



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

Coordenadora da EdUFMT • EdUFMT's Coordinator

Elizabeth Madureira Siqueira

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

Revista de Educação Pública

Av. 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

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

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

Pedro Ganzelli (UNICAMP), Campinas/SP, Brasil

Rubén Cucuzza (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

ISSN 0104-5962

Revista de Educação Pública

Ed^{UFMT}
2009

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 18	n. 38	p. 417-608	set./dez. 2009
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Copyright: © 2009 EdUFMT

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

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

EdUFMT

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

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

E-mail: edumt@cpd.ufmt.br

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

Indexada em:

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

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

IREISIE – Índice de Revistas de Educación Superior y investigación Educativa

UNAM – Universidad Autónoma del México

CITAS Latinoamericana en Ciencias Sociales y Humanidades CLASE



Coordenadora da EdUFMT: Elizabeth Madureira Siqueira

Editor da Revista de Educação Pública: Nicanor Palhares Sá

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

Secretária Executiva: Dionéia da Silva Trindade

Assessoria em artes gráficas: Jeison Gomes dos Santos

Editoração: Téo de Miranda

Periodicidade: Quadrimestral

FAPEMAT

Catálogo na Fonte

R454

Revista de Educação Pública - v. 18, n. 38 (set./dez. 2009) Cuiabá :

EdUFMT, 2009, 192 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
Av. Fernando Corrêa da Costa, n. 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.carriñecarracedo.com.br
editoresassociados@carriñecarracedo.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.....	425
Cultura Escolar e Formação de Professores.....	429
Perfil de professores das séries iniciais em escolas públicas de São Paulo	431
Marieta Gouvêa de Oliveira PENNA	
Elogio de la Pedagogía Social: acerca de los nuevos y viejos desafios de la educación social	449
José Antonio Caride GÓMEZ	
Currículo dos anos iniciais do ensino fundamental: alicerce possível na construção da cidadania ativa e crítica.....	469
Angelina de Melo VIEIRA	
Educação e Psicologia	487
Mediação de alunos especiais em programas de criatividade e de comunicação.....	489
Tatiane Lebre DIAS	
Kely Maria Pereira de PAULA	
Sônia Regina Fiorim ENUMO	
Avaliação da saturação de questões abertas utilizando simulação Monte Carlo	505
Carlo Ralph De MUSIS	
Sumaya Persona de CARVALHO	
Naiara dos Santos NIENOW	
Educação, Poder e Cidadania	517
O Gestor Escolar e a Gestão Democrática: papéis e desafios.....	519
Kátia Morosov ALONSO	
Tereza Leones MONTEIRO	

Educação Ambiental	533
A importância da discussão da condição profissional do docente na formação continuada em Educação Ambiental.....	535
Daniel Fonseca de ANDRADE	
História da Educação.....	551
As congregações católicas no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba: educação feminina (1889-1940)	553
Geraldo INÁCIO FILHO	
Michelle Pereira da Silva ROSSI	
Gustavo Fernando Kuhlmann: um bandeirante na cruzada da instrução (1910-1930)	567
Elizabeth Figueiredo de SÁ	
Notas de leituras, resumos e resenhas	585
MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. A cor da escola: imagens da Primeira República. Cuiabá: EDUFMT/Entrelinhas, 2008.	587
Lúcia Maria de Assunção BARBOSA	
Informes da pós-graduação e da pesquisa.....	591
Relação das defesas de mestrado realizadas no PPGE no período letivo 2009/1	593
Relação de Pareceristas em 2009	603
Normas para publicação de originais	604
Ficha para assinatura	608

Contents

Publisher's letter	425
School Culture and Teacher Education	429
Profile of teachers in initial series of public schools of São Paulo	431
Marieta Gouvêa de Oliveira PENNA	
Praise of Social Pedagogy: about the new and old challenges of social education	449
José Antonio Caride GÓMEZ	
Curriculum for early years of education key: construction of foundation possible in active citizenship and critical	469
Angelina de Melo VIEIRA	
Education and Psychology	487
Mediation of children with special needs in communication and creativity programs	489
Tatiane Lebre DIAS	
Kely Maria Pereira de PAULA	
Sônia Regina Fiorim ENUMO	
Open questions saturation evaluation by using Monte Carlo simulation	505
Carlo Ralph De MUSIS	
Sumaya Persona de CARVALHO	
Naiara dos Santos NIENOW	
Education, Power and Citizenship	517
School manager and democratic management: roles and challenges	519
Kátia Morosov ALONSO	
Tereza Leones MONTEIRO	

Environmental Education	533
-------------------------------	-----

The importance of the discussion of teachers' professional conditions in in-service environmental education teacher training courses	535
Daniel Fonseca de ANDRADE	

History of Education	551
----------------------------	-----

The Catholic Congregations in West of Minas Gerais: women education (1889-1940)	553
Geraldo INÁCIO FILHO	
Michelle Pereira da Silva ROSSI	

Gustavo Fernando Kuhlmann: a paulista pioneer in a instruction crusade (1910-1930)	567
Elizabeth Figueiredo de SÁ	

Reading's notes, summary and review	585
---	-----

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. A cor na história da escola brasileira: imagens da Primeira República. Cuiabá: EDUFMT/ Entrelinhas, 2008.	587
Lúcia Maria de Assunção BARBOSA	

Pos-graduation information and research development 2009	
--	--

Relation of master defenses in the PPGE, of learning period 2009/1	593
---	------------

List of referees in 2009	603
---------------------------------------	------------

Directions for originals publication	604
---	------------

Subscription form	608
--------------------------------	------------

Carta do editor

A Revista de Educação Pública, marcando o seu perfil identitário, conforme a sua política editorial, disponibiliza aos leitores, seções temáticas resultantes de pesquisas com foco teórico-metodológico voltado ao campo educacional, visando proporcionar o intercâmbio da produção científica entre pesquisadores, educadores, alunos, grupos de pesquisas e outros profissionais que investigam ações educativas em diferentes contextos espaciais e temporais.

Nessa perspectiva, contando com a colaboração de autores brasileiros e estrangeiros, o número 38 da Revista compõe-se de oito artigos. Inicia com o texto de Marieta Gouvêa de Oliveira Penna, professora da Universidade de São Paulo, que investigou o **Perfil de professores das séries iniciais em escolas públicas de São Paulo**, em termos de sua origem socioeconômica, formação, condições atuais de vida e de trabalho, sob o viés das lentes teóricas de Pierre Bourdieu.

O artigo do Prof. José Antonio Caride Gómez, da Universidade de Compostela (Espanha), deflui sobre o ***Elogio a la Pedagogía Social*** acerca de los nuevos y viejos desafíos de la educación social. A argumentação central do texto destaca o importante papel que a Pedagogia Social e a Educação Social podem desempenhar na construção de uma alternativa global de cidadania local, considerando as práticas sociais e de ensino e as diferentes áreas políticas.

Currículo dos anos iniciais do ensino fundamental: alicerce possível na construção da cidadania ativa e crítica, artigo de autoria da Profa. Angelina de Melo Vieira, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), apresenta resultados de pesquisa realizada em uma escola pública municipal da periferia de Cuiabá/MT, cujo objeto de estudo versou sobre o currículo em ação. O referencial teórico-metodológico sustenta-se no pensamento gramsciano.

As Profas. Tatiane Lebre Dias, da UFMT, Kely Maria Pereira de Paula e Sônia Regina Fiorim Enumo, ambas da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), debruçaram-se sobre a questão da **Mediação de alunos especiais em programas de criatividade e de comunicação**. Trata-se de uma pesquisa, em que as autoras buscam analisar os padrões de mediação entre experimentadores e crianças com necessidades educativas especiais a partir da operacionalização dos itens e critérios da Escala de Avaliação da Experiência de Aprendizagem Mediada, elaborada por Carol Lidz.

