tratamento dos dados

Inicialmente, preparou-se o *corpus* para ser processado pelo programa computacional EVOC. A *nettoyage* das palavras foi estabelecida com base nos seguintes critérios: (1) observou-se sua flexão gramatical de gênero e número, (2) verificaram-se os sinônimos e as semelhanças semânticas existentes entre os vocábulos evocados e (3) analisou-se o sentido de cada uma delas.

Com base na abordagem estrutural das representações sociais (ABRIC, 2006; SÁ, 1996), a pesquisa do núcleo central, viabilizada pelas associações coletadas, deu-se através (1) da saliência dos elementos da representação e (2) da conexidade entre tais elementos.

No primeiro caso, conforme os interesses deste estudo, os dados foram processados pelo *software* EVOC, desenvolvido por Vergès, em sua versão de 2003, através do qual os critérios de frequência (F) e de ordem média de evocação (OME) das palavras são combinados de forma a identificar os elementos constituintes dos sistemas central e periférico das representações.

Feito isso, o programa apresenta o chamado quadro de quatro casas, por meio do qual podemos observar os elementos presentes nas representações estudadas, como pode ser observado na Figura 1, que será apresentada na discussão dos dados.

Cada uma dessas casas comporta funções específicas, assim nomeadas por Abric (2005): (1) *núcleo central* (NC), ou zona do núcleo, no qual se concentram as palavras mais frequentes e mais importantes da representação, lembrando que ele comporta as funções de gerar o significado da representação, determinar sua organização e manter sua estabilidade; (2) *primeira periferia* (PF), que comporta os elementos periféricos mais salientes, em razão de serem também os mais frequentes; (3) *zona de contraste* (ZC), na qual se encontram os temas enunciados por poucas pessoas, apresentando, portanto, baixa frequência, o que, todavia, não diminui sua importância, pois, conforme Abric (2005), podem revelar indícios da existência de um subgrupo minoritário portador de uma representação diferenciada; (4) *segunda periferia* (SP), que, também de acordo com o autor, congrega os elementos um pouco menos presentes ou importantes no campo das representações.

Identificada a estrutura e o conteúdo das representações investigadas, submetemos as palavras destacadas à análise de similitude, introduzida no campo de estudo das representações por Flament (1986), segundo procedimento realizado por Pecora (2007), no qual se calcula a coocorrência dos termos evidenciados no quadro de quatro casas, sem a necessidade de se retornar a campo para novas coletas, visto que se parte do pressuposto de que as palavras evocadas pelos sujeitos guardam relação entre si, encontrando-se, pois, em situação de conexidade espontânea.

Após tais condutas, agrupamos as palavras apontadas nos procedimentos anteriores em categorias, definidas a partir da literatura consultada e das sugestões oferecidas pela marcação de importância do EVOC.

A estrutura e o conteúdo das representações sociais de envelhecer

Observando a Figura 1, a seguir, podemos notar os vocábulos que salientam o conteúdo e a estrutura das representações sociais de *envelhecer*, segundo o grupo de professoras ouvidas:

F	O.M.E. <2,6	F	O.M.E.	O.M.E. ≥2,6	F	O.M.E.
	Núcleo central			Primeira periferia		
≥13	doença	65	2,246	alegria	18	3,778
	experiência	29	2,448	família	18	3,833
				sabedoria	17	2,647
				paz	15	2,933
				lazer	14	3,714
	Zona de contraste			Segunda periferia		
<13	dignidade	13	1,769	aceitação	11	3,182
	medo	13	1,385	desrespeito	11	3,545
	cansaço	10	2,200	amor	10	4,300
	aparência	9	2,333	solidão	10	3,400
	difícil	8	1,625	bem-financeiramente	9	2,889
	qualidade-de-vida	6	1,333	conhecimento	9	2,889
	tristeza	6	2,500	aposentadoria	9	3,667
				desânimo	9	3,444
				incapacidade	9	3,111
				trabalho	9	3,667
				maturidade	8	3,250
				privilegio	8	3,000
				abandono	7	3,571
				paciência	7	3,286
				carinho	6	3,333
			exercícios	6	4,000	

Figura 1 – Elementos estruturais das representações referentes ao mote indutor Envelhecer (N=103)

Como se pode observar, no primeiro quadrante superior, à esquerda, no qual se aninha o chamado núcleo central, obtiveram destaque as palavras *doença* e *experiência*, apontando para elementos que sinalizam aspectos tanto positivos quanto negativos da representação de *envelhecer*, relacionadas às perdas e ganhos no processo.

A direção mais consensual, compartilhada por 63% das professoras, assenta-se no sentido da perda, nos quais o processo de envelhecer se associa ao dano a saúde, representado pelo vocábulo *doença*. Apesar do duplo indicativo, perdas e ganhos, a degradação do corpo, materializada pela ausência ou fenecimento de saúde, parece se destacar nas funções concernentes ao núcleo central de organizar, estabilizar e gerar o significado da representação. Esta consideração se ampara nos resultados obtidos pela análise de similitude, onde o termo *doença* aparece conectado diretamente a 73% das palavras que compõem a Figura 1, elevando-se para 86% se consideradas também as ligações indiretas, conforme pode ser observado na Figura 2 seguinte.

Cabe esclarecer que a ramificação tracejada indica a existência de mais de uma possibilidade de conexão. O termo *medo*, por exemplo, tanto se conecta a *doença* quanto a *experiência*, visto que apresentam o mesmo índice de similitude. Além disso, verifica-se que o número de participantes aí é menor – 99 professoras – do que o número total dos sujeitos da pesquisa (103 educadoras). Isso se deve ao fato de somente serem considerados como participantes da análise de similitude as pessoas que tenham evocado, no mínimo, dois daqueles elementos constantes do quadro de quatro casas (Figura 1), mesmo porque o cálculo da similitude só se efetiva a partir das coocorrências entre duas palavras.

Os ganhos no processo de envelhecer reportam-se a *experiência* e, através dela, ao *conhecimento e sabedoria* adquiridos durante a vida, de forma ampla, e os anos de profissão, de forma particular, tal como explicita a Figura 2.

Cansaço, medo, desânimo e paciência também comparecem ligados a *experiência*, demarcando aspectos da vida laboral qualificada como estressante. Tais apontamentos parecem repercutir em perda da saúde, corroborando a afirmativa anterior de que o termo *doença* seja o grande gerador da representação social investigada.

A análise referente à ordem de evocação das palavras, apresentadas na Figura 1 pelo cálculo da Ordem Média de Evocação (OME), revela que *qualidade de vida, medo, difícil e dignidade* são os vocábulos mais prontamente evocados. O termo *medo*, que aqui comparece e também é expresso na Figura 2 ligado tanto a *experiência* quanto a *doença*, indica ser esse um sentimento mediador entre os danos e os proveitos adquiridos com passar dos anos. *Medo*, por exemplo, das mazelas ligadas à vida profissional, *medo* de que se instale uma *doença*, *medo* de perder a *dignidade* e a *qualidade de vida*, tão almejada e contemporaneamente propalada pelas *medias*.

Ambas as palavras referidas como mais prontamente evocadas pertencem ao quadrante denominado *zona de contraste* (Figura 1), onde poderíamos encontrar, como anuncia Abric (2005), a presença de subgrupos portadores de uma representação diferente. Ao contrário disso, encontramos nessa casa elementos que reforçam os testemunhos que nucleiam a representação social.

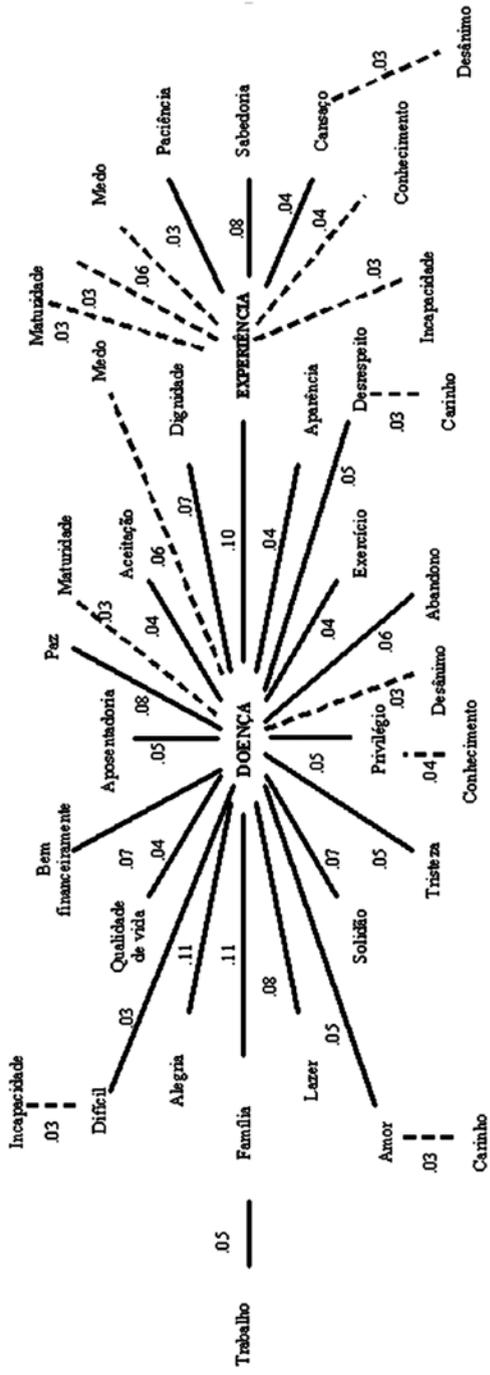


Figura 2 – Gráfico de similitude referente ao mote indutor *Envelhecer* (N=99)

Buscando identificar e classificar os conteúdos das representações de *envelhecer* concebidas pelas professoras, procedeu-se à categorização dos vocábulos recolhidos, os quais, conforme mostrados na Figura 1, constituem 74% do *corpus*. Cinco categorias são propostas, a saber: (1) *Psicológica*, subdividida em *Bem-estar* e *Mal-estar*; (2) *Biofísica*; (3) *Relacional* ou *Social*; (4) *Projetos ou Expectativas*; e (5) *Econômica*.

Esclarecemos que, embora tenham sido criadas categorias de análise, sugerindo dimensões diferenciadas do processo de envelhecimento, a compreensão do objeto dá-se especialmente no nível psicossocial. Isso se deve ao fato de a Teoria das representações sociais, como já dissemos anteriormente, compreender seus objetos em uma encruzilhada de saberes e em uma influência notadamente psicossocial.

As categorias propostas permitiram-nos identificar as perdas, ganhos, dimensões e expectativas dos participantes da pesquisa sobre o tema, conforme resumo apresentado pelo Quadro 1, que segue:

A categoria *Psicológica*, que abarca as dimensões *Bem-estar* e *Mal-estar*, é a mais expressiva, contendo 34% das indicações, engloba aspectos psicológicos positivos e negativos da representação do envelhecer. Quanto aos aspectos positivos, é possível perceber certa satisfação anunciada pelas educadoras no processo de envelhecimento. Enfatizam que envelhecer é um *privilegio*, uma *alegria*, conforme explicitam, na seqüência, duas das professoras contatadas:

São poucas pessoas que tem esse privilegio de envelhecer, muitos morrem antes. (S. 55, 46 anos de idade, 20 anos de magistério, leciona para o 1º ano)

Envelhecer não quer dizer que você vai ficar triste, é uma alegria, são experiências que você vai adquirindo com a sua vivência, aí você vai tendo alegria. Nós estávamos comentando sobre idade, eu estava dizendo que eu gosto muito mais dos meus 43 do que dos meus 19 porque eu adquiri muito mais experiência [...] (S. 19, 43 anos de idade, 14 anos de magistério, leciona para o 2º ano).

A satisfação pelo envelhecer parece convergir para a experiência adquirida ao longo da vida e dos anos de profissão. Os *Ganhos*, sobretudo, são notados em nós que entrelaçam esses dois aspectos, visto que as palavras explicitadas com destaque foram: *conhecimento*, *experiência*, *maturidade* e *sabedoria*. Apesar das dificuldades, temores e angústias que emergem na vida, as professoras apontam que há recompensas, tal como expressa a fala seguinte:

Psicológica		Mal-estar		Biofísica		Relacional		Projetos		Econômica	
		F	Atributos	F	Atributos	F	Atributos	F	Atributos	F	Atributos
experiência	29	medo	13	doença	65	família	18	paz	15	bem financeiramente	9
alegria	18	aceitação	11	cansaço	10	desrespeito	11	lazer	14		
sabedoria	17	desânimo	9	Incapacidade	9	amor	10	dignidade	13		
conhecimento	9	difícil	8	aparência	9	solidão	10	aposentadoria	9		
privilégio	8	tristeza	6			paciência	7	vida	9		
maturidade	8					abandono	7	exercício	6		
						carinho	6	qualidade de vida	6		
Freq. total	79		47		93		69		72		9
%	21		13		25		19		20		2

Quadro 1 - Categorias geradas a partir das palavras que expressam o conteúdo das representações sociais de *envelhecer*

Aqui na escola, por exemplo, nós temos professores que estão perto de se aposentar e a gente considera como muito ricas em experiência, porque tem professor aqui que está aposentando em sala de aula, com muita garra ainda, e elas estão comparando com os novatos que vem agora e não dão conta do recado. Tem muitos novos que vem pra escola e não fica uma semana, saem da sala de aula chorando e a pessoa que está lá, a beira da aposentadoria, tá lá firme e forte [...] (S. 6, 42 anos de idade, 24 anos de magistério, leciona do 1º ao 9º ano).

Com o tempo você vai ganhando experiência tanto na sua vida pessoal, quanto na sua vida profissional. São as experiências que você vai adquirindo ao longo da sua vida. (S. 19, 43 anos de idade, 14 anos de magistério, leciona para o 2º ano).

As palavras que figuram como pertencendo à dimensão *Psicológica* de *Mal-estar* - *medo, aceitação, desânimo, difícil e tristeza* - expressam as angústias despertadas pelo envelhecer. As dificuldades do dia a dia e a rotina estressante parecem ser geradoras de *desânimo e tristeza*. Essa situação, aliada à dificuldade de aceitar o curso natural da vida, o *envelhecer*, faz com que inúmeros sentimentos venham à tona, dentre estes o *medo*, sobretudo da manifestação de doenças. Vejamos o que as professoras relataram:

[...] todo mundo tem um pouco de medo de envelhecer. Aqui as professoras falam muito de medo. [...] E aí vem o medo da depressão, da síndrome do pânico, enfim, dessas doenças que aparecem [...]. (S.6, 24 anos de idade, 24 anos de magistério, leciona do 1º ao 9º ano).

[...] a gente tem visto sobre a nossa categoria profissional, muitos professores com distúrbios mentais; esse é o medo, medo de você trabalhar tanto que quando chegar o tempo de você usufruir da sua aposentadoria, a gente não ter saúde mental pra isso. Talvez até tenha saúde física, mas o psicológico está muito abalado. (S.18, 44 anos de idade, 25 anos de magistério, leciona para o 1º ano).

A partir dos depoimentos, percebe-se o quanto a representação de *envelhecer* está ancorada na possibilidade de manifestação de uma enfermidade. Diante disso e pouco podendo fazer, parece restar às professoras a *aceitação* do processo.

A categoria nomeada de *Biofísica*, com um quarto das indicações, abriga palavras relacionadas a aspectos físicos, como *aparência, cansaço, incapacidade e*

doença. No que diz respeito à *aparência*, as professoras destacam tanto aspectos fenotípicos, tais como o aparecimento de rugas, a despigmentação dos cabelos e a flacidez muscular, quanto fisiológicos, como a menopausa:

[...] vem chegando as rugas, a menopausa. Esta é uma preocupação de todas as mulheres. (S. 8, 41 anos de idade, 17 anos de magistério, leciona para o 4º ano).

[...] com o passar do tempo, querendo ou não, vem chegando as rugas, os cabelos brancos. (S. 24, 34 anos de idade, 11 anos de magistério, leciona para o 1º, 2º e 3º ano).

O *cansaço*, extrapolando a dimensão psicológica, é sentido no corpo, como exprimiu uma das professoras, permitindo-nos ver o quanto os processos sociais estão implicados nisso:

Está tendo além daquela síndrome de Burnout, muito cansaço físico. O físico mesmo não está acompanhando a boa vontade que a gente tem quando sai de casa. Quando chega aqui você encontra uma sala superlotada, aí tudo aquilo que você preparou em casa, de repente aqui você não consegue colocar em prática. Aí sua cabeça dói e a pressão aumenta [...] (S. 9, 40 anos de idade, 20 anos de magistério, leciona do 1º ao 9º ano).

Com o avanço da idade, mudanças de ordem tanto pessoal quanto profissional são notadas, especialmente aquelas relacionadas à destreza e à motricidade. Não bastassem as limitações de ordem física que surgem, as depoentes esclarecem sobre os rebatimentos que advêm da sociedade e operam no sentido de sublinhar as perdas de utilidade e aceitação da pessoa e da trabalhadora:

Porque a pessoa quando já está assim com certa idade ela já não tem aquela utilidade que ela tinha antigamente, por exemplo, subia escada antigamente, aí não sobe mais, lavava vasilhas, fazia exercícios, aí já não faz mais. Muitas coisas já não dão mesmo pra fazer. (S. 49, 43 anos de idade, 25 anos de magistério, leciona para o 1º ano).

É que a gente não vai estar mais servindo pra trabalhar e a aceitação que o idoso tem na sociedade é mínima, de toda forma, você não tem condições pra trabalhar nem exercer outra função e você tem que estar buscando outros

caminhos pra suprir essa incapacidade [...], pelo menos é o que eu já ouvi de relatos. Então é incapacidade que eu vejo na questão do profissional e do pessoal. (S. 25, 37 anos de idade, 18 anos de magistério, leciona para o 1º ano).

A *doença*, o grande temor das professoras e, por certo, de quaisquer outros profissionais, surge gradativamente, conforme se nota nesta fala:

A maior dificuldade das colegas que estão chegando ao final de carreira é que vai aparecendo às doenças. Muitas aqui estão até em desvio de função, com problemas de depressão, outras com problemas físicos mesmo. Tem uma que está que não pode nem levantar o braço. Eu acho que isso é a maior dificuldade do envelhecimento, porque nós não envelhecemos com saúde. (S. 22, 41 anos de idade, 18 anos de magistério, leciona para o 2º ano).

Ao longo da exposição e a partir do depoimento anterior, é possível perceber a associação feita pelas professoras entre a chegada e a instalação de doenças e as atividades laborais estressantes vivenciadas no dia a dia.

Quanto à categoria *Relacional* ou *Social*, esta engloba atributos ligados aos relacionamentos e temores ligados às trocas sociais. O que as professoras parecem temer é serem abandonadas na velhice pela *família* e pelos amigos, restando-lhes uma vivência de *solidão* e *desrespeito*, que apontam, fortemente, para os aspectos sociais que circunscrevem o envelhecer e a exclusão conexas, conforme os relatos seguintes:

[...] eu vejo nas pessoas idosas uma tristeza muito grande que não tem saída porque as pessoas não são aceitas. Depois de certa idade elas são deixadas de lado, ou porque fisicamente para nossa sociedade já não são mais bonitas, já não são mais produtivas, já não falam mais a linguagem mais atual. As pessoas vivem mais de lembranças daquilo que já foi enquanto jovem, as pessoas idosas, mesmo que se esforcem elas tem dificuldade de se incluir. (S. 96, 36 anos de idade, 21 anos de magistério, leciona para o 1º ano).

Eu percebo que muitas pessoas, quando envelhecem, elas ficam em segundo plano, elas ficam só. Muitas experiências que a gente vê por aí, até mesmo pela televisão, de coisas em relação a avós, que acompanham nossos amigos, reclamam que não tem o amparo da família, e muitos podem estar assim rodeados de pessoas, mas se sentem sozinhos. (S. 88, 43 anos de idade, 22 anos de magistério, leciona do 1º ao 5º ano).

As palavras *amor*, *paciência* e *carinho*, expressas no Quadro 1, parecem sair de sua categoria psicológica e conectar-se às questões da dimensão *Social* não como temores, mas como necessidades afetivas:

A pessoa idosa se sente sensível, sente algumas dificuldades. É preciso ser compreensivo e receber carinho da família [...] (S. 87, 44 anos de idade, 22 anos de magistério, leciona para o 1º ano).

O amor independe. Se a gente tem amor, amor é o que mais precisamos, carinho afeto, e pra pessoa que esta envelhecendo, isso é muito importante, que ela sinta que é amada, que é querida pela família. (S. 37, 49 anos de idade, 11 anos de magistério, leciona para o 6º, 7º e 9º ano).

No sentido assim de que as pessoas têm que ter mais amor para o idoso, tem que ter carinho, até o filho em casa trata de qualquer jeito, não tem aquele amor, não tem aquela paciência. (S. 80, 34 anos de idade, 13 anos de magistério, leciona do 4º ao 9º ano).

A categoria denominada *Projetos* agrupou palavras relacionadas à dimensão futura, que poderia se agasalhar também sob outras designações, como expectativas, esperanças, perspectivas ou planos. Através da análise desse agrupamento, verificamos que as professoras projetam para o futuro suas esperanças e projetos. Acreditam que, quando se aposentarem, poderão desfrutar de melhor *qualidade de vida*, dispor de tempo para a *família*, o *lazer* e a prática de *exercícios*, o que lhes permitiria envelhecer de forma mais digna e saudável. Uma delas nos explicitou seu acalentado projeto, no qual repousam seus temores, mas principalmente suas esperanças:

Quando a gente pensa: eu vou envelhecer, a gente fala: eu vou conseguir aposentar. Quando pensa em envelhecer, a gente pensa numa boa aposentadoria, compatível pra gente ter uma vida boa, saudável, pra ter qualidade de vida, pra gente ter uma vida legal, porque quando a gente aposenta, o dinheiro fica tão pouco, você gasta com tanto remédio, tanta coisa, eu não sei... Eu penso em aposentar também pra viajar, eu quero ler todos os livros que eu não li, eu quero assistir todos os filmes que eu não consegui assistir, eu penso em aposentar nesse sentido. (S. 90, 45 anos de idade, 13 anos de magistério, leciona para o 2º ano).

As perspectivas projetadas para a dimensão futura parecem se conectar à última categoria proposta, a da dimensão *Econômica*, que abriga a expressão *bem-financeiramente*, conforme mostram os depoimentos seguintes:

Você tem que ter uma aposentadoria que seja de acordo para você usufruir de coisas boas da vida, não envelhecer rica, mas aproveitar as coisas boas da vida. (S. 29, 40 anos de idade, 18 anos de magistério, leciona do 6º ao 9º ano).

Porque a maioria das pessoas idosas ganha muito mal. Acho que isso pega na saúde também. (S. 43, 41 anos de idade, 23 anos de magistério, leciona para o 1º ano).

O idoso requer mais dinheiro, não só pra manutenção da sua saúde, mas para os seus remédios, para ir ao médico, mas também para fazer um lazer. O idoso precisa de um lazer. (S. 50, 42 anos de idade, 23 anos de magistério, leciona do 7º ao 9º ano).

Hoje estávamos discutindo um texto no sétimo ano, falando que é um direito de todos usufruírem de seus direitos por tempo de contribuição, mas acaba sendo um problema econômico. O número de trabalhadores empregados contribuindo com a previdência que garantiria todas as prerrogativas de direito que esse cidadão teria, começa a ser uma dificuldade. (S. 53, 36 anos de idade, 14 anos de magistério, leciona do 6º ao 9º ano).

Os recursos financeiros provenientes da *aposentadoria*, direito de todos os professores, ao mesmo tempo em que deveria garantir parte dos projetos futuros, desperta preocupação, visto que as docentes ouvidas anteveem o seu futuro com base na realidade social vivenciada pelos colegas que já se aposentaram e cujas dificuldades são sobejamente conhecidas.

Considerações finais

As representações sociais de *envelhecer*, segundo as professoras da rede municipal de ensino de Cuiabá, organizam-se e têm seu significado construído a partir de perdas e ganhos intrínsecos ao processo de envelhecimento, no qual se adquire *experiência* ao passo que se perde a *saúde*.

As dimensões pessoais e profissionais comparecerem, dando suporte e sustentando as representações compartilhadas. A escolha do lócus de investigação - a própria escola -, sendo os sujeitos protagonistas da ação educativa, parece ter tido efeito implicativo, haja vista a ênfase atribuída às vivências profissionais. Dito isso, é possível considerar que a representação de *envelhecer*, para as docentes, ancora-se, sobretudo, na vida profissional, nos anos de experiência como educadoras.

Ao lado disso, o *envelhecer* é materializado, objetivado pela concretude de doenças típicas da atividade laboral estressante, dentre as quais, na opinião das educadoras, são as mais frequentes: depressão, síndrome do pânico, problemas nas pregas vocais, distúrbios mentais e a chamada síndrome de Burnout, caracterizada pela desistência do trabalhador em exercer suas atribuições, sentindo-se o acometido pela enfermidade derrotado por não atingir seus objetivos e perdendo o sentido da sua relação com o trabalho.

A instalação da doença de qualquer ordem implica, além da perda da saúde, prejuízos dos sentimentos de paz e alegria. O medo, segundo apontam, é uma vivência constante, reforçada pelo convívio e diálogo entre os pares e, sobretudo, pela constatação do elevado número de colegas afastados por licença médica ou enquadrados no chamado desvio de função.

Influências socioculturais também foram notadas nas representações sociais compartilhadas pelas professoras, que, ao falarem de envelhecimento, ancoravam suas construções nas categorias etárias chamadas de terceira idade e velhice, conforme exemplificam estas falas:

Experiência pelo fato do que a terceira idade traz. Uma pessoa que já viveu muito tempo traz experiência de vida, de profissão, enfim de tudo que ela fez durante a vida dela. (S. 12, 33 anos de idade, 13 anos de magistério, leciona para o 2º ano).

Quando a gente está falando em envelhecimento a gente está falando em parar de trabalhar, em não saber o que vai acontecer na terceira idade [...] (S. 20, 45 anos de idade, 23 anos de magistério, leciona para o 5º ano).

Quando estamos sentadas na sala dos professores, sempre surgem àquelas piadinhas com pessoas idosas, e não falam idosas, falam velhos. Quando você passa dos 40, você olha no espelho e vê que a velhice esta chegando, junto com a velhice vem a experiência, vem o nosso dia a dia que não é fácil [...] (S. 28, 61 anos de idade, 25 anos de magistério, leciona do 2º ao 6º ano).

Para Silva (2008), as identidades – terceira idade e velhice – promovem discursos que participam do imaginário social. A autora discute que a formação dessas categorias etárias resulta em transformações na vida coletiva e social, cuja confluência culmina no aparecimento de experiências, identidades pessoais, hábitos e representações antes inexistentes, visto que a terceira idade, especialmente, é uma demarcação mais contemporânea.

Essa definição parece surgir como tentativa de adiar, cada vez mais, a velhice, que, na contemporaneidade, consoante argumenta Mucida (2006, p. 112), surge como “[...] um furo ao ideal de perfeição trazido pela juventude.”

Apesar de as representações se entremeterem entre os polos das perdas e ganhos, os prejuízos se destacam e assumem proporções mais amplas e profundas, rondando as esperanças, fustigando os projetos, enevoando as perspectivas de futuro.

Referências

ABRIC, J-C. L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique. In: GUIMELLI, C. (Org.). **Textes de base en sciences sociales: structures et transformations des représentations sociales**. Paris: Neuchatel, Delachaux et Niestlé, 1994. p. 73-84.

_____. O estudo experimental das representações sociais. In: JOULET, D. (Org.). **As representações sociais**. Tradução Lillian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 155-171.

_____. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, P. H. F.; LOREIRO, M. C. S. (Org.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: Ed. da UCG, 2003. p. 37-57.

_____. La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. In: _____. (Org.). **Méthodes d'étude des représentations sociales**. Paris: Éditions érès, 2005. p. 59-80.

_____. Methodologie de recueil des représentations sociales. In: _____. (Org.). **Pratiques sociales et representations**. Paris: Presses Universitaires de France, 2006. p. 59-82.

BEAUVOIR, S. de. **A Velhice**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

FLAMENT, C. L'analyse de similitude: une technique pour les recherches sur les représentations sociales. In: DOISE, W.; PALMONARI, A. (Ed.). **L'étude des représentations sociales**. Paris: Delachaux et Niestlé, 1986. p. 139-156.

- JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: _____. (Org.). **As representações sociais**. Tradução Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.
- MOITA, M. C. Percursos de Formação e de Trans-formação. In: NÓVOA, A. **Vida de Professores**. Portugal: Porto Editora, 2000. p. 111-141.
- MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- MUCIDA, A. **O sujeito não envelhece**. Belo horizonte: Autêntica, 2006.
- NÓVOA, A. Os professores e as histórias de sua vida. In: _____. (Org.). **Vida de professores**. Portugal: Porto, 2000. p. 11-30.
- PECORA, A. R. **Memórias e representações sociais de Cuiabá e da sua juventude, por três gerações, na segunda metade do século XX**. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2007. 218 p.
- SÁ, C. P. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- SANTOS, S. S. C. **Gerontologia e pressupostos de Edgar Morin**. Rio de Janeiro: UNITI/UERJ, 2003. v. 6. Textos sobre envelhecimento. p. 01-118.
- STANO, R. C. M. T. **Identidade do Professor no Envelhecimento**. São Paulo: Cortez, 2001.
- SILVA, L. R. F. Da velhice à terceira idade: o percurso histórico das identidades atreladas ao processo de envelhecimento. **Hist. Cienc. saúde-Manguinhos**, [online], v. 15, n. 1, p. 155-168, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 06 set. 2009.
- SIQUEIRA, R. L.; BOTELHO, M. I. V.; COELHO, F. M. G. A velhice: algumas considerações teóricas e conceituais. **Ciênc. saúde coletiva**, [online], v. 7, n. 4, p. 899-906, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v7n4/14613.pdf>>. Acesso em: 08 set. 2009.

Recebimento em: 01/02/2010.

Aceite em: 02/03/2010.

O que é ser bom aluno? O que é parar de estudar? Representações sociais de estudantes do ensino médio.

What it means to be a good student? And to stop studying?
Social representations constructed by high-school students.

Maria Cristina Smith Menandro¹

Luiz Gustavo Silva Souza²

Resumo

Estudar as representações sociais construídas pelos estudantes, pode fornecer dados importantes para (re)pensar práticas educativas. Relatamos pesquisa feita com 120 estudantes de Ensino Médio, cujo objetivo foi analisar uma rede de representações relacionadas à escolarização, enfocando especialmente “Ensino Médio”, “abandono dos estudos” e “bom aluno”. Utilizamos o método das evocações livres, aplicado no primeiro dia de aula e sete meses depois. Os dados foram analisados com auxílio do programa EVOG. Os resultados mostraram que a experiência inicial de escolarização secundária não alterou substancialmente as representações estudadas. Discutimos a naturalização de idéias e práticas educativas.

Palavras-chave: Representação social. Adolescentes. Ensino Médio.

Abstract

In this paper, we analyze a net of representations related to school experience. We focus on the ideas of “secondary education”, “stop studying” and “good student”. 120 high-school students participated in this research. We used the method of free evocations at two different moments: at the beginning of the school year and seven months later. We analyzed the data using EVOG software. Results show that the initial experience of secondary education did not change substantially the studied representations. We discuss the naturalization of educational ideas and practices.

Keywords: Social representation. Youth. Secondary education.

1 Doutora em Psicologia, Professora do PPGP-UFES.

2 Doutorando em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGP-UFES), Mestre em Psicologia. Endereço completo: Universidade Federal do Espírito Santo, Cemuni VI. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Av. Fernando Ferrari, n. 514, Goiabeiras, Vitória, ES. CEP: 29075-910. Telefone: (27) 9293-8900. E-mail: luizsouza@hotmail.com. Endereço residencial: Rua Dukla de Aguiar, n. 113, apt. 703, Ed. Enseada Park, Praia do Suá, Vitória, ES, CEP 29052-160.

1. Introdução

Podemos começar este texto com uma hipótese: aqueles que se dedicam à prática docente, seja na educação básica, ou no nível superior, frequentemente percebem que a eficácia de sua atuação aumenta, se considerar os conhecimentos já construídos pelos alunos. É provável que essa afirmação seja verdadeira, pois, se o professor parte do que os alunos já sabem, certamente terá mais chance de acrescentar informações, verificar possíveis incongruências, transformar crenças.

Uma atitude como essa é diferente das imagens e das práticas relacionadas normalmente ao “professor tradicional”. Essa figura, que talvez nunca tenha existido em sua forma pura, paradoxalmente sobrevive com mais ou menos força em cada um de nós. O “professor tradicional” acredita firmemente no conhecimento técnico-científico e na sua superioridade com relação ao saber de senso comum. Acredita ainda que é o portador e, portanto, o legítimo transmissor desse conhecimento aos alunos que seriam, por sua vez, desprovidos de saber. Não cabe insistir nesse ponto, pois os perigos dessa prática já foram descritos de forma clara e convincente por autores como Freire (1991), para quem não existe prática educativa sem efetivo diálogo.

Ao considerar a hipótese acima, estamos, também, próximos de Vygotsky (1984) e de seus conceitos de zona de desenvolvimento real e proximal. O ato educativo deve considerar o que o aprendiz consegue fazer com ajuda, as habilidades (técnicas ou conceituais) que ele pode exibir quando recebe auxílio de um parceiro mais experiente. Os conhecimentos, assim como as funções psicológicas superiores, são interpessoais, antes de se tornarem intrapessoais. E, ainda assim, é o aprendiz que os (re)constrói, por meio de uma apropriação ativa dos instrumentos culturais materiais e simbólicos.

No entanto, queremos chamar a atenção aqui, para um outro ponto. A escola, entendida em seu aspecto formal, lida com os conhecimentos sistematizados pelas ciências. Mas, obviamente o universo escolar vai muito além disso. Cada ator escolar, professor, aluno, gestor, constrói conhecimento cotidianamente sobre os mais diversos aspectos da vida social: representações ligadas a trabalho, família, futuro, política, cultura; etc. Partir do conhecimento já construído pelos alunos não é só um recurso para trabalhar os conteúdos das diversas disciplinas, mas também uma forma de conhecer o universo psicossocial do público escolar e, com isso, formular melhores estratégias educativas.

Eis a importância de se considerar as representações sociais construídas pelos estudantes, em especial as que se referem ao funcionamento escolar. Conceituamos as representações sociais; junto com Jodelet (1989), como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social.” (p. 36).

Vários autores (FRANCO; NOVAES, 2001; GILLY, 2001; MADEIRA, 2001; HOLLANDA, 2001; LINS; SANTIAGO, 2001; FRANCO, 2002) demonstraram que o estudo das representações sociais construídas pelos estudantes e seus familiares podem fornecer informações importantes e às vezes inesperadas a respeito da relação que estabelecem com a instituição escolar. Para Franco e Novaes (2001), estudar as representações construídas pelos alunos permite desvendar como atribuem sentido às experiências e processos escolares. Permite, portanto, (re)pensar as práticas educativas, considerando o universo social e simbólico de seus participantes. “Partir do conhecimento já produzido pelos alunos” ganha, então, um novo sentido e abre novas perspectivas.

Neste artigo, relataremos uma pesquisa desenvolvida junto a estudantes do Ensino Médio³. Seu objetivo foi apreender e analisar representações sociais elaboradas por esses estudantes acerca de aspectos de sua escolarização. Enfocamos especialmente as representações construídas em torno de três idéias relevantes: o nível de escolarização do Ensino Médio, o abandono dos estudos e o “bom aluno”.

1.1. Fundamentação teórica

As representações sociais são conhecimentos construídos coletivamente, que nos permitem enxergar a realidade e agir nela. É importante perceber que esses conhecimentos não são lineares ou unívocos. Ao contrário, eles são polifônicos e, via de regra, incluem elementos contraditórios. Não é exatamente dessa forma que enxergamos a realidade? De maneira complexa, contraditória e, de certa forma, instável? Para tentar dar conta de como construímos nosso mundo objetivo-subjetivo, a Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2003) contempla essa complexidade.

Entretanto, as representações sociais são também caracterizadas por uma notável estabilidade, aspecto enfatizado por teóricos de uma vertente de estudos estruturais (ABRIC, 1998, 2001; FLAMENT, 2001; MOLINER, 1996). Conforme o estudo efetuado por Menin (2007), a abordagem estrutural proposta por esses autores permite identificar elementos funcionais (como agir em relação ao objeto?) e normativos (como conferir valor ao objeto?) das representações. Abric (1998) propõe a Teoria do Núcleo Central, segundo a qual as representações se organizariam em dois sistemas interdependentes: o núcleo central, e os elementos periféricos.

3 Os métodos e resultados apresentados aqui são parte de uma pesquisa mais ampla que publicamos na forma de dissertação de mestrado.

O núcleo central de uma representação é formado pelo elemento ou pelos elementos que são essenciais para dar sentido à representação. Os elementos centrais são “não-negociáveis” (FLAMENT, 2001). Segundo Abric (1998), o núcleo central tem uma função geradora (é por meio dele que os outros elementos ganham sentido) e uma função organizadora (estabelece as relações e hierarquias entre os outros elementos da representação). Os elementos centrais constituem a “parte” mais estável da representação, não apresentam contradições entre si (são coerentes) e são muito resistentes à mudança. Trata-se de elementos fortemente partilhados em uma cultura, ligados à memória coletiva, cujas raízes histórico-sociais são profundas.

O sistema periférico, por contraste, inclui elementos que são “negociáveis”, ou seja, eles podem ser facilmente revistos e relativizados pelo grupo social em questão. Nesse sistema flexível encontramos idéias contraditórias, que podem coexistir justamente porque são intercambiáveis. O sistema periférico pode se transformar substancialmente conforme o contexto imediato e pode integrar diferentes experiências individuais. Operando dessa forma, ele cumpre a função de proteger o núcleo central (ABRIC, 1998), permitindo que idéias contraditórias e diretamente relacionadas às experiências concretas dos indivíduos integrem uma estrutura sociocognitiva, composta simultaneamente por idéias centrais muito estáveis (essas últimas não advêm diretamente da experiência individual, mas, sim da deriva sócio-histórica de uma coletividade).

2. Método

Para estudar as representações (construídas pelos alunos) e seus aspectos estruturais, adotamos o método das evocações livres, que permite verificar sentidos e valores associados a determinadas idéias. Oliveira, Marques, Gomes e Teixeira (2005) afirmam que esse método apresenta duas potencialidades importantes:

[...] possibilitar a apreensão das projeções mentais de maneira descontraída e espontânea, revelando inclusive os conteúdos implícitos ou latentes que podem ser mascarados nas produções discursivas; a segunda, pelo fato de se obter o conteúdo semântico de forma rápida e objetiva, reduzindo as dificuldades e os limites das expressões discursivas convencionais. (p. 574-575).