No texto intitulado **Avaliação da saturação de questões abertas utilizando simulação Monte Carlo**, Carlo Ralph De Musis, Sumaya Persona de Carvalho, ambos da UFMT e, Nayara dos Santos Nienow, mestranda do PPGE/UFMT, inclinam-se para a proposição acerca de questões metodológicas, tendo por base o grau de saturação de uma amostra relacionada aos dados obtidos junto às questões abertas, baseadas em evocações por simulações de Monte Carlo e regressão não linear. A amostra englobou 95 professores do ensino fundamental da rede municipal de Cuiabá, Mato Grosso.

As Professoras Kátia Morosov Alonso, da UFMT, e Tereza Leones Monteiro, da rede Municipal de Rondonópolis-MT, com o artigo **O Gestor escolar e a gestão democrática: papéis e desafios**, trazem ao debate a questão voltada à gestão democrática e o papel do gestor na direção dos processos democráticos na escola. Concluem que o gestor escolar aspira atingir objetivos transcendentais a sua função profissional, limitando, o papel de mediador que lhe é conferido.

Com o título **A importância da discussão da condição profissional do docente na formação continuada em Educação Ambiental**, Daniel Fonseca de Andrade, docente do Centro Universitário Barão de Mauá (Ribeirão Preto/SP), entrevistou 19 professores municipais da cidade de Ribeirão Preto (SP), em uma oficina de educação ambiental, visando demonstrar a importância da inclusão nos processos de formação continuada de professores em Educação Ambiental; a discussão sobre a condição profissional dos docentes, reconhecendo que, barreiras ao desenvolvimento da EA não se limitam a aspectos didáticos e metodológicos, mas se encontram, sobremaneira, na sua condição de docente.

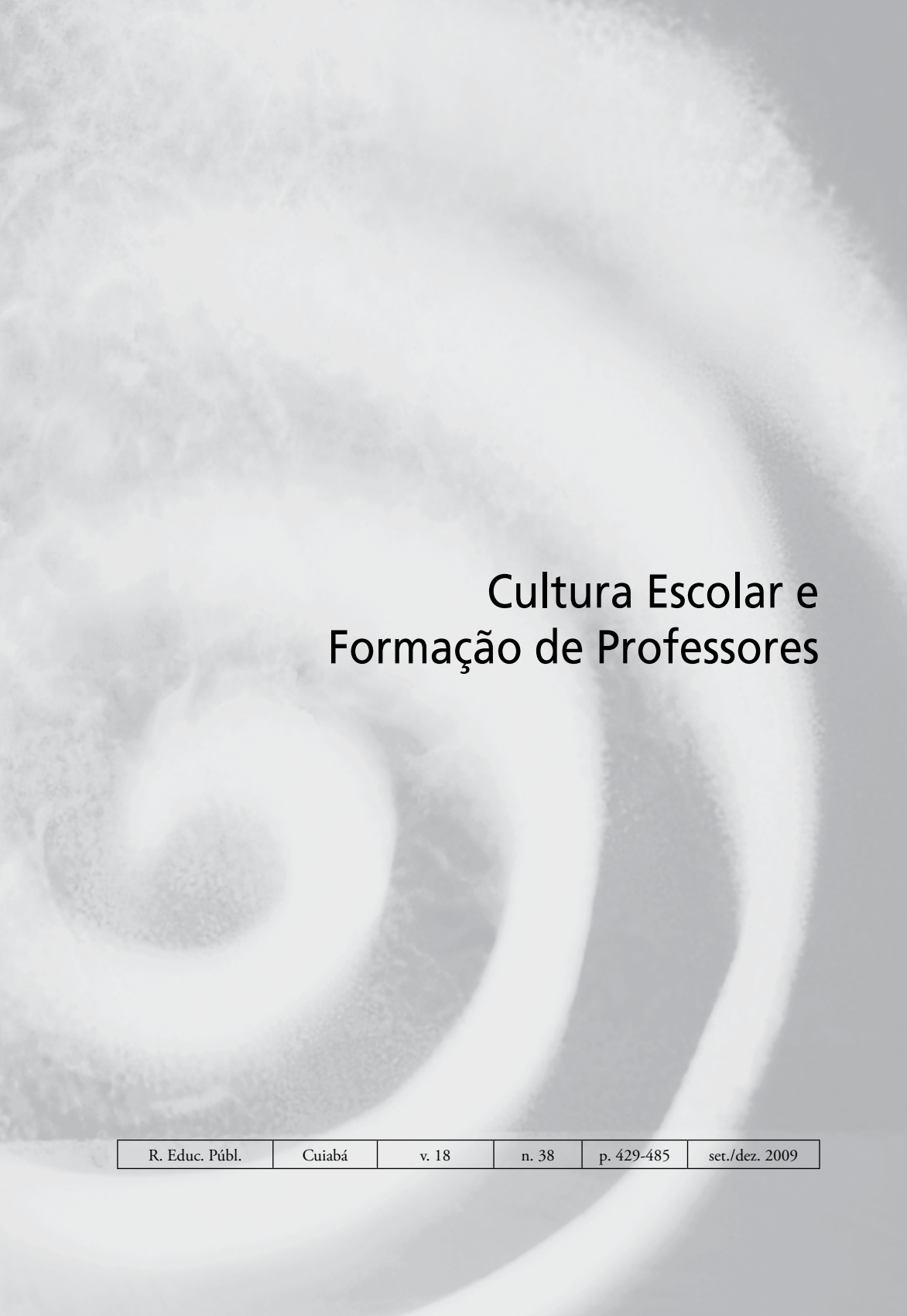
Geraldo Inácio Filho e Michelle Pereira da Silva Rossi, ambos da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), com o artigo **As Congregações Católicas no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba: Educação Feminina (1889-1940)**, a partir do diálogo com a historiografia, traçam um estudo sobre a presença das Congregações Católicas que chegaram durante o primeiro período Republicano no Oeste de Minas Gerais. Nele, os autores procuram refletir sobre o papel dessas congregações na formação dos jovens, fundamentalmente das moças, em um contexto em que a Igreja Católica buscava consolidar sua presença, ameaçada diante das propostas republicanas.

O estudo intitulado **Gustavo Fernando Kuhlmann: um bandeirante na cruzada da instrução (1910-1930)**, de Elizabeth Figueiredo de Sá, da UFMT, traz à tona o debate acerca da representação do bandeirismo da educação, possibilitado pelo estudo das experiências do professor Gustavo Fernando Kuhlmann, que, em

comissão, percorreu Mato Grosso atuando no período de 1910 a 1916, quando então regressou ao estado de São Paulo e deu continuidade ao seu trabalho no campo educacional, até 1930.

Fechando este fascículo da Revista de Educação Pública, Lúcia Maria de Assunção Barbosa, professora da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), resenha sobre a obra de autoria da Professora Maria Lúcia R. Müller, com o título **A cor da escola: imagens da Primeira República.**

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



Cultura Escolar e Formação de Professores

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 18	n. 38	p. 429-485	set./dez. 2009
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Perfil de professores das séries iniciais em escolas públicas de São Paulo¹

Profile of teachers in initial series of public schools of São Paulo

Marieta Gouvêa de Oliveira Penna²

Resumo

Este artigo apresenta informações sobre professores das séries iniciais do ensino fundamental de escolas públicas de São Paulo, em termos de sua origem socioeconômica, formação, condições atuais de vida e de trabalho. As análises foram realizadas tendo por base a teoria de Pierre Bourdieu. Os dados foram coletados por meio de entrevistas e questionários, num total de 26 sujeitos. Os resultados obtidos com a investigação possibilitaram a elaboração de perfil dos professores, o que auxilia na compreensão da posição social que ocupam.

Palavras-chave: Perfil dos professores. Função docente. Posição social.

Abstract

This article contains information about teachers in the initial grades of primary school of public schools in São Paulo, in terms of their socio-economic origin, education, current conditions of life and work. The analyses were carried out based on the theory of Pierre Bourdieu. Information was collected through interviews and questionnaires, a total of 26 subjects. The results of the research enabled the development of the profile of teachers, which helps in understanding the social position they occupy.

Keywords: Profile of teachers. Teaching function. Social position.

1 Pesquisa financiada pelo CNPq.

2 Professora de Didática do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Universidade de São Paulo. Doutora em Educação e Ciências Sociais pela PUC – São Paulo. Endereço para correspondência. Rua Tibério, 287 – Água Branca. São Paulo – SP. Cep: 05042-010. E-mail: <marieta.penna@yahoo.com.br>.

Introdução

A temática discutida neste artigo é o exercício docente nas séries iniciais da educação básica em escolas públicas paulistas. Trata-se de perfil exemplificador, com objetivo de contribuir para compreensão alargada sobre quem são esses profissionais, em termos de sua origem socioeconômica, formação, condições atuais de vida e de trabalho. Além disso, é objetivo também cotejar os dados obtidos com o perfil dos professores brasileiros elaborado pela UNESCO (BRASIL, 2004 a), e assim tecer comparações que se façam pertinentes. Os dados foram analisados em uma perspectiva relacional, a partir da perspectiva teórica de Pierre Bourdieu, para quem a posição ocupada no espaço social implica a análise de propriedades relacionais, uma vez que essas posições são produto da diferenciação estabelecida entre os agentes pela posse de capital, especialmente o econômico e cultural, mas também o social e simbólico (BOURDIEU, 2001). Ao definir-se na relação e, portanto, pela diferenciação, a posição social é marcada, sobretudo, por condutas e atitudes relacionadas à educação e à cultura. Os agentes sociais se posicionam no espaço social, estabelecendo diferenças em relação aos outros agentes, e a constituição dessas diferenças contribui para o entendimento do ponto de vista, a partir do qual a realidade social é por eles construída.

Dessa forma, a elaboração de perfil dos professores das séries iniciais do ensino básico objetiva contribuir para a compreensão do lugar por eles ocupado no espaço social, o que, por sua vez, pode contribuir para uma compreensão ampliada da docência na atualidade. Os dados foram coletados, num primeiro momento, por meio de entrevistas semiestruturadas com dez professores da rede pública estadual de São Paulo, sendo quatro de uma escola, quatro de outra; e dois professores selecionados por outro caminho diferente do vínculo a uma determinada escola, com os quais estabeleci contato por meio da instituição em que cursavam Pedagogia. As duas escolas foram selecionadas tendo como critério sua localização – uma em bairro mais central e outra em bairro mais periférico da cidade – e aceitação por parte da direção para a realização da pesquisa. Nas escolas, foi solicitada a participação nas entrevistas de um professor de cada uma das séries do ensino fundamental, sendo a sua escolha permeada por indicação da equipe gestora. Essa seleção de escolas (uma central e outra periférica) e dos professores (contemplando as quatro séries do ensino fundamental I)³ teve como critério a

3 No momento da realização das entrevistas, o ensino fundamental nas escolas públicas estaduais de São Paulo estava organizado em oito séries, e não em nove anos, conforme disposto nas orientações gerais estabelecidas pelo MEC (BRASIL, 2004).

possível repercussão dessas questões nas condições de trabalho dos professores. No entanto, nas entrevistas, ao relatarem sobre seu percurso profissional, esses critérios não se mostraram relevantes para as análises, uma vez que a escola em que trabalhavam ou mesmo as diferentes séries não se constituíram em argumentação relevante por parte das professoras, no que diz respeito à compreensão que possuíam sobre o exercício da docência, ou mesmo em relação a dificuldades ou facilidades encontradas em seu percurso profissional. Como ocorreu uma certa seleção (não prevista) por parte das equipes gestoras quando da indicação dos professores que participariam da pesquisa, optou-se pela realização da entrevista com mais dois professores que não estivessem vinculados às escolas em questão, para assim driblar um possível efeito dessa “seleção”, totalizando o conjunto dos dez professores entrevistados. Após a fase inicial de coleta de dados, optou-se por uma ampliação das informações, em relação a alguns aspectos considerados relevantes para tal. Nesse segundo momento da coleta foram obtidas respostas a questionários, por parte de 16 professores, em outras duas escolas do ciclo I da rede pública estadual de São Paulo. Dessa forma, para a elaboração do perfil dos professores, foi utilizado um total de 26 sujeitos.

Dados pessoais

Os professores sujeitos desta pesquisa eram em sua totalidade mulheres, motivo pelo qual passou-se a referir a elas no feminino. Isso não foi opção, mas dado de realidade. Pesquisa realizada pela UNESCO (BRASIL, 2004a) com professores do ensino fundamental e médio apontou que 81,3% dos professores brasileiros eram mulheres e 18,6% homens. O processo de feminização do magistério, ocorrido principalmente nas séries iniciais da escolarização básica, e suas implicações com relação às questões de gênero foi tratado por diferentes autores, dentre ao quais podemos destacar Apple (1995), Louro (1997), Catani et al. (1997), Bruschini; Amado (1998), Carvalho (1999), entre outros. Pode-se apontar que a feminização do magistério alterou o próprio exercício da função, que se viu desvalorizada ao ser associada a um trabalho com características tidas socialmente como femininas, como o cuidar de crianças.

Na amostra investigada, 14 professoras, ou seja, mais da metade delas situavam-se na faixa entre 41 a 50 anos, seguidas de sete professoras com idade variando entre 51 a 60 anos e apenas quatro com idade inferior a 31 anos, além de uma professora que não informou a idade. Somando-se as duas maiores incidências em relação à idade tem-se 21, de um total de 26 professoras, com idades variando entre 41 e 60 anos. De acordo com o perfil dos professores brasileiros (BRASIL, 2004 a), a

média de idade é de 37,8 anos, o que aponta para uma elevação da faixa etária entre as professoras interrogadas nesta pesquisa. Essa elevação pode ter ocorrido por um efeito de seleção, uma vez que as diretoras escolheram ou induziram as professoras que deveriam participar da pesquisa, provavelmente escolhendo as mais experientes e com mais tempo de casa e, portanto, com mais idade.

Origem social

Diferentes pesquisas feitas em épocas distintas apontam para o fato de que, em sua maior parte, os professores das primeiras séries do ensino fundamental se originam das camadas populares. Dentre esses estudos, pode-se destacar os de Pereira (1969) e Gouveia (1970), realizados na década de 1960, de Novaes (1984) realizado no final dos anos de 1970, os de Mello (2003) e Pessanha (1992), realizados na década de 1980; ou os de Gatti (1998) e Silva (1998), da década de 1990, entre outros. Apontam também, para a possibilidade de mobilidade social relacionada ao exercício docente (BRASIL, 2004a; MELLO, 2003; GATTI, 1998; SILVA, 1998), mesmo no que diz respeito a professores do ciclo II do ensino fundamental, como aponta o estudo realizado por Martins (2004). Os dados coletados para esta pesquisa vão ao encontro desses resultados, o que pode ser verificado a partir do que está disposto nas tabelas referentes à escolarização e atividade profissional dos avós e dos pais das professoras investigadas:

Tabela 1 - Distribuição das professoras quanto à formação e profissão dos avós maternos e paternos

	Analf.	Primário	Ginásio	Colegial	Superior	s/ resposta
Fazendeiro	-	1	-	-	1	1
Agricultor	4	7	-	-	-	4
Comerciante	-	4	-	2	-	4
Marceneiro	-	-	-	-	-	1
Pedreiro	-	-	-	1	-	1
Ferreiro	-	1	-	-	-	-
Policial	-	1	-	-	-	-
Fun.Público	-	1	-	-	-	-
s/ resposta	-	-	-	-	-	18
Total	4	15	0	3	1	29

Fonte: Dados da autora

Se observados os dados relativos à formação dos avôs maternos e paternos, verifica-se a existência de 29 sujeitos, dentre os quais essas informações não foram obtidas, de um total de 52 sujeitos, ou seja, de 26 pares de avôs. Dos 23 avôs, com formação e profissão indicadas pelas professoras, 15 possuíam apenas o antigo primário e quatro eram analfabetos. Somando os dois, têm-se 19 avôs com formação até o primário, ou seja, aproximadamente $\frac{3}{4}$ do total de 23 avôs, cuja formação era conhecida por suas netas. Com relação à profissão, de 23 avôs que se sabia a atividade profissional a que se dedicavam, 21 o faziam em profissões manuais como pedreiro, ferreiro, comerciante etc. Verifica-se a existência de um avô que era policial, um funcionário público e um fazendeiro.