Pedimos que os estudantes associassem livremente cinco palavras ou expressões a três termos indutores: “Ensino Médio”, “parar de estudar” e “bom aluno”. Esses exercícios de evocação livre foram nomeados como “jogo do pensa rápido” e foram propostos a cinco turmas inteiras na forma escrita.

As turmas eram do turno vespertino, do primeiro ano do Ensino Médio de uma escola estadual localizada em um bairro periférico da Região Metropolitana de Vitória, ES, Brasil, distante dos principais aparatos políticos e dos maiores centros comerciais presentes na capital do Estado. O bairro em que se localiza a escola é de média e baixa renda e se caracteriza como área essencialmente urbana, com ruas asfaltadas, calçadas estreitas, muitas residências inacabadas e lojas de comércio popular.

Ao abordar as turmas, cumprimos o seguinte procedimento: Primeiro, o pesquisador se apresentou e falou sobre a pesquisa, seus objetivos e benefícios esperados, pedindo a participação dos alunos e frisando seu caráter voluntário. Em seguida, passou aos alunos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em duas vias, juntamente com um questionário com perguntas de caráter sociodemográfico e com os exercícios de evocação. Antes de iniciar os exercícios, foram feitos treinamentos com o seguinte enunciado: “gostaria que vocês dissessem o que vem imediatamente à cabeça quando vocês pensam em futebol”. Em todas as turmas, alguns alunos responderam ao enunciado com expressões como “seleção brasileira”, “copa do mundo” etc. Na sequência, o pesquisador pediu aos alunos que se concentrassem na folha a sua frente, com o seguinte enunciado: “vamos fazer o mesmo exercício, só que a palavra agora é Ensino Médio” e pediu que, ao invés de falar, escrevessem as respostas. Por fim, o pesquisador orientou que os estudantes fizessem o mesmo para os termos “parar de estudar” e “bom aluno”.

A variedade de expressões associadas livremente a cada um desses termos indutores foi muito grande. Ao termo “bom aluno”, por exemplo, os estudantes associaram palavras como “fazer o dever”, “inteligente”, “não fazer bagunça”, “inteligência”, “comportado” etc. Para analisar todas essas evocações precisamos reduzir essa variedade, colocando em uma mesma categoria expressões que adquiriram o mesmo sentido. Chamamos essas categorias de termos-chave. No exemplo que citamos, as expressões “inteligente” e “inteligência” foram tratadas como um mesmo termo-chave: “inteligente”. Na tabela a seguir, fornecemos mais um exemplo da classificação em termos-chave, desta vez para o termo indutor “parar de estudar”:

Tabela 1. Redução de evocações livres a um termo-chave.

Evocações livres para “parar de estudar”	Termo-chave
Desemprego Sem mercado de trabalho Não conseguir emprego Não trabalhar Ser um desempregado, etc.	Desemprego

Categorizadas em termos-chave, as evocações foram analisadas com auxílio do programa Ensemble de Programmes Permettant l'Analyse des Evocations (EVOC) (VERGÈS, 2000). O EVOC efetua análises estatísticas capazes de mostrar quais evocações os estudantes fizeram mais frequentemente e com maior prioridade (ordem de evocação), permitindo a construção de um “quadro de quatro casas” e uma análise estrutural das representações sociais (OLIVEIRA et al., 2005). Falaremos mais sobre esse tipo de quadro em nossa exposição dos resultados.

Os procedimentos que descrevemos foram efetuados em dois momentos do ano de 2006: em fevereiro e em setembro. Chamaremos esses momentos, respectivamente, de primeira e segunda coletas. A primeira foi realizada no primeiro dia letivo, ou seja, na primeira vez em que os estudantes se sentavam nos bancos escolares do Ensino Médio (somente foram consideradas as evocações feitas pelos calouros). A segunda coleta foi feita sete meses depois e só foram consideradas as evocações dos alunos que haviam participado da primeira coleta. No primeiro momento, tivemos a participação de 120 estudantes (61 meninas e 59 meninos); no segundo, contamos com 77 estudantes (34 meninas e 43 meninos)⁴. Nosso intuito foi comparar os dados obtidos nos dois momentos de coleta, para verificar aspectos da mudança das representações estudadas nos primeiros meses de escolarização secundária.

4 A diminuição do número de participantes se deu principalmente por mudanças de turno ou de escola. Não obtivemos dados exatos sobre a porcentagem de evasão escolar, mas estimamos esse índice, com base em informações da escola, em cerca de 5%.

3. Resultados

Vamos expor primeiramente os dados obtidos com as questões de caráter sociodemográfico, de forma a melhor descrever os estudantes pesquisados. Dentre eles, 96% tinham entre 13 e 17 anos e a média de idade dos participantes foi de 15,1 anos. Cerca de 42% moravam no mesmo bairro da escola e o restante em 17 outros bairros (vizinhos). A maior parte deles havia feito o Ensino Fundamental em escola pública (92%) e não estava trabalhando (85%). Os que tinham sido reprovados pelo menos uma vez no Ensino Fundamental contavam 27% e os que já tinham se afastado da escola, 8%. A escolaridade dos pais desses alunos era, principalmente, Ensino Fundamental completo ou incompleto (55%), seguida de Ensino Médio completo ou incompleto (23%). As profissões dos pais (mães e pais) eram, em geral, caracterizadas como de baixa remuneração: doméstica, dona de casa, auxiliar de serviços gerais; etc., no caso das mães e pedreiro, motorista, vigilante, policial; etc., no caso dos pais.

Como se pode constatar, eram estudantes oriundos de “classes populares”, ou seja, pertencentes a famílias com baixa renda, se comparadas às classes médias (essas últimas optam em geral pelas escolas particulares, para tentar garantir educação de qualidade para seus filhos). Entretanto, não estavam em situação de miséria. Faziam parte do ainda pequeno número de jovens que consegue chegar ao Ensino Médio no Brasil. Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2005), a média de estudo da população brasileira é de 6,4 anos. Pela idade média observada nos alunos que pesquisamos, podemos afirmar que, em geral, não apresentavam defasagem entre idade e ano escolar. Eram estudantes do turno vespertino, o que os caracterizava como não trabalhadores. Decidimos pesquisar jovens de classes populares por ser essa a camada populacional mais numerosa em nosso país. São famílias que têm que contar com a escola pública e para quem a maior parte das vagas de nosso sistema educacional deve ser dirigida. Como essa população atribui sentido às suas vivências escolares?

Vejam primeiro as evocações que os estudantes fizeram a partir do termo indutor “Ensino Médio”. Estamos interessados em saber quais evocações eles fizeram primeiro (com maior prioridade na ordem de evocação) e com maior frequência. Segundo Oliveira et al. (2005), esses são provavelmente os elementos mais importantes da representação. Esses dados nos são fornecidos pelo programa EVOC, citado anteriormente, e organizados em um quadro de quatro casas, no qual o quadrante superior esquerdo (“elementos centrais”) mostra os elementos mais importantes, com maior prioridade na ordem de evocação (“rang”) e com maior frequência. O quadrante superior direito (“elementos periféricos I”) mostra os elementos com frequência alta, mas baixa prioridade. O inferior esquerdo (“elementos de contraste”) mostra os elementos com frequência baixa, mas alta prioridade. Finalmente, o inferior direito (“elementos periféricos II”) mostra os elementos com frequência e prioridade baixas.

Segundo Oliveira et al. (2005), o quadrante superior esquerdo apresenta os elementos que provavelmente fazem parte do núcleo central da representação e que, portanto, correspondem a núcleos de sentido mais estáveis e enraizados sócio-historicamente, tendendo a um maior nível de abstração. No quadrante “elementos periféricos I”, estes são intermediários e complementam os elementos centrais. Essa função pode ser também desempenhada pelos “elementos de contraste”, embora possa haver núcleos de sentido contraditórios que apontem para diferenças intragrupo. Finalmente, os “elementos periféricos II”, tendem a ser os mais flexíveis, intercambiáveis e os que mais se aproximam da vivência concreta do grupo.

As figuras 1 e 2 correspondem, respectivamente, aos quadros de quatro casas referentes aos dois momentos de coleta (fevereiro e setembro), para o termo indutor “Ensino Médio”:

ELEMENTOS CENTRAIS			ELEMENTOS PERIFÉRICOS I		
Frequência > = 8 / Rang < = 2,8			Frequência > = 8 / Rang > = 2,8		
aprender	43	2,651	diversão	11	3,818
difícil	26	2,462	ensino-melhor	11	3,091
escola	8	2,250	amigos-e-fazer-amigos	31	3,194
estudar	37	1,757	fazer-faculdade	15	3,200
estudar-muito	22	2,318	futuro-bom	12	3,000
passar-de-ano	30	2,633	novas-matérias	15	3,400
professores	15	2,533	professores-novos	10	3,400
responsabilidade	25	2,160	ser-alguém-na-vida	16	3,313
provas e notas	14	2,571	ser-bom-aluno	37	2,973
			terminar-os-estudos	16	2,813
			trabalho	24	3,000
ELEMENTOS DE CONTRASTE			ELEMENTOS PERIFÉRICOS II		
Frequência < = 8 / Rang < = 2,8			Frequência < = 8 / Rang > = 2,8		
aulas	5	2,400	alunos	5	3,000
jovens	3	2,333	bom	4	3,500
mais-rígido	6	2,667	chato	3	3,000
materiais	3	2,333	deveres	3	4,667
amadurecimento	4	2,000	escola-nova	5	3,600
primeiro-ano	6	1,667	esportes	4	3,750
professores-bons	5	2,400	matérias	5	3,400
qualificação	4	2,500	meninas	4	3,250
			nova-fase	6	3,000
			oportunidade	3	4,000

Figura 1. Evocações em fevereiro para o termo “Ensino Médio”.

ELEMENTOS CENTRAIS			ELEMENTOS PERIFÉRICOS I		
Frequência > = 12 / Rang < = 2,8			Frequência > = 12 / Rang > = 2,8		
aprender	23	2,609	amigos-e-fazer-amigos	29	3,069
difícil	17	2,176	ser-bom-aluno	25	3,200
estudar	19	1,947	terminar-os-estudos	12	2,917
futuro-bom	15	2,400			
novas-matérias	17	2,588			
passar-de-ano	14	2,500			
responsabilidade	22	2,636			
ELEMENTOS DE CONTRASTE			ELEMENTOS PERIFÉRICOS II		
Frequência < = 12 / Rang < = 2,8			Frequência < = 12 / Rang > = 2,8		
amadurecimento	5	2,600	diversão	7	4,000
bom	8	2,750	ensino-melhor	9	2,889
chato	4	2,250	escola	6	3,000
estudar-muito	8	2,500	escola-nova	3	5,000
fazer-faculdade	10	2,700	professores-bons	4	3,750
nova-fase	9	2,556	regras-escolares	6	3,333
professores	4	1,750	ser-alguém-na-vida	10	4,100
professores-novos	8	2,500	trabalho	10	2,800
provas-e-notas	6	2,333			

Figura 2. Evocações em setembro para o termo “Ensino Médio”.

Primeiramente, vamos considerar o quadrante relativo aos elementos centrais. No início do ano letivo; apareceram elementos contextuais associados ao Ensino Médio por proximidade: escola e professores. São elementos descritivos, de associação óbvia. Apareceram também elementos de expectativa, cuja análise é mais interessante. São eles: aprender, difícil, estudar, estudar muito, provas e notas, passar de ano e responsabilidade. Para a representação de Ensino Médio, no momento da entrada nesse nível de ensino, são centrais as expectativas de que ele será caracterizado não só por “aprender e estudar”, mas também por “estudar muito”. Nas expectativas formuladas pelos estudantes, o Ensino Médio é uma etapa mais difícil, que implicará em responsabilidade. Passar de ano, as provas e as notas foram também indicados como preocupações centrais em uma nova etapa que deve ser “mais rígida” (conforme um dos elementos de contraste).

Em setembro, os elementos contextuais desapareceram e podemos inferir que a experiência já vivida pelos estudantes dissipou sua presença redundante. Entretanto, surgiu aqui um novo elemento contextual, “novas matérias”, fazendo referência às disciplinas que ainda não tinham sido abordadas no Ensino Fundamental, e que parecem tomar um espaço psicológico importante na escolarização média inicial. O termo “estudar muito” deixou de ser central, indicando que os estudantes podem ter revisto as expectativas quanto a seu esforço acadêmico. Os alunos continuaram a associar Ensino Médio com as palavras “difícil” e “responsabilidade”. O termo “futuro bom” passou a ser central. Tudo indica que os jovens se sentiam chamados a assumir novos papéis frente a sua família e comunidade: ser responsável, estudar para se encaminhar a um trabalho ou para a faculdade e, dessa forma, ter um bom futuro.

Consideremos agora os quadrantes da periferia mais próxima. Em fevereiro, aparecem elementos que indicam a expectativa de que o Ensino Médio fosse melhor que o Ensino Fundamental. Outras evocações reforçam a exigência de responsabilidade (“amadurecimento”; etc.) para ser um bom aluno e ter um bom futuro. Esses termos mostram a importância conferida ao Ensino Médio, entendido como instrumento legítimo para alcançar o sucesso pessoal e profissional. Ele possibilita “ser alguém na vida”. O termo de contraste “qualificação” reforça essas idéias. É preciso destacar também os elementos associados à sociabilidade: fazer amigos e diversão. Ensino Médio é, em princípio, estudo, responsabilidade e futuro, mas é também (aparecendo num segundo momento) amizade e relações afetivas.

Em setembro, os termos referentes à importância da sociabilidade na escola continuaram a aparecer. Os elementos “terminar os estudos” e “fazer faculdade” continuaram a indicar os dois caminhos percebidos: ou o trabalho ou a tentativa de fazer o curso superior (é possível que só a segunda alternativa aparecesse se os estudantes fossem de classe média). Considerando o quadro como um todo, vemos que os elementos da representação se apresentaram de forma mais ou menos constante, com algumas exclusões e rearranjos.

Passemos às evocações feitas para o termo indutor “parar de estudar”. As figuras 3 e 4 mostram os resultados para a primeira e para a segunda coletas:

ELEMENTOS CENTRAIS			ELEMENTOS PERIFÉRICOS I		
Frequência >= 10 / Rang <= 2,8			Frequência >= 10 / Rang >= 2,8		
desemprego	45	1,956	desinteresse	14	3,214
estupidez	16	2,063	dificuldades-na-vida	24	3,500
ficar-burro	14	2,429	emprego-ruim	11	3,455
ficar-à-toa	11	2,545	ignorância	29	2,828
futuro-ruim	33	2,485	não-ser-alguém-na-vida	17	3,176
jamais	18	1,778	pobreza	10	3,600
perder-oportunidade	11	2,727	vagabundagem	12	3,417
só-por-motivos-sérios	11	2,455			
trabalhar	18	2,222			
é-ruim	17	1,941			
ELEMENTOS DE CONTRASTE			ELEMENTOS PERIFÉRICOS II		
Frequência <= 10 / Rang <= 2,8			Frequência <= 10 / Rang >= 2,8		
atraso	5	1,800	arrependimento	6	2,833
diversão	4	2,000	drogas	4	3,250
educação	3	2,667	ficar-em-casa	3	3,000
não-posso	3	2,333	fome	3	3,333
ruas	3	2,000	fracassar	7	3,000
se-prejudicar	3	2,000	incompetência	7	3,571
ser-analfabeto	6	1,333	irresponsabilidade	9	3,111
um-mundo-pior	9	2,778	loucura	6	3,000
			não-fazer-faculdade	4	4,250
			não-quero	9	3,111
			não-ter-amigos	8	3,375
			não-ter-casa-própria	4	4,250
			para-fazer-cursos	3	3,667
			preguiça	5	2,800
			virar-bandido	6	3,333
			é-chato	8	3,125

Figura 3. Evocações em fevereiro para o termo "parar de estudar".

ELEMENTOS CENTRAIS			ELEMENTOS PERIFÉRICOS I		
Frequência > = 13 / Rang < = 2,8			Frequência > = 13 / Rang > = 2,8		
desemprego	35	2,286	dificuldades-na-vida	17	3,059
emprego-ruim	15	2,600	ficar-burro	13	3,231
futuro-ruim	15	2,467	ignorância	22	2,955
jamais	14	2,071			
ELEMENTOS DE CONTRASTE			ELEMENTOS PERIFÉRICOS II		
Frequência < = 13 / Rang < = 2,8			Frequência < = 13 / Rang > = 2,8		
atraso	6	2,000	ficar-à-toa	9	3,000
estupidez	12	1,583	não-ser-alguém-na-vida	12	3,167
irresponsabilidade	12	2,583	não-ter-amigos	6	3,667
pobreza	6	2,500	ser-analfabeto	7	3,000
é-ruim	11	2,091	vagabundagem	9	3,556

Figura 4. Evocações em setembro para o termo “parar de estudar”.

Pode-se observar que as evocações associadas, nos dois momentos de coleta, a “parar de estudar” expressam valoração fortemente negativa (o único elemento com valoração claramente positiva, “diversão”, foi citado somente quatro vezes). O abandono dos estudos aparece como gerador de consequências indesejáveis: desemprego, futuro ruim, não encontrar um bom trabalho. Parar de estudar é definido como “estupidez” e “perda de oportunidade”, significando não obter uma boa inserção profissional e ser estigmatizado pela ignorância (“ficar burro”).

Os termos da periferia próxima reforçam as idéias centrais. Segundo os dados expostos nos quadros, parar de estudar implica também em desinteresse, não ser alguém na vida, ignorância, pobreza e vagabundagem, mostrando que é grande a importância que os jovens pesquisados atribuem à sua escolarização. Os estudantes reafirmam para si o valor do esforço que fazem para permanecer estudando, no momento em que entram no Ensino Médio. Os dados também estabelecem uma associação muito clara: escola-trabalho-futuro, tendo em vista os elementos centrais dos dois quadros. Passemos agora às evocações feitas para o termo “bom aluno”.

ELEMENTOS CENTRAIS			ELEMENTOS PERIFÉRICOS I		
Frequência >= 11 / Rang <= 2,9			Frequência >= 11 / Rang >= 2,9		
boas-notas	29	2,414	atencioso	14	3,429
esforçado	30	2,600	educado	27	3,111
estudioso	53	2,019	estar-presente	11	3,000
inteligente	50	2,720	respeitador	24	3,417
passar-de-ano	16	2,750			
responsável	33	2,364			
comportado	48	2,625			
ELEMENTOS DE CONTRASTE			ELEMENTOS PERIFÉRICOS II		
Frequência <= 11 / Rang <= 2,9			Frequência <= 11 / Rang >= 2,9		
boa-coisa	4	1,750	bem-humorado	3	4,667
compreensivo	5	2,800	bom-futuro	9	3,333
esperto	5	2,200	conquista	4	4,250
eu-mesmo	10	2,200	conseguir-um-emprego	4	3,500
exemplar	7	2,571	feliz	5	3,800
gosta-dos-professores	4	2,750	honesto	4	3,000
prestativo	3	2,333	legal	10	3,800
			obediente	10	2,900
			organizado	3	3,333
			os-professores-gostam	3	3,333
			participativo	8	3,375
			respeitado	3	3,667
			ser-amigo	8	3,875
			ótima-pessoa	9	4,000

Figura 5. Evocações em fevereiro para o termo "bom aluno".

ELEMENTOS CENTRAIS			ELEMENTOS PERIFÉRICOS I		
Frequência > = 12 / Rang < = 2,9			Frequência > = 12 / Rang > = 2,9		
boas-notas	34	2,353	bom-futuro	12	3,500
comportado	28	2,750			
educado	17	2,647			
esforçado	25	2,520			
estudioso	31	2,452			
inteligente	25	2,240			
responsável	18	2,556			
ELEMENTOS DE CONTRASTE			ELEMENTOS PERIFÉRICOS II		
Frequência < = 12 / Rang < = 2,9			Frequência < = 12 / Rang > = 2,9		
eu-mesmo	6	1,333	atencioso	10	3,300
passar-de-ano	10	2,300	boa-coisa	6	3,167
			estar-presente	10	3,800
			respeitador	9	3,222

Figura 6. Evocações em setembro para o termo “bom aluno”.

Ao estudar a representação de “bom aluno”, a partir das evocações, verificamos de forma clara que seus elementos centrais correspondem a valores cultuados tradicionalmente pelas escolas, ou seja, a características de uma espécie de discente utópico, correlato do “professor tradicional” do qual falávamos na introdução. Ser bom aluno é ser estudioso, inteligente, esforçado, responsável e, com isso, tirar boas notas e invariavelmente passar de ano.

O termo “comportado” deixa entrever que o bom aluno é, essencialmente, submisso às normas escolares pré-estabelecidas. Esse elemento central é reforçado pelos termos da primeira periferia: o bom aluno é educado, atencioso, respeitador, prestativo e está sempre presente. Esse aspecto de submissão do bom aluno foi reforçado pela ausência de termos como “independente”, “autônomo” ou “criativo”, para citar alguns exemplos. Elementos que evocam certas “competências” emocionais ou morais apareceram timidamente na periferia distante do primeiro quadro (bem-humorado, feliz, honesto, ótima pessoa).

Comparando os dois quadros, é possível verificar uma grande consistência dos elementos centrais. A experiência dos primeiros meses no Ensino Médio parece ter alterado em muito pouco essa representação. No segundo momento de coleta, ser bom aluno continua a corresponder essencialmente a ser estudioso e comportado. O esforço, a valorização do estudo e a obediência às regras continuaram a ser a tônica desse conceito. Mais uma vez, destaca-se a ausência de termos relacionados à criatividade, à autonomia e ao desenvolvimento emocional.

3.1. Discussão

A pesquisa que relatamos, baseada nas evocações livres, permite analisar aspectos da organização estrutural prevista pela Teoria do Núcleo Central. É importante dizer que não adotamos procedimentos de teste de centralidade (como o “*mise en cause*” descrito por FLAMENT, 2001 ou o “cenário ambíguo” criado por Moliner (1996). Portanto, não podemos afirmar categoricamente que este ou aquele elemento faz parte do núcleo central das representações que estudamos. Entretanto, como a coleta foi feita em dois momentos e como as representações estudadas estão relacionadas de forma direta, podemos fazer inferências sobre quais elementos se apresentaram com mais estabilidade e coerência. Ademais, o objetivo de nossa análise não será delimitar uma resposta conclusiva sobre os elementos centrais, mas, sim, dar relevo a aspectos importantes do pensamento social construído acerca da escola e do Ensino Médio.

Tomemos os elementos que se repetem nos quadrantes superiores esquerdos dos quadros de quatro casas. Ao pensar em Ensino Médio, os estudantes evocaram: aprender, difícil, estudar, passar de ano e responsabilidade. Encontramos a idéia central de que o Ensino Médio é um nível de ensino mais difícil e que o estudante tem que ter mais responsabilidade do que tinha no Ensino Fundamental. É possível inferir a função de delimitação identitária (SÁ, 1995) da representação social: os estudantes se vêem como adolescentes que têm que se preparar para entrar no mundo adulto, que têm, portanto, que assumir responsabilidades, pois estão a um passo de “começar a trabalhar”, ou de “entrar em uma faculdade”. Observamos, portanto, que os estudantes pesquisados atribuíam grande importância à escolarização e que apostavam em sua função de permitir o acesso ao trabalho e/ou ao Ensino Superior. Isso contraria a percepção, tão frequente entre os docentes, de que os alunos são “uns desinteressados”. Lins e Santiago (2001) mostram que, quando os alunos são ouvidos, percebe-se que eles valorizam o ensino: professores que ensinam bem, que se preocupam em avaliar os alunos, que não faltam, que interagem efetivamente com os estudantes.

Os dados sobre o abandono dos estudos confirmam a importância conferida à escolarização. Os elementos que se repetiram foram desemprego e futuro ruim. Parar de estudar significa essencialmente ficar desempregado e ter dificuldades financeiras, sociais e pessoais, no futuro. Esses elementos mostram a forte associação entre o mundo da escola e o mundo do trabalho. Trata-se de uma associação que nos faz remontar às origens da escola, como instituição massificada na Europa e nas Américas.

Esse assunto é tratado com densidade por Enguita (1989), que apresenta uma questão que pode parecer banal, mas que deve nos intrigar: como o trabalho pode ser percebido pela maioria das pessoas como atividade essencialmente desprazerosa e ser, ao mesmo tempo, objeto de cobiça por parte dos indivíduos, que enxergam nele a fonte de sua “dignidade” e de sua legitimação social? Ele analisa os meandros históricos de constituição das formas capitalistas de organização do trabalho, mostrando que a conformação de povos inteiros a essas formas de trabalho não se deu de maneira fácil, nem rápida e tampouco por meio unicamente da força. Nas palavras do autor: “[...] foi necessária uma profunda revolução cultural”, que contou com uma “[...] encarniçada e prolongada cruzada ideológica” (ENGUITA, 1989, p. 28), associada a práticas de perseguição, internamento e disciplina daqueles que se colocaram à margem do funcionamento hegemônico. A escola foi um importante instrumento dessa revolução e dessa cruzada. Na modernidade da Europa ocidental, para formar os trabalhadores, educar os adultos e cultivar as crianças, não se pôde contar unicamente com os próprios locais de trabalho, nem só com as famílias, nem só com o exército. “Era preciso inventar algo melhor, e inventou-se e reinventou-se a escola [...]” (ENGUITA, 1989, p. 30).

Nas idéias centrais partilhadas pelos estudantes sobre escola e Ensino Médio, encontramos os ecos dessa produção histórica, construídos por coletividades humanas se materializam em instituições, organizações sociais, formas de interação interpessoal e também nas estruturas sociocognitivas, tomadas como a realidade na qual os sujeitos agem. Impõe-se a idéia de que os adolescentes precisam naturalmente estar na escola, de que se trata de uma instituição natural. Assim como nas pesquisas de Franco (2002) e Lins e Santiago (2001), a escola foi apresentada com o caminho para o futuro profissional e para uma vida melhor.

A instituição escolar aparece como a fonte de legitimação para acesso ao trabalho. Essa idéia é importante, pois ela fundamenta uma concepção “instrumental” da escola (FERREIRA, 2006). Ao adotar essa concepção instrumental, professores e alunos não enxergam as práticas escolares como importantes em si mesmas, mas como meros “meios” a serem manipulados da forma mais conveniente para que se atinja um determinado “fim”. Ferreira (2006) se interessou pela relação que estudantes estabelecem com o saber escolar e concluiu que essa relação é predominantemente “instrumental”. Os saberes escolares parecem não ter valor em si. Eles servem como

mero instrumento para chegar a algum objetivo, esse sim, importante: passar de ano, obter um diploma, passar em um concurso, entrar na faculdade. Alguns alunos ouvidos pelo autor relataram que nada os mobilizava a realizar os trabalhos escolares⁵, pois a única coisa que os mantinha na escola era a perspectiva de conseguir um diploma, que abriria maiores e melhores possibilidades de inserção profissional. Prevalencia a vontade de ter um bom emprego e de ser alguém na vida, apesar da desmobilização para com os processos escolares em geral.

Nos dados que apresentamos, “não obter conhecimento significativo” não apareceu como consequência central de parar de estudar. E isso deveria soar estranho para todos nós.

Por fim, tomemos os “elementos centrais” que se repetem na representação de “bom aluno”: boas-notas, comportado, esforçado, estudioso, inteligente e responsável. Como já destacamos, são características valorizadas tradicionalmente pelas escolas, relacionadas à disciplina, à “obsessão” pela ordem, à heteronomia hegemônica, ao privilégio dado às habilidades acadêmicas, em detrimento de outros aspectos do desenvolvimento humano. Esses dados são coerentes com resultados obtidos por Souza Filho (2008), que notou uma naturalização da divisão de tarefas entre pais e professores e a pequena preocupação com o desenvolvimento de características como a criatividade.

Os sentidos associados ao “bom aluno” parecem ter raízes profundas, constituídas desde as primeiras experiências escolares, como demonstra Hollanda (2001), que realizou um estudo sobre as representações sociais de “bom aluno” entre estudantes de primeira série de uma escola pública, e uma análise evolutiva dessas representações ao longo do primeiro semestre. Foi possível verificar que o cotidiano escolar contribui ativamente para que os alunos construam conceitos e imagens sobre a escola e sobre si mesmos, estabelecendo padrões de valorização e desvalorização dos indivíduos.

O “bom aluno” foi definido, sobretudo, por sua relação de obediência à professora (ele fica quieto, não briga, obedece, respeita, é educado, não diz palavrões). Secundariamente, aparece a relação com os estudos (o bom aluno sabe

5 O autor pesquisou os principais determinantes dessa desmobilização. Verificou que alguns deles se referem a certos defeitos de infra-estrutura escolar: calor, uniformes quentes, cadeiras inadequadas. Os estudantes citaram também a insensibilidade dos professores, a distância colocada entre eles e os alunos, a falta de interesse quanto ao efetivo aprendizado, a falta de diálogo e o autoritarismo. Citaram ações sentidas como “injustiças” praticadas pelos professores contra os alunos (incluindo ocasiões em que o professor manipula certas regras para punir um ou vários alunos). Muitos reclamaram de matérias repetidas e da falta de utilidade prática dos conteúdos das disciplinas, seja no dia-a-dia, seja na profissão almejada ou mesmo nas próprias avaliações de cada matéria (FERREIRA, 2006).

a matéria, sabe ler e escrever, é dedicado). A pesquisadora verificou que os alunos constroem ativamente uma autoclassificação e passam a se entender como bons ou maus alunos. Além disso, percebeu que a representação de bom aluno não variou substancialmente ao longo do primeiro semestre (HOLLANDA, 2001). A valorização da sua ordem e da submissão, acompanhada de uma cultura do silêncio, foi também identificada na pesquisa de Cruz (1997).

4. Considerações finais

Em suma, com base em nossos dados, podemos afirmar que a experiência de entrada no Ensino Médio não foi capaz de alterar substancialmente uma rede de representações sociais importantes sobre os processos escolares, construídas pelos adolescentes. O Ensino Médio é visto como nível mais difícil e que exige mais responsabilidade, mas a escola e seu funcionamento são naturalizados, vistos sob o prisma do tradicional “bom aluno”. Abandonar os estudos implica em desemprego e em um futuro ruim, mais do que em ficar sem a escola em si. O trabalho educativo deve se preocupar com essas representações e com sua transformação? A resposta a essa questão deverá ser afirmativa, se estivermos interessados em construir escolas capazes de cumprir integralmente suas funções de transmissão cultural, desenvolvimento dos sujeitos e promoção de cidadania. Cabe insistir que, transformar as representações sociais dos adolescentes sobre a escola, significa transformar a própria forma como eles a vivem.

Rouquette (1998), ao analisar as relações entre representações e práticas, faz um apontamento importante: “[...] convêm tomar as representações como uma condição das práticas, e as práticas como um agente de transformação das representações” (p. 43, grifos do autor). Adicionalmente, Abric (1998) nos lembra que uma transformação efetiva das representações só ocorre se a situação vivida e suas práticas forem percebidas como irreversíveis, pelo grupo em questão. Programas e iniciativas de caráter temporário ou excepcional não mudam o cenário educacional. Seria preciso apostar em uma reorganização radical e duradoura.

5. Referências

- ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representações sociais**. Goiânia: AB Editora, 1998, p. 27-38.
- ABRIC, J. C. L'approche structurale des représentations sociales: développements récents. **Psychologie et société**. v. 4, n. 2, 2001.
- CRUZ, S. H. V. Representação de escola e trajetória escolar. **Psicologia USP**. v. 8, n. 1, 1997.
- ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FERREIRA, A. C. R. **Texto e contexto da relação aluno, escola e saber**. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2006.
- FLAMENT, C. Approche structurale et aspects normatifs des représentations sociales. **Psychologie et société**. v. 4, n. 2, 2001.
- FRANCO, M. L. P. As representações sociais de alunos da 8ª série inseridos em oito escolas estaduais do município de São Paulo. **Psicologia da educação**. n. 14/15, 2002.
- FRANCO, M. L. P.; NOVAES, G. T. F. Os jovens do ensino médio e suas representações sociais. **Cadernos de pesquisa**. n. 112, 2001.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001, p. 321-341.
- HOLLANDA, M. P. A teoria das representações sociais como modelo de análise do contexto escolar. In: MOREIRA, A. S. P. (Org.). **Representações sociais: teoria e prática**. João Pessoa: UFPB, 2001, p. 451-463.
- INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Radar Social**. Brasília: IPEA, 2005.
- JODELET, D. **Les représentations sociales**. Paris: Presses Universitaires de France, 1989.

LINS, C. P. A.; SANTIAGO, M. E. Representação social: educação e escolarização. In: MOREIRA, A. S. P. (Org.). **Representações sociais: teoria e prática**. João Pessoa: UFPB, 2001, p. 411-440.

MADEIRA, M. C. Representações sociais e educação: importância teórico-metodológica de uma relação. In: MOREIRA, A. S. P. (Org.). **Representações sociais: teoria e prática**. João Pessoa: UFPB, 2001, p. 123-144.

MENIN, M. S. S. O aspecto normativo das representações sociais: comparando concepções. **Revista de Educação Pública**. v. 16, n. 30, 2007.

MOLINER, P. **Images et représentations sociales**. Grenoble: PUG, 1996.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, D. C.; MARQUES, S. C.; GOMES, A. M. T.; TEIXEIRA, M. C. T. Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; CAMARGO, B. V.; JESUÍNO, J. C.; NÓBREGA, S. M. (Orgs.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. Paraíba: UFPB, 2005, p. 573-603.

ROUQUETTE, M. L. Representações e práticas sociais: alguns elementos teóricos. In: MOREIRA, A. S.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representações sociais**. Goiânia: AB Editora, 1998, p. 39-46.

SÁ, C. P. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. P. (Org.). **O conhecimento no cotidiano**. São Paulo: Brasiliense, 1995, p. 19-45.

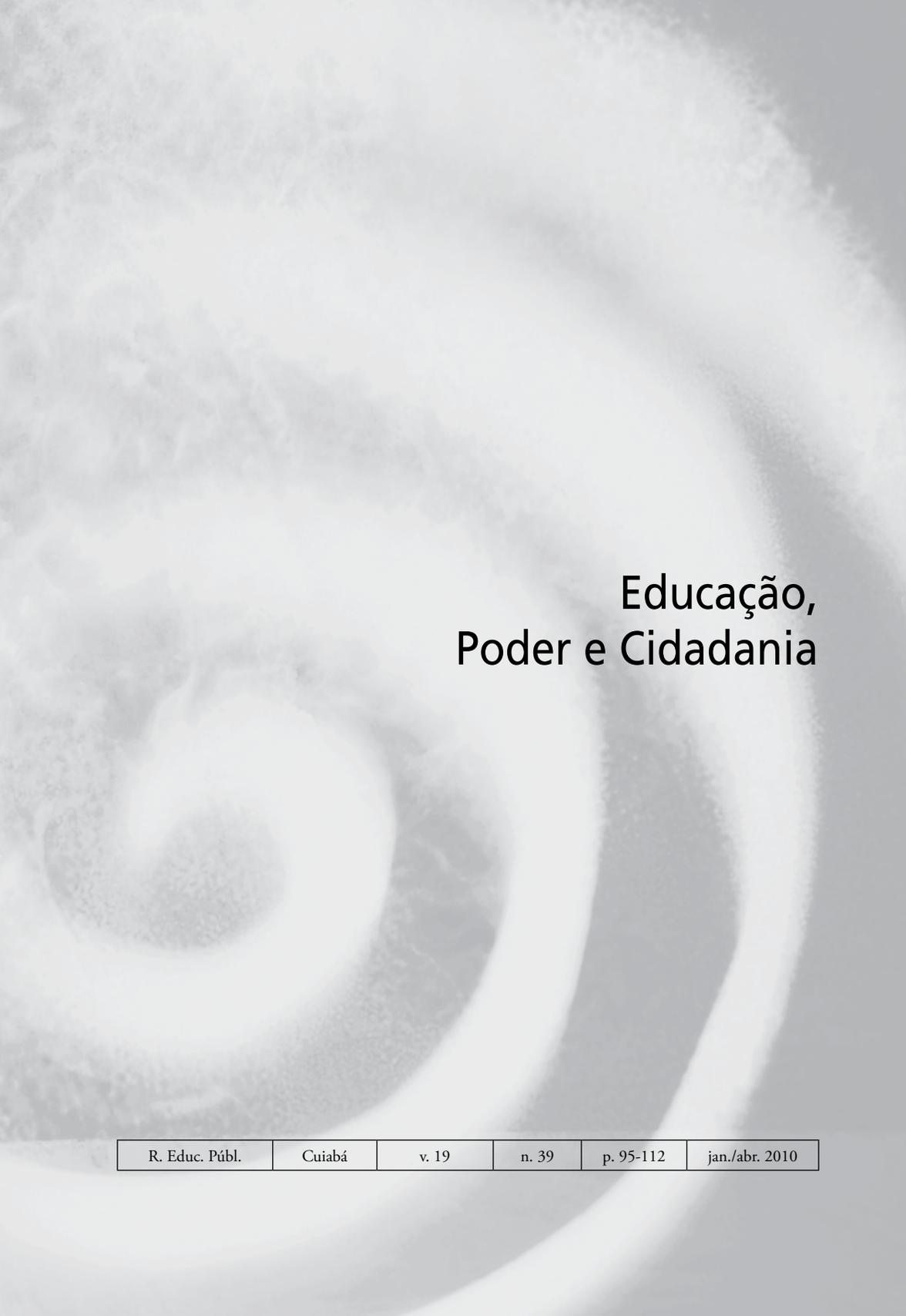
SOUZA FILHO, E. A. Ensinar e aprender segundo pais e professores de escolas públicas do Rio de Janeiro: um estudo de representações sociais. **Revista de Educação Pública**. v. 17, n. 35, 2008.

VERGÈS, P. **Ensemble de programmes permettant l'analyse des évocations**: manuel version 2.00. Aix-en-Provence: Laboratoire Méditerranéen de Sociologie, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Recebimento em: 15/05/2009.

Aceite em: 06/12/2009.



Educação, Poder e Cidadania

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 19

n. 39

p. 95-112

jan./abr. 2010

Princípio de inclusão e afirmação do direito à educação superior: a gratuidade nos vestibulares das IFES

Beginning of social inclusion and acknowledgement of the right to higher education: the gratuity in the 1997 and 1998 entrance test of the ufmt

João Henrique Magri Arantes¹

Luiz Augusto Passos²

Saulo Tarso Rodrigues³

Maria da Anunciação P. Barros Neta⁴

Antônio Luiz do Nascimento⁵

Resumo

Na ocasião dos vestibulares/1997 e 1998, da UFMT, o MPF moveu ação civil pública contra a UFMT, alegando ser ilegal e inconstitucional a taxa de inscrição no vestibular. Em resposta, a Justiça Federal concedeu liminar impedindo a UFMT de realizar tal cobrança. Isso originou grande procura dos candidatos pelas inscrições gratuitas. Posteriormente, a UFMT recorreu e a liminar foi cassada. Metodologicamente, a pesquisa aqui relatada seguiu a perspectiva qualitativa com orientação fenomenológica e buscou resgatar tais acontecimentos, para refletir sobre o significado da gratuidade nos vestibulares das IFES, aqui considerada como princípio de inclusão e afirmação do direito à educação superior.

Palavras-chave: Educação Superior. Gratuidade. Vestibular.

Abstract

In the occasion of the enrollment for the 1997 and 1998 entrance test of the UFMT, the MPF sued the UFMT, stating that the collection of the enrollment fee for the entrance test was illegal and unconstitutional. In reply the Federal Justice gave preliminary order prohibiting the UFMT of charging it. This caused a great search of candidates for free enrollments. Later the UFMT appealed, cancelling the preliminary order. Methodologically, the research realized followed the qualitative perspective with a phenomenological guide and aimed to the historical rescue such events to reflect about the meaning of the gratuity of the enrollment for the IFES entrance tests, here considered as a beginning of social inclusion and acknowledgement of the right to higher education.

Keywords: Higher Education. Gratuity. University Entrance Test.

1 Psicólogo, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), com bolsa da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Professor no Curso de Psicologia do Centro Universitário de Várzea Grande (UNIVAG) e no Departamento de Psicologia da UFMT. Membro do GPMSE. E-mail: jh_arantes@yahoo.com.br

2 Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor no Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação (DTFE) do Instituto de Educação (IE) da UFMT. Coordenador do Grupo de Pesquisa em Movimentos Sociais e Educação (GPMSE). E-mail: passos@ufmt.br

3 Pós-Doutor em Direito Constitucional e Teoria do Estado pela Uppsala University – Suécia. Coordenador do Curso de Direito do Centro Universitário Cândido Rondon (UNIRONDON). Membro do GPMSE. E-mail: saulorodrigues@yahoo.com.br

4 Doutora em Educação pela Universidade de Campinas (UNICAMP). Professora no DTFE/IE/UFMT. Membro do GPMSE. E-mail: barrosneta@gmail.com

5 Mestre em Educação pela UFMT. Professor no DTFE/IE/UFMT. E-mail: antonioluizn13@yahoo.com.br

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 19	n. 39	p. 97-112	jan./abr. 2010
----------------	--------	-------	-------	-----------	----------------

Este artigo resulta da pesquisa de mestrado *A gratuidade nos vestibulares/1997 e 1998 da UFMT como princípio de inclusão e afirmação do direito à educação superior*⁶. Em 1996 e 1997, anos em que ocorreram os vestibulares/1997 e 1998, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), o Ministério Público Federal (MPF) moveu ação civil pública (ACP) contra a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), alegando ser ilegal e inconstitucional a cobrança da taxa de inscrição no vestibular e solicitando à Justiça Federal de Mato Grosso (JFMT) que a UFMT fosse impedida de realizar tal cobrança. Em ambas as ocasiões, a liminar foi favorável ao MPF e, a partir daí, verificou-se uma alta procura dos candidatos pelas inscrições gratuitas; posteriormente, a UFMT recorreu, conseguindo a cassação da liminar.

Tais acontecimentos foram inéditos na história dos vestibulares da UFMT e tiveram grande repercussão social e política, sendo amplamente veiculados nos meios de comunicação locais e causando intensa mobilização dos atores envolvidos e da sociedade em geral, em virtude de seu aspecto conflituoso e polêmico. Sendo assim, a pesquisa resgatou historicamente tais acontecimentos para refletir sobre o significado da gratuidade na inscrição dos vestibulares das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), compreendida, neste artigo, como princípio de inclusão e afirmação do direito à educação superior e, portanto, como afirmação do Estado Democrático de Direito, fundamentado no princípio da dignidade humana e na igualdade material.

A cobrança da taxa de inscrição nos processos seletivos das IFES brasileiras é um procedimento tradicional na realização de tais certames, mas permanece como questão ainda não estudada nas elaborações teóricas sobre a temática da educação superior. Logo, a pesquisa partiu dos acontecimentos em foco justamente para problematizar e compreender teoricamente algo que é encarado de forma naturalizada no discurso e práticas sociais, buscando contribuir para a temática da educação superior no Brasil.

O artigo está sistematizado de forma a apresentar, inicialmente, os fundamentos e procedimentos metodológicos que viabilizaram a pesquisa. Após, é feita a descrição dos acontecimentos estudados, seguida da sua compreensão, a qual enfatiza a discussão sobre o princípio de inclusão social no panorama do Estado Democrático de Direito.

6 A pesquisa foi realizada entre março de 2007 e março de 2009, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso (PPGE/UFMT) e que tomou parte no projeto de pesquisa *Saberes e práticas da educação popular nos movimentos sociais em Mato Grosso*, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa em Movimentos Sociais e Educação (GPMSE).

Metodologia

Em termos metodológicos, a pesquisa realizada seguiu a perspectiva qualitativa com orientação fenomenológica. A pesquisa qualitativa oferece possibilidades específicas na compreensão do homem e do mundo, representando uma modalidade investigativa congruente com a epistemologia das ciências humanas, como a Educação, a Psicologia, etc. (BOGDAN; BLIKEN, 1994). Pode ser conduzida por várias orientações, sendo a fenomenológica uma delas.

Para Martins & Bicudo (2005), a pesquisa qualitativa trabalha com fenômenos que podem se mostrar de várias formas, dependendo, em cada caso, do acesso que se tem a eles. Isso significa reconhecer que o fenômeno é sempre situado. Logo, a pesquisa qualitativa não busca generalizações, como a pesquisa quantitativa, mas, sim, a compreensão daquilo que estuda, valorizando as interpretações subjetivas oriundas das experiências vividas. A subjetividade, nesta abordagem, não é evitada, mas desejada.

Merleau-Ponty (2006) esclarece que, em fenomenologia, a tarefa básica é a de descrever, não de explicar nem de analisar:

A fenomenologia é o estudo das essências. [...] Mas a fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua 'facticidade'. É uma filosofia transcendental que coloca em suspenso, para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas também é uma filosofia para a qual o mundo já está sempre 'ali', antes da reflexão, como uma presença inalienável. [...] É também um relato do espaço, do tempo, do mundo 'vividos'. É a tentativa de uma descrição direta de nossa experiência tal como ela é. (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 1).

Em seu pensamento, Merleau-Ponty seguiu e complementou o que Husserl elaborou inicialmente a respeito da fenomenologia. Assim como Husserl, Merleau-Ponty argumentou tanto sobre a necessidade do retorno às coisas mesmas, ao mundo anterior ao conhecimento do qual o conhecimento sempre fala, quanto sobre a noção de intencionalidade da consciência, que reconhece a consciência estar sempre destinada a um mundo que ela não abarca, nem possui, mas em direção a qual ela não cessa de se dirigir (MERLEAU-PONTY, 2006).

É a intencionalidade da consciência que demonstra a complementaridade e união indissociáveis entre sujeito e objeto (REZENDE, 1990). Toda consciência é consciência de algo e qualquer objeto só o é em relação a uma consciência. Portanto,

a manifestação de um fenômeno remeterá sempre ao encontro entre homem e mundo – na fenomenologia, o reconhecimento da indissolubilidade do vínculo entre sujeito e objeto, homem e mundo, leva à afirmação do homem enquanto ser-no-mundo. Isso marca os limites da percepção, da consciência, mas, ao mesmo tempo, afirma a polissemia do olhar humano por sobre uma realidade também polissêmica. A fenomenologia, portanto, ao reconhecer a complexidade do fenômeno, afirma a multiplicidade de sentidos, mas não de forma abstrata e sim concreta, pois que trata do que é vivido pessoal e coletivamente, de fato, no mundo.

Na busca pela compreensão, importa à fenomenologia a descrição do fenômeno estudado e a definição de suas possibilidades significativas, num esforço compreensivo. Na investigação fenomenológica, o processo compreensivo também possui um componente intuitivo e outro dialético. Intuitivo porque a consciência é mais que racional, é capaz de realizar atos significativos, devido sua inserção no mundo vivido, na realidade sensível. Dialético porque intenciona um ‘des-cobrir’ do ‘ser-encoberto’, voltando-se ao ser e ao ‘vir-a-ser’ (*devoir*), ultrapassando perspectivas unilaterais e horizontes limitados.

Em termos empíricos, na pesquisa realizada, foram utilizados os seguintes procedimentos metodológicos, de modo a permitir maior complementaridade de informações:

- Levantamento e estudo bibliográfico relacionado à temática da pesquisa;
- Pesquisa documental envolvendo: 1) os autos dos procedimentos administrativos do MPF (PR/MT 0224/96 e PR/MT 0230/1997), referentes às ACPs de 1996 e 1997, que problematizaram, respectivamente, os vestibulares/1997 e 1998 da UFMT; 2) reportagens veiculadas na imprensa escrita local, através dos jornais *A Gazeta e Folha do Estado* e 3) informações da Coordenação de Concursos e Exames Vestibulares (CCEV) sobre os vestibulares/1995 a 2008, da UFMT;
- Entrevista semiestruturada com os atores considerados centrais nos acontecimentos estudados⁷;
- Estudo e compreensão das informações levantadas à luz dos fundamentos conceituais.

7 Pelos acontecimentos relacionados à gratuidade nos vestibulares/1997 e 1998 da UFMT caracterizarem um conflito social mediado judicialmente, escolhi trabalhar com a parte reivindicante, representada por Rosilene Duarte Sigarini e Lucybeth Camargo de Arruda (“porta-vozes” que “dispararam” o que se manifestou como ampla demanda popular), e pelo MPF, através dos então Procuradores da República José Pedro Taques e Roberto Cavalcanti Batista. Refiro-me nominalmente aos atores/informantes com o consentimento dos mesmos e, ainda, por toda a publicidade dada aos acontecimentos, que não instituiu nenhuma forma de sigilo nem quanto aos atores nem quanto aos eventos. É importante ressaltar que foram respeitados os padrões éticos exigidos em pesquisas com participação de pessoas.

Descrição dos acontecimentos

Considerando a necessidade de se conhecer de forma geral os acontecimentos estudados, para que sua compreensão seja possível, apresenta-se, a seguir, uma descrição sintética dos mesmos:

Quer se trate de uma coisa percebida, de um acontecimento histórico, [...] não há uma palavra, um gesto humano, mesmo distraídos ou habituais, que não tenham uma significação. [...] Em um acontecimento considerado de perto, no momento em que é vivido, tudo parece caminhar ao acaso. [...] Mas os acasos se compensam e eis que essa poeira de fatos se aglomera, [...] desenham o acontecimento cujos contornos são definidos e do qual se pode falar. (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 16-17).

Em setembro de 1996, o MPF iniciou um procedimento administrativo para acompanhar o andamento do vestibular/1997 da UFMT. Seu interesse maior estava no valor da taxa de inscrição cobrada e na possibilidade de os candidatos se isentarem da mesma. A UFMT informou que possuía um programa de isenção que vigorava desde o vestibular/1995 – criado a partir de reivindicações da população –, sendo divulgado, a cada processo seletivo e em tempo hábil, em edital específico, determinando o período em que tal solicitação deveria ser formulada (PR/MT 0224/96, fl. 04-05).

No entanto, em 1996, o conhecimento sobre essa possibilidade era bastante restrito. Assim, a pouca divulgação do programa de isenção e o alto valor cobrado como taxa de inscrição para o vestibular/1997 – R\$ 62,00: equivalente a 55% do salário mínimo de então –, levaram o MPF a entrar com uma ACP contra a UFMT. Os Procuradores da República, José Pedro Taques e Roberto Cavalcanti, denunciaram a UFMT à JFMT, alegando que a cobrança da taxa de inscrição para o vestibular/1997 era ilegal e inconstitucional.

Os argumentos da ACP estiveram ancorados na Constituição de 1988 e versaram sobre o direito de acesso ao ensino público, portanto, gratuito, violado pela cobrança da taxa de inscrição (PR/MT 0224/96, fl. 19). No caso, essa cobrança da taxa de inscrição elegia o fator econômico como critério para a participação no vestibular/1997, promovendo uma desigualdade jurídica inadmissível, exatamente porque prejudicaria muitos candidatos, cabendo ao Poder Judiciário intervir e garantir os princípios constitucionais. A ACP indicou que a aplicação de taxas ou preços em serviços públicos denunciava uma lógica

mercantil incompatível com o que é, por lei, de natureza gratuita e que, sendo direito de todos e dever do Estado, precisa ser oferecido contemplando a noção de igualdade. A ACP questionou ainda que o programa de isenção da UFMT não representava meio constitucionalmente apropriado à criação de isenções e, também, que se o vestibular/1997 constava do calendário da UFMT, os gastos com tal certame deveriam estar previstos e inclusos em seu orçamento anual.

Mas, num primeiro momento, a JFMT não atendeu ao pedido formulado pelo MPF, por não ter ocorrido nenhum caso concreto de candidatos que ficaram impossibilitados de participar do vestibular/1997 devido à taxa de inscrição. Então, duas jovens se manifestaram no MPF alegando terem sido privadas em seu direito à educação devido à cobrança da taxa de inscrição no vestibular/1997, da UFMT (PR/MT 0224/96, fl. 32-33). A partir disso, o MPF reitera seu pedido e a JFMT concede a liminar que teve o efeito de derrubar a taxa de inscrição. No caso de 1997, não foi necessária a intervenção da população para o estabelecimento da inscrição gratuita no vestibular/1998. Comum aos dois anos consecutivos foi o fato de que, após a concessão de liminar favorável ao MPF, ocorreu uma alta procura dos candidatos pelas inscrições gratuitas (PR/MT 0224/96, fl. 34-35).

Em 1996, grandes filas se formaram no *campus* Cuiabá, que após a liminar da gratuidade passou a ser o único local de inscrição, caravanas de estudantes do interior de Mato Grosso acorreram à capital. Muitas pessoas decidiram tentar o vestibular, ou pela primeira vez ou após alguns anos do término do ensino médio, justamente devido à possibilidade da gratuidade. Na fase das inscrições pagas (23/08/1996 a 09/09/1996), 15.450 pessoas se inscreveram. Na fase em que vigorou a gratuidade (10/10/1996 a 18/10/1996), outras 14.803 pessoas realizaram a inscrição (A GAZETA, 18 out. 1996, 1C; FOLHA DO ESTADO, 18 out. 1996, p. 15). Na história dos vestibulares da UFMT, até então, nunca o número de inscrições foi tão alto quanto o que se verificou no vestibular/1997.

Entretanto, posteriormente, a UFMT recorreu, conseguindo a cassação das liminares. O julgamento das ACPs de 1996 e 1997 somente ocorreu após a realização dos vestibulares/1997 e 1998, da UFMT. Apesar de a JFMT ter sido favorável ao MPF e à gratuidade (PR/MT 0224/96, fl. 348-355), permaneceu inalterado o fato de que todos aqueles que se inscreveram gratuitamente não realizaram as provas. As sentenças ainda determinaram que a UFMT devolvesse aos candidatos o dinheiro arrecadado nos dois vestibulares. Isso a levou solicitar a remessa das duas ACPs à instância superior.

A partir daí, as ACPs de 1996 e 1997 tramitaram no Tribunal Regional Federal, 1ª Região (TRF), que foi desfavorável ao MPF, considerando-o parte ilegítima para, por meio de uma ACP, argumentar sobre uma relação jurídica de natureza tributária. O MPF entrou com recurso especial e recurso extraordinário,

respectivamente no Supremo Tribunal de Justiça (STJ) e no Supremo Tribunal Federal (STF), porém, o STJ manteve o teor da decisão do TRF, indicando a extinção dos processos, sem julgamento do mérito da questão.

Apesar do desfecho das duas ACPs no Poder Judiciário, os acontecimentos que emergiram a partir delas problematizaram de forma ímpar a questão da cobrança da taxa de inscrição nos vestibulares da UFMT. A expressividade de tais acontecimentos é irrefutável, tanto pelo que questionaram e desvelaram quanto por terem ocorrido em dois anos consecutivos. O principal aspecto emergente, o qual será enfatizado a seguir, foi a configuração da gratuidade no vestibular como princípio de inclusão e afirmação do direito à educação superior.

Compreensão dos acontecimentos

É legítimo considerar que os fundamentos políticos da democracia no Brasil pós-1988, cujos rumos foram definidos pela Constituição deste mesmo ano, têm relação com as conquistas advindas da consolidação dos direitos humanos no cenário internacional. A Constituição de 1988 representou um indiscutível avanço no processo de implementação e garantia dos direitos humanos no Brasil. Representou, ainda, importante passo na consolidação da democracia. Rodrigues (2008, p. 366-367) ensina que, através dela,

[...] os direitos humanos ganham valor extraordinário, que jamais se havia visto e adotado no Brasil. Alarga-se significativamente o âmbito dos direitos fundamentais do indivíduo, estando a Constituição de 1988 entre as mais avançadas de todo o mundo.

Com ela, a cidadania e a dignidade da pessoa humana assumem o caráter de paradigma político-constitucional do Estado Democrático de Direito, passando a ser o fundamento do Estado brasileiro. Assim, o objetivo central do Estado Democrático de Direito, além da afirmação da cidadania no plano civil e político (formal) e no plano social (material) – realizadas inicialmente pelo Estado Democrático Liberal e pelo Estado Democrático Social, respectivamente, promover concretamente a transformação da sociedade, protegendo e garantindo os direitos humanos, sendo o Poder Judiciário, uma instância essencial desse processo.

No entanto, Rodrigues (2008) reforça que no Brasil não se poderia falar em Estado Democrático de Direito sem a figura dos Movimentos Sociais. É possível considerar que a dimensão institucional e dos procedimentos não é capaz de efetivar, sozinha, a democracia. “[...] Ao imperativo da eficácia econômica

deve ser conjugada a exigência ética de justiça social, inspirada em uma ordem democrática que garanta o pleno exercício dos direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais.” (RODRIGUES, 2008, p. 390).

Uma sociedade não pode ser democrática sem justiça social e, ainda, sem garantir os direitos fundamentais aos seus cidadãos. Como a democracia é um processo que se constrói e se conquista ao lado e para além da esfera formal e institucional, nos processos e lutas cotidianas de uma sociedade, torna-se fundamental refletir sobre a questão do princípio de inclusão social, cuja afirmação é capaz de contribuir com a construção do processo democrático, bem como representa possibilidade de romper com a desigualdade e injustiça social. Ao mesmo tempo, a reflexão sobre o princípio de inclusão se torna base para compreensão dos acontecimentos em foco neste trabalho.

Mendonça (2008) chama a atenção para que, historicamente, as mais graves violações de direitos humanos no Brasil ocorrem contra as populações de baixa renda, ou os chamados setores excluídos da sociedade.

Com todas as potencialidades do Brasil, 40 milhões de pessoas encontram-se em situação de grande sofrimento social (MAMEDE, 2008). É um desafio enorme incluir esse volumoso contingente populacional no espaço da cidadania e da dignidade, de forma a terem acesso aos pressupostos éticos dos direitos fundamentais da pessoa humana. Para tanto, é essencial uma ação conjunta, entre governo e sociedade civil, que perdure até que se alcance uma integração digna de todos os seres humanos na sociedade. Na perspectiva da democracia e dos direitos humanos, falar em igualdade é reconhecer a necessidade da igualdade de oportunidades para que ela ocorra de fato.

No entanto, a promoção da inclusão está relacionada com a forma pela qual ela é concebida. O fato dos estudos sobre desigualdade social frequentemente se apoiarem no conceito de exclusão social, faz que seja necessário problematizá-lo para que se avance na compreensão da inclusão.

No início dos anos 1990, o tema da exclusão tornou-se bastante presente na França, na América Latina e no Brasil e, para Castel (2007) tornou-se a questão social por excelência. No entanto, começaram a surgir críticas ao conceito de exclusão social, que passou a ser considerado como pouco preciso e dúbio do ponto de vista ideológico, funcionando como uma espécie de conceito “guarda-chuva”, no qual muitos fenômenos passaram a ser enquadrados, sem que houvesse uma definição clara que caracterizasse a exclusão.

No Brasil, Martins (1997) contribuiu significativamente na reflexão sobre o conceito de exclusão e tornou-se referência para outros autores que abordam o tema. Para ele, diante da questão da exclusão, o que houve foi apenas a preocupação em nomear os muitos aspectos problemáticos da realidade social, sem que

seus significados ocultos e ocultados fossem desvelados. Assim, permaneceram encobertos os mecanismos invisíveis da produção e reprodução da miséria, das privações e do sofrimento.

A exclusão, portanto, não é um produto isolado, estático; o que há são processos de exclusão. “[...] Rigorosamente falando, *não existe exclusão*: existe contradição, existem vítimas de processos sociais, políticos e econômicos excludentes.” (MARTINS, 1997, p. 14). E as reações a isso (exclusão) não ocorrem de fora para dentro. Não há um “fora”. Elas ocorrem no interior da realidade problemática, “dentro” da realidade que produziu e reproduziu os problemas que as causam. É preciso cautela para que o caráter vago do conceito de exclusão não substitua a idéia sociológica de *processos de exclusão*, nos quais são verificadas formas de exclusão integrativas ou modos de marginalização. O que se passa é um movimento que traz, conduz, empurra enormes contingentes populacionais para “dentro”, mas também para uma condição subalterna de reprodutores do sistema econômico, reprodutores que não reivindicuem, nem protestem em face de privações, injustiças e carências.

Para Freire, quando se fala em exclusão social e nas pessoas marginalizadas, ou “fora de”, costumeiramente acredita-se que:

[...] a solução para eles estaria em que fossem ‘integrados’, ‘incorporados’ à sociedade sadia de onde um dia ‘partiram’, renunciando, como trãnsfugas, a uma vida feliz... Sua solução estaria em deixarem a condição de ser ‘seres fora de’ e assumirem a de ‘seres dentro de’. Na verdade, porém, os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram *fora de*. Sempre estiveram *dentro de*. Dentro da estrutura que os transformou em ‘seres para outro’. Sua solução, pois, não está em ‘integrar-se’, em ‘incorporar-se’ a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se ‘seres para si’. (FREIRE, 1977, p. 69-70).

A chamada exclusão é a inclusão da qual o capitalismo tanto precisa para se manter. Então, o problema é o *como* se inclui. As políticas econômicas atuais, no Brasil e em outros países, implicam uma inevitável e pseudo inclusão precária, instável e marginal.

A problematização da noção de exclusão social leva a um novo olhar sobre a questão social. Sawaia (2006, p. 7) argumenta que ao invés de rechaçá-lo, é válido estudá-lo em suas ambiguidades, que não lhe tornam um conceito “errado”, mas chamam a atenção para a “complexidade e contraditoriedade de sentidos que constituem o processo de exclusão social, inclusive o de sua transversão em inclusão social.”

Essa perspectiva se diferencia de concepções centradas, por exemplo, no aspecto econômico (exclusão é pobreza), ou no aspecto social (exclusão é discriminação) para tomar como fundamento compreensivo da exclusão a injustiça social.

Além disso, permitem uma abordagem psicossocial e ética da desigualdade social. Ainda, segundo Sawaia (2006, p. 8), exclusão é “[...] processo sócio-histórico, que se configura pelos recalcimentos em todas as esferas da vida social, mas é vivido como necessidade do eu.” Tal perspectiva permite compreender as várias nuances das diferentes qualidades e dimensões da exclusão, ressaltando a dimensão objetiva da desigualdade social, a dimensão ética da injustiça e a dimensão subjetiva do sofrimento.

Portanto, o maior desafio se refere à ruptura com os processos sociais excludentes, a única forma de promover, efetivamente, a justiça social.

Como pensar, então, o princípio de inclusão? Incluir onde? Na situação de opressão? A questão fundamental torna-se, portanto, a da busca por outra possibilidade de incluir. Freire (1977) apresenta a *pedagogia do oprimido* como possibilidade nesse sentido, elegendo a educação como instrumento da transformação social. Mas, trata-se de uma educação problematizadora e crítica, capaz de fazer frente à educação bancária, tradicionalista e conteudista dos opressores e de possibilitar, àqueles que vivem a desigualdade social e a opressão, escolher, buscar e construir a mudança, sempre a partir da *práxis* encerrada na reflexão e ação concomitantes. Apenas numa *pedagogia do oprimido* ele é efetivamente afirmado, ao se afirmar e conquistar o que tem direito.

Em Freire, a educação é assumida como um instrumento indispensável à intervenção e construção de uma existência humana e social digna. Isso reforça seu *status* de direito social da mais alta importância. Portanto, qualquer barreira ou impedimento à educação, em qualquer nível, necessita ser denunciada e combatida, sob o risco de se perpetuar processos sociais de exclusão e injustiça.

Acreditamos que os acontecimentos envolvendo os vestibulares/1997 e 1998, da UFMT, evidenciaram a gratuidade no vestibular como um princípio de inclusão. Logo de início, demonstraram que ela é condição para a participação, nos processos seletivos das IFES, daqueles candidatos que não têm condições de arcar com o valor cobrado na taxa de inscrição. Tais acontecimentos problematizaram, ainda, o direito à educação superior. Ao discutir uma forma mais justa de participação no vestibular (a partir da efetivação da gratuidade) e causar um aumento sem precedentes no número de candidatos, deu visibilidade a uma grande demanda pelo ensino superior público, desvelando, conseqüentemente, seu alcance restrito, ao deixar uma maioria fora de seu circuito.

Nesse ponto, é preciso que se tenha claro que a gratuidade no vestibular garante a participação nos processos seletivos das IFES e não o acesso à Universidade pública. Considerá-la um princípio de inclusão é reconhecê-la como um meio

fundamental para atingir um objetivo, um fim mais amplo. Embora ela tenha uma importância própria, ela não se basta sozinha. Afinal, a problemática de fundo diz respeito à democratização do acesso ao ensino superior.

É nesse sentido que a defesa da gratuidade nos processos seletivos das IFES, como princípio de inclusão e afirmação do direito à educação superior, considera-se que a sua efetivação tem o caráter de reforço de uma política de acesso ao ensino superior de caráter democrático.

O fato de a gratuidade ser uma medida que não tem sentido sozinha a insere num horizonte ambíguo, não porque ela seja ambígua, mas porque ela está diretamente relacionada ao terreno movediço do acesso ao ensino superior, que ainda hoje é fortemente marcado por uma lógica de seletividade social. Sobre esse assunto, Nascimento (1998) aponta que, no cenário nacional, o fenômeno da seletividade social está presente desde as origens da educação no Brasil, funcionando sempre no sentido da manutenção da hegemonia material e simbólica dos grupos privilegiados.

A própria história do vestibular é emblemática dessa lógica. Criado em 1911, destinava-se a examinar aqueles que desejassem ingressar na educação superior. No entanto, foi quando o número de candidatos ultrapassou o número de vagas nos cursos superiores que ocorreu sua institucionalização, em 1925. O vestibular foi convertido em mecanismo para refrear as demandas pela educação superior, que já se faziam sentir com o crescimento populacional e a urbanização.

A ênfase dada à educação superior privada, na década de 1990, momento em que ocorreu um significativo aumento da demanda pela Universidade pública – motivada especialmente pela ampliação do número de egressos do ensino médio, público – também exemplifica a presença histórica de um processo de elitização na educação superior brasileira, ou seja, de uma persistente dificuldade de acesso das camadas populares a esse nível de ensino, especialmente na rede pública.

A quase universalização do acesso ao ensino fundamental, verificada atualmente no Brasil – 93,8% –, garante o lugar de estudante a quase toda a população com até 14 anos de idade. Porém, o aumento do acesso à escolarização não garante a permanência no sistema educacional, continuando altos os índices de evasão escolar e sendo frequente a disparidade entre idade e série escolar. Quanto à população com mais de 16 anos, mesmo antes do vestibular, muitos já ficaram de fora do percurso de escolarização, especialmente os pertencentes às camadas populares. Fica, então, evidente que o vestibular é uma etapa que nem todos alcançam e que uma minoria ultrapassa. Além disso, o reconhecimento da presença da seletividade social no sistema educacional implica em considerar outra questão relacionada: a ampliação da educação básica tem oportunizado que mais jovens alcancem o momento do vestibular; no entanto, é preciso indagar

sobre o tipo de formação que as escolas têm oportunizado aos que conseguem sobreviver às armadilhas desse trajeto (NEDER; PASSOS, 1999).

Pelo fato de a educação ser um direito fundamental e ser determinante no desenvolvimento político, econômico, social e cultural do país, fica evidente a necessidade de sua plena garantia. Nesse sentido, um dos maiores desafios à educação superior – sendo que o foco do estudo é a educação superior pública, que é a única que está, em tese, posta para todos – diz respeito à sua democratização, ou seja, à promoção de medidas de inclusão social dos setores menos favorecidos da sociedade.

Sobre a necessidade de democratizar o acesso ao ensino superior, várias ações podem ser elencadas como importantes nesse sentido (MOTA, 2004; PINTO, 2004, NEDER & PASSOS, 1999; NASCIMENTO, 1998): a) a expansão planejada do número de vagas nos cursos das IFES, sendo a educação aberta e a distância importante aliada; b) a ampliação dos recursos destinados ao ensino superior público para que a rede se amplie; c) a publicização e gratuidade nas IFES e sua orientação constante aos interesses da sociedade; d) a busca de mecanismos de ingresso que não assumam uma lógica tão competitiva e excludente, qual a do vestibular, inclusive levando em consideração os efeitos dos critérios utilizados sobre a orientação do ensino médio; esses mecanismos podem ser progressivos, ou seja, diluídos ao longo do ensino médio, consistir no aproveitamento do ENEM, entre outras possibilidades⁸; e) a adoção, em caráter experimental, das diversas modalidades de políticas compensatórias ou afirmativas, propostas e em execução, para facilitar o acesso às IFES. Ressalto a adoção, em caráter experimental, porque tais práticas, embora sejam válidas e importantes, em longo prazo, reforçam os *déficits* que desejam corrigir e estabelecem mecanismos de discriminação. A verdadeira saída estará sempre na resolução da causa de qualquer problemática social; f) o fortalecimento da formação de professores – os quais atuarão no ensino básico e podem contribuir na redução do fracasso escolar – e valorizar o trabalho docente qualificado; g) a necessidade de melhoria significativa do ensino básico na rede pública.

8 Atualmente (2009) o Ministério da Educação e Cultura (MEC) lançou a proposta de tomar o resultado do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como critério de ingresso ao ensino superior no Brasil, o que implicaria numa substituição do vestibular tradicional e, também, numa adequação do ENEM para essa nova finalidade. A intenção é que esse novo sistema de seleção à educação superior seja implantado nas Universidades que decidirem adotá-lo, o que já ocorreu em várias instituições públicas de ensino superior, incluindo a UFMT. Trata-se de uma mudança que nitidamente objetiva à democratização do ensino superior; no entanto, apesar das perspectivas animadoras, tal medida deverá ser estudada e acompanhada em seus efeitos, de modo que ainda está por se conhecer as transformações concretas que esse novo formato de seleção será capaz de promover.

Fica evidente, portanto, que a democratização do acesso às IFES é uma questão complexa, que demanda políticas consistentes, sendo a gratuidade nos processos seletivos um reforço nesse sentido.

Não é o fato de a gratuidade nos processos seletivos das IFES não garantir o ingresso dos candidatos que dela se beneficiam que se constitui num problema, mas sim o fato de não haver vagas para todos e, sobretudo, em não haver igualdade de oportunidades educacionais entre os candidatos, quadro que somente poderá ser superado com a promoção de uma educação básica pública e de qualidade para todos.

Os acontecimentos em foco desvelaram a forma insuficiente e formal através da qual a gratuidade no vestibular estava sendo conduzida pela UFMT e, na medida em que esta foi afirmada como um direito, sua efetivação no plano concreto foi viabilizada. A grande procura pela gratuidade nos vestibulares/1997 e 1998, da UFMT evidenciou a taxa de inscrição como “barreira”, antes da “barreira” do vestibular, e mostrou que ela é, para muitos, condição para a participação nos processos seletivos das IFES, o que exige a efetivação, eficiência e suficiência dos programas de isenção.

A pouca divulgação do programa de isenção e a forma inadequada pela qual os solicitantes eram recebidos desvelou os ditames burocráticos levados a efeito pela então gestão da CCEV. Portanto, a partir da repercussão dos acontecimentos de 1996 e 1997 junto à população, houve a efetivação do direito à gratuidade no vestibular da UFMT, que já existia oficialmente desde o vestibular/1995 – a partir de uma demanda da população – mas era “negado” ao ser tratado como se fosse um favor, uma concessão. A transformação do direito em favor reforça os processos de exclusão vividos em uma sociedade, devendo ser combatida. Além disso, a promoção da justiça social e a efetivação da democracia numa sociedade estão condicionadas à efetivação de direitos (RODRIGUES, 2008).

Se o que ocorreu foi da ordem da efetivação de um direito, é fundamental que se diga que, embora o MPF tenha iniciado o questionamento da taxa de inscrição no vestibular/1997, um elemento decisivo, especialmente na concessão da liminar da gratuidade pela JFMT, foi a participação da população. Delineou-se, a partir da parceria entre a população e o MPF, e da oposição desses atores frente à UFMT, um conflito social mediado judicialmente, fenômeno que tomou força nos anos 1990, em virtude de transformações nas demandas e manifestações da participação social, que, após a Constituição Federal de 1988, passou a enfatizar o campo dos direitos e a questão da cidadania (DOIMO, 1995).

Sorj (2004) esclarece que a judicialização do conflito social tomou força devido à necessidade de garantir os direitos firmados na Constituição de 1988, sendo o Poder Judiciário importante regulador desse processo e, a criação e fortalecimento do MPF, um exemplo disso. Nos acontecimentos estudados, a intervenção do MPF, nos dois anos, ao se fundamentar na Constituição de 1988, representou uma busca por assegurar o direito à educação nela afirmado.

Nos tempos de elaboração da Constituição de 1988, ficou claro que a democratização da educação no Brasil tinha como condição necessária à construção, para todos, de uma escola pública gratuita, laica e de qualidade, em todos os níveis (CUNHA, 1995). A escola foi uma demanda constante das camadas populares, por seus efeitos, tanto reais quanto imaginários, o que contribuiu para que se garantissem as propostas coletivas feitas à educação pública, que saiu fortalecida ao final do processo constituinte.

Desse modo, nos anos 1990 a educação pública teve papel de destaque no cenário nacional e ganhou visibilidade política. Isso contribuiu na legitimação da educação enquanto dimensão essencial da vida social. A educação passou a ser enfatizada no discurso social num duplo aspecto: como direito fundamental e como processo que leva à construção da cidadania.

A partir da gratuidade nos vestibulares/1997 e 1998, da UFMT, a busca da população por participar de tais certames configurou uma demanda pela educação superior de grande proporção. Tal procura dos candidatos, aliada às repercussões e discussões que ocorreram em virtude desses eventos, focalizou a educação superior como um direito social do qual a população não estava alheia. A própria iniciativa e participação do MPF evidenciou sua tentativa de debater e garantir, conforme é de sua função, aquilo que está posto como direito de todos na Constituição de 1988. Portanto, esses fatos, além de evidenciarem a gratuidade no vestibular como um princípio de inclusão – ao viabilizar uma forma mais justa de participação no vestibular, o que exige a efetivação e suficiência dos programas de isenção nas IFES – tiveram o efeito de afirmar o direito à educação superior, desvelando, inclusive, a desigualdade material que existe no acesso ao ensino superior.

Considerações Finais

A discussão sobre gratuidade nas inscrições dos vestibulares das IFES remete à questão da igualdade de oportunidades, noção fundamental às intenções de democratização tanto da educação superior, quanto da própria sociedade brasileira. É preciso ter claro, porém, que a gratuidade nos vestibulares das IFES possibilita a participação de maior número de pessoas nos processos seletivos, sem garantir o acesso ao ensino superior público, o qual depende de medidas diversas mencionadas ao longo do trabalho. Apesar disso, a investigação realizada permitiu reconhecer a importância específica da gratuidade nos vestibulares das IFES enquanto reforço de uma política de acesso ao ensino superior de caráter democrático.

A pesquisa buscou abordar a questão da educação superior, enfocando o acesso ao ensino superior público, como um direito. Considerar a educação superior

como um direito social representa uma abordagem que rompe com perspectivas pouco engajadas que, muitas vezes, entendem-na enquanto concessão, percebendo como natural o arraigado processo de seletividade social presente em nosso país, cujas consequências é a reprodução de desigualdades sociais (NEDER; PASSOS, 1999; NASCIMENTO, 1998).

Portanto, o trabalho defende que a democratização do acesso ao ensino superior seja assumida enquanto política, principalmente através da promoção de medidas de inclusão dos setores menos favorecidos da sociedade, visto a persistente dificuldade de acesso das camadas populares a esse nível de ensino, especialmente na rede pública.

Em virtude de todos os aspectos aqui trabalhados, acredita-se que os acontecimentos envolvendo os vestibulares/1997 e 1998, da UFMT evidenciaram a gratuidade no vestibular das IFES como um princípio de inclusão e afirmação do direito à educação superior e, conseqüentemente, como capaz de contribuir para a afirmação do Estado Democrático de Direito, fundamentado no princípio da dignidade humana e na igualdade material.

Referências

- BOGDAN, R.; BLIKEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- CUNHA, L. A. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- DOIMO, A. M. **A voz e a vez do popular**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. **A pesquisa qualitativa em psicologia**: fundamentos e recursos básicos. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2005.
- MARTINS, J. de S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- MOTA, R. O acesso à Universidade. **Revista CEJ**. Brasília, v. 8, n. 26, p. 24-26, 2004.
- NASCIMENTO, A. L. do. **Acesso à educação superior**: limites de uma possibilidade. Dissertação (Mestrado em Educação) – IE/Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 1998.

NEDER, M. L. C.; PASSOS, L. A. O não-resgate do soldado Silva ou a arte de morrer na praia. **Revista de Educação AEC**. Brasília, v. 28, n. 111, p. 09-28, 1999.