Tabela 2 - Distribuição das professoras quanto à formação e profissão das avôs maternas e paternas

	Analf.	Primário	Ginásio	Colegial	Superior	s/ resposta
Do lar	7	9	3	-	-	10
Agricultora	1	2	-	-	-	1
Comerciante	-	2	-	-	-	-
s/ resposta	-	-	-	-	-	17
Total	8	13	3	-	0	28

Fonte: Dados da autora

Já com relação às avós, tanto maternas quanto paternas, das 24 que possuíam a formação conhecida por suas netas, têm-se 13 com o primário completo. Somando as analfabetas, obtêm-se um total de 21 avôs com até o primário completo, de um total de 24, cuja formação era conhecida por suas netas. Com relação à profissão, a maioria delas trabalhava em casa (19). Dentre as que trabalhavam fora de casa, todas exerciam profissões manuais.

Tabela 3 - Distribuição das professoras quanto à formação e profissão da mãe

	Analf.	Prim.incp.	Primário	Ginásio	Colegial	Superior
Do lar	2	3	10	1	-	-
Costureira	-	-	2	-	-	-
Operária	-	-	2	-	1	-
Agricultora	1	-	-	-	-	-
Cozinheira	-	-	-	1	-	-
Comerciante	-	-	1	-	-	-
Professora	-	-	-	-	-	2
Total	3	3	15	2	1	2

Fonte: Dados da autora

Tabela 4 - Distribuição das professoras quanto à formação e profissão do pai

	Analf.	P. incp	Primário	Ginásio	Colegial	Superior	s/ resp.
Agricultor	1	1	2	-	-	-	-
Comerciante	-	-	4	-	-	1	-
Motorista	-	-	3	-	-	-	-
Operário	-	1	4	-	1	-	-
Sapateiro	-	-	1	-	-	-	-
Militar	-	-	1	-	-	-	-
Adm. Fazenda	-	-	-	-	1	-	-
Professor	-	-	-	-	-	1	-
Gerente	-	-	-	-	1	-	-
Advogado	-	-	-	-	-	1	-
Não definida	-	-	1	-	-	-	-
S/resp.	-	-	-	-	-	-	1
Total	1	2	16	0	3	3	1

Fonte: dados da autora

Com relação às mães das professoras, da mesma forma que os avôs e avós, a maioria tinha por formação o antigo primário, ou seja, 15 num total de 26 mães. Somando-se as mães analfabetas às que possuíam o primário incompleto, obtêm-se um total de 21 mães com até o primário completo. Averigua-se, no entanto, uma pequena variação, apontada pelo surgimento de duas mães com nível superior e uma com o antigo colegial, revelando pequena elevação na escolarização das mães das professoras em relação à geração que as antecede. O mesmo se percebe com os pais, em que se depreende um total de 16, com apenas o antigo primário por formação, que se somados aos analfabetos e aos que possuíam o primário incompleto dá um total de 19 pais com até o antigo primário por formação. Da mesma forma que em relação às mães, também se verifica uma pequena elevação na formação dos pais, uma vez que há três pais com o colegial completo e mais três pais que atingiram o nível superior.

Com relação ao tipo de escola frequentada, tanto em relação aos avós como em relação aos pais das professoras, todos eles realizaram sua escolarização em estabelecimentos públicos. O que se percebe é uma ligeira elevação do nível socioeconômico dos pais das professoras em relação a seus avós, tanto em relação à formação escolar, quanto ao tipo de atividade profissional a que se dedicavam, revelada com o aparecimento de profissões como professor, advogado, gerente.

Com relação aos irmãos das professoras, conforme o caso, a maioria atingiu por escolarização o nível médio, todos em escolas públicas.

Condições de vida

Melhorias nas condições de vida das professoras foram apontadas por elas, ao serem interrogadas para verificar se suas vidas melhoraram ou não em relação a suas famílias de origem, tanto em termos econômicos quanto culturais. Das 26 professoras, 23 consideraram que suas vidas melhoraram em termos econômicos com relação a suas infâncias, e 25 informaram que suas vidas melhoraram em termos culturais. Na pesquisa realizada pela UNESCO (BRASIL, 2004 a), cerca de dois terços dos professores consideraram qualidade de vida superior a de seus pais, o que indica uma mobilidade intergeracional ascendente no âmbito da família. A escolaridade dos professores é maior que a de seus pais, o que se verifica também na escolaridade de seus cônjuges, quando é o caso. Das professoras que fizeram parte desta pesquisa, 16 eram casadas, seis eram solteiras e quatro separadas.

A escolarização das professoras pode ser verificada pelos seguintes dados: todas concluíram o curso de Magistério (ensino médio atual), em que apenas cinco o fizeram em escolas privadas, enquanto que as demais (21) estudaram em escolas públicas. Do total das 26 professoras, apenas seis não deram continuidade aos estudos. Com relação ao ensino superior, 11 concluíram o curso de Pedagogia, três outros cursos (uma Matemática e duas Letras) e seis estão cursando Pedagogia, o que aponta elevação no nível de formação atingido pelas professoras em relação a suas famílias de origem.

Dessa forma, os dados levantados apontam que mais da metade das professoras, ou seja, 14 delas possuíam, por formação, o nível superior completo e seis ainda estavam cursando, o que representa um total de 20 que chegaram até o nível superior. Pode-se inferir que a procura pelo curso superior ocorreu em parte por conta das novas exigências previstas na LDB 9394/96, que aponta para a formação do professor de 1ª a 4ª séries nesse nível, uma vez que até então era exigido apenas o nível médio. Cabe ainda destacar que todas realizaram a formação em nível superior em faculdades privadas, em contraposição à escolarização básica, realizada em escolas públicas, o que muitas vezes compromete sua qualidade⁴. Além de atingirem em sua maioria o nível superior, todas afirmaram participar de cursos de formação continuada, ampliando seus conhecimentos sobre o exercício da função.

4 Sobre essa questão, ver Bianchini (2005) e Marin (2004 e 2006), entre outros.

Já com relação aos maridos das professoras, de um total de 16 que eram casadas, dez de seus esposos possuíam por formação nível superior, dedicando-se a profissões como: despachante (3), funcionário público (2), comerciante (2), engenheiro (1), advogado (1), auditor (1), professor (1), operando forte distinção em relação às famílias de origem das professoras. Dessa forma, também se observa um patamar de formação mais elevado que o das famílias de origem das professoras. Dentre eles havia também a presença de dois operários, um pedreiro e dois aposentados.

Com relação aos filhos das professoras, quando era o caso, levando-se em consideração o número de filhos e o tipo de escola em que estudam ou estudaram, tem-se que seus filhos estudam ou estudaram tanto em escolas públicas quanto particulares, praticamente na mesma proporção. Todas afirmaram, no entanto, que a intenção é que eles prossigam seus estudos até o nível superior, mesmo que em faculdades particulares.