PINTO, J. M. de R. O acesso à educação superior no Brasil. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 88, p. 727-756, 2004.

REZENDE, A. M. **Concepção fenomenológica da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

RODRIGUES, S. T. **A globalização contra-hegemônica e a problemática contemporânea dos direitos humanos**. Tese (Doutorado em _____). Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal, 2008.

SAWAIA, B. B. Exclusão ou inclusão perversa? In: _____. (Org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 7-13.

SORJ, B. **A democracia inesperada: cidadania, direitos humanos e desigualdade social**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

Documentos Consultados

JORNAL A GAZETA. Cuiabá. 1996 e 1997.

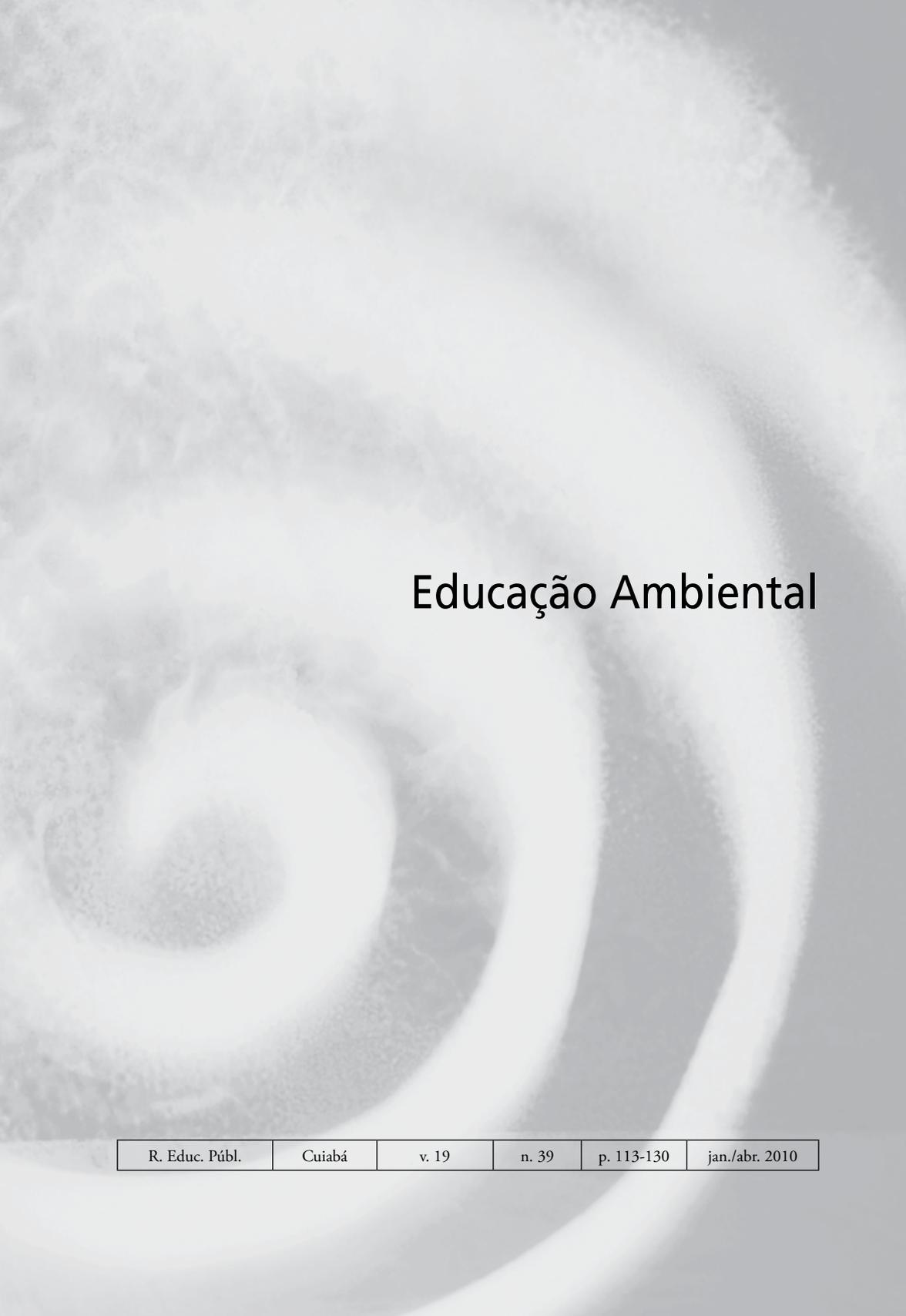
JORNAL FOLHA DO ESTADO. Cuiabá. 1996 e 1997.

PROCURADORIA GERAL DA REPÚBLICA EM MATO GROSSO. Cuiabá. Procedimento Administrativo PR/MT 0224/96.

PROCURADORIA GERAL DA REPÚBLICA EM MATO GROSSO. Cuiabá. Procedimento Administrativo PR/MT 0230/1997.

Recebimento em: 11/08/2009.

Aceite em: 30/10/2009.



Educação Ambiental

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 19

n. 39

p. 113-130

jan./abr. 2010

Tecendo a Educação Ambiental com fios amazônicos

Weaving the Education with amazonic yarns

Regina Silva ¹
Michelle Jaber²
Michèle Sato³

Resumo

No vasto universo amazônico, direcionamos nosso olhar ao povoado de Guariba, localizado no extremo noroeste de Mato Grosso, uma pequena região habitada por uma miscigenação de etnias e grupos sociais. Inscritos no Projeto Biodiesel Guariba, um convênio entre a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e a Eletronorte. Nosso objetivo foi criar oportunidades de responsabilidade ambiental e de empoderamento social comunitário num processo de formação educativa. Inscritos na fenomenologia, neste artigo nosso esforço concentra-se em apresentar a percepção desta comunidade em relação ao processo educativo estabelecidos em seus territórios.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Amazônia e Percepção.

Abstract

In the wide amazonic universe, we direct our attention to the community of Guariba, located in the extreme northeast of Mato Grosso, a small region inhabited by a mixing of ethnicities and social groups. Inscribed in the project “Biodiesel Guariba”, a covenant between “Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)” and “Eletronorte”. Our main target has been creating opportunities of environmental responsibilities and communitary social empowerment inside an educational formation process. Incribed in the phenomology, in this article our effort is centered in presenting the perception of this community related to the educational process established in their territory.

Keywords: Environmental Education. Amazon Rain Forest and Perception.

-
- 1 Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Ecologia e Recursos Naturais/ UFSCar. e-mail: <rasbio@gmail.com>. Rua Oriente Tenuta n. 234 Consil / Cuiabá – MT.
 - 2 Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Ecologia e Recursos Naturais/ UFSCar. e-mail: <michellejaber@gmail.com>. Rua Oriente Tenuta n. 234 Consil / Cuiabá – MT.
 - 3 Docente e pesquisadora do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Endereço Profissional: Avenida Fernando Corrêa da Costa, 2.367. Boa Esperança, Cuiabá, MT, Brasil. e-mail: <michelesato@ufmt.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 19	n. 39	p. 115-130	jan./abr. 2010
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Tecendo a Educação Ambiental com fios amazônicos

O destino privilegiado de nossa pesquisa é a Amazônia, a maior floresta tropical do mundo, a Amazônia das águas, das lendas, dos mitos, dos povos da floresta, da biodiversidade, da pluriculturalidade, dos saberes e dos sabores, que tem sido intensamente debatida nacional e internacionalmente, devido a sua importância em termos ambientais, culturais, sociais e econômicos. Esse tesouro biosférico não nasceu pronto e acabado, é fruto de um longo processo dinâmico e vivo de evolução natural. Inúmeras projeções indicam que as florestas tropicais, apesar de ocuparem apenas cerca de 7% da superfície do planeta, devem concentrar cerca de 60% do total das espécies de vida nele existentes (PÁDUA, 2002).

Neste vasto universo amazônico, direcionamos nosso olhar ao povoado de Guariba, localizado no extremo noroeste de Mato Grosso, uma pequena região habitada por uma miscigenação de etnias e grupos sociais, principalmente por seringueiros, pequenos agricultores, moradores da vila - povos simples, que vivem em casas de chão batido ou assoalho de paxiúba, onde constroem seu cotidiano em um ambiente de luta e re-existência, tecendo seus preciosos significados e identidades.

Marcada por processos migratórios, a região tem recebido migrantes há muito tempo e de muitos lugares; no início, os seringueiros, vindos do Norte e Nordeste do país. Depois, acorreram pessoas oriundas de Rondônia, Paraná, Rio Grande do Sul, outros estados e outras cidades do Mato Grosso. Terras rurais, terras urbanas, ouro, madeira, emprego, pequenos comércios, fazendas, os mais diversos tipos de serviços e os mais diversos espaços de especulação e aventura. Uns, buscando riquezas, a maioria, um lugar ao sol numa sofrida sobrevivência, na esperança de uma vida melhor. Há um devassamento e uma ocupação altamente conflituosa que se arrasta por mais de 20 anos de história fundiária; refletindo o que vem ocorrendo em todo o território amazônico, que em poucos anos; foi palco do mais gigantesco e permissivo apossamento de terras públicas, um apossamento cartorial escamoteado, que se soma ao apossamento pelo atual esquema de grilagem de terras devolutas (AB'SABER, 1996).

Neste processo conflituoso, os pequenos perdem seus territórios, e a floresta perde seus habitats, dando lugar aos pastos – cemitérios das castanheiras. É comum a visão de árvores no chão, ardendo em chamas, convertendo áreas de florestas densas em pastagens. E em alguns casos, em grandes extensões predominam uma vegetação secundária – a extensiva floresta de embaubais. Demonstrando o grande mito da natureza inesgotável e a visão da vegetação como obstáculo ao desenvolvimento econômico – que deve ser transposto a qualquer custo (DIEGUES, 1996).

A comunidade de Guariba, situada entre a Reserva Extrativista Guariba&Roosevelt (RESEX) e inúmeras madeiras, enfrenta, nos aspectos sociais e ambientais, desafios de enormes envergaduras. Nosso contato com a comunidade veio através do Projeto Biodiesel Guariba, inscrito no programa “*Luz para todos*”, do governo federal, e se realizou através de um convênio entre a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Uniselva e Eletronorte. O objetivo central do projeto ancorou-se na geração de energia com oleaginosas. No tocante à UFMT, quatro equipes participaram deste importante projeto: Química, Agronomia, Economia e Educação Ambiental. A equipe de educação ambiental compõe o Grupo Pesquisador em Educação Ambiental (GPEA¹), que tem desenvolvido pesquisas no Pantanal e na Amazônia.

A educação ambiental é um dos componentes dentro do projeto, cuja invenção pedagógica visou criar oportunidades de responsabilidade ambiental e de empoderamento social comunitário, num processo de formação educativa (SATO et al. 2005). Além desse grande objetivo, buscamos: revisitar e registrar a história da comunidade, no reconhecimento local através das histórias e narrativas dos habitantes; articular a formação continuada em educação ambiental nas escolas da localidade; registrar as percepções de qualidade de vida dos moradores de Guariba, com foco na dimensão educativa e ambiental e a compreensão dos impactos ambientais que atingem os seringueiros. Neste universo de possibilidades para reflexão, no presente artigo nosso esforço concentra-se em apresentar a percepção desta comunidade em relação ao processo educativo estabelecidos em seus territórios, aliando a estes olhares significações que possam evidenciar uma educação de qualidade.

Escolhendo fios à tessitura

Buscando compreender a percepção de alguns moradores sobre o processo educativo em Guariba, entrevistamos 16 pessoas, sendo quatro moradores (as) da vila, seis pequenos (as) agricultores (as) e seis seringueiros (as), dentre estes, cinco mulheres e onze homens, com idade entre 30 a 71 anos. O número de entrevistados (as) não foi determinado *a priori*, tudo dependia das informações obtidas em cada entrevista, assim como da profundidade e do grau de recorrência e divergência destas informações. Aliás, cada entrevista nos oferecia novos dados, novos caminhos e novas pessoas a serem entrevistadas, como nos versos do poeta espanhol António Machado (1983): “Camiñante, no hay camiño, el camiño se hace al camiñar.”

Algumas vezes, não foi no primeiro contato que a entrevista aconteceu, mas os entrevistados sempre se mostraram receptivos e prestativos. Iniciamos a maioria das entrevistas pedindo às pessoas que contassem sua chegada à comunidade, uma

pergunta sempre se apresentou como fio condutor às proposições: Qual a percepção dos moradores de Guariba sobre educação de qualidade? Um roteiro foi elaborado para nos conduzir, porém, para deixar o diálogo fluir ao máximo, os tópicos não foram seguidos rigorosamente, mas introduzidos em momentos apropriados.

O método central foi qualitativo, que tem se feito muito presente nas pesquisas educacionais. A pesquisa qualitativa dá ênfase ao processo e não apenas ao produto final, além de permitir a compreensão do significado do fenômeno em seus contextos (BOGDAN; BIKLEN, 1994). A tática central de nossa pesquisa contou com enfoque na metodologia fenomenológica, com cunho participativo. Esse caminhar fenomenológico, segundo REZENDE (1990), é a opção por um estilo de trabalhar, de pensar, de agir, de discursar e de se posicionar diante dos outros, do mundo, da história e da sociedade. O mesmo autor ressalta que a fenomenologia não ensina uma dialética unidimensional, mas polissêmica, isso, em última análise, representa o rompimento do clássico conceito dicotômico 'sujeito-objeto', à validação do diálogo 'sujeito-sujeito'. Nosso trabalho teve como base as reflexões do filósofo Maurice Merleau-Ponty, pois é, para nós, um dos grandes teóricos sobre fenomenologia:

Tudo o que sei do mundo, mesmo por ciência, o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se quisermos pensar na própria ciência com rigor, apreciar exatamente o seu sentido e seu alcance, convém despertarmos primeiramente esta experiência do mundo da qual ela é expressão segunda. [...] Retornar às coisas mesmas é retornar a este mundo anterior ao conhecimento do qual o conhecimento sempre fala, e em relação ao qual toda determinação científica é abstrata, significativa e dependente, como a geografia em relação à paisagem - primeiramente nos aprendemos o que é uma floresta, um prado, ou um riacho. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 3-4).

Muitos olhares emanam no cotidiano de cada lugar, de cada tribo, de cada pessoa. Muitas veredas, muitas formas de ver o mundo e a vida. Pontos de vista. Pontos de vida. Olhares de seringueiros. Olhares de pequenos agricultores. Olhares de professores. Olhares de comerciantes da vila. Olhares de distintos atores sociais envolvidos – com papéis diferentes – em um mesmo cenário. A fenomenologia nos traz essa realidade polissêmica com ênfase no “mundo cotidiano”. Cada lugar, cada sujeito, percebe diferentemente o outro e a vida a sua volta (eu-outro-mundo) (MERLEAU-PONTY, 1971; 1999).

Refletir sobre a situação da educação em Guariba, nos remete aos ideários de Paulo Freire. Como um plantador do futuro, Freire sempre será lembrado por pessoas que buscam o compromisso de levar adiante uma educação com uma nova qualidade para todos e todas:

Essa nova qualidade não será medida pela quantidade absorvida de conteúdos técnico-científicos apenas, mas, pela produção de um tipo novo de conhecimento, “molhado de existência” e de história, um conhecimento que deve ser, acima de tudo, uma ferramenta de mudança das condições de vida daqueles que não têm acesso à existência plena. (GADOTTI, 1997, p. 9).

“Não entendemos a educação como uma panacéia capaz de solucionar todos os problemas sociais, mas, também, consideramos não ser possível pensar e exercitar a mudança social sem integrar a dimensão educacional.” (LIMA, 1999, p. 136). Sabemos que são muitos os limites e desafios a serem vencidos, mas, há também muitas potencialidades e possibilidades, sobretudo quando nos abrimos para a escuta de muitas vozes, que trazem muitas significações do que evidencia uma educação de qualidade.

Uma discussão sobre o sentido da educação tem se feito necessária. O neoliberalismo, com sua política de mercantilização da educação, tem levado a escola cada vez mais a se organizar sobre uma lógica de mercado e de competição, onde se conta, hegemonicamente, a história dos vencedores, imposta como lógica única aos demais. Cada vez mais, a educação torna-se um produto de compra e venda, como qualquer outro; alunos e pais se tornam “clientes”, o ensino se torna “pacote” e as escolas são vistas como “empresas”. O capitalismo é tido como o sentido maior da vida humana, ao qual se deve submeter o indivíduo, “tudo o mais em nós, [...] que não é atraente para o mercado é reprimido de maneira drástica, ou se deteriora por falta de uso, ou nunca tem uma chance real de se manifestar.” (BERMAN, 1986, p. 110).

Diante disso, qual educação desejamos? Uma educação dirigida ao indivíduo, ou uma educação dirigida ao cidadão? Uma educação para a instrução do produtor-consumidor, destinado ao mercado de bens e regido pelo poder do capital financeiro? Ou uma educação para a formação do criador-cidadão participante e solidário na construção de um mundo melhor, guiado pelo desejo do diálogo, da partilha e da solidariedade? (BRANDÃO, 2005). A educação poderá ser avaliada apenas pelas taxas de alfabetização e matrícula? O que evidencia uma boa educação? Alguns caminhos, direções e possibilidades foram apontadas pelos moradores de Guariba, apresentados a seguir.

Tecendo Fios: desejos e sonhos de uma educação com qualidade

Contextualizando cenários

Em Guariba há apenas escolas da rede municipal de ensino, sendo a mais estruturada a que se localiza na vila, Escola Bom Jesus II, inaugurada no ano de 2004. Em 2005, esta escola ofereceu pré-escola, ensino fundamental e apenas uma sala do 1º ano do ensino médio, atendendo cerca de 330 alunos.

Há também, cinco escolas rurais com ensino multisseriado, até a 4ª série, contando com apenas um único funcionário: o professor. Falar sobre a educação em Guariba é reviver o mestre Paulo Freire, quando dizia que muitas vezes no processo educativo o chão é o quadro negro e o graveto o pedaço de giz (FREIRE, 1981).

A formação dos professores está muito aquém do desejado, esta se refere tanto na formação inicial, uma vez que são poucos com nível universitário, quanto na formação continuada. Ao participar do momento cívico da escola em comemoração ao Dia da Bandeira, levamos um choque ao perceber as disparidades das filas: no período matutino, enquanto na 1ª série tínhamos 50 alunos, na 4ª tínhamos 21; no período vespertino, enquanto tínhamos 61 na 5ª série, na 8ª tínhamos apenas 10 alunos. A evasão escolar no período noturno é surpreendente, de 51 matriculados neste ano, apenas 17 alunos estão frequentando a escola. De acordo com os entrevistados, os principais motivos para evasão escolar são a falta de transporte escolar, merenda e o trabalho infantil (Tabela 01).

Tabela 01: Evasão escolar em Guariba em 2004

Evasão escolar em 2004 na Escola Bom Jesus II, de 335 matriculados temos:		
220 frequentando 66%	84 desistentes 25%	31 transferidos 09%
Evasão escolar no turno noturno em 2004 na Escola Bom Jesus II, de 51 matriculados temos:		
17 frequentando 34%	32 desistentes 64%	01 transferidos 02%

É comum a ausência dos alunos em épocas de plantio e colheitas, em regiões como Guariba, com características rurais, o que torna necessária uma reorientação ao sistema de ensino, que incorpore elementos da realidade local; como exemplo, uma das iniciativas deveria ser a ousadia de um calendário readaptado à dinâmica agrícola da comunidade.

Uma pauta extensa sobre o fracasso da escola poderia ceder espaços neste território. Contudo, registramos apenas a práxis de tantas teorias elaboradas e, somamos com eles, nossos desejos de inclusão social para uma educação de qualidade. Almada (2000) enfatiza que nossa rede de ensino peca mais pela qualidade da educação que oferece do que por qualquer outra falha. Como os moradores de Guariba vêem esta educação? O que suas narrativas evidenciam em educação de qualidade?

Essa qualidade está totalmente relacionada com a formação de professores, as condições físicas da escola e condições de vida dos alunos. No entanto, ela deve ir além, é preciso que a escola repense seu papel na sociedade, seus caminhos e diretrizes educacionais, para além de se preocupar com a caligrafia do aluno, recuperando o papel que lhe cabe na vida dos educandos, como propulsora para o diálogo na formação de valores e valorização de saberes.

A formação de professores foi uma das questões mais abordadas durante as entrevistas. A seguir, apresentaremos e discutiremos as respostas dos entrevistados frente às questões levantadas para uma educação de qualidade.

a) Cores formativas e pedagógicas

- Falta formação básica para os professores, é preciso investir nisso, isso é base de tudo. (CA, morador da vila, 45 anos)²;
- Quem tira pó das serrarias ganha mais que um professor, é preciso rever isso pra ter uma boa educação. (MA, moradora da vila, 40 anos);
- Tem que melhorar a escola, tem escola com telhado podre, no Roosevelt tem uma turma que funciona na igreja. E a escola, tá sem merenda a mais de um ano. (AD, morador da vila, 30 anos);
- Tem criança que chega na escola com fome, e quase sempre não tem merenda; aí você vê eles correndo por aqui procurando goiaba, manga, o que tiver eles comem. (OS, seringueiro, 70 anos);
- O ônibus só começa a funcionar depois das chuvas, aí já é meio do ano, não tem mais jeito de estudar. (JA, pequena agricultora, 50 anos);
- Tem quer ter *material* pra gente trabalhar, tem criança que não tem nem caderno. (AD, morador da vila, 30 anos);
- É difícil ensinar com o livro didático, é muito distante da realidade das crianças seringueiras. (SS, seringueira, 35 anos).

Movidos pelo desejo de uma melhor formação, alguns professores estão fazendo os cursos de graduação pelo Núcleo de Educação Aberta a Distância (NEAD), da UFMT, porém, nos desabafam a dificuldade de terem que passar três dias ao mês em Colniza, a 150 quilômetros dali, e, a cada semestre, terem que ir até Juína (450 quilômetros), para fazer a avaliação. Nos cursos de formação, todos e todas revelaram uma grande avidez em participar. Demonstraram, também, o desejo de divulgar suas descobertas, que prosseguiram realizando atividades e se envolvendo na construção dos Projetos ambientais escolares comunitários (PAEC). O processo de formação está intimamente interligado ao aumento da auto-estima do educador. Não podemos negligenciar a importância de essa formação ser idealizada de forma continuada, o que poderia eliminar certas mazelas educativas com mais coerência nas políticas educacionais em todo Brasil.

As escolas rurais em Guariba são feitas com madeira, tem bancos rústicos, o ensino multisseriado é ministrado por um único professor com formação deficiente. Energia, só na promessa das placas solares que não funcionam. Algumas crianças percorrem diariamente longos trechos até chegar à escola; os alunos de uma mesma família, que frequentam a escola do rio Roosevelt, têm que remar duas horas, contra a corrente do rio, e depois andar mais três quilômetros pela mata. Alguns trazem cadernos que não têm nenhuma folha em branco para anotar. Às vezes, chegam com fome e nem sempre têm merenda para saciá-la. É impossível refletir sobre as condições dessas escolas, sem falar em políticas públicas efetivas. Por que tanta omissão dos governos? Infraestrutura, merenda e transporte escolar são condições básicas para um ensino de qualidade.

Outra abordagem nas entrevistas nos destinam a uma reflexão sobre o material didático. Em Guariba, o material mais utilizado pelos professores é, mais uma vez, o tradicional livro didático. Mazzoti (2000) nos mostra que a inserção deste método é datada por volta de 1640, citando a obra de João Amós Comênio (*Didática Magna* - Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos), que propõe que os alunos fossem reunidos em classes segundo a idade, com um único livro e com um único professor. Então, este livro seria partitura posta sobre os olhos do professor, que executaria a 'música' sem precisar compor, um livro onde não apenas os conteúdos estão impressos, mas também a metodologia, ou seja, a forma como o professor vai trabalhar esses conteúdos. O que possibilitaria uma educação a todos e todas e garantiria a unidade de ensino, além de simplificar a vida do professor e do aluno. Desta forma, foi estabelecido este método que tem atravessado séculos e que, se por um lado, em parte tem auxiliado o ensino, paradoxalmente, constatamos, com pesar, que o livro didático tem tolhido um ensino mais criativo, mais dinâmico, mais interativo, político e regionalizado.

Nas escolas de Guariba, ao folhearmos um livro de Educação Moral e Cívica, que estava sobre a mesa de um professor, encontramos frases que apreçoam o pensamento desenvolvimentista e positivista da época em que o livro foi escrito: “tanto rasgar rodovias mata adentro, quando estudar, é trabalhar, é construir o Brasil” e “Para ser feliz o homem precisa possuir coisas” (CORREA, 1973, p. 56). Será que este é um material adequado ao ensino? Por certo, não. É preciso ter um olhar mais crítico na escolha do material que se irá trabalhar, não se engendrando nessas ideologias políticas, anúncios preconceituosos ou tendenciosos que alguns livros didáticos trazem.

“Os materiais didáticos, com especial ênfase nos livros didáticos, tornaram-se preocupação educacional após a II Guerra Mundial, quando os grupos pacifistas iniciaram um movimento contra as ideologias militares contidas nestes materiais.” (SATO, 1992, p. 35). A pesquisa de Sato (1992) nos mostra que o uso do livro didático ainda é marcante, seja em países industrializados, ou não. Esse material pode representar um excelente auxílio aos educadores, porém não se bastam em si. É preciso buscar novas fontes, um grande desafio à escola, que é a construção de materiais pedagógicos regionalizados, que poderiam ressaltar dados da história e do modo de vida do lugar e da região. Não há receitas prontas, vale o envolvimento e a criatividade.

b) Cores curriculares e comunitárias

- Uma boa educação é quando temos o apoio e envolvimento da comunidade. (SS, seringueira, 35 anos);
- A educação de qualidade é quando a comunidade participa, está engajada na escola. (CA, morador da vila, 45 anos);
- Uma boa educação tem que falar da cultura do povo seringueiro, falar da vida da gente. (SS, seringueira, 35 anos).

Outra questão desafiadora em Guariba, é que, mesmo a escola não tendo muros físicos, é perceptível o distanciamento que há entre a escola e a comunidade. Ao contrário de dados levantados em outras pesquisas em comunidades biorregionais, em Guariba a escola não é vista como centro da comunidade. A maioria dos alunos nem ao menos, conhece a Reserva Extrativista Guariba Roosevelt, que lhes cerca.

Ao se afirmar a necessidade de educar o sujeito, tomado no seu mais amplo sentido, é preciso estimular também seu contato sensível com a realidade na qual se insere; levá-lo a descobrir e a valorizar conhecimentos presentes na cultura onde vive e a redescobrir saberes que, se esquecidos, tendem ao desaparecimento.

A interação dos alunos com a RESEX, poderia estimular a educação do olhar, do ouvir, do degustar, do cheirar e do tatear, estimulando a sensibilidade às maravilhas do mundo ao redor, constituídas por flores, vales, montanhas, rios, cantos de pássaros, árvores etc. Caminhadas pedagógicas, por exemplo, poderiam ser uma prática de redescobrir valores, aspectos ecológicos e culturais da vida que os rodeia. Abordando temas variados, estas cirandas interpretativas poderiam trabalhar a responsabilidade individual e coletiva de cuidado com o outro e com lugar onde vivem. Esses espaços tornar-se-iam “espaços educadores” (MATAREZI, 2005).

Lamentavelmente, quase não há interação, a comunidade pouco participa, pouco sabe o que acontece na escola; não é prática buscar na comunidade o conteúdo a ser trabalhado, problematizar a realidade socioambiental para contextualizar o processo educativo, inserindo-o em um movimento mais amplo de intervenção na realidade local de sua comunidade. Os conteúdos trabalhados em sala de aula são, muitas vezes, “retalhos da realidade, desconectados da totalidade em que se engendram” (FREIRE, 1987, p. 57), é necessário o fortalecimento da relação comunidade/escola, transpondo a dicotomia entre a vida escolar e a vida comunitária. A EDUCAÇÃO AMBIENTAL é uma forte aliada nesse processo, como exemplo, a construção dos PAEC pode ser um dos modos de a escola estar mais ciente, envolvida e engajada nas lutas da comunidade, fortalecendo a relação construtiva entre a escola e a comunidade.

c) Cores do sentido

- A educação de qualidade passa coisas boas para os alunos, fala da vida, do afeto, do carinho e da solidariedade. (JA, pequena agricultora, 50 anos).
- Acho que o aluno tem que gostar, tem que sentir prazer na educação, aí sim vai valer a pena. (SS, seringueira, 35 anos).
- O afeto, o carinho, o amor isso faz parte de uma boa educação. (DH, moradora da vila, 48 anos).

Na esteira da regressão de nossas sensibilidades, operada pela sociedade industrial e capitalista, é importante verificar quão embrutecidos possam estar os sentidos humanos. Será que não nos esquecemos dos perfumes e cheiros da natureza? Das caminhadas e trilhas nos bosques? Das paisagens e noites enluaradas? Das frutas colhidas e saboreadas embaixo do pé? Enfim, de tudo que a vida moderna tem nos afastado. Desenvolver e refinar os sentidos, eis a tarefa, tanto mais urgente quanto mais o mundo contemporâneo parece mergulhar numa crise sem precedentes na história da humanidade. A educação necessita de uma reaproximação com a dimensão sensível (DUARTE JÚNIOR, 2000).

Mas o prazer do sabor é, sobretudo, o prazer de se saber, de saber o mundo e a si mesmo. Revela-se como o fruir das qualidades, antes do pensar das quantidades. O saber mostra-se, primordialmente, num ato prazeroso e, como tal, encarado com suspeição por todo aquele que pensa a educação como uma atividade estóica, dura, áspera, cinzenta e desprazerosa. “O dever antes do prazer”, reza antigo preceito, na certeza de que o dever (de aprender) há de ser incompatível com qualquer fruição prazerosa (DUARTE JÚNIOR, 2000):

Entregando-se à aventura dessa escola séria, rigorosa, alegre, jamais prescindia do ato sério de estudar, que jamais confundia essa alegria com a alegria fácil do não-fazer, que ela prova que a escola tradicional pecou aí, também, não é preciso enrijecer as mesas mais do que a madeira já as faz endurecidas; não é preciso endurecer o porte das crianças, não é preciso pôr o colarinho e gravata na criança para que ela imbuída de um certo sofrimento, que é o sofrimento do saber, possa aprender. [...] Saber é um processo difícil, realmente, mas é preciso que a criança perceba que, por ser difícil, o próprio processo de estudar se torna bonito. [...] O importante é que a criança perceba que o ato de estudar é difícil, é exigente, mas é gostoso desde o começo. (FREIRE, 1995, p. 94).

É tempo de reencantar a educação, de redescobrir a emoção e o prazer de ensinar e aprender, como ingrediente fundador da própria racionalidade e como pressuposto de uma pedagogia emancipatória, pois a educação é, antes de tudo, “um ato de amor” (FREIRE, 1981, p.96).

d) Cores de uma educação freireana

- Uma boa educação é para ser útil em todos os momentos da vida, formar um cidadão do bem, transformar a vida. (CA, morador da vila, 45 anos);
- Tem que ser uma educação completa, em casa, fora de casa; para que possa mudar a sociedade. (DH, moradora da vila, 48 anos);
- Educação, pra que? Se não falar da vida da gente? (OS, seringueiro, 70 anos).

Diante de uma era marcada pelas desigualdades sociais e conflitos ambientais, torna-se imperativo considerar que é necessário promover novas mudanças nas vivências escolares e no sentido da educação. Freire (1996) lamenta a posição de

quem perdeu o rumo na história, a quem o futuro é um dado impregnado pela ideologia fatalista que anima o discurso neoliberal, que insiste em nos convencer que nada podemos fazer contra a realidade social, que passa a ser ou a virar quase natural. Frases como “a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?” ou “o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século”, expressam bem a ideologia fatalista que anima o opacizante discurso neoliberal:

Uma das primordiais tarefas da pedagogia crítica radical libertadora é trabalhar contra a força da ideologia fatalista dominante, que estimula a imobilidade dos oprimidos e sua acomodação à realidade injusta, necessária ao movimento de dominadores. É defender uma prática docente em que o ensino rigoroso dos conteúdos jamais se faça de forma fria, mecânica e mentirosamente neutra. (FREIRE, 2000, p. 43).

Se em nossas propostas de educação, estamos restritos ao fornecimento de informações pontuais e técnicas sobre determinado problema, estamos deixando de educar para o empoderamento e para emancipação. Nossas ações precisam se voltar para um pensar muito mais complexo, de maneira que motivemos os diálogos sobre as questões que representam efetivamente a gênese desses problemas pontuais, de forma em que as comunidades se percebam como parte das relações de poder, portanto com direito a também exercê-lo.

A pedagogia crítica evidencia a necessidade de romper com a pedagogia tradicional, que contempla a escola como um simples local de transmitir conhecimento, negando todo seu caráter transformador e emancipatório (LIMA, 2005). Na escola deve existir o diálogo, a troca de conhecimentos, eliminando a idéia do saber centralizado na figura do professor. A educação que se volta para a mudança precisa, portanto, ser uma educação que desperte o conhecimento sobre as malhas do poder e como ele é exercido (FOUCAULT, 1996). Uma comunidade que sabe os condicionantes a que está submetida, que consegue refletir sobre as relações entre os mecanismos de exercício de poder e seus efeitos na qualidade ambiental e de vida, estará preparada para associar-se na busca de soluções, de controle social e de sonhos coletivos.

Os projetos pedagógicos, em uma perspectiva freireana, são oportunidades de se criar um movimento no cotidiano escolar de inserção crítica dos educandos, assim como dos educadores, em que:

[...] quanto mais problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como

um problema em suas conexões com os outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada. (FREIRE, 1987, p. 70).

É preciso vencer essa ideologia fatalista que “propala a morte do sonho e da utopia, que ameaça a vida da esperança, e termina por despolarizar a prática educativa.” (FREIRE, 2000, p. 123). Portanto, a educação é um dos caminhos para o engajamento do sujeito na luta política ao lado dos oprimidos. Assim, teríamos um educador-educando comprometido com a realidade social e com visão crítica dessa realidade, esse ser, agora, teria um papel na re-construção de um mundo melhor e mais justo, onde cada pessoa possa viver com mais dignidade.

Em lugar da imobilização, temos a convicção de que educação crítica, emancipatória e transformadora poderá auxiliar na reversão de nossa posição de colonizados passivos. Devemos propor a reflexão e o envolvimento. Devemos formar em nossas escolas sujeitos críticos e politizados, capazes de lutar na superação da realidade injusta, que questionem as necessidades midiáticas de consumo do capital; enfim, uma educação que nos remeta a uma mudança de atitude e desvele outras possibilidades de vida e de felicidade. Não podemos deixar de integrar, na educação formal e na aprendizagem ao longo da vida, os conhecimentos, valores e atitudes necessárias para um modo de vida verdadeiramente sustentável.

É esse talvez o tamanho da tarefa que desafia aqueles que não se conformam com o mundo, que testemunham e insistem em afirmar a possibilidade de uma educação ambiental emancipatória, que compartilhe desse inconformismo e da aspiração de “reinventar o mundo” a partir da desconstrução e da reconstrução do presente (LIMA, 2004).

Buscamos com nossa pesquisa, reflexões à luz do olhar dos habitantes de Guariba sobre educação, percepções de uma comunidade simples, que sofre as consequências de um falido modelo de vida adotado pela sociedade capitalista. Nestes saberes, que emanam de Guariba, nesta peculiaridade de com-viver com as florestas, é que ancoramos nossas esperanças de uma vida justa.

-
- 1 www.ufmt.br/gpea - O GPEA é certificado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pela Pró-Reitoria de Pesquisa da UFMT, sua principal meta é fomentar a pesquisa para o fortalecimento da EA no Brasil.
 - 2 As citações em itálico foram extraídas de entrevistas realizadas em pesquisas de campo nos anos de 2004 e 2005. As indicações ao final, entre parênteses, trazem dados do(a) entrevistado(a): iniciais do nome, grupo social (que já caracteriza a questão de gênero) e idade aproximada. As possíveis correções gramaticais foram evitadas para preservar o sujeito na perspectiva da inclusão social, assim, como foram mantidas as palavras que demonstram o regionalismo, pois fazem parte da riqueza etnográfica destes povos.

Referências

- AB´SABER, Aziz Nacib. **A Amazônia: do discurso à práxis**. São Paulo: EdUSP, 1996.
- ALMADA, Sandra. A educação para o terceiro milênio. In: COVEZZI, Marinete. **Sociologia da educação**. 2. ed. Cuiabá: EdUFMT, 2000. p. 65-70 (Fascículo 03).
- BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação).
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A canção das sete cores: educando para a paz**. São Paulo: Contexto, 2005.
- CORREA, Avelino Antônio. **Estudo dirigido e educação moral e cívica**. São Paulo: Ática, 1973.
- DIEGUES, Antônio Carlos. **O Mito Moderno da Natureza Intocada**. São Paulo: Hucitec, 1996.
- DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O Sentido dos Sentidos: a Educação (do) Sensível**. São Paulo: UNICAMP, 2000. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2000.
- DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, 2002.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

GADOTTI, Moacir. Lições de Freire. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 23, n.1-2, jan.dez, 1997.

IANNI, Otávio. A Metáfora da Viagem. **Revista de Cultura Vozes**, nº 2, março/abril, 1996.

LEROY, Jean-Pierre. Cidadania, sustentabilidade e dignidade: conceitos em busca de indicadores. In: PACHECO, Tânia (Org.). **Seminário Linha de Dignidade: construindo a sustentabilidade e a cidadania**. Rio de Janeiro: FASE/BSD/Programa Cone Sul Sustentável, 2005. p. 11-36 (mesa-redonda).

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. “Questão ambiental e educação: contribuições para o debate”. **Ambiente e Sociedade**, NEPAM/UNICAMP, Campinas, ano II, n. 5, p. 135-153, 1999.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. “Crise ambiental, educação e cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória”. In: LOUREIRO, Carlos Frederico; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza (Orgs.). **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Educação, emancipação e sustentabilidade: em defesa de uma pedagogia libertadora para a educação ambiental. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (Org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 85-111.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. **Formação e dinâmica do campo da educação ambiental no Brasil: emergência, identidades, desafios**. Campinas: UNICAMP, 2005. 207 p. – Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

MACHADO, António. **Poesias**. Buenos Aires: Losada, 1983.

MATAREZI, José. Estruturas e espaços educadores: quando espaços e estruturas se tornam educadores. In: FERRARO, Luiz (Org.) **Encontros e caminhos - Formação de educadores (as) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: Diretoria de Educação Ambiental, MMA, 2005, p. 35-46.

MAZZOTI, Marlene A. Manual de ensino: a partitura tocada pelo professor. In COVEZZI, Marinete. **Sociologia da educação**. 2. ed. Cuiabá: EdUFMT, 2000, p. 53-56 (Fascículo 3).

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível**. São Paulo: Perspectiva, 1971.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed Tradução Carlos Alberto de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PÁDUA, José Augusto. Produção, consumo e sustentabilidade: o Brasil e o contexto planetário. **Cadernos de Debate Brasil Sustentável e Democrático**, n. 6, Rio de Janeiro: FASE, 2002a. p. 1-59.

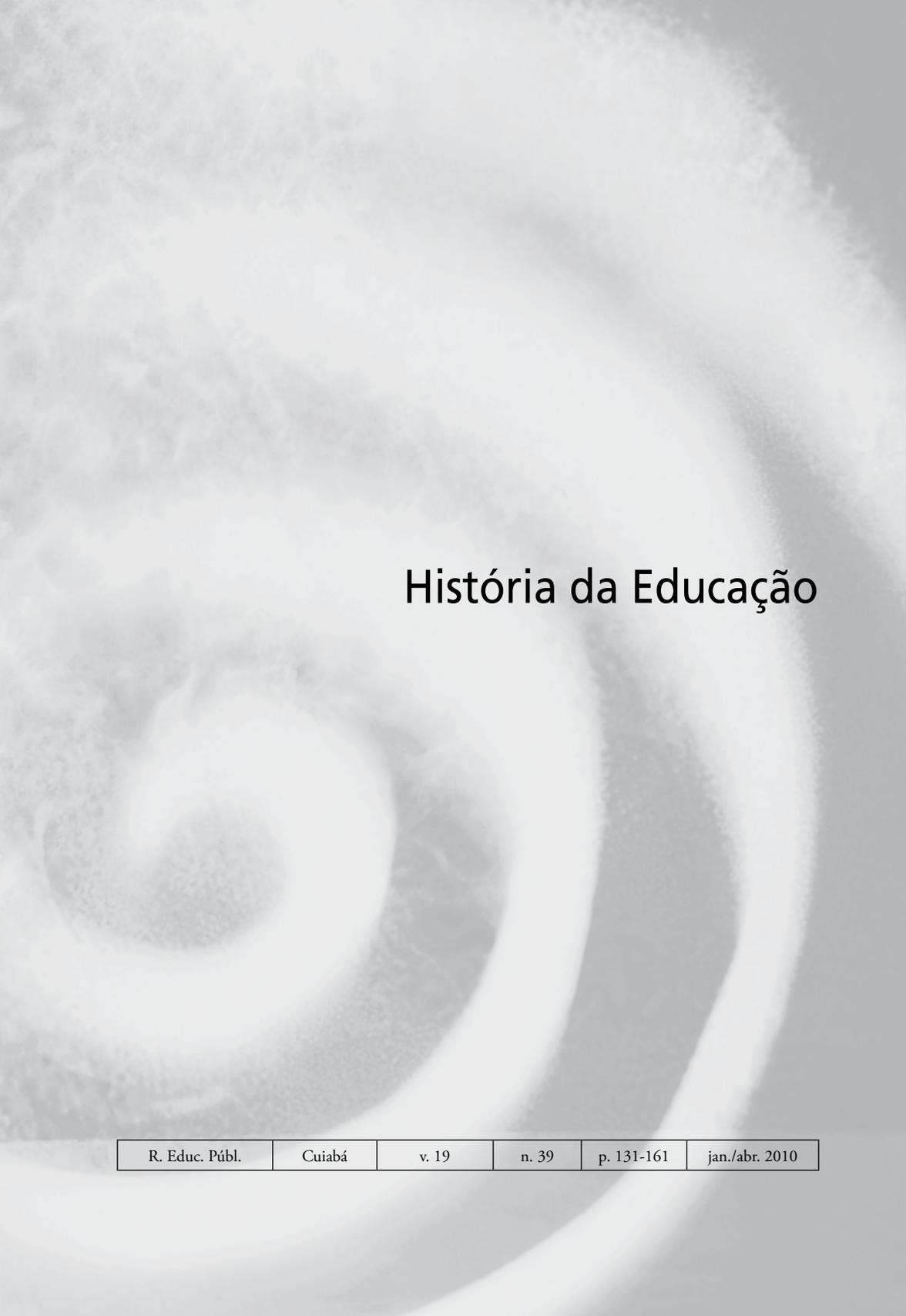
REZENDE, Antonio. **Concepções fenomenológicas em educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

SATO, Michèle. **How the environment is written: a study of utilisation of textbooks in environmental education in Brazil and England**. Norwich: 1992, 245p. M.Phil. Thesis, School of Environmental Sciences, University of East Anglia.

SATO, Michèle. et al. **À margem da história amazônica**. Cuiabá: UFMT, 2005. Relatório de Pesquisa [mimeo].

Recebimento em: 21/05/2009.

Accite em: 14/07/2009.



História da Educação

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 19

n. 39

p. 131-161

jan./abr. 2010

Agostinho da Silva: a universidade de Brasília como escola normal das universidades

Agostinho da Silva: the university of Brasilia as a normal school of the universities

Justino Magalhães¹

Resumo

A matriz conceptual da obra científica de Agostinho da Silva, filósofo e pedagogo, é essencialmente educacional. Todos os seus textos são atravessados por um mesmo sentido: o compromisso com a vida, com a humanidade e com o humano. Em Agostinho da Silva, o humanismo e o universalismo estão assinalados pela singularidade na arte de dizer e fazer educação. Pretendo salientar estes aspectos, convergindo com o discurso que, em 1968, proferiu no Parlamento, em Brasília. Propôs que a Universidade de Brasília fosse transformada na Escola Normal das Universidades, recebendo e formando alunos de todo o Brasil. Esses alunos viriam a ser os professores das outras universidades.

Palavras-chave: Agostinho da Silva. Pedagogia; Educação. Universidade.

Abstract

The conceptual matrix of the scientific work by Agostinho da Silva, philosopher and pedagogue, is essentially educational. All the texts are crossed by de same sense: the compromise with the life, with de humanity and with the human. For Agostinho da Silva, the humanism and the universalism are signaled by the singular art of to say and to make the education. I desire to elevate these aspects, on the convergence with the discourse that, in 1968, he has expressed in the Parliament, in Brasilia. He suggested that the University of Brasilia will be a Normal School of the Universities, in order to receive and to form students from all Brazil. These students should be the teachers of the others universities.

Keywords: Agostinho da Silva. Pedagogy. Education. University.

1 Professor Catedrático na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa. Endereço: Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa – Portugal. E-mail: <justinomagalhaes@fpce.ul.pt>.

Agostinho da Silva, filósofo, pedagogo e professor, legou uma obra diversificada, produzida em distintos contextos, mas sempre submetida ao mesmo rigor metodológico e orientada para um mesmo sentido. Tão difícil é circunscrevê-la quanto aos tempos, aos espaços, ao horizonte de expectativa, como estimulante seria convertê-la em projecto. Há nos ensaios de Agostinho da Silva uma polifonia e uma polissemia que, sendo intemporais e assentando numa perspectiva analítica dita e escrita com recurso a uma retórica ousada e criativa, ecoam e ganham significado numa civilização materialmente desenvolvida e numa humanidade culta, justa e aprazível, fértil na realização de tudo o que ao humano concerne.

A humanidade é obra inacabada, como imperfeita e limitada é a fruição da humanidade destinada a cada ser humano. Reconhece Agostinho da Silva que, por longo e sinuoso que tenha sido o percurso, a história das civilizações, incluindo a Ocidental, manchada por guerras e hegemonias da mais diversa natureza, foi a fuga do primitivismo e da barbárie, pelo que aponta num sentido de optimismo e de esperança. Todavia, quando focaliza o seu olhar crítico sobre a contemporaneidade (cujas crises e regressões são constantes) e intenta escrevê-la nessa longa caminhada para o horizonte a que todo o ser humano, quaisquer que sejam as coordenadas espaço-temporais que registram o seu nascimento, tem direito e deve ambicionar, Agostinho da Silva socorre-se duma arguta conscientização irónica e refugia-se numa argumentação do provável.

Vasta, criativa e ousada, a obra de Agostinho da Silva apresenta uma retórica argumentativa, alimentada pela perspicácia e por uma fina ironia. Nela, a inconclusão é substituída pela indiciação e pela projecção. Tal indeterminação equilibra a acutilante determinação do objecto, bem como o rigor da análise, com a arte de provocar, dizer e fazer inferir. Assente numa informação plurifacetada e de grande amplitude científica, o ensaísmo de Agostinho da Silva é iluminado por um rigoroso tirocínio filosófico. Contudo, é através do educacional que estabelece um compromisso com a vida, a humanidade, a pessoa. É no magistério pela palavra que o ideário de humanismo e de universalismo se reifica em conjunturas e projectos mobilizadores e transformacionais.

Há em Agostinho da Silva uma regressividade utópica, iluminativa, que, mediando entre um mundo outro e o olhar esclarecido e crítico sobre o coetâneo, desafia e mobiliza para a mudança, inquietando e intentando comprometer nesse projecto aqueles que mais podem e mais têm. É sobre as elites intelectuais, científicas e técnicas, a começar pelas Universidades, que Agostinho da Silva faz recair a mais pesada responsabilidade no destino da humanidade. Nesse sentido, foram particularmente notórias a perspicácia e a frontalidade com que proferiu o seu Depoimento na Câmara Parlamentar, em Brasília, no qual, entre outros aspectos, defendeu que a Universidade de Brasília fosse uma Escola Normal de Universidades,

passando a receber estudantes de todo o Brasil e formando-os para professores das outras universidades. Esse depoimento foi proferido no dia 23 de maio de 1968.

Sou professor de profissão e tenho tido a oportunidade de leccionar nos diversos níveis de ensino; sou historiador de formação, investigador por crença e por vocação, pois que tomo a investigação como pedagogia; mas, sobretudo, sou aprendiz e leitor por curiosidade, necessidade e opção. Por tudo isto, a obra e a personalidade de Agostinho da Silva são, para mim, uma fonte, um desafio e um estímulo de que me recuso a abdicar. Agostinho é um mestre. A propósito dessa mestria, encontro sentido e tranquilidade nas palavras avisadas de Eduardo Lourenço, que, desvelando «uma espécie de anarquismo profético e radioso» em Agostinho da Silva, afirma que «um tão estremado gosto pela *estaca zero* do humano, uma tão intensa denegação de tudo o que signifique ou pretenda, a que título for, ser tido como *distinto*, como *valioso*» são, afinal, correlatos de um constante apreço pela perfeição humana, de um reconhecimento do longo percurso que a humanidade percorreu e terá de continuar a percorrer no caminho «de uma nova Criação, filha da esperança e aberta como a esperança sobre o futuro em que o homem se descobrirá, ou se descobrirão, ao abdicarem das formas imperfeitas da Lei e da Dor»².

Como leitor, permito-me ressaltar que a principal singularidade da obra de Agostinho da Silva, particularmente no que se refere aos temas da educação e da pedagogia, são a erudição e a mestria na arte de dizer. O discurso de Agostinho da Silva traça o seu próprio roteiro. Seja pela profundidade do pensamento, seja pela diversidade e pela complexidade das fontes, seja pela natureza e pelo tipo de discurso, ou seja, ainda e sobretudo, pela riqueza e pela magnanimidade com que aborda tudo que ao humano respeita, Agostinho da Silva cruza tempos, aproxima espaços, cartografa rotas, recriando informações, ideias e testemunhos. Antes como depois, a escrita é uma verbalização do pensamento pelo que encontra no enunciado, no «conversável», a sua versão mais fecunda. Como recurso discursivo, o enunciado é em Agostinho da Silva uma instância intermédia, compósito de palavras a que confere sentido, numa base sentenciosa, cuja articulação, em longos períodos, se lhe impõe como condição necessária à complexificação da informação, à dialéctica cognoscente e epistémica e, por fim, à argumentação. Assente numa rigorosa selecção da palavra, o enunciado confere ordem e inteligibilidade ao pensamento e fornece a chave da leitura. A escrita é basicamente o traslado da verbalização, do conversável e este, sim, é fiel ao pensar.

2 Eduardo Lourenço. «Prefácio». In Luís Machado. *A última conversa – Agostinho da Silva*. Lisboa: Editorial Notícias, 1996; p. 16.

Nada em Agostinho da Silva é directo, linear ou superficial. Na sua incansável vocação para tudo aprender e para empreender, criar e dizer, tem como método e como horizonte o caminho da perfeição, numa permanente inquietude e ousadia, que nunca toma a ratificação da maioria senão como ponto de partida. Diz-nos Agostinho: «cada um de nós veio para o mundo para viver sua vida que é única, é portanto para ser exemplar, tem que ser ela perfeita, cumprida» (DEPOIMENTO À COMISSÃO, p. 56). E noutro momento proclamará:

Mas o caminho do perfeito passa pelo imperfeito; e, no imperfeito, a única perfeição que se pode fazer fluir é a de que o expediente de que se alçou mão agrade ao maior número possível de homens e os satisfaça, mesmo que julguemos nós, com ou sem razão, que já poderíamos estabelecer o melhor quando eles se contentam ainda com o rudimentar e o tosco... (EDUCAÇÃO DE PORTUGAL, Textos Pedagógicos II, p. 111).

Toda a obra de Agostinho da Silva se centra no humano, sua história e seu desígnio. Não obstante os longos séculos de história percorridos pelo Ocidente, cujo sentido positivo Agostinho não cessa de reconhecer, e ainda que admita existir alternativa, o humano continua por cumprir. Afirmou ele em *Educação de Portugal*: «Creio que o mundo em nada nos melhora, que nascemos estrelas de ímpar brilho, o que quer dizer, por um lado, que nada na vida vale o homem que somos, por outro lado que homem algum pode substituir a outro homem» (EDUCAÇÃO DE PORTUGAL. Textos Pedagógicos II, p. 8). Mas o desígnio do humano pode continuar comprometido, pois que, adianta:

[...] que a vida tem feito dos homens tomados no seu conjunto, e fora o reduzido exemplo de algum grupo que mais conseguiu furtrar-se a exigências sociais, tem sido pervertê-los, aguçando-os para a batalha, pondo-lhes a concorrência como uma virtude e o triunfo sobre os outros como uma marca de especial favor de Deus; tem ajudado muita gente a prelibar prazeres do céu o ir supondo desde agora que há contemporâneos seus já votados aos pratos dos diabos (EDUCAÇÃO DE PORTUGAL. Textos Pedagógicos II, p. 8).

A denúncia está feita, o diagnóstico também. Ou seja, a natureza é pura, a educação enquanto fruto da sociedade mutila, corrompe, abre caminho ao vício. Mas se no destino do homem está «o império da criança», não se trata de uma regressão e da apologia do arcaico e de um qualquer primitivismo; bem pelo contrário, Agostinho da Silva coloca nesta expressão o seguinte e importantíssimo alerta:

[...] à criança que temos de considerar o bom selvagem, estragando-a, deformando-a, inutilizando-a o menos que nos seja possível, defendendo o seu tesouro de sonho, jogo e criação, a sua espontaneidade e a sua malícia sem maldade, o seu entendimento sem análise e o seu amar do mundo sem a preocupação das sínteses [...]. [Porque a educação é tudo] e não poderá ser mais do que o fornecer a cada um tudo o que solicite para que a sua pessoa se possa desenvolver e afirmar ... (EDUCAÇÃO DE PORTUGAL. Textos Pedagógicos II, p. 91-94).

É face à excelência da natureza humana, que em tudo se tem cumprido apenas pelo mínimo e pelo limiar da sobrevivência, que Agostinho não se cansa de denunciar que a sociedade, e nela a educação, «ajudando o homem a sobreviver, o tem limitado, e muito, no melhor, que é o seu ser livre» (EDUCAÇÃO DE PORTUGAL. Textos Pedagógicos II, p. 94). Quem são as elites? – interpela-nos Agostinho. Elas são fruto de uma alfabetização, de uma escolarização e de uma experiência histórica. Mas quem são as elites face ao que falta fazer em abono da magnanimidade do humano? É na resposta a esta pergunta que ganharia legitimidade e sentido a tomada de decisão sobre a alfabetização do povo. Educação é, para Agostinho da Silva, «o poder expressar-se em acto o que o povo é já, mas em potência, apenas; em potência e melancólico silêncio» (EDUCAÇÃO DE PORTUGAL. Textos Pedagógicos II, p. 128).

No texto que foi publicado como a sua *última conversa*, Agostinho da Silva insistia:

Alfabetizar hoje uma pessoa não é apenas mostrar-lhe como se escreve isto ou aquilo. Curiosamente, foi uma coisa que só descobri em mim há pouco tempo. Estava a ler um artigo sobre a Lua e o autor explicava por que é que há Lua Nova. Eu nunca tinha pensado naquilo. Eu era analfabeto em Lua Nova. Por isso, agora, não é preciso alfabetizar as pessoas. Agora era apenas preciso vir um homem e dizer assim: essa coisa do satélite português que foi para o ar, como é que trabalha? Então eu explico-lhe como é que é, e ele fica alfabetizado para o importante, que no fundo é perceber o mundo actual e o mundo em que vivemos. Escrever, só se escreve algum tempo depois de ter acontecido na história³.

3 In Luís Machado. *A última conversa – Agostinho da Silva*. Lisboa: Editorial Notícias, 1996, p. 95.

É que, mais que estarmos sempre a aprender, assinala Agostinho da Silva, «temos, sobretudo, de aprender duas coisas: aprender o extraordinário que é o mundo e aprender a ser bastante largo por dentro, para o mundo todo poder entrar»⁴.

A educação é o meio e a chave. Mas como dizê-la e como fazê-la? Evitando o reducionismo das expressões e o apriorismo dos princípios, Agostinho da Silva entende que a educação se inscreve numa filosofia e numa pedagogia. Se para fazê-la há método, há meios e técnicas, para dizê-la, falar dela, trazê-la com plena propriedade ao centro dos destinos dos homens e das sociedades, mesmo que tomadas como pátrias, Agostinho da Silva, sábia e esclarecidamente, fá-lo de forma indirecta. Por um lado, socorre-se da ironia e povoa o seu discurso de paradoxos. Por outro lado, criou uma enciclopédia de base filosófica e pedagógica, dando a palavra aos educadores e mentores, legitimados pela ciência e pela experiência. Assim, entre 1933 e 1941, publicou um conjunto de obras, com o qual, através de alguns nomes fundamentais (Montaigne, Pestalozzi, Montessori, Washburne, Sanderson, Parkhurst, Baden-Powell), acabou por apresentar e divulgar a sua própria pedagogia.

Logo de partida, Montaigne, propugnando que ser sábio é saber mais e melhor. Com base em Montaigne, Agostinho da Silva estabelece uma diferenciação, mas também a consequente articulação, entre escolástica e ciência – articulação esta que está na base da inteligência humana, como comprova o percurso científico de Montaigne, que acabou a sua vida centrado na medicina. Para modelo como educador recuperou Pestalozzi, a quem reconheceu o «amor pedagógico» e a coragem para valorizar o trabalho como pedagogia e como meio legítimo para retirar as crianças da fome. E se em Montessori viu um método pedagógico que, ao assegurar o primado do respeito pela «personalidade infantil» e o de que «toda a educação verdadeira e sólida é uma auto-educação» (EDUCAÇÃO DE PORTUGAL. Textos Pedagógicos I, p. 199), pode ser aplicado em diferentes locais e culturas, não deixa, no entanto, Agostinho da Silva de tecer críticas ao perigo de normalização e a um relativo afastamento do mundo, que subjazem à pedagogia montessoriana.

É nas Escolas de Winnetka que Agostinho da Silva encontra uma alternativa pedagógica e didáctica verdadeiramente inovadoras. Praticando uma pedagogia aberta ao progresso, integrada no meio-ambiente, tomando o conhecimento da realidade como base, a experiência escolar, assente num material pedagógico de auto-instrução e de autocorreção, era também uma oportunidade para reforçar a ligação entre a escola e o mundo, incidindo sobre o que Washburne, seu principal mentor, designava de *common essentials*, ou seja «tudo o que se torna

4 Machado, *op. cit.*, p. 95.

absolutamente necessário para que um homem se possa entender com outros homens» (EDUCAÇÃO DE PORTUGAL. Textos Pedagógicos I, p. 239). Rompendo com a tradição escolástica, este sistema, assumidamente pragmático, não se quedava, contudo, no cumprimento de um programa mínimo, posto que o tratamento de cada rubrica didáctica encaminhava para a biblioteca e para outros meios de exploração e aprofundamento do conhecimento. Analisando a vida e a acção de Sanderson à frente das Escolas de Oundle, Agostinho apreciou, entre outros aspectos, a visão científica do mundo, a noção de que a Humanidade adulta pode continuar a progredir na sua organização, e colocou frontalmente o papel dos políticos, dos grandes chefes da indústria, enfim, das elites. Sobre estas fez recair a missão de «apóstolos de uma nova ordem» (EDUCAÇÃO DE PORTUGAL. Textos Pedagógicos II, p. 267), porque não deve o escol começar pela acção política, mas sim por preparar a reforma política:

[...] fazer surgir na alma dos homens uma atitude nova, da preocupação intelectual e moral ... o grande renovador não é o que deixa atrás de si uma obra em linhas rígidas e definidas: é o que pôs os espíritos num ângulo novo frente à vida, o que lhes fez aparecer a uma luz diferente o mundo em torno» (EDUCAÇÃO DE PORTUGAL. Textos Pedagógicos II, p. 267).

Tudo em Agostinho da Silva converge para uma valorização da escola e para uma ligação da escola ao mundo: é o mundo que penetra na escola e é a escola que se dirige ao mundo, como assinala, comentando o modelo da escola laboratório criado pelo Plano de Dalton, da autoria de Miss Parkurst. É ainda esta diferenciação/ ligação entre a escola e a vida que mais o entusiasma quando comenta o pensamento e a acção de Baden-Powel, através do qual Agostinho dá a conhecer as suas próprias convicções, designadamente:

- a) verdadeiramente é a vida que educa, e se a vida educa pelo trabalho, então o que verdadeiramente é educativo na escola não é o exame, por mais duro e difícil que o seja, mas o trabalho preparatório do mesmo;
- b) a educação deve ser dura, pelo que «ensinar meninos de maneira fácil, fazer rir meninos quando aprendem aritmética ou geografia é das coisas mais absurdas que podem existir no mundo» (EDUCAÇÃO DE PORTUGAL. Textos Pedagógicos II, p. 30);
- c) a vida só pode educar para a vida e pela vida, na medida em que a ela nos lançarmos (EDUCAÇÃO DE PORTUGAL. Textos Pedagógicos II, p. 32).

Eis um programa pedagógico, que alguns estudiosos pretendem essencialmente andragógico, outros social, outros político, apresentado através de um olhar hermenêutico e crítico. Mas necessariamente um programa com vista ao futuro, ao Quinto Império, esse sem o qual «o acto de viver era inútil. Para quê viver se não achássemos que o futuro vai trazer-nos uma solução que cure os problemas das sociedades de hoje?», dirá Agostinho na sua (*A última conversa* (p. 99)). É o homem de hoje que traça as rotas desse novo mundo. Este é o seu verdadeiro comprometimento. Este é o seu verdadeiro motivo de inquietude, fundado na mesma crença que moveu António Vieira, que lhe «chamou Quinto Império não para dizer que era depois do Quarto, mas sim para dizer é que não havia um sexto» (*A ÚLTIMA CONVERSA*, p. 97). Porque, afinal, estamos mergulhados no tempo, o que construímos é parte desse império, ainda que no caso português pareça haver sempre uma forte carga de provisoriedade. Como bem admitiu Agostinho da Silva,

[...] eu suponho que a coisa fundamental de Portugal não é esse trabalho de síntese, não é esse trabalho de juntar pedras até construir um edifício. É uma capacidade de já ver feito o edifício que devia haver e fazer os outros todos como uma tentativa provisória para se chegar a esse edifício (*VIDA CONVERSÁVEL*, p. 12).

Que fazer então? A cada um de nós, tomado como pessoa, «o que há é cada pessoa ver-se exactamente como é, sem humildade nem orgulho, simplesmente como é, procurar realizar aquilo que sente lá dentro que tem de realizar, que tem de fazer, tomando cuidado com os obstáculos exteriores, tal como o homem que guia um automóvel» (*VIDA CONVERSÁVEL*, p. 178).

Para o que se refere a Portugal, no seu todo, traçou Agostinho da Silva, ainda antes da Revolução Democrática (mas muito provavelmente quando o rumo de Portugal Colonial estava já definitivamente comprometido), um duro e ambicioso programa de educação, que expôs na obra *Educação de Portugal*. Uma vez mais, é um programa dito com recurso a uma extraordinária erudição, apresentado como quem conta um conto a propósito de cada item. Tais narrativas funcionam como base de argumentação e como forma de perspectivar um longo e crítico olhar sobre a História Humana enquanto percurso. Não cabe aqui resumir este programa, mas não posso deixar de relevar que, entre outros aspectos, ele percorre toda a educação e que, mais de trinta anos passados sobre a sua redacção – trinta anos marcados por uma gesta inaudita na história da educação em Portugal, as zonas problemáticas são precisamente as mesmas: alfabetização e leitura; ensino universitário; ensino técnico de terceiro grau; ensino secundário. Mas não apenas as questões são as mesmas, como grande parte das razões da crise se repetem.

Esse Portugal agostiniano só em parte se cumpriu não obstante o ritmo e a radicalidade das transformações das décadas recentes. De novo a Escola e a Educação voltaram à *Agora*, como matéria de debate – o que é fundamental, o que é sintoma de inquietação, de construção, de projecção, mas não se desgastem, uma vez mais, as energias, as vontades e as crenças nesse cíclico e interminável ajuste de contas, empunhando candeias em busca dos heróis e erigindo cadafalsos para os culpados. A nobreza da causa, no horizonte da qual estão os destinos da sociedade e da cultura portuguesas, assim o exige.

Agostinho da Silva tinha já acumulado uma vasta experiência de professor universitário, no Brasil, colhida na Universidade Federal da Paraíba e na Universidade Federal de Santa Catarina, quando, em 23 de Maio de 1968, compareceu perante a Comissão Parlamentar de Inquérito, destinada a investigar, entre outros assuntos, a estrutura do sistema de ensino superior no Brasil, que abrangia universidades federais, estaduais, particulares. A crise em que estava mergulhada a universidade não era exclusiva do Brasil, era mundial. Numa primeira exposição, Agostinho da Silva resumiu os principais aspectos da história e da função da Universidade actual, herdeira da Universidade medieval. Nessa evolução, salientou a ideia de Universo, que vinha já dos Gregos, a que foi associada a de Fraternidade, gerada na «Revolução Cristã». Com a evolução humana e capitalista dos séculos XV e XVI, a Universidade foi tomando forma e voltou-se para a criatividade e para o aprender, pelo que adiantava:

[...] o problema que se põe hoje exactamente porque as técnicas avançaram o bastante para dar maior liberdade de criação ao homem; o que se põe hoje é o problema da organização de um ensino superior em que o problema não seja o da disciplina ou o da contenção, ou o do aprendizado daquilo que já se sabe, mas sobretudo da criação, mas sobretudo da descoberta daquilo que ainda não se sabe. O esforço de criação do mundo (DEPOIMENTO. Textos Pedagógicos II, p. 35).

Para cumprir a sua missão de criatividade, a Universidade não pode ater-se à formação de técnicos, por mais excelentes que sejam, mas à formação de homens, à medida do seu país e alicerçados no seu tempo. Se houve um boa Universidade inglesa, ela foi alicerçada na Revolução Industrial. Se houve uma boa Universidade alemã, ela ficou ligada à Alemanha que antes da Primeira Guerra era a principal potência industrial. De igual modo, a Universidade dos Estados Unidos da América se enraíza numa estrutura económica que lhe é específica. A Universidade brasileira não pode importar modelos que se prendam a outras economias e a estádios de desenvolvimento e de educação, que não são os seus. Assim, Agostinho da Silva ajuizava:

[...] o Brasil só pode ter uma Universidade que corresponda à sua estrutura económica, sua estrutura psicológica, temos que ter a paciência de ir avançando com honestidade, como devemos ter a paciência de ir avançando com o país até atingir um desenvolvimento que não creio, seja apenas, e que seja sobretudo, um desenvolvimento de carácter económico, a economia apenas deve aparelhar como estrutura de base e nada mais; o Brasil não tem que se preocupar com o desenvolvimento em si mesmo, tem de se preocupar com o desenvolvimento na medida em que ele permite uma livre acção do homem e portanto a missão essencial do Brasil é pensar qual a missão desse homem no mundo; problema em que não [se] está pensando praticamente em nenhum país assoberbado por outras espécies de problemas (DEPOIMENTO. Textos Pedagógicos II, p. 39)

O Brasil tinha vindo a fundar universidades, universidades de diversos tipos e estruturas, e muitas das quais tinham vindo a fazer o seu caminho, aprendendo com os próprios erros, como exemplifica com o caso da Universidade de Paraíba e da Universidade de Santa Catarina. E é neste ponto que Agostinho da Silva é preempatório.

Cada escola que se abre é verdadeiramente um benefício para o Brasil; simplesmente esse benefício se podia tornar maior se houvesse aqui uma Escola Normal de Universidades, se realmente a Universidade de Brasília pudesse realizar a sua missão de preparar esse pessoal». Finalmente, se pudesse realizar a outra missão de integração nacional que estava programada como sendo o fazer frequentar a Universidade de Brasília alunos que viessem de todos os Estados do Brasil por concursos locais. (DEPOIMENTO. Textos Pedagógicos II, p. 40-41)

Prossegue o depoimento, manifestando a sua preocupação com os desmembramento das Faculdade de Filosofia, que congregavam o latim com a Física Nuclear, a Matemática e o Francês, a Filosofia e a História, estabelecendo uma unidade entre o que se aprendia e um contacto mais íntimo entre os homens que ensinavam e os que estudavam, pondo o Brasil à frente de muitas nações. Defende que a universidade deve ser livre e estar ao alcance de todos os extractos sociais, porque «não podemos renovar o nosso quadro de professores enquanto os recursos humanos que dispomos sejam recursos restritos, circunscritos, ou uma classe que tenha meios económicos» (DEPOIMENTO. Textos Pedagógicos II, p. 43). A Universidade brasileira não terá de acertar-se por outras, mas encontrar o seu próprio tempo, servida por professores, que tenham «capacidade de estudo

(...) capacidade de comunicação desse estudo e de se manter em termos humanos e se manter na comunidade que tem que ser fundamentalmente humana» (DEPOIMENTO. Textos Pedagógicos II, p. 68). O aluno ao entrar na Universidade deveria passar primeiro pela Faculdade de Filosofia para aprender a «ser pensante reflectido», seguindo depois para Medicina, Química ou para a formação técnica em Engenharia (DEPOIMENTO. Textos Pedagógicos II, p. 86).

O problema da reforma da Universidade, que tem na investigação uma das mais nobres funções, não podia ser equacionado de forma isolada. Não se tratava de importar o que fosse tomado por melhor modelo, mas de o Brasil se «encontrar a si próprio e de ter a audácia, a coragem de agir na direcção em que deve agir» (DEPOIMENTO. Textos Pedagógicos II, p. 71). A universidade tem de ser pensada também no quadro da educação, pelo que, Agostinho da Silva defendia que a existência da Escola Técnica e da Universidade tinham funções bem demarcadas. A primeira tinha por missão preparar o exército de técnicos para assegurar a seus povos uma economia, uma engenharia, uma medicina, um professorado, um corpo jurídico (v. EDUCAÇÃO DE PORTUGAL. Textos Pedagógicos II, p 127); a segunda, a Universidade, que nada teria a ver com a Escola Técnica,

[...] mas, com a gente que esta tivesse formado e se interessasse por tal domínio de pesquisa e com os autodidactas a quem se não pediria papel algum, repensaria, através do essencial de suas especialidades, o pensamento ou a vivência do povo» (EDUCAÇÃO DE PORTUGAL. Textos Pedagógicos II, p. 129).

Mas o grande desígnio de Agostinho da Silva é o resgate da humanidade e, nesse sentido, gostaria de concluir, desejando que continuem messiânicas estas suas palavras:

Todas as esperanças nos são abertas; os avanços tecnológicos estão ao nosso dispor e para o único fim em que serão úteis; para nos darem tempo livre; talvez, durante alguns séculos ainda, tempo livre para criarmos matemática ou poesia ou pintura; depois, tempo livre já mais certo, que é o de vermos a matemática ou a poesia e a pintura como existindo no mundo à volta com mais plenitude do que em nossas equações, versos e quadros, dispensando a existência dos artistas, que terão sido apenas meios de comunicação da beleza para quem ainda não podia ver directamente; e afinal, na idade melhor, sendo nós próprios matemática, poesia e pintura, vivendo arte e ciência, e, por viver, as criando [...] só então haverá Paraíso (EDUCAÇÃO DE PORTUGAL. Textos Pedagógicos II, p. 126).

Referências

SILVA, Agostinho da. **Vida Conversável**. Lisboa: Assírio & Alvim, 1994.

_____. **Textos Pedagógicos I**. Lisboa: Âncora, 2000.

_____. **Textos Pedagógicos II**. Lisboa: Âncora, 2000.

Recebimento em: 23/03/2009.

Aceite em: 30/04/2009.

O Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá e a profissionalização docente em Mato Grosso¹

The Training Centre of Teaching in Cuiabá and the professionalisation of teacher in Mato Grosso

Márcia Santos Ferreira²

Resumo

Este trabalho apresenta uma discussão sobre o processo de profissionalização docente ocorrido em Mato Grosso através da interpretação das mudanças introduzidas pelas atividades do Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá na identidade profissional dos professores do ensino primário mato-grossense, na década de 1960. Baseada em análise documental e em depoimentos de professoras em exercício no período em estudo, a interpretação sugerida toma as atividades desta instituição como participantes do processo de profissionalização do magistério primário mato-grossense ocorrido nos anos 1960, que envolveu a introdução de modificações significativas nas relações hierárquicas e nos procedimentos de motivação existentes à época.

Palavras-chave: Política educacional. Profissionalização docente. Ensino primário.

Abstract

This work presents a discussion about the process of teachers' professionalisation which occurred in Mato Grosso through the interpretation of the changes inserted by the activities of the Training Centre of Teaching in Cuiabá in the professional identity of the teachers at elementary teaching in Mato Grosso by the 1960's. Based on papers analysis and depositions of teachers in the period of study, the suggested interpretation takes the activity of this institution as part of the process of elementary teachers' professionalization in Mato Grosso that happened by 1960's, which involved the introduction of meaning changes in the hierarchy relationship and in the motivation procedure in that age.

Keywords: Educational policy. Teachers' professionalization. Elementary teaching.

1 Artigo resultante de pesquisa financiada pela FAPEMAT.

2 Doutora em Educação. Professora Adjunta do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Membro do GEM (Grupo de Pesquisa História da Educação e Memória) desde 2007. E-mail: msf@ufmt.br. Endereço para correspondência: Av. Fernando Corrêa da Costa, S/N Cuiabá/MT. CEP: 78.060-900. Brasil. Telefone: (65) 3615-8430.

Este trabalho apresenta uma proposta de discussão das características próprias ao processo de profissionalização docente, ocorrido no estado de Mato Grosso durante os anos 1960, a partir da análise e interpretação das mudanças introduzidas pelas atividades do Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá na identidade profissional dos professores que atuavam no ensino primário mato-grossense.

Criado no contexto da reforma do ensino primário promovida pelo governo presidencialista de João Goulart (1963-1964) e mantido em funcionamento, mesmo após o golpe militar de 1964, o Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá caracterizou-se pelo oferecimento de cursos de especialização em supervisão escolar para professoras normalistas e cursos de aperfeiçoamento para professoras qualificadas como “leigas”. Nesses cursos, oferecidos para professoras de diversas partes do Estado, a ênfase recaía sobre a introdução de novas técnicas e métodos de ensino, além de procedimentos de planejamento educacional e supervisão escolar, considerados inovadores à época.

A pesquisa documental realizada para a elaboração deste trabalho envolveu a busca de informações em periódicos e relatórios de atividades produzidos por órgãos subordinados ao Ministério da Educação, responsáveis pela criação dos Centros de Treinamento do Magistério, que entraram em funcionamento em diversas partes do Brasil, assim como a consulta a artigos de jornais em circulação no estado de Mato Grosso e a depoimentos de professoras que atuavam no magistério primário em diversas regiões deste Estado nos anos 1960. A análise destes documentos buscou a identificação dos seguintes elementos: os diversos papéis estabelecidos para os Centros de Treinamento do Magistério nas propostas de reformas educacionais promovidas pelo governo federal durante o período em estudo; a forma como estas propostas se concretizaram em Mato Grosso, ou seja, as atividades efetivamente realizadas pelo Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá, em seu contexto político e educacional específico; a divulgação destas atividades pela mídia impressa local; e o significado destas atividades para os diversos segmentos do magistério que atuavam no ensino primário e na administração educacional no estado de Mato Grosso durante os anos 1960.

A interpretação aqui sugerida insere-se no campo de estudos dedicado à análise das condicionantes das reformas educacionais e seus reflexos sobre a identidade e a profissão docente (OLIVEIRA, 2003; 2008), não se circunscrevendo às mudanças ocorridas na organização escolar e na organização do trabalho docente, mas também considerando as tecnologias da reforma como mecanismos que atuaram para alterar a identidade social dos professores do ensino primário, ao mudarem o significado da profissão docente (BERNSTEIN, 1999). As atividades do Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá são, portanto, compreendidas como uma expressão das tecnologias da reforma educacional colocadas em prática pelo

governo federal e adotadas pelo governo do estado de Mato Grosso ao longo dos anos 1960. Segundo Stephen Ball (2005, p. 6), as “tecnologias de política envolvem a utilização calculada de técnicas e artefatos para organizar forças humanas e capacidades no sentido de redes de poder funcionais” e incluem vários elementos, como relações hierárquicas, procedimentos de motivação e mecanismos de reforma ou terapia. O foco da interpretação aqui sugerido direciona-se para as mudanças das relações e subjetividades, enfatizando a nova configuração disciplinar que surgiu a partir das reformas, dotada de novos valores, novas identidades e novas formas de interação.

O governo presidencialista de João Goulart e as repercussões de sua concepção de planejamento educacional sobre a profissão docente

No início dos anos 1960, idéias favoráveis ao planejamento da educação, articulado ao planejamento econômico e social global repercutiram no cenário político brasileiro e internacional.