Com relação a bens de consumo, das 26 professoras, 23 possuíam casa própria e três moravam em casa alugada. Todas possuíam telefone e eletrodomésticos variados, 23 possuíam computador e 21 possuíam carro. Do total das professoras interrogadas, a maior parte afirmou que seus salários contribuíam para a composição da renda familiar, sendo que a maior parte delas contribuía com todo o salário. Duas sustentaram sozinhas seus filhos com o salário de professora e apenas quatro das professoras afirmaram que o que recebiam era somente para seus gastos pessoais. Mesmo as professoras que eram solteiras e moravam com suas mães, (4) contribuíam com seus salários para pagar as despesas familiares.

Esses dados vão ao encontro da pesquisa realizada por Mello (2003), que questiona a ideia de que as professoras apenas contribuíam para a compra do que era considerado como supérfluo, cabendo a seus maridos o sustento de suas famílias. Esses dados também se apresentam na pesquisa realizada pela UNESCO (BRASIL, 2004 a), ou seja, o salário das professoras era fundamental para a manutenção do padrão de consumo de suas famílias.

Carreira

As informações obtidas sobre o tempo de trabalho das professoras e sua situação funcional estão dispostas na Tabela 5:

Tabela 5 - Distribuição das professoras entrevistadas quanto à situação funcional⁵ e ao tempo de trabalho na função de professor

Tempo	Efetiva	OFA	Eventual
1 a 5 anos	1	1	-
6 a 10 anos	-	2	-
11 a 15 anos	1	3	-
16 a 20 anos	6	5	-
21 a 25 anos	3	2	-
Aposentada			3
Total	11	13	2

Fonte: Dados da autora

Verifica-se que, das 26 professoras investigadas, 13 trabalhavam como Ocupante de Função Atividade (OFA), o que acarretava falta de estabilidade e de segurança em suas carreiras, uma vez que em todo final de ano perdiam suas aulas e no início do ano letivo seguinte, necessariamente, deveriam realizar uma nova escolha nas Diretorias de Ensino, significando que muito provavelmente trabalhariam em outra escola, além da possibilidade sempre presente da perda das aulas, quando havia concursos de remoção ou admissão de professores. Essa situação era penosa tanto para as professoras quanto para as escolas, uma vez que atrapalhava o andamento dos trabalhos, pois dificilmente se passaria de um ano para o outro com a mesma equipe de professores. Cabe destacar que três das professoras que trabalhavam como OFA no estado, ao mesmo tempo eram admitidas por concurso público em diferentes municípios da Grande São Paulo. A pesquisa realizada pela UNESCO (BRASIL, 2004 a) apontou para uma maioria de professores brasileiros com vínculo institucional de professor concursado

5 Situação funcional do Professor de Educação Básica I da rede estadual paulista: Professor Ocupante de Cargo Efetivo (efetivo), Professor Ocupante de Função Atividade (OFA), Professor Eventual (contratado para fazer substituições).

(66,1%). Os dados fornecidos pela Secretaria da Educação de São Paulo, no entanto, vão ao encontro das informações obtidas para esta pesquisa⁶.

Com relação ao número de turmas em que lecionavam, a maioria delas (15) afirmou trabalhar com apenas uma turma, contrariando a ideia de que a maioria das professoras trabalhava em jornada dupla. Na pesquisa realizada pela UNESCO (BRASIL, 2004 a), a maioria dos professores brasileiros trabalha de 21 a 40 horas/aula por semana (54,2%), a maior parte deles em uma mesma escola (58,5%). Como o estudo da UNESCO não faz distinção entre as diferentes etapas da escolarização básica, caberia um aprofundamento desta investigação para verificar se esse dado se repete em uma mostra mais representativa dos professores de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental. Dentre as professoras, muitas já trabalharam em dois períodos, quando por um motivo ou outro o orçamento familiar assim o exigiu. Muitas delas, no entanto, escolheram trabalhar como professoras justamente para poder se dedicar com mais tempo a seus filhos e maridos, o que era facilitado em um trabalho de meio período.

Mesmo assim, havia oito das 26 professoras que trabalhavam em duas escolas, sendo que duas atuavam ao mesmo tempo no estado e na rede particular de ensino, e seis no estado e na rede municipal de ensino, além de duas que atuavam com duas turmas na mesma escola.

Quando interrogadas sobre as principais dificuldades existentes na carreira de professor, a maioria delas atribuiu essas dificuldades aos alunos, especialmente aos problemas com disciplina. (14). Em segundo lugar apareceu a falta de estabilidade do professor OFA (5), seguida da falta de apoio dos pais (4), por sua vez seguida dos problemas advindos por trabalhar-se com crianças com dificuldades de aprendizado (3). A falta de material pedagógico foi citada apenas por uma professora. Se somarmos as questões relacionadas à disciplina dos alunos com as questões relacionadas ao trabalho com crianças com dificuldade de aprendizado, temos um total de 17 professoras que atribuem a seus alunos as principais dificuldades por elas enfrentadas em seu trabalho. Por outro lado, quando interrogadas sobre o que mais dá prazer no exercício da função, novamente os motivos recaíram sobre seus alunos, em que a maioria delas apontou como as razões que lhes dão prazer em seu trabalho: ter contato com crianças, contribuir para seu desenvolvimento, ter contato com os colegas, contribuir para a construção de uma sociedade mais justa (questão aberta). Todas afirmaram gostar de exercer a docência, especialmente pela relação que podem estabelecer com seus alunos.

6 Em dezembro de 2005, o número de Professores de Educação Básica I que faziam parte do contingente ativo da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo era de 52.012 efetivos e 59.174 não efetivos, conforme dados disponíveis em: http://drhu.edunet-sp.gov.br/Equipe_an_tec1/4-eplprof_1205.doc; em 16 de janeiro de 2006.

Para Mello (2003), ao centrar-se na relação professor x aluno, com destaque aos aspectos afetivos dessa relação, as competências técnicas necessárias ao exercício docente são desconsideradas, sobressaindo-se aspectos como paciência e carinho, atributos socialmente considerados como femininos, o que contribui para a desvalorização social da função. Pereira (1969), em sua pesquisa, apontou para a desqualificação técnica do trabalho de professor já nos cursos de formação, em que se priorizava a valorização de competências pessoais associadas à maternidade, em detrimento de competências técnicas relacionadas ao trabalho docente. Assim, se por um lado a indisciplina é o principal problema, resolver essas dificuldades e educar essas crianças apresenta-se como a realização possível no exercício docente.

Quando interrogadas sobre qual é a tarefa básica do professor, a maioria das professoras referiu-se a atividades relacionadas à moralização e disciplinarização das crianças, deixando em segundo plano o ensino de conteúdos das disciplinas escolares, como Português, História ou Geografia, entre outros, confirmando o que foi exposto acima. Vale destacar que a pesquisa realizada pela UNESCO (BRASIL, 2004 a) chegou a resultados semelhantes, em que as percepções dos professores brasileiros com relação às finalidades da educação apontam para “[...] uma acentuada preocupação com a formação de virtudes e valores nos estudantes” (BRASIL, 2004 a, p.109). Esses dados merecem tratamentos mais aprofundados, que escapam aos limites deste artigo, mas que com certeza têm relação estreita com a forma como os professores se veem e são vistos socialmente.

Ao apontarem o desenvolvimento, em seus alunos, de valores e atitudes que consideram corretos, como a principal tarefa a ser realizada na escola, isso permite aos professores que se posicionem em oposição a seus alunos, a quem devem transmitir esses valores. Esta pesquisa, assim como a realizada por Costa (1995), apontou para o fato de que os professores consideram que sabem mais que seus alunos e, além disso, sabem o que importa saber, operando distinção em relação aos alunos e suas respectivas famílias, a fim de estar em condições de poder educá-los. Isso, de seu ponto de vista, as valoriza socialmente, pois sentem que têm uma nobre missão a cumprir.

As respostas obtidas sobre a tarefa básica do professor do ciclo I do ensino fundamental, a partir de questão de múltipla escolha (com a possibilidade de mais de uma resposta), permitiram verificar suas expectativas quanto ao processo educativo das crianças, com destaque para os seguintes aspectos: o desenvolvimento de espírito crítico (12 respostas), ensiná-los a aprender (12 respostas), ensinar valores morais (10 respostas) e apenas três apontaram os conteúdos escolares e uma que se referiu à politização do aluno.

Todas as professoras interrogadas, no entanto, percebiam o exercício docente como desvalorizado socialmente. Os motivos por elas apontados para essa

desvalorização iam desde o salário recebido (9); o descaso do governo (8); a perda de valor da escola na sociedade e nas famílias (7); a má formação do professor (6); ao fato de que hoje em dia qualquer um pode ser professor (3). Sentiam seu trabalho desvalorizado socialmente, mas, ao apontarem as dificuldades por elas enfrentadas em seu cotidiano e que contribuíam para essa desvalorização, responsabilizavam pais e alunos por seus problemas, não apresentando uma visão mais aprofundada das questões que as afligiam. A culpabilização da criança e de sua família pelo fracasso escolar foi problematizada por Mello (2003). Para as professoras que participaram desta pesquisa, o principal problema por elas enfrentado em seu cotidiano era a falta de colaboração dos pais (14), seguido da indisciplina das crianças (10). A falta de condições adequadas de trabalho foi citada por apenas duas professoras.

Por isso mesmo, cuidar de crianças indisciplinadas e transmitir valores morais a elas e suas famílias desestruturadas, para as professoras, exige muito carinho e dedicação. Assim, ao serem questionadas sobre o que é necessário para ser considerado um bom professor, têm-se os seguintes resultados, dispostos na Tabela 6:

Tabela 6 - Distribuição das professoras quanto ao que consideram como necessário para ser um bom professor

	Nº respostas
Vocação	23
Paciência	18
Boa formação	9
Amor	7
Equilíbrio	3

Obs: Questão de múltipla escolha, com possibilidade de mais de uma resposta.

Fonte: Dados da autora

De um total de 60 citações, somando-se vocação, paciência, amor e equilíbrio, obtém-se um total de 51 citações que relacionam qualidades pessoais de cunho moral e associadas a características socialmente tidas como femininas ao que se considera um bom professor. Novamente aspectos técnicos do trabalho, com conteúdos das disciplinas escolares não são considerados, como, por exemplo, conhecer metodologias de alfabetização de crianças, ou mesmo ter domínio desses conteúdos, entre outras questões. Para elas, o discurso da vocação ainda se faz presente e parece se afirmar frente a um quadro cada vez mais difícil de ser enfrentado no que diz respeito às relações que estabelecem na escola com seus alunos e respectivos pais.

Se, por um lado, pode-se considerar que a Psicologia, ao pôr ênfase na relação professor x aluno e nos processos individuais de desenvolvimento cognitivo contribuiu para acentuar a desvalorização do ensino de conteúdos das disciplinas escolares às crianças, até chegarmos às pedagogias do “aprender a aprender” (DUARTE, 2001), por outro lado, o próprio ideário educacional vigente e que se apresenta em documentos oficiais, ao enfatizar a necessidade de formação de cidadãos críticos e reflexivos também contribui para tirar de cena a importância do ensino de conhecimentos curriculares relevantes e atualizados nas escolas, conforme análise apresentada na pesquisa realizada pela UNESCO (BRASIL, 2004 a).

Mesmo considerando o magistério como uma função desvalorizada socialmente e difícil de ser efetivada em seu cotidiano, ao serem questionadas sobre se pretendem ou não continuar a exercer a docência nos próximos anos, 24 responderam afirmativamente e apenas uma negativamente. Duas professoras não pretendem exercer a docência nos próximos anos, pois têm intenção de ocupar o cargo de direção.

Considerações finais

Os dados aqui apresentados possibilitaram a elaboração exemplificadora de perfil de professores que atuam no ciclo I da rede pública estadual de São Paulo. Esses professores são mulheres, que em sua maioria atingiram por formação o nível superior, operando certa distinção em relação a suas famílias de origem. A formação das professoras realizou-se em escolas públicas até o ensino médio e em faculdades particulares no ensino superior, o que muitas vezes compromete sua qualidade. De qualquer forma, verifica-se elevação das condições materiais e culturais das professoras em relação a seus pais e avós, expressa na formação que atingiram, na formação e ocupação de seus maridos e nos bens de consumo que possuem.

Assim, se por um lado o salário recebido, do ponto de vista das professoras, permite a elas compor a renda familiar de forma que consideram como satisfatória, por outro, percebem a função de professor como desvalorizada socialmente. Ao apontarem o que em seu cotidiano faz com que se sintam desvalorizadas, destacam principalmente a não colaboração das famílias e a indisciplina dos alunos, deixando de considerar fatores, como por exemplo, as difíceis condições de trabalho a que estão submetidas, como é o caso da falta de vínculo empregatício estável para metade das professoras investigadas.

Ao mesmo tempo em que apontam a indisciplina dos alunos como algo que indica a desvalorização da função docente, destacam a moralização e disciplinarização das crianças como a principal tarefa a ser executada pelo professor das primeiras séries do ensino fundamental. Ao procederem dessa maneira, acabam por enfatizar aquilo mesmo que as desvaloriza, ou seja, reforçam a ideia socialmente

difundida que considera que para ser professora basta nascer mulher e com alguns atributos tidos como femininos como, por exemplo, ter paciência ou saber cuidar de crianças, em que atributos técnicos ou relacionados aos conhecimentos científicos necessários ao desempenho da função não são computados. Por outro lado, ao atribuírem para si a tarefa de moralizar as crianças, as professoras operam distinção em relação a elas e suas respectivas famílias, posicionando-se de maneira diferenciada no espaço social, o que faz com que se agarrem a essa perspectiva, única forma de distinção que parece lhes restar.

De acordo com Bourdieu (1988), ao analisarmos a posição que um grupo ou classe ocupa no espaço social, se faz necessário captar a correspondência entre a estrutura do espaço social – cujas dimensões fundamentais correspondem ao volume e estrutura dos diferentes capitais – e as propriedades simbólicas vinculadas a esse grupo. As condições objetivas de vida às quais os agentes encontram-se submetidos (relacionada à posse dos diferentes capitais) geram condicionamentos, que por sua vez se traduzem em práticas e estilos de vida, que os posicionam no espaço das relações sociais. Os estilos de vida são distintivos e se estabelecem por oposição a outros grupos ou categorias de agentes, e dizem respeito à capacidade de utilizar e se apropriar material ou simbolicamente de bens econômicos e culturais. Para as professoras investigadas, o exercício docente está relacionado a melhorias obtidas em suas vidas em termos de capital econômico e cultural, o que por certo influencia a composição da visão de mundo que possuem sobre esse exercício. Além disso, o fato de ascenderem socialmente ao exercerem a docência repercute na maneira como se relacionam com seus alunos, frente aos quais necessitam guardar distâncias, uma vez que, como eles, são originárias de famílias das camadas populares. Assim, apontar como o mais difícil em seu trabalho cotidiano, a questão da indisciplina dos alunos pode ser compreendida, entre outras questões, a partir dos esforços traçados pelas professoras para se diferenciarem de seus alunos e familiares destes, trazendo conseqüências para as relações estabelecidas, implicando, por exemplo, em julgamentos e representações negativas. Por isso, mas também em decorrência do que a função proporciona e exige, relacionado à relação formativa desempenhada pela escola, e que no caso delas diz respeito especialmente a aspectos morais e disciplinadores, acabam por estabelecer relações de distinção frente a seus alunos e familiares.