Realizada pela Organização dos Estados Americanos (OEA), em agosto de 1961, a Conferência Econômica e Social de Punta del Este foi um dos fatos internacionais marcantes naquele momento histórico. Esta Conferência, que teve como uma de suas consequências a criação da Aliança para o Progresso, pode ser compreendida como expressão da crise de liderança dos Estados Unidos na América Latina, surgida em decorrência da revolução cubana (IANNI, 1986, p. 209-210). Conforme sugere Ianni, a partir da vitória do movimento político liderado por Fidel Castro:

[...] o governo dos Estados Unidos concordou em preconizar e apoiar a elaboração de planos e programas de desenvolvimento econômico nos países da América Latina. Pela primeira vez o governo daquele país comprometia-se oficialmente com a idéia e a prática de políticas econômicas governamentais planificadas. [...] Apesar do significado político e diplomático (mais do que econômico e técnico) da Carta de Punta del Este, é necessário lembrar aqui que ela preconizava programas nacionais de desenvolvimento econômico e social, sob a égide do poder público. (IANNI, 1986, p. 210).

Internamente, este foi o momento de divulgação do programa de governo do Primeiro Ministro Tancredo Neves. Apresentado à Câmara dos Deputados em 29 de setembro de 1961, o programa de Tancredo Neves referia-se explicitamente

aos compromissos assumidos pelo governo brasileiro na Conferência de Punta del Este. A partir desta conferência, os governos dos países latino-americanos participantes comprometiam-se a elaborar e executar programas nacionais de desenvolvimento econômico e social. Em relação, especificamente, à educação, o programa de governo de Tancredo Neves anunciava:

Pretende o Governo criar condições para que se atinjam e, se possível, se antecipem os objetivos estabelecidos em Punta del Este, de eliminar o analfabetismo no hemisfério [sul do continente americano] e, por volta de 1970, assegurar a toda criança em idade escolar um mínimo de seis anos de educação. (PLANO..., 1961, p. 9).

Este programa, divulgado alguns meses antes da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecia a necessidade de elaboração de um Plano Nacional de Educação pelo Ministério da Educação e Cultura, que deveria conter metas, recursos financeiros e procedimentos capazes de adaptar o sistema educacional brasileiro “às necessidades quantitativas e qualitativas do nosso desenvolvimento.” (PLANO..., 1961, p. 6). Elaborado pelo Conselho Federal de Educação, o documento, que ficou conhecido como o Plano Nacional de Educação, foi divulgado em setembro de 1962, pelo ministro Darcy Ribeiro, contendo metas quantitativas e qualitativas a serem atingidas até 1970 e normas reguladoras para distribuição de recursos dos fundos nacionais de ensino (KELLY, 1962, p. 11)³.

Em 1962, a partir da renúncia de Tancredo Neves ao cargo de Primeiro Ministro⁴, diversos fatores se conjugaram para favorecer o restabelecimento do regime presidencialista e o lançamento de um plano de desenvolvimento econômico e social de caráter global que, em relação à educação, estabelecia objetivos mínimos a serem atingidos no período de 1963 a 1965 e defendia a idéia de que o esforço ali iniciado deveria ter continuidade até 1970, para que as metas fixadas pelo Plano Nacional de Educação pudessem ser atingidas.

Logo que o Congresso Nacional aprovou o projeto de lei que antecipava o plebiscito que decidiria sobre a manutenção do regime parlamentarista do início

3 Uma discussão sobre o conturbado processo de elaboração do Plano Nacional de Educação pode ser encontrada em Horta (1982).

4 Segundo Thomas Skidmore, os motivos da renúncia de Tancredo Neves, em junho de 1962, relacionavam-se tanto à necessidade de afastar-se do cargo para poder concorrer às eleições de outubro daquele ano, como a um plano articulado com o presidente João Goulart para que o sistema presidencialista fosse restabelecido: “Tancredo Neves e João Goulart seguiam um plano destinado a demonstrar deliberadamente a inviabilidade do parlamentarismo” (SKIDMORE, 2003, p. 267).

de 1965 para janeiro de 1963, João Goulart começou a adotar medidas que repercutiriam sobre seu governo presidencialista a partir do ano seguinte. No que se refere ao desenvolvimento econômico e social geral, convocou o economista Celso Furtado para ocupar o cargo de ministro extraordinário responsável pelo planejamento, função criada através do Decreto n. 1.422, do Conselho de Ministros, de 27/09/1962. Celso Furtado, criador e superintendente da SUDENE (Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste), foi o responsável, a partir de então, pela elaboração do Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social para o período de 1963 a 1965.

A parte relativa à educação do plano de desenvolvimento do governo João Goulart – detalhada no Plano Trienal de Educação –, além de estabelecer objetivos para o ensino primário, médio e superior, previa os recursos financeiros e a assistência técnica necessários à implantação de programas de construções de prédios escolares e de recuperação e aperfeiçoamento do magistério (BRASIL, 1963, p. 14-15). Para promover esta “recuperação e aperfeiçoamento”, o Plano anunciava a necessidade de formação dos *professores supervisores*, profissionais responsáveis por acompanhar e colaborar no treinamento de até dez professores leigos em seus locais de trabalho⁵. A preparação dos professores supervisores ficaria sob responsabilidade dos Centros de Treinamento do Magistério, que seriam colocados em funcionamento em diversos pontos do país⁶. Estes objetivos encontram-se expressos no Plano Trienal de Educação da seguinte forma:

Com a criação dos Centros de Treinamento do Magistério, a serem mantidos pela União, procura-se institucionalizar o esforço pelo aperfeiçoamento do magistério primário e médio e criar, definitivamente, a figura do professor supervisor. Cada um desses supervisores terá a seu cargo o trabalho escolar de até o máximo dez classes primárias, cujos mestres serão por ele assistidos e treinados. Deste modo, espera-se aperfeiçoar, em 1963, 5.000 professores, inclusive leigos; em 1964, cerca de 20.000 professores e, em 1965, cerca de 50.000 professores. (BRASIL, 1963, p. 14).

-
- 5 Conforme explica o Plano Trienal de Educação, o magistério primário distribuía-se em três grupos: as normalistas, diplomadas no segundo ciclo do nível médio, os regentes de ensino, diplomados no primeiro ciclo do nível médio, e os chamados “leigos”, sem formação regular e provindos, em sua maioria, da escola primária (BRASIL, 1963, p. 11).
- 6 Estava prevista a entrada em funcionamento, até 1965, de Centros de Treinamento do Magistério em São Paulo, Minas Gerais, Bahia, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Mato Grosso, Goiás, Espírito Santo, Ceará, Alagoas, Maranhão, Pará, Paraíba e Brasília (BRASIL, 1963, p. 15).

Anísio Teixeira, que em 1963, dirigia a CAPES (Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)⁷ e o INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos)⁸, manifestou apoio a tal iniciativa prevista no Plano Trienal:

As escolas serão o que forem os seus professores. Nada menos que quarenta Centros de Treinamento do Magistério projeta instituir o governo federal nos próximos oito anos. E talvez dezoito, nos próximos três anos. Tais centros serão centros de demonstração, com escolas primárias de alto nível, em que, pelo método de aprendizado, farão a sua formação, melhor diria, seu tirocínio, os professores dos professores brasileiros. Cada um destes professores de alto nível será um supervisor, que tomará a seu cargo aperfeiçoar cinco ou dez professores comuns. Deste modo, partindo de um bom padrão, tentaremos generalizar este bom padrão. (TEIXEIRA, 1963, p. 2).

Na súmula das atividades desenvolvidas pelo INEP, em 1963, foi divulgado um informe relativo ao “Curso de formação de professores supervisores”, que explicitava seus objetivos e conteúdos:

O objetivo desses cursos é dotar o País de um grupo de professores capazes de orientar regentes leigos do magistério primário, já em exercício, em localidades que não dispõem de professores diplomados em número suficiente para atender ao total de crianças em idade escolar. Essa preparação a ser realizada em 06 meses, compreende:

- a) o estudo dos objetivos da escola primária, como instituição essencialmente educativa;
- b) conhecimento de novas técnicas de ensino, inclusive recursos audiovisuais;
- c) elaboração de programa de aperfeiçoamento do magistério de acordo com as necessidades individuais e as necessidades sócio-econômicas das regiões por ele atendida;
- d) análise e prática da função de Supervisor e elaboração de planos de supervisão a serem realizados nas localidades onde os bolsistas deverão trabalhar, orientando, pelo menos, 10 professores não diplomados.

7 Hoje “Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior”.

8 Hoje “Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira”.

O currículo do Curso compreende: Fundamentos da Educação, Currículo e Supervisão, Linguagem, Matemática, Estudos Sociais e Ciências Naturais, Recreação e Jogos, Arte Infantil, Artes Industriais e Música na Escola Primária e a parte prática recebe especial ênfase. (PINHO, 1964, p. 1-2).

Esta súmula de atividades informava também que durante o segundo semestre de 1963 haviam sido iniciados cursos de formação de professores supervisores nos estados da Bahia, Guanabara, Minas Gerais, Pernambuco, Rio Grande do Sul e São Paulo, nos quais já funcionavam unidades dos Centros de Pesquisas Educacionais do INEP⁹, e, ainda, nos estados do Espírito Santo (no Centro Educacional de Colatina), de Goiás (no Centro de Treinamento do Magistério de Inhumas) e de Mato Grosso (no Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá), atendendo, ao todo, cerca de 700 professores-bolsistas provenientes de todos os estados brasileiros.

A organização do Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá

A necessidade de “recuperação” dos professores leigos que atuavam no ensino primário estava presente, no início dos anos 1960, tanto nos planos elaborados pelo governo federal como no discurso de alguns secretários estaduais de Educação. Enquanto o Plano Trienal de Educação anunciava que, em 1960, o magistério primário brasileiro era formado por 45% de professores leigos (BRASIL, 1963, p. 11), o ex-secretário estadual de Educação e Saúde do Mato Grosso, Humberto Marcílio, anunciava que mais de 60% dos professores primários que atuavam no Estado não tinham formação adequada (MARCÍLIO, 1963, p. 214). O titular da pasta de Educação e Saúde de Mato Grosso em 1963, Hermes Rodrigues de Alcântara, também manifestava preocupação com a questão em seu relatório daquele ano:

Ao iniciarmos a nossa gestão, um dos problemas que nos desafiava, relativamente ao Ensino, era o grande número de professores leigos, efetivados por concurso. [...] O trato diário com os problemas educacionais evidenciou, desde cedo, a necessidade da recuperação daqueles professores

9 Os Centros de Pesquisas Educacionais do INEP foram criados oficialmente no final de 1955 e entraram em funcionamento entre 1956 e 1957, seu objetivo primordial era promover a realização de investigações científicas que servissem de base à elaboração de novas políticas educacionais que respeitassem a diversidade regional existente no Brasil. Estes Centros também promoviam cursos para aperfeiçoamento de professores e administradores educacionais. Outras informações sobre os Centros podem ser encontradas em Ferreira (2006), Xavier (1999), Lugli (2002) e Silva (2002).

que, embora efetivados, não possuem, contudo, um grau suficiente de conhecimentos e de capacidade profissional. (ALCÂNTARA, 1963, apud MARCÍLIO, 1963, p. 215).

A identificação deste problema, tanto pelo governo federal como pelo governo estadual, pode ser interpretada como um dos fatores que contribuíram para a instalação do Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá, durante a segunda administração de Fernando Corrêa da Costa, em Mato Grosso¹⁰.

O efetivo funcionamento deste Centro, no entanto, não contou apenas com incentivo do Ministério da Educação e do governo do estado de Mato Grosso. Outros órgãos participaram do financiamento das atividades do Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá, como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) e o FISI¹¹ (Fundo Internacional das Nações Unidas para Socorro à Infância) (PINHO, 1963, p. 3). O Ministério da Educação assumiu a tarefa de negociar com o Ministério dos Negócios Interiores e da Justiça a cessão de um prédio para abrigar o Centro, ao mesmo tempo em que dividiu com o FISI as despesas relativas ao pagamento das passagens e bolsas de estudos das professoras primárias que frequentariam os cursos (PINHO, 1964, p. 5). O Ministério da Educação, através do Decreto n. 53.470, de 22/01/1964, também se comprometia a suplementar os vencimentos das professoras-bolsistas quando estas assumissem a função de supervisoras em seus Estados de origem. A Secretaria de Educação, Cultura e Saúde do Estado de Mato Grosso, por sua vez, continuaria a pagar os vencimentos das professoras-bolsistas durante seu período de afastamento para realização dos cursos (MATO GROSSO..., 1963, p. 1).

No dia 16 de agosto de 1963, o Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá foi oficialmente instalado em um prédio originalmente construído pelo Ministério do Interior e Justiça para abrigar o Educandário dos Menores Abandonados (CENTRO..., 1963, p. 1). Sua primeira diretora foi a professora cuiabana Ângela Jardim Botelho, que havia participado do processo de criação da Secretaria de Educação do Estado e que, desde 1951, ocupava diversos cargos na administração estadual¹². Devido às dificuldades de contratação de docentes para ministrar aulas no Centro que estava sendo instalado em Cuiabá, esta instituição atendeu inicialmente

10 O médico Fernando Corrêa da Costa, da UDN, foi governador do estado de Mato Grosso em duas gestões: 1951/1956 e 1961/1966.

11 Hoje UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância).

12 Informações biográficas obtidas no Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Educação Básica Ângela Jardim Botelho, localizada em Várzea Grande/MT, município em que Ângela Jardim Botelho atuou como professora.

um grupo de apenas 37 professoras-bolsistas, contando com quatro docentes provenientes do estado do Espírito Santo e duas mato-grossenses¹³. Um segundo grupo, formado por 60 professoras-bolsistas, foi convocado a realizar os cursos de especialização em matérias do currículo primário e de especialização em supervisão, oferecidos pelo Centro de Treinamento de Belo Horizonte, que funcionava junto ao PABAE (Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar) (PINHO, 1964, p. 6)¹⁴. Ao todo, portanto, quase 90 professoras mato-grossenses iniciaram, em 1963, cursos de especialização promovidos pelo “Programa de Recuperação e Aperfeiçoamento do Magistério” do governo Goulart.

Mesmo depois do golpe militar de 1964, durante o governo Castelo Branco, o Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá continuou a funcionar, respeitando as determinações dos dispositivos relativos à educação, presentes no Programa de Ação Econômica do Governo (PAEG). Elaborado sob a coordenação do economista Roberto Campos, o PAEG previa a expansão do número de vagas no ensino primário e recomendava a utilização de recursos radiofônicos e audiovisuais para garantir o oferecimento de educação elementar às crianças residentes em áreas de população dispersa e que não eram atendidas pelo sistema formal de ensino (BRASIL, 1964, p. 213). A partir deste momento, o Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá, organizou apenas mais um curso de supervisão para professoras normalistas, concentrando suas atividades no oferecimento de cursos de férias a professoras “leigas” e cursos de difusão de novos métodos pedagógicos (NA RODOVIA..., 1968, p. 2). Os cursos de difusão de novos métodos pedagógicos tinham a duração de quinze dias e eram oferecidos, por uma equipe de professoras especialistas, para professoras de Escolas Normais, Ginásios e Escolas Primárias públicas e privadas, em seus municípios de origem. Para a realização destes cursos, a equipe de professoras especialistas contava com um carro equipado com projetores cinematográficos e de diapositivos, biblioteca e material audiovisual (EQUIPES..., 1964, p. 1). Os cursos de férias, por sua vez, eram divulgados como sendo “cursos intensivos de aperfeiçoamento do professorado leigo” e eram realizados em Cuiabá (DEPARTAMENTO..., 1964, p. 1). Estes cursos de férias tornaram-se obrigatórios a todas as professoras do ensino primário não diplomadas, que estavam em exercício nas escolas primárias mato-grossenses, por determinação do Departamento de Educação e Cultura do Estado (SIMIÃO, 2006, p. 108).

13 As professoras capixabas eram: Dalva Perini, Gisselda Pelissari, Maria Augusta de R. Carvalho e Miriana Silva. Emília Figueiredo e Jocília Corrêa foram as professoras mato-grossenses que trabalharam como docentes no Centro (MARCÍLIO, 1963, p. 216).

14 O PABAEE desenvolvia desde 1956 atividades em Belo Horizonte e ficaria conhecido por contribuir para consolidar no campo educacional brasileiro, ao longo dos anos 1960, a *perspectiva tecnicista* na análise das questões educacionais. Para uma interpretação sobre as atividades do PABAE, consultar Paiva e Paixão (2002).

Algumas repercussões das atividades do Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá sobre a identidade docente

Tomar as atividades promovidas pelo Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá, durante os anos 1960, como expressão de tecnologias da política de reforma educacional, permite o reconhecimento de algumas de suas repercussões sobre a identidade docente, seja no que se refere às alterações das relações hierárquicas existentes entre os diversos segmentos do professorado do ensino primário mato-grossense, seja em relação aos procedimentos de motivação profissional em uso à época.

Os seguintes depoimentos de professoras do ensino primário que frequentaram os cursos oferecidos pelo Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá são elucidativos em relação às tecnologias mobilizadas:

Segundo Inalda, dentre aquelas que fizeram curso de supervisão, algumas optaram por fazer cursos de especialização em linguagem, estudos sociais e matemática, tornando-se, assim, especialistas nessas áreas de formação. O ensino primário mato-grossense passou, portanto, por um completo processo de renovação, pois as supervisoras objetivavam capacitar os professores dentro das mais modernas técnicas. (Depoimento de Inalda Lytton, 2003, apud SIMIÃO, 2006, p. 114).

Fiz o curso no final da carreira, perto já de me aposentar. Nesse período modificou muito o ensino e para nós foi melhor, eu achei bom, porque a gente tomou outras noções, essas coisas velhas ficaram para trás. Ensinar todas as coisas novas que a gente aprendeu nesses cursos, para transmitir para os alunos, essa era a finalidade; era ensinar para as professoras para elas aprenderem para depois transmitir para os alunos. Muitas acharam difícil, desistiram e foram todas exoneradas. Ensinavam os métodos novos, como estão ensinando agora nessas escolas, nesses grupos, através de desenho de cartolina, cartazes, palito de fósforo, feijão. Fazíamos muitos cartazes, todas essas coisas que utilizava para ensinar os alunos. Entrosava sobre município, cidade, coisas familiares. Aí modificou tudo. (Depoimento de Saturnina Sebastiana da Silva, 2003, apud GONÇALVES et al., 2007, p. 112).

O primeiro dos trechos acima apresentados foi escrito a partir do depoimento de uma professora normalista de Cuiabá, que fez o curso de especialização em supervisão oferecido pelo Centro de Treinamento de Belo Horizonte/PABAAE, entre 1963 e 1964, enquanto o segundo trecho faz parte do depoimento de uma professora do interior do Estado, que frequentou um dos cursos de férias oferecidos às professoras “leigas” no Centro de Treinamento da capital, na segunda metade dos anos 1960. Através destes depoimentos, percebe-se com clareza a importância atribuída pelas professoras ao *caráter inovador* das modernas técnicas transmitidas, ao mesmo tempo em que também é muito claro o estabelecimento de uma *diferenciação hierárquica* entre as professoras que se tornavam supervisoras – e, portanto, “especialistas em educação” – e aquelas que necessitavam de “recuperação”: a obrigatoriedade de frequência imposta às professoras “leigas” – sob pena de exoneração – exprimia a relação de poder subjacente à reforma educacional em implantação, que *desvalorizava* completamente a atuação docente de grande parte do magistério que efetivamente estava trabalhando no ensino primário.

O Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá, através de seus diferentes cursos, estimulava uma transformação dos atributos e capacidades considerados necessários para as professoras em exercício no sistema público de ensino primário mato-grossense: a identidade profissional destas professoras passava a estar relacionada à aquisição de conhecimentos acerca da utilização novos métodos pedagógicos, além de estar vinculada à obtenção de um título devidamente reconhecido, seja por meio da formação em Escolas Normais, seja, ao menos, pela frequência aos cursos de aperfeiçoamento docente oferecidos pelo governo.

A tecnologia da reforma educacional empregada fez com que os conhecimentos possuídos pelas professoras não diplomadas fossem *desqualificados* e considerados, na linguagem de Foucault, como “inadequados para cumprir sua tarefa ou insuficientemente elaborados: conhecimentos ingênuos, colocados em uma posição inferior na hierarquia, ou seja, inferiores ao nível exigido de cognição ou cientificidade.” (1980, p. 82). A partir da implementação desta tecnologia, “um novo tipo de professor e novos tipos de conhecimento são invocados pela reforma educacional.” (BALL, 2005b, p. 554), exprimindo uma situação em que a reforma não muda apenas as estruturas e as práticas docentes, mas muda também aquilo que se entende como sendo a identidade social do professor.

O processo de profissionalização docente no estado de Mato Grosso, no entanto, foi marcado por uma característica particular, que contribui para singularizá-lo em relação a outras experiências: a forte injunção dos líderes políticos locais na composição do corpo docente das escolas públicas em funcionamento

no Estado. Depoimentos de professoras que trabalhavam no magistério primário mato-grossense, nos anos 1950 e 1960, confirmam a situação de submissão dos professores aos desígnios dos chefes-políticos locais:

Quando a UDN perdia, as professoras que tinham menos de cinco anos eram demitidas, para entrar gente às vezes muito mais incompetente do PSD. Quando a UDN ganhava, fazia o mesmo. Embora a política dominasse, a gente na escola não tocava no assunto, com medo de cair fora. Vivíamos sempre com medo de perder o emprego, submissas às autoridades. (Depoimento de Sílvia Araújo de Moraes, 1988, apud ROSA, 1990, p. 161).

O professor era realmente um porta-voz do poder. Rezava a cartilha da situação. O governador era o senhor todo poderoso, o mandão, cabendo ao professor cumprir à risca toda a orientação que vinha de Cuiabá. Até mesmo a liberdade de comentar qualquer coisa não existia, porque o professor se sentia ameaçado, vigiado pelos próprios funcionários da escola. [...] Nesse regime totalmente arbitrário, fechado, autoritário, manifestações como greves, passeatas não eram sequer cogitadas. Vivia-se a lei do mais forte. (Depoimento de Flora Thomé, 1988, apud ROSA, 1990, p. 139).

Essa situação de submissão explicita a “lei do mais forte”, colaborando para a compreensão da aceitação – aparentemente sem resistências – à exoneração de professoras que não frequentavam os cursos de aperfeiçoamento docente, assim como para a compreensão da forma pela qual se deu a organização inicial da primeira Associação Mato-grossense de Professores do Ensino Primário, a AMPP.

Fundada em 29 de junho de 1965, a AMPP foi organizada a partir da mobilização por reajuste salarial, liderada por professoras do Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá:

O ano de 1964 tinha se caracterizado por uma inflação de 80%. Os professores, que se reuniam em cursos de férias no CTM (Centro de Treinamento do Magistério, no Coxipó, atual 9.º BEC),^[15] começaram a se mobilizar

15 Atualmente, o prédio que foi utilizado pelo Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá, localizado no bairro do Coxipó, em Cuiabá, abriga o 9.º Batalhão de Engenharia e Construção do Exército, conhecido como 9.º BEC.

por reajuste salarial. Liderados pela equipe de professores do CTM (treinados no INEP do Rio de Janeiro e Belo Horizonte), dirigiram-se ao Palácio Alencastro, sede do governo estadual, e maciçamente solicitaram a presença do governador Fernando Correa da Costa. Este, ao invés de atender às reivindicações, tratou-os com desdém, o que acabou não só irritando os mestres presentes como os predisps a continuar a luta e fundar uma associação que os representasse. (MONLEVADE, 2001, p. 44).

A AMPP em seus primeiros anos de funcionamento, porém, não conseguiu mobilizar os professores, sendo dotada de pequena capacidade de reivindicação. Criada sob o regime militar, essa entidade era considerada como excessivamente submissa ao governo:

Não admira que a ação da AMPP se tenha pautado por atitudes ‘bem comportadas’, de afirmação da categoria, de reivindicação, talvez, mas longe de qualquer pretensão de mobilizar os professores para greves ou manifestações que ofendessem as autoridades. Afinal, eram elas que podiam “conceder” aumentos salariais, abrir concursos, aprovar planos de carreira. Tinham que ser respeitadas e, até mesmo, “incensadas”, como forma de sensibilizá-las para a valorização da classe do magistério, àquela altura já atingida pela onda geral de desvalorização. (MONLEVADE, 2001, p. 44-45).

Esta “onda geral de desvalorização” pode ser compreendida como associada à nova identidade docente em processo de formação, caracterizada por uma profunda diferenciação hierárquica entre o pequeno grupo de especialistas – que assumiu posições de liderança (inclusive no movimento associativo) – e a grande massa de professoras “desqualificadas” – que passou gradativamente a reconhecer a si próprias como insuficientemente preparadas para a execução das tarefas docentes e, por esta razão, como facilmente substituíveis e dotadas de pouco ou nenhum poder de reivindicação por melhores condições de trabalho.

Considerações finais

As atividades do Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá, desenvolvidas na segunda metade dos anos 1960, contribuíram, por um lado, para o início do processo de mobilização do magistério do ensino primário mato-grossense e, por outro, para a elaboração de uma nova identidade profissional para as professoras deste nível de ensino. Essa nova identidade, ao mesmo tempo em que estava vinculada à idéia de necessidade de aperfeiçoamento da formação profissional e de aquisição de novos conhecimentos pedagógicos, considerados inovadores e mais eficientes frente às propostas de expansão do acesso ao ensino de nível primário, também se relacionava à desqualificação de um amplo segmento do magistério – classificado como “leigo” – que, no estado de Mato Grosso, representava cerca de 60% das professoras em exercício e que, historicamente, ocupavam uma posição subjugada às variações da situação política local.

Esta situação subordinada, da maioria do magistério do ensino primário mato-grossense, parece ter se agravado frente à instauração de mais um elemento ao jogo de forças políticas que faziam parte do universo educacional local: a figura do “especialista em educação” representava, através de sua formação, novos valores, novas identidades e novas formas de interação com os poderes instituídos, vetados às professoras “leigas”.

Apesar de ter começado a se institucionalizar durante os primeiros anos dos governos militares, no Brasil, este modelo de profissionalização docente, pautado tanto no estabelecimento de diferenciações hierárquicas baseadas na aquisição de conhecimentos especializados como na crença no poder multiplicador da ação de supervisão, havia sido idealizado ainda no governo Goulart, como uma resposta urgente às necessidades de expansão do ensino primário e de erradicação do analfabetismo, que se colocavam tanto internamente quanto em âmbito internacional.

Nos primeiros governos militares que sucederam o golpe de 1964, a idéia básica do modelo parece ter sido mantida, sendo alterada apenas a ênfase na segmentação hierárquica, que passou a ser implementada: menor quantidade de especialistas foi formada, ao mesmo tempo em que a estratégia de multiplicação da ação de supervisão foi intensificada, através da disseminação de cursos de férias para as professoras não diplomadas.

O movimento associativo docente que se organizou neste período, mesmo representando um avanço no processo de profissionalização das professoras do ensino primário mato-grossense, não deixou de corresponder ao contexto histórico em que foi gerado, sendo pautado, naquele momento, pela subordinação à ordem política instituída.

Referências

- BALL, Stephen. Education reform as social barberism: economism and the end of authenticity. **Scottish Educational Review**, v. 37, n. 1, p. 4-16, may 2005.
- . Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005b.
- BERNSTEIN, Basil. Official Knowledge and pedagogic identities. In: CHRISTIE, Frances (Ed.). **Pedagogy and the shaping of consciousness**. London, Continuum, 1999. p. 246-261.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Trienal de Educação 1963-1965**. Brasília: Departamento de Imprensa Nacional, 1963.
- . Ministério do Planejamento e Coordenação Econômica. **Programa de Ação Econômica do Governo 1964-1966** (síntese). Rio de Janeiro: Documentos EPEA, n. 01, nov. 1964.
- CENTRO de Treinamento do Magistério será instalado amanhã. **O Estado de Mato Grosso**, Cuiabá, p. 1, 15 ago. 1963.
- DEPARTAMENTO Nacional de Educação envia técnico a Mato Grosso. **O Estado de Mato Grosso**, Cuiabá, p. 1, 04 set. 1964.
- EQUIPES de educadores visitarão regiões norte e sul do estado. **O Estado de Mato Grosso**, Cuiabá, p. 1, 19 mar. 1964.
- FERREIRA, Márcia Santos. **Centros de Pesquisas do INEP: pesquisa e política educacional entre as décadas de 1950 e 1970**. 2006. 250f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: 2006.
- FOUCAULT, Michel. Two Lectures. In: GORDON, Colin (Ed.). **Power/Knowledge: selected interviews and other writings (1972-1977)**. London: Longman, 1980. p. 78-108.
- GONÇALVES, Marlene; SÁ, Nicanor Palhares; SIQUEIRA, Elizabeth Madureira (orgs.). **Lembranças de professores e alunos mato-grossenses (1920-1950)**. Cuiabá: EdUFMT, 2007.
- HORTA, José Silvério Baía. **Liberalismo, tecnocracia e planejamento educacional no Brasil** (uma contribuição à história da educação brasileira no período de 1930-1970). São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982.

IANNI, Octávio. **Estado e Planejamento Econômico no Brasil**. 5.^a ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1986.

KELLY, Celso. Notícia histórica. *In*: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Educação**. Rio de Janeiro: MEC/Gabinete do Ministro, 1962. p. 09-12.

LUGLI, Rosário Genta. **O trabalho docente no Brasil: o discurso dos Centros Regionais de Pesquisa Educacional e das entidades representativas do magistério (1950-1971)**. 2002. 219f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo: 2002.

MARCÍLIO, Humberto. **História do ensino em Mato Grosso**. Cuiabá: Secretaria de Educação, Cultura e Saúde, 1963.

MATO GROSSO: mais cursos para professores. **O Estado de Mato Grosso**, Cuiabá, p. 1, 09 jul. 1963.

MONLEVADE, João Antonio C. **História do movimento sindical da educação no Brasil e Mato Grosso**. Programa de Formação Sindical – SINTEP Séc. XXI, 2001. Disponível em: <http://www.sintep.org.br>. Acesso em 29/03/2009.

NA RODOVIA Cuiabá-Coxipó da Ponte está localizado o Centro de Treinamento do Magistério Primário: canteiro da nova metodologia na educação de nossa juventude. **O Estado de Mato Grosso**, Cuiabá, p. 2, 31 jan. 1968.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 13-37.

———. O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização. **Retratos da Escola**. v. 2, n. 2/3, p. 29-39, jan./dez. 2008.

PAIVA, Edil Vasconcelos; PAIXÃO, Léa Pinheiro. **PABAAE (1956-1964): a americanização do ensino no Brasil?** Niterói: EdUFF, 2002.

PINHO, Péricles Madureira de. A “Semana da Educação” e o INEP. **Boletim Informativo CBPE**, n. 70, p. 1-3, maio/1963.

———. INEP: Súmula das atividades desenvolvidas em 1963. **Boletim Informativo CBPE**. n. 79, p. 1-9, fev./1964.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 36, n. 84, p. 3-12, out.-dez./1961.

ROSA, Maria da Glória Sá. **Memória da Cultura e da Educação em Mato Grosso do Sul**: histórias de vida. Campo Grande: EdUFMS, 1990.

SILVA, Graziella Moraes Dias da. **Sociologia da Sociologia da Educação**: caminhos e desafios de uma *policy science* no Brasil (1920-1979). Bragança Paulista, EdUSF, 2002.

SIMIÃO, Regina Aparecida Versoza. **O processo de profissionalização docente em Mato Grosso** (1930-1960). Cuiabá: EdUFMT / Central de Texto, 2006.

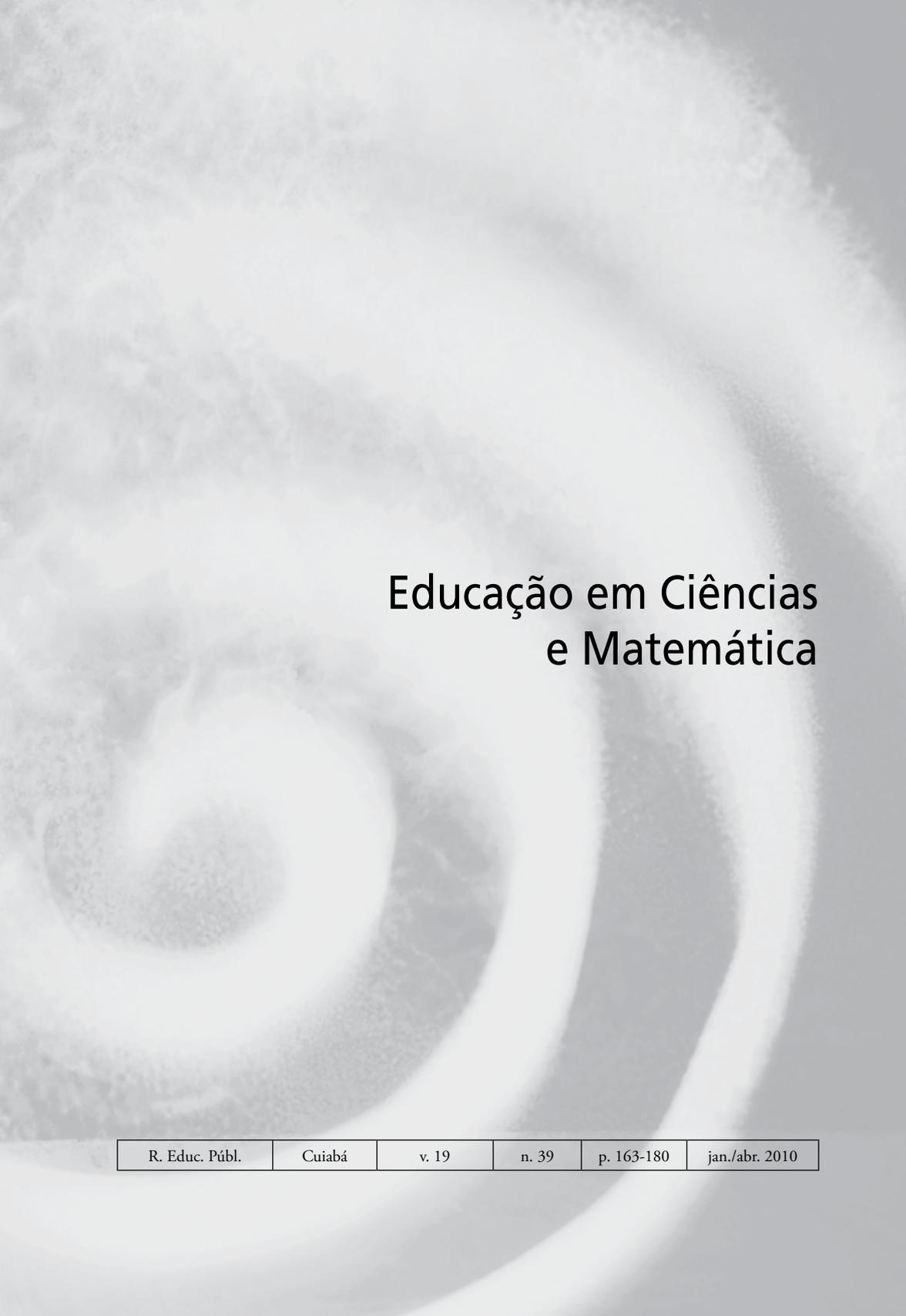
SKIDMORE, Thomas. **Brasil: de Getúlio Vargas a Castelo Branco** (1930-1964). 13.^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

TEIXEIRA, Anísio. 1963: Ano da Educação. **Boletim Informativo CAPES**. n. 122, p. 1-2, jan./1963.

XAVIER, Libânia Nacif. **O Brasil como laboratório**: educação e ciências sociais no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Bragança Paulista: EdUSF, 1999.

Recebimento em: 13/07/2009

Aceite em: 28/07/2009



Educação em Ciências e Matemática

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 19

n. 39

p. 163-180

jan./abr. 2010

Bernard Bolzano: O conceitualismo e a intuição na Educação Matemática

Bernard Bolzano:
Conceptualism and intuition
in Mathematical Education

Humberto Clímaco¹
Michael Otte².

Resumo

Bolzano, conhecido como o “pai da aritmetização da matemática”, tornou-se conhecido devido à clareza exemplar de conceitos, mas muitos educadores matemáticos atuais não valorizam esta virtude, não percebendo que não há tanta diferença entre calcular formalmente ou agir intuitivamente (afinal, não é tão importante se as regras de agir são explícitas ou implícitas), desde que sirva para formar conceitos, que era a preocupação de Bolzano. Neste trabalho mostramos a ligação de sua obra com a busca por clareza e comunicação do conhecimento (portanto de didática), e analisamos como sua noção de didática pode contribuir para os debates atuais da Educação Matemática.

Palavras-chave: Bernard Bolzano. Intuição. Explicação. Pensamento conceitual. Educação Matemática.

Abstract

Bolzano is known among historians of mathematics as “the father of arithmetization of mathematics” but his pedagogical and didactical efforts are little appreciated among educators of mathematics. Formal calculation and the intuitive approach are not so different as it might appear (and have jointly dominated mathematical thinking up to the 19th century), such that the real alternative to such limitations seems to be a thoroughly conceptual approach to mathematics. Such were Bolzano’s beliefs and the present paper tries explain that and make Bolzano’s approach fertile to mathematics education and to mathematical epistemology.

Keywords: Bernard Bolzano. Intuition. Explanation. Conceptual thinking. Mathematical Education.

1 Professor substituto no Instituto de Matemática e Estatística da Universidade Federal de Goiás e mestre pela Universidade Federal de Mato Grosso. E-mail:<haclimaco@yahoo.com>.

2 Professor Emérito do Instituto de Didática da Matemática da Universidade de Bielefeld – Alemanha e Professor Visitante do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. E-mail: <michaelontra@aol.com>.

Introdução

Neste artigo mostramos que toda a obra de Bolzano está profundamente ligada à sua busca por clareza na comunicação do conhecimento (portanto de didática), analisando de que forma sua noção de didática pode contribuir para os debates atuais da Educação Matemática.

Atualmente, quando se discute a relação entre saber científico e saber escolar, entre abstração e intuição, e quando este debate se revela particularmente caloroso e intenso na Educação Matemática – por ser a Matemática talvez o ramo do conhecimento em que o saber abstrato teve mais alcance, o que justifica sua capacidade de aplicação nas mais diversas áreas e sua quase inquestionável obrigatoriedade no ensino em todo o mundo – o resgate da obra de Bolzano e seu diálogo com os grandes clássicos da filosofia das ciências, pode ser um importante elemento para compreendermos e fundamentarmos melhor este debate.