Evidenciou-se com a realização da pesquisa que, mesmo sendo função desvalorizada socialmente e mesmo em face às difíceis condições objetivas a que estão submetidas, para as professoras, exercer a docência significa valor, seja em razão de ganhos concretos em termos materiais advindos com o salário recebido, mas também em decorrência do capital cultural que conseguem amealhar, superior ao de suas famílias de origem e também ao de seus alunos e respectivas famílias. Dessa forma,

se por um lado as condições de exercício docente são adversas, são essas mesmas condições objetivas que, ao disporem em posições opostas alunos e professores, atribuindo aos professores a tarefa de educar esses alunos, propiciam aos professores a possibilidade de operar distinções e se posicionarem de maneira favorável no espaço das relações em que se encontram envolvidos. Para Bourdieu (2001) ocupar determinada posição diz respeito às condições objetivas a ela relacionadas, uma vez que a posição relaciona-se à tradução simbólica de diferenças existentes de fato e que estão inscritas nas condições objetivas vivenciadas pelos agentes.

Referências

APPLE, M. W. Controlando o trabalho docente. In: APPLE, M. W. **Trabalho docente e textos: Economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre-RS: Artes Médicas, p. 31-52. 1995.

BIANCHINI, N. **As ausências de conhecimentos manifestos na formação de professoras-alunas de curso Normal Superior**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, UNESP de Araraquara, 2005.

BOURDIEU, P. Condição de Classe e Posição de Classe. In: MICELI, S. (Org.). **A economia das trocas simbólicas**. Tradução Sérgio Miceli. São Paulo: Perspectiva, p. 3-26. 2001.

_____. **La distinción** – Criterios y bases sociales del gusto. Traducción Maria Del Carmen Ruiz de Elvira. Madrid: Taurus. 1998.

BRASIL, MEC, INEP. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...** Pesquisa Nacional UNESCO. São Paulo: Moderna. 2004 a.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais**. Brasília. 2004 b.

BRUSCHINI, C.; AMADO, T. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, n. 64, São Paulo: Cortez, p. 4-23. 1998.

CARVALHO, M. P. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã. 1999.

CATANI, D. B. et al. História, Memória e Autobiografia na Pesquisa Educacional e na Formação. In: CATANI, D. B. et al. (Org.). **Docência, Memória e Gênero: Estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras, p. 13 - 48. 1997.

COSTA, M. C. V. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina. 1995.

DUARTE, N. **As Pedagogias do “Aprender a Aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento**. Caxambu/ MG: XXIV Reunião da ANPED. 2001.

GATTI, B. et al. Características de professores de 1º grau: perfil e expectativas. In: SERBINO, R. V. et al (Org.). **Formação de professores**. São Paulo: Editora da UNESP, p. 251-263. 1998.

GOUVEIA, A. J. **Professoras de amanhã** - Um estudo da escolha ocupacional. 2. ed. São Paulo: Pioneira. 1970.

LOURO, G. L. Gênero e Magistério: identidade, história, representação. In: CATANI, D. B. et al. (Org.). **Docência, Memória e Gênero**: Estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, p. 77 – 84. 1997.

MARIN, A. Professores, Pesquisa e Formação: Alguns requisitos para avançar. In: SILVA, A. M. M. et al (Org.). **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos**: desafios para a inclusão social/ Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, p. 329- 348. 2006.

MARIN, A. J. et al. Formação e ação docentes: tempos sombrios os que se delineiam para o futuro. In: ROMANOWSKI, J. P. et al. (Org.). **Conhecimento local e conhecimento universal**: aulas, saberes e políticas. Curitiba/ PR: Champagnat, p. 171-182. 2004.

MARTINS, A. N. **Perfil Sócio-Cultural dos Professores da Rede Oficial do Ensino do estado de São Paulo da Cidade de São Paulo**. 216 f. 2004. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da USP. 2004.

MELLO, G. N. de. **Magistério de 1º Grau**: da competência técnica ao compromisso político. 13. ed. São Paulo: Cortez. 2003.

NOVAES, M. E. **Professora primária**: mestra ou tia. São Paulo: Cortez. 1984.

PEREIRA, L. **O magistério primário na sociedade de classes**: contribuição ao estudo de uma ocupação na cidade de São Paulo. São Paulo: Livraria Pioneira. 1969.

PESSANHA, E. C. **Professor primário**: ascensão e queda de uma categoria profissional filiada às camadas médias. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 1992.

SÃO PAULO, Secretaria de Estado da Educação. **Divisão de Recursos Humanos.** Disponível em: <http://drhu.edunetp.gov.br/Equipe_an_tec1/4eplprof_1205.doc>. Acesso em: 16 jan. 2006.

SILVA, R. N. da et al. O ciclo básico do Estado de São Paulo: Um estudo sobre os professores que atuam nas séries iniciais. In: SERBINO, R. V. et al. (Org.). **Formação de professores.** São Paulo: EdUNESP, p. 265-297. 1998.

Recebimento em: 13/01/2009.

Aceite em: 30/04/2009.

Elogio de la Pedagogía Social: acerca de los nuevos y viejos desafíos de la educación social

Praise of Social Pedagogy:
about the new and old challenges of social education

José Antonio Caride Gómez¹

Resumen

La Pedagogía Social, a la que habitualmente identificamos como la ciencia pedagógica que tiene por objeto de estudio la Educación Social, acredita una larga trayectoria histórica, cuyos inicios se remiten a los últimos años del siglo XIX en Alemania. Desde entonces, tanto en sus teorías como en sus prácticas, no ha dejado de insistir en la vocación cotidiana de sus realizaciones con un doble propósito: de un lado, dar respuesta a las complejas y cambiantes necesidades sociales de las personas y a su condición ciudadana, como sujetos de derechos; de otro, poner en valor las potencialidades educativas de la sociedad, reconociendo las múltiples oportunidades que los contextos sociales habilitan para un mejor desarrollo individual y colectivo.

En esta perspectiva, los argumentos centrales del artículo ponen de relieve el importante papel que la Pedagogía Social y la Educación Social pueden desempeñar en la construcción de una ciudadanía global-local alternativa, considerando los distintos ámbitos de actuación en los que se proyectan sus prácticas pedagógicas y sociales.

Palabras-clave: Pedagogía Social. Educación Social. Ciudadanía. Vida cotidiana. Local-global.

Abstract

The Social Pedagogy, which habitually we identify as the pedagogic science that takes the Social Education as an object of study, has a long historical path, which beginnings started in the last years of the 19th century in Germany. Since then, theories and practices, have not stopped insisting on the daily vocation of his accomplishments with a double intention: of a side, to give response to the complex and changeable social needs of the people and his civil condition, as subjects of rights; In the other side, to put in value the educational potentials of the society, recognizing the multiple opportunities that the social contexts have for a better individual and collective development.

In this perspective, the central arguments of the article emphasize the important role that the Social Pedagogy and the Social Education can play in the construction of a global - local alternative citizenship, considering the different areas of action where there are projected his pedagogic and social practices.

Keywords: Social Pedagogy. Social Education. Citizenship. Daily life. Local-global

1 Doutor em educação, Universidade de Santiago de Compostela (Espanha). [joseantonio.caride@usc.es].

“La civilización le debe mucho a las historias. Por medio de la habladuría narrativa -del decir, del opinar, del chismorrear- la gente a veces logra convertir la vida, la experiencia, en relato. El relato es como un cofre donde guardamos trozos de vida, capaces así de ser transmitidos a las generaciones venideras. De ese modo atesora la comunidad sus mejores o más significativas experiencias, que a veces se incorporan al propio lenguaje en forma de relato semántico. Y ésta es una gran fuente de conocimiento. Y, en cierto modo, de salvación. El relato sirve para que no se pierda del todo lo vivido. En el fondo es una manera de oponerse a la muerte. Si fuésemos inmortales, quizá no contaríamos historias”.
 Landero (2001, p. 79).