Bolzano é conhecido pelos matemáticos como aquele que demonstrou o “Teorema de Bolzano”, o “Teorema do Valor Intermediário”, e como quem deu a primeira demonstração do teorema que, modificado por Weierstrass, ficou com o nome de “Teorema de Bolzano-Weierstrass”. Mas, poucos matemáticos sabem que resultados importantes como o “critério de convergência de Cauchy”, bem como uma definição rigorosa da continuidade e do infinito, foram feitos pela primeira vez por Bolzano (BOLZANO, 1817/1980; SEBESTIK, 1992).

Na Filosofia, Bolzano é conhecido como o primeiro pensador a afirmar que o pensamento se baseia na maneira como nós o representamos e por isso, para se buscar a verdade, temos que começar perguntando o que significa uma proposição. Esta abordagem da Filosofia, muito aceita após o período em que Bolzano viveu, é chamada semântica.

A obra filosófica de Bolzano é inseparável de sua obra matemática. Bolzano foi talvez o primeiro matemático moderno, mas não o único dentre os criadores da Matemática pura (Weierstrass, Grassmann e Dedekind, por exemplo), que se preocupou com o ensino. Esta preocupação, por sua vez, tem íntima conexão com sua ênfase no rigor matemático e científico. Por isso é muito importante que os debates atuais sobre transposição didática levem em conta este teórico que foi, talvez, o primeiro que formulou Matemática pura e, ao mesmo tempo, se preocupou com a transposição deste conhecimento, tomando essa transposição com um método de construção da Matemática.

Toda tentativa de resolver um problema qualquer, ou de responder a uma questão, deve necessariamente refletir sobre o contexto histórico e filosófico da situação. Neste artigo, pretendemos oferecer tal reflexão para melhor entender um paradoxo.

O paradoxo consiste em que a concepção de Matemática de Bolzano é o resultado de uma preocupação pedagógica e didática, por um lado, e que, por outro, esta concepção é, nos dias atuais, frequentemente considerada formal, teórica e até mesmo antididática. Este paradoxo representa um problema objetivo do ensino de qualquer disciplina, pois se por um lado todo aluno tem de construir seu próprio conhecimento para realmente entender, por outro, o chamado *discovery learning*³ não é suficiente para alcançar um nível satisfatório. O professor tem uma tarefa quase impossível, que consiste em ensinar um conhecimento sem entregá-lo pronto, pois o aluno só entende aquilo que descobriu por si só (BROUSSEAU, G.; OTTE, M. 1991).

Desde o *Renascimento*, com Descartes, considerou-se que a Matemática deveria basear-se na intuição; Kant acentuaria e fundamentaria tal base: “os modernos” (Descartes até Kant) se diferenciaram dos “antigos” (ou seja, dos aristotélicos), pela crença em que o fundamento de qualquer conhecimento é o sujeito e suas maneiras de pensar e não o objeto de conhecimento. A “revolução copernicana” da epistemologia de Kant representa, de fato, a última pedra de um castelo que foi construído pelo menos desde o Renascimento (SCHMITT, 2008).

Benjamin Nelson chamou a atenção para o fato de que o maior estímulo da Revolução Científica do século XVII resultou de mudanças nos hábitos e no estilo de pensamento e, especificamente, da busca pela certeza individual. As “Regulae” de Descartes, de 1628, são uma expressão clara dessa nova atitude. Descartes afirma ter que assumir o hábito de confiar só em que é “completamente evidente e incapaz de ser duvidado” e de rejeitar tudo que é meramente “conhecimento provável” (REGULA II).

Descartes também contrastou o discurso matemático, que se destaca “por causa da certeza e da evidencia de suas razões”, com a retórica e eloquência, que servem mais para persuadir as pessoas do que para educá-las. Geralmente, os matemáticos foram contrastados com os retóricos (como teólogos ou juristas), desde o século XVI e foi considerado tão ridículo exigir demonstrações dos últimos como esperar eloquência dos primeiros, ou seja; Matemática e Linguagem foram consideradas opostas.

A racionalidade e a certeza das ciências e da Matemática foram consideradas por positivistas e modernos, em geral, consequências de seu método universal. As tentativas de aritmetizar a Matemática e da Geometria de Descartes (1637) até Hilbert (1899) são uma clara expressão dessa atitude. A ciência aristotélica,

3 Aprendizado por meio da descoberta

em contraste, sempre foi caracterizada pela homogeneidade entre método e objeto. Por exemplo, não eram admitidos métodos algébricos na prova de teoremas geométricos e nem argumentos geométricos ser usados na álgebra e na análise. Daí resultou a distinção entre provas que provam, ou seja, que só trazem certeza e convicção subjetiva, e provas que explicam, considerando as primeiras meras verificações, enquanto as segundas mostrariam os fundamentos objetivos de tais verdades.

Bolzano, que num certo sentido, retomou Aristóteles (JONG, 2001) fundamentou a Matemática, em contraste, na noção de prova rigorosa, e considerava a homogeneidade aristotélica entre método e objeto essencial e por consequência distinguiu entre estes dois tipos de provas. Esta distinção resulta da diferenciação entre as coisas que aparecem antes no processo de pensamento, em contraste com outras que têm prioridade no sentido da estrutura objetiva do conhecimento. Foi Aristóteles o primeiro a nos alertar para o fato de que o que aparece em primeiro lugar na percepção e no pensamento não necessariamente é o mais fundamental de um ponto de vista objetivo⁴. Se fosse diferente, e se tudo fosse tal como aparece diante de nós, então, todo e qualquer ensino seria supérfluo e desnecessário!

Bolzano viveu numa época em que a transmissão de conhecimento ganhava importância, devido ao fato de que ocorriam grandes mudanças na ciência e na sociedade, exigindo que o conhecimento, que antes era restrito a poucos, se expandisse.

Assim, a Matemática deixava de ser algo apenas de uma pequena comunidade de matemáticos, voltada, muitas vezes, para um saber especulativo e pouco prático; em particular, as necessidades da Revolução Industrial exigiram que a Matemática passasse a ser objeto de estudo de muitos, e assim surgiram as primeiras grandes turmas de engenharia.

Bolzano rompeu com a tradição “moderna” ao tirar do centro das atenções o sujeito e colocar a comunicação e o sujeito social (não individual) em primeiro lugar. Por isso, a comparação entre as noções de Matemática de Kant e de Bolzano são tão férteis e permitem abordarmos temas tão amplos!

4 Para mostrar esta diferença, Aristóteles apresenta o seguinte exemplo. “Seja C apontando para planetas, B para não brilhante, e A estar perto. Então é verdade estabelecer B de C... Mas também é verdadeiro estabelecer A de B; ... Então A deve se aplicar a C; então está provado que os planetas estão perto. Então este silogismo prova não a razão mas o fato, porque não é devido a que planetas não brilham que eles estão perto, mas porque eles estão perto eles não brilham” (Aristóteles, Post. Anal., Livro I, cap. 13, 781-b).

1. Apresentação de Bolzano e de sua Teoria da Ciência (*Wissenschaftslehre*)

Bernard Placidus Johann Nepomuk Bolzano nasceu em cinco de outubro de 1781, em Praga, na Boêmia, região que atualmente faz parte da República Tcheca, mas que então compunha o Império Austríaco. Faleceu em 1848. Estudou Filosofia, Teologia e Matemática na Faculdade de Filosofia da Universidade Carl-Ferdinand de Praga. Após terminar seus estudos, em 1804, Bolzano tornou-se padre; e inicialmente pretendia estudar mais a fundo a Matemática e a Filosofia de Kant, autor cuja obra estava, na época, banida da Áustria.

Em 1804, Bolzano obteve o título de professor de ciências da religião católica na Universidade de Praga e, em 1811, obteve efetivamente o direito de professar suas próprias doutrinas; mas, em 1819 foi demitido devido às acusações de estar associado a supostas intrigas políticas de um de seus alunos, e de heresia, por expressar seu nacionalismo tcheco, abertamente.

Com a perda da carreira de professor, Bolzano passou a ser sustentado por amigos e alunos. Foi no mesmo ano de sua aposentadoria forçada (1919) que Bolzano começaria a escrever sua mais importante obra filosófica, “Doutrina da Ciência” (*Wissenschaftslehre*), que seria terminada e publicada somente em 1837. Esta monumental obra, com suas mais de 5.000 páginas, tem uma importância maior na obra de Bolzano, pois é nela que ele propõe toda uma reformulação da noção de ciência e justifica filosoficamente sua proposta de fundamentação da Matemática.

A obra de Bolzano é imensa. Foi o primeiro filósofo moderno a propor uma abordagem semântica da Filosofia. Influenciou muito filósofos de diferentes áreas, como Husserl (1859-1938), Twardowski (1866-1938), Frege (1848-1925), Carnap (1891-1970), Tarski (1901-1983), Peirce (1839-1914), Wittgenstein (1889-1951), dentre outros. Deu também importantes contribuições para a Matemática. Sua mais célebre obra matemática, no entanto, foi *Rein analytischer Beweis des Lehrsatzes, dass zwischen zwei Werten, die ein entgegengesetztes Resultat gewahren, wenigstens eine reelle Wurzel der Gleichung liege*⁵, que pode ser considerada um marco da aritmetização da análise; Bolzano foi chamado por Félix Klein (1849-1925), pelos princípios formulados neste artigo, de “pai da aritmetização da análise” (KLEIN,

5 Tradução: “Prova puramente analítica do teorema que afirma que entre dois valores de sinais opostos existe pelo menos uma raiz real da equação”. É o artigo que contém a demonstração do que hoje é conhecido como Teorema de Bolzano, que é um caso particular do Teorema do Valor Intermediário. Nas próximas ocasiões em que citarmos este artigo, ele será denominado *Prova Puramente Analítica...* quando citado no corpo do texto, e RB quando em citações (como é o padrão em alguns artigos em diferentes línguas, em referência às iniciais das duas primeiras palavras que aparecem em maiúsculo no título do artigo – Rein e Beweis). O Teorema de Bolzano em questão será sempre escrito em letras maiúsculas, pois é de grande importância para esta dissertação.

1887) e seus mais importantes resultados estão contidos na maioria dos livros elementares de análise matemática (mas veja bem, como já indicávamos, Bolzano seguindo um ideal aristotélico da ciência não quis aritmetizar a Matemática toda, como se diz as vezes!).

Bolzano foi uma das poucas pessoas (ao lado de Gauss, Grassmann, Jacobi, Cauchy e Fourier) que, no início do século XIX, era apto e culto o suficiente para perceber algo que escapou a seus contemporâneos: que as tentativas de fundamentação da análise matemática feitas por Pascal (1623-1662) e por Leibniz (1646-1716; essa última predominante até o século XIX) não mais correspondiam às necessidades colocadas pela Matemática desse período. Particularmente o desenvolvimento do conceito de função matemática (integrabilidade, diferenciabilidade; etc.) foi insuficiente para a Matemática pura, como o mostraram as novas aplicações na teoria da eletricidade e do calor, áreas que não seguiram facilmente o paradigma da mecânica newtoniana (lembremo-nos de que todas as leis naturais e todas as regularidades do mundo se apresentam em termos de funções e relações funcionais!).

Sua principal obra filosófica chama-se *Wissenschaftslehre*, que significa ‘Doutrina da Ciência’, escrita entre os anos 1819 e 1837, trata de questões relativas à natureza do conhecimento e das verdades científicas. É dividida em duas partes, marcadas pela distinção objetivo x subjetivo: a primeira é composta pelos volumes I e II (§1 a §268), que tratam da natureza e estrutura da ciência no nível da *ordo essendi* (a ordem do ser, ou a ordem essencial das coisas – em outras palavras, de como as representações, proposições e verdades são “em si mesmas”); e a segunda, pelos volumes III, IV e V (§269 até §718), que tratam da forma como os homens conhecem, descobrem e descrevem a realidade cientificamente (chamada de *ordo cognoscendi*).

No *Wissenschaftslehre*, Bolzano define, no §1, ciência (*Wissenschaft*) como

o conjunto de verdades de um certo tipo que tem a qualidade que sua parte já conhecida e importante merece ser apresentada num livro particular. Aquele livro mesmo que aparentemente foi escrito por alguém com o propósito determinado de representar todas as verdades de uma ciência numa maneira para serem entendidas o mais facilmente possível, eu chamo de manual (ou livro didático) dessa ciência. (BOLZANO, § 1, 1837/1981)⁶

6 Para facilitar a leitura em qualquer edição ou idioma, indicaremos o trecho citado por meio do símbolo ‘§’, utilizado por Bolzano, ao invés da página; para indicar o ano da obra, utilizaremos o símbolo ‘/’ para separar o ano em que a obra foi escrita e o ano da publicação que utilizamos para o presente artigo.

É notável o fato de que sua obra *Doutrina da Ciência*, à qual Bolzano dedicou 18 anos de sua vida, e que é sua principal obra filosófica, traga as definições de “Ciência” e “Doutrina da Ciência” em termos de livro didático. Ao mesmo tempo em que foi um grande defensor do rigor e conhecido como o criador da aritmetização da análise, em que distinguiu radicalmente o subjetivo do objetivo e afirmou que nossas intuições precisam buscar a verdade das coisas, e não as coisas se adaptarem à nossa intuição, como afirmava Kant e muitos de seus seguidores.

Bolzano divide e apresenta o índice do *Wissenschaftslehre*, mostrando suas cinco partes distintas (§15):

1. A **Doutrina das Premissas** (*Fundamentallehre*). Nesta parte ele demonstra a existência de verdades em si e nossa capacidade de reconhecê-las. Essa distinção fundamental entre a verdade que alguém pensa e as verdades de fato que existem, mesmo que ninguém jamais as tenha pensado, é da maior importância para ele e vem daí a distinção entre provas e explicações;
2. A **Doutrina Elementar**: a doutrina das representações (*Vorstellungen*), proposições, proposições verdadeiras e conclusões;
3. A **Epistemologia** ou teoria das condições de conhecimento ou cognição;
4. A **Arte da Invenção**, ou as regras que temos que obedecer na busca de verdades;
5. A **Doutrina da Ciência** propriamente dita;

A preocupação de Bolzano era com clareza dos fundamentos que tinha o duplo objetivo de evitar paradoxos e de tornar o conhecimento comunicável e compreensível.

Em muitos dos capítulos do *Wissenschaftslehre* (§12, §162, §198, dentre outros), sobretudo naqueles em que Bolzano define termos antigos de forma nova, inicia comentando definições de contemporâneos e predecessores; nesses comentários percebemos sua crítica a Kant e àqueles que interpretaram de forma psicológica as doutrinas kantianas.

Particularmente Kant – cuja principal obra, *Crítica da Razão Pura*, foi editada no mesmo ano em que Bolzano nasceu (1781) –, que colocou a epistemologia em primeiro lugar, foi considerado por Bolzano seu maior adversário. No entanto, foi estudando, criticando e pretendendo corrigir a obra de Kant que Bolzano construiu sua própria doutrina. A controvérsia principal foi a respeito da relação entre geral e particular, entre conceito e intuição (ou percepção). Para Bolzano, o conceito teve um papel muito mais importante que para Kant.

Muitos dos problemas e até contradições na teoria de conhecimento, na época resultavam do fato de que os conceitos foram representados inadequadamente; ciente disso, Bolzano percebeu que tornar explícito o conhecimento intuitivo, por meio da

representação, seria uma contribuição importante para o progresso da Matemática. Esta convicção de Bolzano foi compartilhada por todos os lógicos do século XX.

Durante a época em que Bolzano viveu, a transmissão do conhecimento e o ensino se tornavam cada vez mais importantes, e ele compreendeu que as intuições não podiam ser comunicadas. Esses objetivos se mostram, sobretudo, no seu artigo *Prova puramente analítica...*, pois a substituição da Geometria por números e por variáveis representantes de números eram a representação rigorosa que permitia eliminar, da Matemática, a intuição. A intuição poderia até ser usada como meio de comunicação dentro de uma pequena comunidade científica de matemáticos profissionais, mas para grandes turmas de profissionais de outras áreas (tais como engenheiros) era necessária uma linguagem geral e rigorosa. Conforme atesta Otte (2001, p. 42), “eram principalmente problemas de ensino e comunicação que levaram à exposição algébrica da análise.”

Bolzano considerava o grande obstáculo de sua época, a afirmação de Kant de que “uma lógica nunca pode ser um órgão” (apud BOLZANO, WL, §4), ou seja, a lógica forneceria as regras de raciocínio, mas não teria conteúdo próprio. Bolzano rejeitava também as afirmações de vários autores de que a lógica seria apenas formal ou analítica, ou seja, não diria respeito à verdade; para ele, este ponto de vista seria fruto de um preconceito psicológico daqueles que acreditam que o objeto da lógica são os pensamentos, ao invés de proposições (§8, §12). Afinal, estas noções se contrapunham – ou pelo menos assim era como Bolzano via as coisas – à sua noção de busca de clareza nos fundamentos.

O esforço de Bolzano mostrado no *Wissenschaftslehre* poderia ser resumido da seguinte forma: tentativa de demonstrar a objetividade da ciência; e que o papel do homem (ou do cientista, do sujeito cognoscente) é buscar compreender e transmitir esse conhecimento objetivo da melhor forma possível.

Boa parte do *Wissenschaftslehre* busca abordar assuntos que Kant tratara na *Crítica da Razão Pura*. Por isso, não é possível falar de Bolzano sem abordar a obra de Kant.

2. A semântica como expressão da nova Filosofia e como forma de transmissão de conhecimento

Antes de Bolzano, era predominante na Filosofia do conhecimento a epistemologia, em que o estudo sobre os limites da razão e sobre a natureza do conhecimento eram fundamentais. Kant foi, sem dúvidas, o pensador mais influente sobre esta forma de conceber o conhecimento. Como já foi mencionado, foram chamados de modernos estes filósofos que consideraram a reflexão sobre as possibilidades e limites do próprio pensamento e sobre os métodos da atividade cognitiva como fundamentos do conhecimento. Esta reflexão é o problema central da *Crítica da Razão Pura*.

Assim, os modernos se colocaram em oposição aos aristotélicos (como Bolzano), que acreditaram que a capacidade humana de representação do mundo deveria ser o fundamento de qualquer conhecimento verdadeiro (SCHMITT, 2008).

Kant criticou a escolástica afirmando que sua busca por explicações na essência das coisas a fazia perder qualquer capacidade de explicar a constante variação dos fenômenos reais que a vida e a ciência apresentam constantemente. Afirmou que a lógica, vista por Aristóteles e pelos escolásticos como meio de obtenção de novos conhecimentos, seria somente analítica, capaz apenas de prover a compreensão de um conhecimento já existente. Kant também enfatizou a importância da intuição e da noção de relação entre idéias.

A palavra Epistemologia designa a Filosofia das Ciências, mas com um sentido mais preciso. É essencialmente o estudo crítico dos princípios, dos métodos e das hipóteses e dos resultados das diversas ciências, destinado a determinar a sua origem lógica – portanto, não psicológica –, o seu valor e a sua importância objetiva (LALANDE, 1999, p. 313). Deste ponto de vista, a obra de Kant seria epistemológica. Por exemplo, Kant manteve uma noção construtiva da Matemática enquanto para Bolzano a Matemática deveria ser definida pelos seus objetos.

Já a Semântica é a doutrina dos significados dos signos. Considera as relações dos signos com os objetos a que eles se referem; encontra justificção etimológica no verbo grego *δημιαινειν*, introduzido por Aristóteles para indicar a função específica do signo linguístico, em virtude da qual ele “significa”, “designa” algo. Nesse sentido, era a parte da Linguística (e mais especialmente da Lógica) que estuda e analisa a função significativa dos signos, os nexos entre os signos linguísticos e suas significações. A Semântica restringe seu campo de investigação à relação entre signo e referente e constitui junto com a sintática os dois grandes capítulos da lógica formal pura (ABBAGNANO, 2000, p. 869).

Com a mudança do centro das atenções da ciência, do individual para o social, ocorre o deslocamento do foco: da epistemologia para a semântica ou para uma doutrina da ciência. Bolzano e seu *Doutrina da Ciência* foram uma nítida expressão desta mudança.

Consequentemente, passou-se da tendência epistemológica a buscar certeza individual, comprovável por meio da intuição (portanto subjetiva), para a tendência a buscar comunicação, ensino, clareza e a coerência das idéias. E portanto a lógica, que fora criticada por Kant, seria revalorizada como instrumento privilegiado da Filosofia. A compreensão desta transformação é fundamental para compreendermos a evolução do ensino e da Matemática.

Já vimos, ao comentar a definição de Bolzano de ciência em seu *Doutrina da Ciência*, que para ele uma ciência é um sistema de proposições. Ora, as características de uma proposição são seu sentido e sua verdade. Assim se explica a nova orientação de Bolzano e sua nova Filosofia (que representava a posição de uma minoria em sua época).

Para Bolzano, conhecimento – e, portanto, ciência e teoria – são realidades, e não apenas processos mentais ou julgamentos que fazemos sobre as coisas. A *Doutrina da Ciência*, segundo ele, teria objetos próprios, que eram os significados objetivos dos conceitos e proposições. E por isso, Bolzano acreditava em verdades em si, proposições em si, dentre outras, e criticou Kant, dizendo que ele tinha confundido o conhecimento em si com a maneira como nós obtemos o conhecimento.

A preocupação de Bolzano era com a solidez e com a clareza dos fundamentos do conhecimento, por meio do esclarecimento e da representação das coisas de forma adequada, pois muitos dos problemas da Ciência e da Matemática de sua época resultavam do fato de que os conceitos não eram representados adequadamente. Por isso Bolzano via na semântica o meio de obter conhecimento seguro, e não na epistemologia⁷. Sua influência direta ou indireta foi profunda na Filosofia e na Matemática, pois após ele a semântica adquire importância cada vez maior na Filosofia, e a matemática torna-se definitivamente aritmetizada.

Como consequência da objetividade e realidade que Bolzano atribuía – tanto ao conhecimento quanto à ciência e à teoria – a comunicação, os argumentos e as provas foram para ele essenciais, e após algumas décadas passaram a sê-lo para toda a comunidade matemática. É no contexto da necessidade de comunicação e da transmissão do conhecimento, e, portanto, de didática, que devemos compreender a insistência de Bolzano em obter demonstrações independentes da evidência e da convicção, enquanto na época anterior Descartes e Pascal – nesse aspecto, concordantes com Kant – afirmavam que nada óbvio poderia ser definido ou provado, nem se preocuparam com a transmissão do conhecimento.

3. A diferença entre Verdade e Conhecimento

Para Kant, a diferença entre verdade e conhecimento não existe, pois o objeto de conhecimento é constituído na “síntese de apercepção”, ou seja, é constituído pela atividade do sujeito. Na Filosofia de Kant os fundamentos do conhecimento foram concebidos assim, ou seja, como condições subjetivas de quaisquer experiências. Kant foi um dos filósofos, que chamamos acima de “modernos”; em contraste com os aristotélicos, ele considerou o conhecimento uma construção do sujeito epistêmico. Uma “nova luz”, disse Kant, deve ter cintilado na mente de pessoas como Thales, quando perceberam que a relação entre o tamanho do mastro e a medida de sua sombra possibilitava o cálculo da altura de uma pirâmide, tendo sido dada a medida da sua sombra.

7 No entanto, não desprezou aspectos pragmáticos, como em WL, § 148, Nota 3, em que afirma que o sentido de um termo depende da situação e do uso que se faz dele.

“Então ele achou que não era suficiente meditar na figura como ela se apresentava diante de seus olhos... e então empenhar-se em adquirir conhecimento de suas propriedades, como elas eram, por uma construção positiva a priori.” (KANT, 1787). E certamente, o mastro em si não tem nenhuma relação positiva com a pirâmide como tal, e as conclusões tiradas pelos sujeitos dependem inteiramente e somente das atividades cognitivas do sujeito. Isso implica que para Kant conhecimento foi conhecimento verdadeiro e ele não distinguiu entre verdade e conhecimento.

Como o interesse de Bolzano era prioritariamente com fundamentos seguros do conhecimento, tomava “verdade” como noção fundamental, pois ninguém poderia afirmar a inexistência de verdades sem ser inconsistente. “A proposição que afirma que nenhuma proposição verdadeira existe também é falsa” (afinal, se ela for verdadeira, então existem verdades) (BOLZANO, WL § 30). Mas isso implica que:

1. Todo conhecimento existe em forma de proposições; a Matemática, em particular, deveria ser entendida como um sistema de proposições e teoremas que são ligados por provas e argumentações. A distinção entre conhecimento e verdade é que a propriedade de ser verdadeira ou falsa é atribuível somente a proposições. Diferentemente, aos conhecimentos expressos por meio de julgamentos atribuímos certeza ou não certeza, e ainda graus diferentes de certeza, que não cabem às proposições (WL, § 26).
2. Há um número infinito de proposições verdadeiras, pois se “p” é uma proposição, “p é verdadeira”, é uma proposição diferente. Para Bolzano, as afirmações “Esta casa é branca” e “É verdade que esta casa é branca”, são duas afirmações diferentes, pois a primeira é um julgamento do sujeito, enquanto a segunda é uma afirmação objetiva sobre um objeto real, cuja verdade independe de sujeitos. Esta distinção o levou a demonstrar, por indução, que existem infinitas verdades, em sua obra publicada postumamente *Paradoxos do Infinito*, ao construir o conjunto infinito de verdades contido pelas afirmações: “p”, “p é verdadeiro”, ““p é verdadeiro” é verdadeiro”, e assim por diante.

Do ponto de vista de Bolzano e sua nova visão, a Matemática carecia de fundamentos sólidos, e com o aparecimento dos novos recursos do cálculo – particularmente, o raciocínio que envolvia o infinito (soma de séries infinitas, ‘quantidades’ infinitamente grandes ou infinitamente pequenas) surgiam contradições e dificuldades em criar critérios objetivos para a verificação da certidão dos resultados (sobre resultados que hoje consideramos errados de matemáticos do calibre de Euler (RUSNOCK, 1997). Não era incomum o recurso ao tempo, ao espaço e à geometria para ‘justificar’ resultados algébricos

(BOLZANO, 1817/1980), que seriam considerados, a partir de Bolzano, como mais gerais e mais puros (e que seriam a base da Matemática pura, a partir do fenômeno chamado de aritmetização, ao qual nos referimos no item anterior).

Aristóteles fundamentou a lógica pela Ontologia (lógica como Organon). Para Kant, a lógica só representava as leis de pensamento (lógica como Canon). Bolzano nem acreditava numa harmonia pré-existente entre a estrutura do mundo objetivo e a estrutura de conhecimento (como Aristóteles), nem quis seguir o construtivismo e ceticismo de Kant (o famoso objeto em si que não é conhecível ou alcançável), mas acreditava que podemos alcançar conhecimentos que refletem a estrutura verdadeira do mundo objetivo e que o pensamento é determinado pelo seu objeto e por isso deveria usar métodos congruentes com os objetos.

O mundo dos objetos tem dois aspectos: o aspecto fenomenal, que reconhecemos em primeiro e o aspecto essencial, que é objetivamente o primeiro ou mais fundamental, mas que só podemos conhecer por meio da ciência, cujos dados são os fenômenos. Por isso, Bolzano faz a distinção entre provas que provam e provas que explicam.

Bolzano acreditava que a influência de Kant sobre a Filosofia da Ciência era responsável pela ausência de fundamentos e a existência de contradições na Matemática. De fato, deve-se reconhecer que a concepção de que todo conhecimento se baseia nas noções de espaço e tempo, defendidas por Kant, correspondiam, na Matemática, a paralisar qualquer tentativa sólida de fundamentação.

Assim, Bolzano procurou critérios que separassem o objetivo do subjetivo, tratando de diferenciar o ato de pensar do conteúdo do pensamento. O ato de pensar seria inacessível, portanto, inútil na busca do conhecimento. Já o conteúdo do pensamento seria o objeto sobre o qual o pensamento opera; desse ponto de vista, é o estudo deste último; e a representação adequada dos objetos sobre os quais pensamos o que permitiria o acesso à verdade.

Bolzano afirmou que se queremos comunicar algo, não podemos nos preocupar com o processo mental inacessível, mas sim com o conteúdo daquilo pensamos, cuja expressão por meio da representação é o que possibilita a comunicação deste conteúdo de um sujeito para o outro, daí a necessidade de não mais fundamentar o conhecimento na intuição, mas na representação.

Analogamente com a intuição: Bolzano não nega a existência da intuição, mas afirma que nós só temos acesso a seu conteúdo, à matéria-prima sobre a qual a intuição opera, e por isso é esse conteúdo (que são as proposições, conceitos, e representações em si) que nos interessa, se queremos obter conhecimento seguro.

4. Conclusão: o legado de Bolzano e alguns aspectos da polêmica com Kant à luz dos dias de hoje

A obra de Bolzano, e particularmente seu artigo *Prova puramente analítica...*, significou um marco na Matemática pura, porque colocou no centro a idéia de que mesmo as questões intuitivas ou subjetivamente óbvias deveriam ser demonstradas em termos de conceitos que não envolviam intuições.

A partir daí, prevaleceu a idéia de Bolzano de que era necessário rigor e abstração na Matemática e que com sua expansão e seu ensino, é necessário que as provas matemáticas cumpram um papel de mostrar a ordem dos conceitos.

Concluimos que a exigência de provas rigorosas nasceu junto com a Matemática pura, como nós a conhecemos hoje. E a própria Matemática pura surgiu das necessidades de ensino, conforme atesta Dedekind, ao afirmar que:

[...] minha atenção foi pela primeira vez dirigida a considerações que formam o objeto deste texto (Ensaio sobre a teoria dos números) no outono de 1858. Como professor na Escola Politécnica de Zurique eu me encontrei pela primeira vez obrigado à leitura sobre os elementos do cálculo diferencial e me senti mais ciente do que nunca antes da falta de uma fundamentação realmente científica para a aritmética. (1901, p. 1).

Assim, as provas rigorosas não foram resultado de um capricho ou invenção de alguns matemáticos; nem uma forma particular de conceber ou interpretar a Matemática, como alguns autores, como Hanna (1983) e outros, parecem acreditar. E a Reforma da Matemática Moderna foi uma tentativa de levar para as escolas características que eram próprias da Matemática pura, desde seu surgimento no século XIX. Não foi, portanto, a criação de uma nova Matemática; uma nova concepção de ensino, nem uma transposição artificial de conceitos que não fazem parte da Matemática atual.

Rigor e abstração vieram juntos com a aritmetização. E aritmetização é a própria essência da Matemática pura, pois representou a idéia de que as verdades geométricas seriam partes aplicadas ou subordinadas da Matemática pura (RB, p. 170 (prefácio)).

O desenvolvimento da Matemática pode ser visto como o resultado de uma complexa relação entre intuição e conceito, e como um esforço por evitar o uso de intuições ao formalizar um conceito, no qual a representação desempenha um papel importante e em que as noções elementares (os axiomas) são aceitos de forma que permitam a construção de novos conceitos e o desenvolvimento da Matemática.

Aprendemos com Kant que todo conhecimento é resultado de uma relação entre o sujeito e o objeto da cognição, entre intuição e conceito concebidos como complementares. E de fato, não é adequado para a Matemática pura de hoje que as definições contrariem nossas intuições, e mesmo algumas definições formais se fundamentam na intuição. Também aprendemos que a abordagem genética feita por Kant – ou seja, a abordagem que leva em conta aspectos da evolução, e, portanto, a história e a cultura – é muito importante para explicar grande parte do desenvolvimento da Matemática, e seria muito útil que historiadores da Matemática e matemáticos compreendessem isso e abandonassem a noção de que a história é feita apenas por personalidades geniais.

No entanto, a intuição não é uma camisa de força, e me parece que a Matemática tentou ser fiel a ela até que essa fidelidade resultou em contradições com outras verdades aceitas. Quando não estamos lidando com infinitos, infinitésimos e dimensões maiores do que três, frequentemente nossa intuição é plenamente confirmada.

Mas também aprendemos que a insistência de Bolzano em provas que não utilizassem a intuição e as noções, que para Kant todo ser humano teria de forma inata – as noções de espaço e tempo – foi o que permitiu o desenvolvimento da Matemática pura e sua fundamentação, e que a afirmação kantiana de que a Matemática seria sintética, *a priori* mostrou-se exagerada. De fato, a abordagem que Bolzano deu à Matemática foi importante para corrigir os erros de fundamento de sua época, cuja abordagem kantiana não resolvia nem apontava caminhos férteis para resolver.

O método utilizado para esta fundamentação, a aritmetização, resultou numa grande abstração. Lidar com objetos que não existem no mundo físico, psíquico e nem mesmo têm a possibilidade de existir em lugar algum, só é possível por meio da abstração. E a capacidade de abstração e generalização, ligadas à capacidade de relacionar diferentes ramos do conhecimento, é, talvez, o maior legado que a Matemática tem, e aquilo de que as outras áreas da ciência, e a Filosofia, mais emprestam da Matemática.

Mas Bolzano acreditou que a conexão entre objetos e fatos com a Matemática seria natural e óbvia, e não escolhida ou construída, como é aceito na Matemática pura moderna. Além disso, Bolzano não compreendeu – como Kant o fez – o papel da experiência para a comunicação.

No entanto, a busca da ordem objetiva foi importante para o desenvolvimento da Matemática, e da Filosofia. Se de um lado Kant enfatizou corretamente que nós só temos conhecimento das coisas por meio de representações que fazemos a partir da nossa estrutura, Bolzano afirmou corretamente a necessidade de fazer representações que se adéqüem, o máximo possível, ao que ele acreditava ser a ordem objetiva das coisas, e, assim, contribuiu para a revalorização da noção kantiana de relação.

Assim, acreditamos que Kant e Bolzano, intuição e conceito, e Epistemologia e Semântica, são complementares, como vimos em Lalande.

Por fim, esperamos que este artigo contribua para, de um lado, para a inicialização do estudo, no Brasil, das obras de Bolzano, bem como da tradução de sua obra para o português; e a continuidade da reflexão com base em estudos históricos e filosóficos sobre a relação entre intuição e conceito.

Referências

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 4. ed. Tradução de BOSI, A. São Paulo: Mestre Jou, 2000.

BOLZANO, B. **Las paradojas del infinito**. México: Servicios Editoriales de la Facultad de Ciencias/UNAM, 1847/1991.

_____. **Rein analytischer Beweis des Lehrsatzes, dass zwischen zwei Werten, die ein entgegengesetztes Resultat gewahren, wenigstens eine reelle Wurzel der Gleichung liege**. Tradução inglesa por S. Russ, **Historia Mathematica**, **Historia Mathematica**, n. 7, p. 156-185, 1817/1980.

_____. **Der Binomische Lehrsatz und als Folgerung aus ihm der polynomische, und die Reihen, die zur Berechnung der Logarithmen und Exponentialgrößen dienen, genauer als bisher erwiesen**. Praga: C. W. Enders, 1816/2004.

_____. **Rein analytischer Beweis des Lehrsatzes, dass zwischen zwei Werten, die ein entgegengesetztes Resultat gewahren, wenigstens eine reelle Wurzel der Gleichung liege**. Prague: Gottlob Hass, 1817/1905. Ostwald's Klassiker der exacten Wissenschaften, Leipzig, v. 153, p. 343-395.

_____. **Wissenschaftslehre**, 4 v. (Sulzbach). Sulzbach: Wolfgan Schultz. Reprint Scientia Verlag Aalen, 1837/1981.

_____. **Theory of science**. TERRELL, B. Boston and Dordrecht: D. Reidel Publishing Company, 1973.

BROUSSEAU, G.; OTTE, M. The Fragility of Knowledge. In: A Bishop et. al. (orgs), **Mathematical Knowledge: Its Growth through Teaching**, Kluwer Dordrecht 1991, 13-38.

CLÍMACO, H. A. **Prova e Explicação em Bernard Bolzano**. Dissertação (Mestrado em Educação) – IE/Universidade Federal do Mato Grosso, Brasil.

DEDEKIND, R. **Was sind und was sollen die Zahlen?** Tradução inglesa de W. Beman. Courier Dover Publications, 1963.

GEORGE, R.; RUSNOCK, P. Resenha de “The Semantic Tradition from Kant to Carnap: To the Vienna Station”, de Albert Coffa. In: **Philosophy and Phenomenological Research**, v. LVI, n. 2, 1996.

HANNA, G. **Rigorous Proof in Mathematics Education**. Toronto: OISE Press, 1983.

KANT, I. **Crítica da razão pura**. 5. ed. Tradução de M. P. Santos; A. F. MORUJÃO. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

KLEIN, F. (1887). The arithmetizing of mathematics. 965-71. In: EWALD, W. B. **From Kant to Hilbert: a source book in the foundations of mathematics**. Oxford: Oxford University Press, 1996, v. 1.

LALANDE, A. **Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LAPOINTE, S. Introduction: Bernard Bolzano: contexte et actualité. In: LAPOINTE, S. **Bernard Bolzano: philosophie de la logique et théorie de la connaissance**. *Philosophique* v. 31, p. 3-17. Printemps: 2003,.

OTTE, M. **B. Russell's Introduction to Mathematical Philosophy**. Educação matemática pesquisa, São Paulo - SP - Brasil, v. 3, n. 1, p. 11-55, 2001.

_____. Certainty and explanation in mathematics. In: INTERNATIONAL CONFERENCE PERSPECTIVES ON MATHEMATICAL PRACTICES. Bruxelas, 26 a 28 de março de 2007. **Anais...** Bruxelas, 2007.

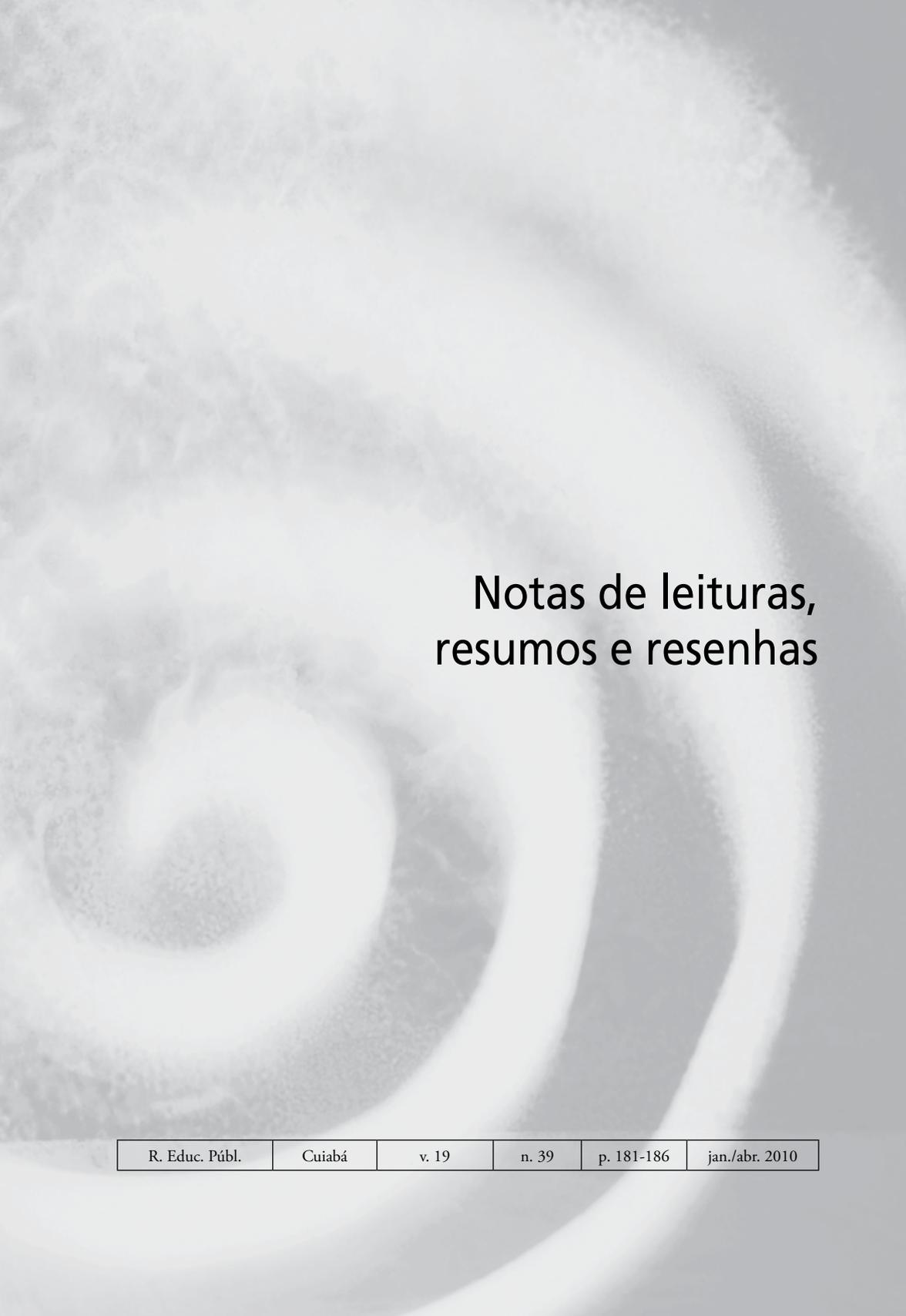
RUSNOCK, P: Bolzano and the traditions of analysis. In: KÜNNE, W.; SIEBEL, M.; TEXTOR, M. **Grazer Philosophische Studien, Internationale Zeitschrift für Analytische Philosophie**. n. 53, p. 61-85, 1997.

SCHMITT, A. **Die Moderne und Platon**, Editora Metzler, Tuebingen/Alemanha 2008).

SEBESTIK, J. **Logique et mathématique chez Bernard Bolzano**. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1992.

Recebimento em: 05/09/2008.

Aceite em: 27/11/2008.



Notas de leituras, resumos e resenhas

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 19

n. 39

p. 181-186

jan./abr. 2010

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico.** Tradução de Maria de Threza Redig de C. Barrocas e Luiz Octávio F. B. Leite. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002, 307 p.

Daniela de Freitas Coelho¹
Sílas Borges Monteiro²

Após alguns anos da conclusão do curso de Filosofia, Canguilhem começa seu curso de Medicina. Assim, o livro *O normal e o patológico* é a reedição de sua tese de doutorado em Medicina (1943), indicando novas leituras e críticas recebidas. A edição contém um conjunto de textos que é intitulado “Novas reflexões referentes ao Normal e o Patológico”, coletado de notas de 1963 a 1966. Contém, ainda, pós-fácio de Pierre Macherey intitulado “A filosofia da ciência de Georges Canguilhem”. Esses textos enxertados nesta publicação auxiliam a dar o alcance da obra de Canguilhem para a história da filosofia da ciência.

A obra tem dois momentos: a sua primeira publicação (em 1943) e a sua reedição com os novos textos agregados, resultando nesta quinta edição apresentada. O primeiro momento da obra compreende duas partes, nas quais o autor defende a sua tese ao suscitar e discutir duas questões. Nos primeiros cinco capítulos, primeira parte, Canguilhem discute a questão “Seria o estado patológico apenas uma modificação quantitativa do estado normal?”. Na segunda parte deste primeiro momento, a questão levantada por ele, “Existem Ciências do Normal e do Patológico?” é discutida igualmente em cinco capítulos, incluindo a conclusão da tese. O segundo momento da obra ocorreu vinte anos depois, quando foram incluídos os novos textos relativos ao mesmo assunto.

1 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso; mestranda do Programa de Pós- Graduação em Educação – PPGE/UFMT, na linha de pesquisa Cultura, Memória e Teorias em Educação. Bolsista CAPES.

2 Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor e Orientador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Professor Adjunto do Departamento de Teorias e Fundamentos da Educação do Instituto de Educação – IE/UFMT.

Optamos por seguir a estrutura do livro, uma vez que a ordem dos questionamentos levantados pelo autor segue uma lógica, o que possibilita a compreensão da tese apresentada, ou seja, a discussão entre o normal e o patológico. Assim, no primeiro momento da obra, ao responder o questionamento acerca da modificação do estado normal, Canguilhem faz uma introdução ao problema apresentando por meio de amostragens e diversas situações em que a normalidade se contrapõe à patologia, apenas por diferenças quantitativas. Para tal, afirma que “A filosofia é uma reflexão para a qual qualquer matéria estranha serve, ou diríamos mesmo para qual só serve a matéria que lhe for estranha”. (p. 15). Com isso quer dizer que seu trabalho é um esforço para integrar à especulação filosófica alguns métodos e conquistas da medicina, preferindo aplicar à medicina um espírito que chamou de ‘sem preconceitos’ (p. 16).

Em seguida à introdução ao problema do normal e do patológico comparando-os a exemplos da fisiologia humana e animal, o autor apresenta o pensamento de Auguste Comte que ao aderir ao “Princípio de Broussais”, afirmava serem as doenças nada mais que “[...] os efeitos de simples mudanças de intensidade na ação dos estimulantes indispensáveis à conservação da saúde.” (p. 28). Dando continuidade, no terceiro capítulo apresenta os conceitos de Claude Bernard, fisiologista do século XIX, para quem o “[...] estado patológico não é um simples prolongamento, quantitativamente variado, do estado fisiológico, mas é totalmente diferente.” (p.66).

Semanticamente, conforme Canguilhem, o patológico recebe a designação a partir do normal, não precisamente como *a* ou *dis*, mas como *hiper* ou *hipo*. Assim, a doença difere da saúde, o patológico do normal, como um atributo difere de outro, quer pela presença ou ausência de um princípio já definido, quer pela reestruturação da totalidade orgânica.

Para o autor, a convicção da medicina em poder restaurar cientificamente o normal é tal que acaba por anular o patológico. A doença deixa de ser objeto de angústia para o homem são e torna-se objeto de estudo para o teórico da saúde. E é justamente no patológico, segundo seu pensamento, que se pode decifrar o ensinamento da saúde, de certa maneira como “[...] Platão procurava nas instituições do Estado o equivalente, ampliado e mais facilmente legível, das virtudes e vícios da alma individual.” (p. 23).

A partir de pensamento de Comte, o autor explana que o interesse daquele se dirige do patológico para o normal, com a finalidade de determinar especulativamente as leis do normal, pois é como substituto de uma experimentação biológica muitas vezes impraticável- sobretudo o homem- que a doença aparece como digna de estudos sistemáticos, sendo a identidade do normal e do patológico afirmada em proveito do conhecimento do normal. No pensamento de Claude Bernard o interesse em dirigir-se do normal para o patológico tem a finalidade de uma ação racional sobre o patológico, pois é como fundamento de uma terapêutica, numa ruptura com o empirismo, que o conhecimento da doença é buscado por meio da fisiologia e a partir dela.

No quarto capítulo, *Concepções de R. Leriche*, cirurgião francês para quem a saúde é a “[...] vida no silêncio dos órgãos”, e ainda, que o “[...] estado de saúde, para o indivíduo, é a inconsciência de seu próprio corpo”. (p. 67). Diante de sua afirmação acerca da saúde, o seu entendimento sobre doença não seria uma modificação quantitativa de certo fenômeno, fisiológico ou normal, e sim um estado autenticamente anormal. O julgamento que ele faz a respeito da fisiologia e da patologia é técnico, diferentemente de Comte que o faz filosoficamente e de Claude Bernard que o faz cientificamente.

No quinto capítulo, *As implicações de uma teoria*, Canguilhem explica que certas questões estão presentes quando se afirma uma teoria, sem levar em consideração fatos, ou o que chama de “intermediários”, como a época em que uma ela é construída, o momento histórico-cultural no qual é formulada e as várias opiniões a respeito do assunto. Para o autor, todas essas questões devem ser levadas em consideração no seu trabalho, ao dizer que “[...] qualquer transformação nas concepções médicas está condicionada pelas transformações ocorridas nas idéias da época”. (p. 77).

Ainda no primeiro momento, o autor desenvolve a segunda questão levantada, “Existem Ciências do Normal e do Patológico?”, apresenta a conclusão, o índice bibliográfico e o índice de nomes citados. No capítulo inicial desta parte, demonstra o interesse em saber se é a medicina que transforma conceitos descritivos e teóricos em ideais biológicos, e de que maneira, ou se ela também receberia, e possivelmente sem que os fisiologistas o percebessem, o conhecimento de norma, mas no sentido normativo da palavra.

Com esse interesse, no segundo capítulo, *Exame Crítico de Alguns conceitos: do Normal, da Anomalia e da Doença, do Normal e do Experimental*, tece definições de acordo com dicionários e textos da área da medicina, apresenta o conceito de normativo de acordo com a filosofia (que seria qualquer julgamento de apreciação ou qualificação conforme uma norma que também estará subordinada a quem a institui) e as implicações que um fisiologista enfrenta ao tratar tais conceitos quando realiza experimentos em laboratório.

No terceiro capítulo, *Norma e Média*, trata de tais conceitos tendo por pano de fundo a teoria de Quételet (também fisiologista), conhecida por teoria do *Homem médio*. Após estudos acerca da altura do homem, num âmbito geral, segundo este estudioso, “[...] a existência de uma média é o sinal incontestável da existência de uma regularidade”. (p. 124). Canguilhem explica seu interesse pelas concepções desse fisiologista por suas noções de *freqüência estatística* e de *norma*, pois uma média que define desvios “[...] tanto mais raros quanto mais amplos forem é, na verdade, uma norma.” (p. 124)

Adiante, no quarto capítulo, *Doença, Cura, Saúde*, o autor analisa, de acordo com outros autores, esses três conceitos. Em relação à saúde, afirma categoricamente que “[...] ela nada mais é que a indeterminação inicial da capacidade de

instituição de novas normas biológicas”. (p. 158). Desta maneira, o limite entre o normal e o patológico torna-se impreciso para indivíduos quando considerados “simultaneamente”, ou seja, valendo-se de médias, pois ao apresentar a doença num determinado caso, em outro esta poderá não ser entendida como patologia.

No quinto capítulo, *Fisiologia e Patologia*, o autor aponta que a distinção entre esses conceitos só pode ter um valor clínico. Neste sentido, seria incorreto falar em órgãos doentes, tecidos doentes, células doentes, uma vez que seria necessária a definição de doença e saúde, de acordo com o capítulo anterior. Ao concluir a obra, Canguilhem destaca que na verdade não há uma ciência biológica do normal; existe sim, uma ciência das situações e das condições biológicas consideradas normais, que é chamada de fisiologia.

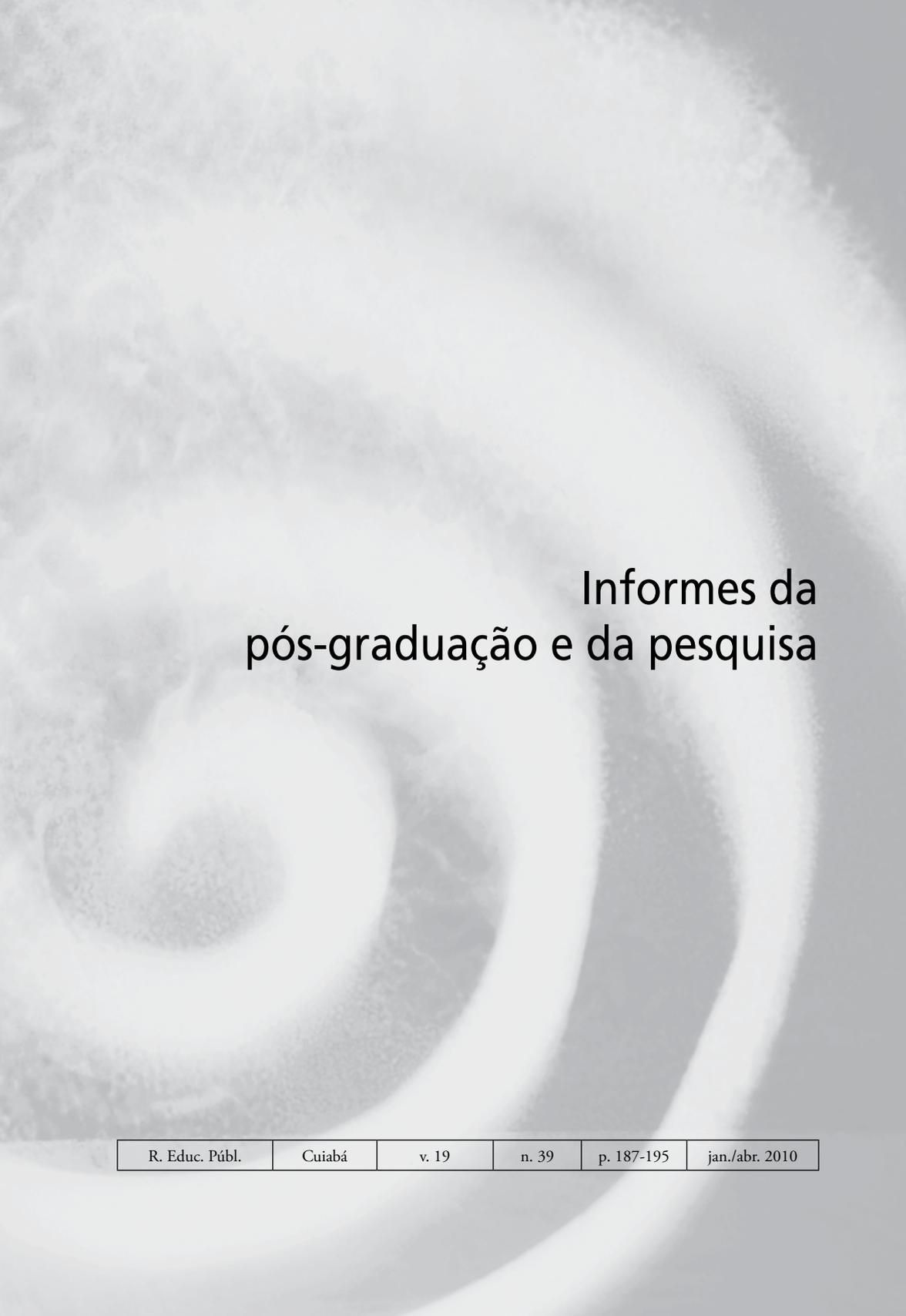
Vinte anos depois, no segundo momento da obra, o autor apresenta um conjunto de textos, divididos em três capítulos, com intenção de se defrontar com as mesmas dificuldades, mas dispondo de outros meios. Se de início vai buscar alguns elementos de análise nas lições em que examinou, à sua maneira, alguns aspectos da questão do normal e do patológico, é unicamente para esclarecer, por meio da confrontação das normas sociais e das normas vitais, a significação específica destas últimas. Deste modo, como há vinte anos atrás, afirma que assume ainda o risco de procurar basear a significação fundamental do normal por meio de uma análise filosófica da vida compreendida como atividade de oposição à inércia e à indiferença.

Deste modo, conclui sua obra afirmando que “O homem dito são não é, portanto, são. Sua saúde é um equilíbrio conquistado à custa de rupturas incoativas. A ameaça da doença é um dos elementos constitutivos da saúde.” (p. 261). Com essa afirmação, para Canguilhem o homem só é doente quando a saúde o abandona e, nesse momento, ele já não é mais são, tornando a patologia uma condição normal.

Podemos, portanto, a partir da leitura de Canguilhem, problematizar o senso comum que trata o sentido de normal e patológico. Isso significa revistar esses conceitos com intuito de produzir novos saberes sob novas perspectivas, que, por sua vez, podem resultar em novas práticas. Como sabemos, conceitos são mais do que palavras: servem como denominação de sentido, capaz de interpretar as observações e as experiências. Ainda mais, podemos dizer que tecemos nossa existência valendo-nos desses saberes: o que se espera com o aprendizado de Canguilhem é que normal e patológico sejam inscrições que ajudem nas distinções sem deixá-las transformar em discriminações.

Recebimento em: 20/12/2009.

Aceite em: 20/01/2010.



Informes da pós-graduação e da pesquisa

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 19

n. 39

p. 187-195

jan./abr. 2010

Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010: retrospecção e perspectivas

Maria das Graças Martins da Silva
PPGE/IE/UFMT

Dionéia da Silva Trindade
Revista de Educação Pública/PPGE/IE/UFMT

No ano de 2009, o Seminário Educação apresentou como temática central as “políticas educacionais”, desenvolvendo análises sobre seus diversos aspectos: formulação; execução; investimentos; participação na gestão; destinação, interesses e relações de poder institucionais, político-econômicas e sociais; marco jurídico, entre outros. Não seria exagero dizer que estiveram presentes nos debates o contexto e o projeto social do país, considerando que as políticas públicas refletem as estruturas macrossociais em curso e em disputa. Cumprira-se, pois, uma das funções que se espera dos programas de pós-graduação: refletir sobre questões do nosso tempo e socializar a produção do conhecimento.

Dando, por assim dizer, continuidade ao debate das políticas educacionais, examina-se o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) em vigor, enfatizando as suas características centrais e os questionamentos que suscitaram. O intento assume relevância tendo em vista a Portaria n. 36 de 05 de fevereiro de 2010 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que instituiu a Comissão Nacional responsável pela elaboração do PNPG relativo ao período de 2011 a 2020, proposta a ser definida até 30 de novembro de 2010.

Tratar-se, portanto, de um momento em que serão definidas intenções e metas, que terão implicações na dimensão participativa, legislativa e de aporte e distribuição de recursos financeiros. Há uma agenda em construção, na qual os sujeitos, direta ou indiretamente envolvidos no processo decisório, precisam atentar às propostas, que repercutirão em questões como a constituição do trabalho docente, a formação discente, o orçamento de bolsa e pesquisa, a cooperação e o intercâmbio, a sistemática de avaliação dos programas, as modalidades de cursos e a expansão do sistema. Embora as políticas educacionais, em última instância, sejam atribuição do Estado, há de se reconhecer a responsabilidade dos sujeitos particulares (docentes, alunos) e coletivos (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior - ANDIFES; Associação Nacional dos Pós-Graduandos - ANPG; Fórum de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação das IES Brasileiras - FOPROP; Associação

Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED; Fóruns de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação), capazes de influenciar, mediar, discutir, definir e protagonizar a agenda vigente ou em perspectiva.

O atual Plano Nacional de Pós-Graduação (2005-2010) foi aprovado em 05 de janeiro de 2005. De início, desperta atenção a lacuna de tempo transcorrida entre uma edição e outra, dezenove anos. Segundo Ramos (2006), nesse ínterim, várias redações preliminares foram elaboradas, todas com circulação restrita aos membros da diretoria da Capes. Porém, mesmo quando o plano não era concretizado na forma de documento, certos aspectos que subsidiaram as discussões foram implantados por esse órgão, como “[...] a expansão do sistema, diversificação do modelo de pós-graduação, mudanças no processo de avaliação e inserção internacional da pós-graduação [...]” (p. 179).

Acerca do processo de formulação do plano atual, Severino (2006, p. 55) pondera sobre o centralismo decisório existente:

Este foi elaborado por uma comissão de dez especialistas, sendo cinco integrantes da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), um representante do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), um do Fórum de Pró-reitores de Pesquisa e Pós-Graduação das IES Brasileiras (Foprop), um da Finep, um da comunidade acadêmica e um da Associação Nacional dos Pós-graduandos. É interessante notar que não há nenhum representante dos programas de pós-graduação.

Esse é um dado que, de fato, desperta atenção, inclusive porque em torno da pós-graduação existe uma reverência à *consulta pelos pares*, simbolizando a existência de um processo decisório democrático. Conforme propaga a Capes, referindo-se à escolha dos representantes de área, sua atuação “[...] baseia-se na intensa participação de consultores acadêmicos, escolhidos dentre profissionais com comprovada competência em pesquisa e ensino de pós-graduação.”¹ Nesse sentido, no momento em que o novo PNPG é formulado, a questão da efetiva participação é motivo de reflexões.

O PNPG 2005-2010 (BRASIL, 2004, p. 7) estrutura-se da seguinte forma: a) Introdução; b) Situação atual da pós-graduação e diretrizes gerais; c) Cenários de crescimento da pós-graduação; d) Metas e orçamento; e) Conclusões.

Logo de início, o Plano anuncia que

1 Informação veiculada em meio eletrônico. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 06 jul. 2008.

[...] incorpora o princípio de que o sistema educacional é fator estratégico no processo de desenvolvimento sócio-econômico e cultural da sociedade brasileira. [...] Cabe à pós-graduação a tarefa de produzir os profissionais aptos a atuar nos diferentes setores da sociedade e capazes de contribuir, a partir da formação recebida, para o processo de modernização do país. (p. 7).

Ao recuperar o histórico e as propostas dos planos anteriores, o documento sustenta que, “[...] dos anos sessenta até o início da década de noventa, não parecia haver dúvidas sobre o lugar do mestrado e do doutorado na formação de pós-graduandos, especialmente voltados para a área acadêmica”(p. 39); no entanto, prossegue explicitando que, com o passar do tempo, foram sendo identificados desafios, como: “[...] flexibilização do modelo pós-graduação a fim de permitir o crescimento do sistema; profissionais de perfis diferenciados para atender à dinâmica dos setores acadêmico e não-acadêmico; atuação em rede para diminuir os desequilíbrios regionais na oferta e desempenho da pós-graduação e atender às novas áreas de conhecimento.” (p. 40).

Em face disso, pondera sobre “[...] a necessidade da formação estratégica de estruturas específicas visando à criação de novos paradigmas para a evolução do sistema de pós-graduação [...]” (p. 43). Nessa direção, propõe quatro vertentes para nortear a expansão do sistema de pós-graduação: a) a capacitação do corpo docente para as instituições de ensino superior; b) a qualificação dos professores da educação básica; c) a especialização de profissionais para o mercado de trabalho público e privado; d) a formação de pesquisadores para empresas públicas e privadas (p. 45).

É notório que, no bojo das propostas apresentadas à pós-graduação, com frequência, o documento recorre ao enlace entre esse nível de ensino e um projeto de desenvolvimento para o país, segundo se ilustra a seguir: “As atividades de pesquisa científica, tecnológica e inovação são hoje componentes fundamentais de uma presença atuante e autônoma, como nação, e da agregação de valor a produtos e processos, com reflexos diretos nas possibilidades de inserção competitiva no mercado mundial.” (p. 46).

Em relação à avaliação do sistema de pós-graduação, o plano defende o padrão de índices nos seguintes termos:

A avaliação deve ser baseada na qualidade e excelência dos resultados, na especificidade das áreas de conhecimento e no impacto dos resultados na comunidade acadêmica e empresarial e na sociedade. Os índices propostos dão ênfase à produtividade dos orientadores e à participação do aluno formado na produção científica e tecnológica dos laboratórios

ou grupos de pesquisa que compõem a pós-graduação. Os índices devem refletir a relevância do conhecimento novo, sua importância no contexto social e impacto da inovação tecnológica no mundo globalizado e competitivo. (p. 58-59).

Na definição dos critérios de avaliação, sugere: a) promover um sistema de certificação e referência para a distribuição de bolsas e recursos destinados ao fomento à pesquisa; b) promover a periodicidade das avaliações, assim como um sistema de aquisição de dados nos moldes da avaliação de programas; c) avaliar a produção científica, aferindo-a por sua visibilidade (índice de impacto) e também por sua contribuição ao conhecimento novo (índice de citação); d) avaliar a produção tecnológica e seu impacto e relevância para o setor econômico, industrial e social, através de índices relacionados a novos processos e produtos, expressos por patentes depositadas e negociadas, por transferência de tecnologia e por novos processos de produção que possam dar uma vantagem competitiva ao país; e) incentivar a inovação através da criação de novos indicadores, que estimulem o aumento do valor agregado de nossos produtos e a conquista competitiva de novos mercados no mundo globalizado; f) atribuir maior peso aos processos inovadores, que possam refletir em maiores oportunidades de emprego e renda para a sociedade; a avaliação de cada área sendo expressa com indicadores relativos à sua expressão científica e social no contexto nacional e internacional; g) fortalecer as atuais atribuições dos órgãos superiores da Capes; h) identificar, por meio do processo de avaliação, as questões ou problemas relevantes para a orientação e indução da expansão e desenvolvimento da pós-graduação nacional; g) diversificar o sistema de avaliação de forma a possibilitar a análise de diferentes modelos de pós-graduação; h) e, finalmente, introduzir processos de avaliação qualitativa dos produtos dos programas de doutorado e mestrado (p. 59-60).

Em relação ao financiamento e à sustentação da pós-graduação, o PNPG remete-se à Constituição Federal e afirma: “O Estado apoiará a formação de recursos humanos nas áreas de ciência, pesquisa e tecnologia e concederá aos que dele se ocupem meios e condições especiais de trabalho.” (p. 57). O papel do Estado é considerado preponderante, mas não exclusivo, visto que as sugestões para o financiamento incluem a utilização da Lei n. 10.973 de 02 de dezembro de 2004 (Lei de Inovação Tecnológica), que regulamenta a relação das instituições públicas com empresas para os projetos de inovação.

Tendo em vista a síntese apresentada, pergunta-se qual é a tônica do documento em relação aos objetivos da pós-graduação e que questionamentos brotam a partir disso.

Existe uma idéia que percorre o Plano e que parece dar a ele uma costura geral: a produção da ciência, tecnologia e inovação constitui a alavanca do crescimento econômico do país. Sendo a referida produção realizada, sobretudo em universidades

públicas, percebe-se um estímulo à quebra de fronteiras entre o que se produz na esfera do público e o que se consome na esfera do privado. Com relação a esse aspecto, pondera-se ser desejado que as pesquisas desenvolvidas na pós-graduação contribuam para evidenciar e enfrentar os problemas sociais. No entanto, é da sua índole, igualmente, questionar o *modelo* que sustenta as relações e vínculos que estabelece, bem como o *modelo* de desenvolvimento social que deve ajudar a promover.

É também passível que se levantem questões sobre o trabalho pedagógico do principal protagonista desse processo: o docente, que é estimulado a dar “visibilidade” a sua produção científica e a produzir tecnologia que tenha “impacto e relevância para o setor econômico, industrial e social”, conforme expresso no plano. Para isso, conta a proposta do PNPG, é preciso diversificar a pós-graduação, valorizando cursos mais rápidos e de teor instrumental, como o mestrado profissional² e os cursos a distância³. Pode-se evidenciar, nesses termos, um paradoxo: ao mesmo tempo em que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB) de 1996 (Art. 66) aponta a pós-graduação como espaço de formação de professores da educação superior, impele-se à formação de pesquisadores em sentido estrito e pragmático, o que tende a criar uma lacuna para o desenvolvimento do campo pedagógico (ou de formação na perspectiva educacional)⁴. Sendo assim, é possível supor que a ênfase atribuída a resultados palpáveis e mensuráveis signifique o descarte ou menosprezo ao que a isso não se enquadrar, pondo em risco aspectos do processo educacional, como o tempo de maturação do conhecimento e a produção do conhecimento crítico-humanístico. Vale dizer que isso se refere à produção científica nas áreas humanas e aplicadas, que não escapam a questionamentos valorativos (Para que serve? A quem se destina? Que conseqüências sociais estão em jogo?).

Na esteira dessas considerações, outro questionamento refere-se à “cultura do produtivismo”, que, segundo pesquisas sobre o formato de avaliação da Capes e o trabalho docente, tem promovido a intensificação e precarização desse trabalho (SGUISSARDI; SILVA JUNIOR, 2009; SILVA, 2009).

-
- 2 O mestrado profissional foi introduzido pela Portaria 080/1998, direcionando-se ao público sem interesse pela dedicação à pesquisa ou à educação superior, contendo uma orientação aplicada, prática. A titulação dos professores não precisa ser avançada, valendo a experiência na área; o aluno não precisa defender uma dissertação; e o financiamento não tem cobertura estatal (VERHINE, 2006). No PNPG 2005-2010 (BRASIL, 2004, p. 59-60), o estímulo a esses cursos aparece, por exemplo, na colocação de um dos objetivos da pós-graduação: “[...] a formação de quadros para mercados não acadêmicos.”
 - 3 No PNPG 2005-2010 (BRASIL, 2004, p. 60), a educação a distância é apontada como meio importante para combater a “[...] qualificação deficitária do corpo docente da educação básica.”
 - 4 A título de ilustração, o Plano considera que “A interação da pós-graduação com o setor empresarial, para a especialização de funcionários de empresas através de cursos de mestrado, deverá ser valorizada, uma vez que indica uma inserção maior do programa na sociedade.” (p. 64).

Contudo, destaca-se como positiva a pretensão do PNPGE de reduzir as diferenças regionais, intrarregionais e entre Estados, estimulando a “[...] formação de parcerias e consórcios entre programas de regiões distintas de forma a promover a desconcentração do sistema nacional de pós-graduação, utilizando para isso a parceria federal-estadual no financiamento, particularmente em áreas estratégicas e multidisciplinares.” (p. 53). Na prática, isso significa, por exemplo, o envolvimento entre programas de realidades diversas, oportunizando trocas que tendem a firmar o crescimento com maior solidez - algo muito caro aos programas distantes dos grandes centros de produção de pesquisa.

A caracterização do PNPGE aqui apresentada revela os desafios da pós-graduação, muitos deles, provavelmente, a serem retomados no Plano em construção. Na caminhada, espera-se que sejam promovidos avanços, da mesma forma que se reparem caminhos equivocados.

Sabe-se quão abrangentes são os eixos temáticos que resultam da produção da pós-graduação, como explicita o quadro a seguir, ao indicar as dissertações defendidas no semestre 2009/2 no PPGE/UFMT.

Título	Autor	Banca	Data
“A formação dos profissionais do Direito em Direitos Humanos”	Roberto Tadeu Vaz Curvo	Prof. Dr. Clodoaldo Meneguello Cardoso (UNESP) Prof. Dra. Ozerina Victor de Oliveira (UFMT) Prof. Dra. Jorcelina Elisabeth Fernandes (Presidente)	07/08/2009
“Projeto Políticas da Cor na UFMT: a visão dos beneficiados por uma política afirmativa”	Elaine Martins da Silva Souza	Prof. Dra. Rosângela Saldanha Pereira (UFMT) Prof. Dra. Maria Lúcia Rodrigues Müller (UFMT) Prof. Dr. Ahyas Siss (Presidente)	28/09/2009
“(In)disciplina escolar e resistência ao poder autoritário: o comportamento dos alunos na perspectiva docente”	Antônio Igo Barreto Pereira	Prof. Dra. Maria Cecília Sanchez Teixeira (USP) Prof. Dra. Vera Lúcia Blum (UFMT) Prof. Dra. Maria Augusta Rondas Speller (Presidente)	01/12/2009
“O Psicodrama: uma estratégia contra o racismo”	Yandra de Oliveira Firmo	Prof. Dra. Maria Elena Viana Souza (UNIRIO) Prof. Dra. Maria da Anunciação Pinheiro Barros Neta (UFMT) Prof. Dra. Maria Lúcia Rodrigues Müller (Presidente)	07/12/2009

Relação das defesas de mestrado realizadas no PPGE, no período letivo de 2009/2

Fonte: PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (25/02/2010).

Em meio à diversidade temática peculiar ao campo da Educação, agregasse, pois, o compromisso de atentar ao que se propõe à pós-graduação propriamente, dessa vez, quem sabe, lendo-a como objeto de estudo e pesquisa.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação (2005-2010)**. Brasília, DF, dez. 2004. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 16 out. 2006.
- RAMOS, M. G. IV Plano Nacional de Pós-Graduação (verbete). In: MOROSINI, M. et al. **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: INEP/RIES, 2006. v. 2, p. 179, 216.
- SEVERINO, J. A. A avaliação no PNPG 2005-2010 e a política de pós-graduação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C. et al. **Políticas públicas e gestão da educação**. Brasília: Líber Livro, 2006. p. 51-72.
- SGUISSARDI, V.; SILVA JUNIOR, J. R. **Trabalho intensificado nas federais**. Pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã, 2009.
- SILVA, M. G. M. A produção docente e a avaliação dos programas de pós-graduação: um estudo na pós-graduação da UFMT. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, p. 383-402, 2009.
- VERHINE, R. As recentes políticas da CAPES e suas implicações para a área de educação. In: MONTEIRO, F. M. A.; MÜLLER, M. L. R. **Educação na interface da relação estado/sociedade**. Cuiabá: UFMT, 2006. p. 23-34.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO DE ORIGINAIS

A Revista de Educação Pública, periódico quadrimestral do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, aceita artigos resultantes de pesquisa em educação, bem como comunicações e resenhas que privilegiem obras de relevância na área. Os ensaios destinam-se somente às questões teóricas e metodológicas relevantes às seções.

Os trabalhos recebidos para publicação são submetidos à seleção prévia do editor científico da seção a que se destina o artigo. Ulteriormente, 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 artigos são de exclusiva responsabilidade dos autores.** O autor deve indicar, quando for o caso, a existência de conflito de interesses.

Quanto à distribuição: três exemplares impressos da Revista serão encaminhados aos autores que tenham contribuído com artigo. Autores de resenhas serão contemplados com um exemplar.

Resenhas de livros devem conter de 1.600 palavras, aproximadamente 4 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; referências bibliográficas e notas no pé de página. 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 de 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 e fundamental ao desenvolvimento do tema.

Como instrumento de intercâmbio, a Revista prioriza 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.

Essa (que não será encaminhada aos pareceristas, para assegurar o anonimato no processo de avaliação), deverá conter:

- 1 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);
- 2 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.);
- 3 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) deverão ser 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. Digitar o texto sem fontes ou atributos diferentes para títulos e seções;
- b) Usar negrito e maiúsculas somente para o título principal. E negrito, maiúsculas e minúsculas para os subtítulos das seções;
- c) Em caso de ênfase ou destaque, no corpo do texto, usar apenas itálico; assinalar os parágrafos com um único toque de tabulação e usar Enter apenas no final do parágrafo;
- d) Separar títulos de seções, nome do autor, etc. do texto principal com um duplo Enter;
- e) Para as transcrições com mais de três linhas, usar Times New Roman, em fonte 10, separadas do texto principal com duplo Enter e introduzidas com dois toques de tabulação.

- f) As ilustrações e tabelas deverão ser enviadas em arquivos separados, claramente identificadas (Figura 1, Figura 2, etc.), indicando no texto, sua localização, com dois traços horizontais e com a numeração sequenciada. No caso de fotografia, somente 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 entre 4.000 e 6.000 palavras (aproximadamente de 10 a 20 páginas). Deverão necessariamente ter passado por revisão textual. Resenhas, informes ou comunicações, também com revisões textuais, devem ter versão 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 bibliográficas, digitadas em ordem alfabética no final do texto, devem seguir a NBR 6023. 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. (Orgs.). **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 de corpo de texto devem obedecer a NBR 10520, também da ABNT. Elas serão indicadas no corpo do texto, por chamadas assim: (FREIRE, 1974, p. 57). As notas explicativas, restritas ao mínimo, deverão ser apresentadas no rodapé. Os textos deverão ser precedidos de identificação do autor (nome, instituição de vínculo, cargo, título, últimas publicações, endereço e correio eletrônico etc.), que não ultrapasse cinco linhas.

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
Avenida Fernando Corrêa da Costa, 2.367. Boa Esperança,
CEP 78.060-900. Cuiabá-MT, Brasil
Telefone: (65) 3615-8466 - Fax: (65) 3615-8429
E-mail: rep@ufmt.br ou aatorres@ufmt.br ou filomena@ufmt.br. ou michele@ufmt.br ou palhares@ufmt.br ou dioncia@cpd.ufmt.br

As citações de corpo de texto devem obedecer a NBR 10520, também da ABNT. Elas serão indicadas no corpo do texto, por chamadas assim: (FREIRE, 1974, p. 57).

As notas explicativas, restritas ao mínimo, deverão ser apresentadas no rodapé.

Os textos originais deverão conter uma nota de rodapé referente à identificação do autor contendo: **nome, instituição de vínculo, cargo, título, últimas publicações, endereço e correio eletrônico etc., tais informações deverão ser expressas em no máximo cinco linhas.**

Ficha para assinatura da Revista de Educação Pública

A Revista de Educação Pública é vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (IE/UFMT). Editada pela Editora da Universidade Federal de Mato Grosso, objetiva contribuir para a divulgação de conhecimentos científicos relacionados à 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.

Avaliada pela ANPEd em nível **Nacional A**, e, de periodicidade quadrimestral, a REP 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. Está também disponível *on line*, no *site* <<http://www.ie.ufmt.br/revista/>>

ASSINATURA

Anual (3 números) R\$55,00 Avulso R\$20,00 (unidade) Permuta

Nome _____

Data de nascimento _____

RG n.º _____

CPF/CNPJ _____

Rua/Av. _____ n.º _____

Bairro _____ Cidade _____ Estado _____

CEP _____ Telefone () _____ Fax() _____

E-mail _____

Data ____/____/____ Assinatura: _____

Comercialização:

Fundação UNISELVA / EdUFMT

Caixa Econômica Federal / Agência: 0686 – Operação: 003/Conta Corrente 550-4 ou informações na Sala 49 – Secretaria Executiva da Revista de Educação Pública – IE/UFMT.

E-mail: <rep_ufmt@ufmt.br> <ou rep@ufmt.br> Telefone (65) 3615-8466.