Introducción

En los inicios del tercer milenio, muy poco de lo que parece deseable decir y hacer en nombre de la educación puede sustraerse a su consideración como una *práctica social* a la que se han ido asociando distintas formas de imaginar y desarrollar las sociedades, aún cuando persistan las discrepancias acerca del papel que cabe atribuirle a los sujetos, a las instituciones –sobre todo a las familias y a las escuelas– y a las comunidades, tanto en sus propuestas como en sus realizaciones.

Todo ello sin que, en ningún caso, podamos pasar por alto que en unas y otras confluyen valores y significados de naturaleza política, metodológica, pedagógica, estratégica, económica, etc., que afectan profundamente a los modos de educar y educarse en la vida cotidiana. Porque, al fin y al cabo, como acertadamente ha analizado Gimeno Sacristán (2001a, p. 17), cada una de las “pulsiones del progreso en educación tiene distinto grado de arraigo en la configuración de las motivaciones de las personas, de las instituciones y de los diferentes sectores sociales. Su presencia es más o menos relevante en distintos momentos históricos. Cada una de ellas tiene su historia y se proyecta sobre un abanico de aspectos amplios de la educación en los diferentes niveles del sistema escolar. Su arraigo en la sociedad constituye la trama contradictoria, aunque con importantes consensos, que impulsa el ‘para qué’ queremos la educación.”

La progresiva ampliación de las fronteras conceptuales y experienciales de la educación a nuevos espacios y tiempos sociales, coincidente con la reivindicación de un aprendizaje permanente, que se extienda a lo largo de todo el ciclo vital,

ha acrecentado significativamente esta lectura “social” de las prácticas pedagógicas, proyectando sus inquietudes en necesidades, problemas o realidades de muy diferente contenido y alcance formativo: en relación al trabajo, a los tiempos libres, a los procesos de integración e inclusión social, al desarrollo comunitario, a la cultura, a los medios de comunicación, al medio ambiente, a las políticas culturales, a la salud y al bienestar colectivo, etc. Y que, en mayor o menor medida, son un exponente visible de las cambiantes circunstancias que concurren en una etapa histórica a la que se han ido atribuyendo diferentes identidades, recurriendo a las más variadas expresiones (TEZANOS, 2001): postmoderna, postindustrial, tecnológica, del aprendizaje, de la información, del conocimiento, del riesgo, digital, red, globalizada, tecnotrónica, telepolis, tercera ola, modernidad líquida, etc.

Más allá de las peculiares narrativas que sugieren cada una de estas expresiones en la conformación de la “nueva sociedad emergente”, la educación sigue siendo uno de los más estimables trayectos por los que han transcurrir la vida de las personas, evocando un propósito pedagógica y socialmente irrenunciable: mejorar la condición humana agrandando los márgenes de libertad, justicia y equidad que procuran el conocimiento y las emociones, el saber y el arte, la ética y la estética, el corazón y la razón. Una misión compleja y desafiante, que Edgar Morin (1999) supedita a una profunda revisión de la educación desde sus cimientos, una reforma del espíritu y del pensamiento que abra la puerta a otros modos de ser y estar en el mundo.

En este cruce de horizontes es donde encuentra buena parte de su razón de ser una “Educación” a la que, ya desde mediados del siglo XIX, autores como Adolf Diesterweg, resolvieron apellidar “*Social*”; y que, al paso del tiempo, lejos de cuestionar la oportunidad de combinar ambas expresiones, insiste en mostrarse como una de las mejores alternativas terminológicas al desafortunado y, aún con todo, habitual uso de los términos “educación no formal” y “educación informal”. Porque lo que se pretende es una educación con entidad e identidad propias, que no se defina por la negación o inconcreción de la llamada “educación formal” (sistemática, institucional, escolar), sino por los nuevos perfiles pedagógicos y sociales que puede aportar a una nueva lectura de las oportunidades educativas en la sociedad, para la sociedad y con la sociedad. Una educación que aspira a diversificar y completar la importante misión que compete a los sistemas educativos y a las instituciones escolares como lugares de encuentro e interacción social, de aprendizaje y socialización en los valores de la ciudadanía, con propósitos inclusivos y democratizadores.

De ahí que no deba identificarse a la educación social como un modo de combatir la educación escolar, ni de obligar a ésta a dimitir de sus responsabilidades sociales; ni tampoco de aminorar su estatus como una institución básica para

la armonización social, la socialización en valores comunes y universales, la difusión de las culturas o los aprendizajes que posibilitan un acceso metódico al conocimiento científico y tecnológico. Todo esto sigue teniendo sentido, puede que incluso hoy más que nunca en la historia de la sociedad y de sus sistemas educativos, a tenor de la creciente dualización (pobreza *versus* riqueza, atraso *versus* progreso, etc.), que se ha instalado en los procesos de desarrollo experimentados en la geografía planetaria a lo largo de las últimas décadas. Lo recuerda Antonio Bolívar (2008, p. 103) al señalar que “la escuela continúa siendo una de las escasas instituciones que puede seguir ejerciendo en su seno la labor de integración social, en un contexto de creciente diversidad identitaria y cultural.” (2008, p. 103).

El debate es otro, justo cuando – como ha recordado Mayor Zaragoza (2000, p. 466) – “la hibridación de los modos de acceso al conocimiento y la diversificación de los actores de la enseñanza son esenciales para la creación de una educación sin distancias, garantes de una sociedad sin distancias”. Una sociedad en la que las opciones para el aprendizaje han de estar abiertas a todas las personas y al todo de cada persona. Ya que, como también ha expresado el ex-Director General de la UNESCO, “la aparición gradual de una sociedad educativa supone una ocasión para superar la imagen de un aprendizaje concentrado en un tiempo, el de la juventud, en un espacio, el de la escuela, y confiado a un único maestro o a una serie de sucesiva o simultánea de maestros únicos.”

Sin que nos adentremos en las amplias avenidas de un concepto todavía en construcción, la propia naturaleza socializadora de la educación y el potencial educador de lo social, asumimos de partida que cualquier reflexión sobre la Educación Social, no puede ser indiferente a los vocablos con los que se la designa y proyecta en el vasto territorio que trazan las prácticas educativas. Porque, más allá del hecho redundante y tautológico que supone declarar *que es* una educación social –ninguna, en sentido estricto, puede evitar serlo–, lo “social” es algo más que un mero adjetivo de los que se suelen aplicar a la educación, ya que delimita un ámbito científico y práxico en el que “lo social progresa sobre la educación/instrucción, la trasciende, potencia, complementa y especifica. Es, por tanto, diríamos, aunque sólo sea accidentalmente, tanto un ámbito diferenciado como una práctica contextualizada. Asume y potencia lo educativo de la sociedad o de la misma escuela y, en su caso, lo pedagógico del trabajo social.” (Ortega (2008, p. 5).

Al acentuar *lo educativo en la sociedad y lo social en la educación* –poniendo en valor prácticas que aluden a la educación familiar y comunitaria, a la educación del ocio, la formación laboral y ocupacional, la animación sociocultural, el trabajo social y los servicios sociales, la educación ambiental, etc., dando respuesta a nuevas demandas y necesidades de los ciudadanos–, la Educación Social compromete sus realizaciones con un doble y complementario propósito: de un lado, promover la

inserción y participación activa de las personas y de los colectivos sociales en sus respectivos contextos de desarrollo vital; de otro, habilitar recursos, programas y actuaciones que permitan afrontar necesidades y problemas específicos de la población, que impiden, limitan o condicionan el pleno ejercicio de sus derechos cívicos y de las libertades en los que se fundamentan.

En este sentido, contrariamente a lo que suele percibirse, no es una educación que busca complicidades con el asistencialismo, la beneficencia o la providencia social; de igual modo que tampoco limita sus iniciativas y programas al trabajo con personas en situaciones de “necesidad” o “riesgo”, a quienes padecen cualquier tipo de “exclusión”, “inadaptación” o “marginalidad”, o a las que es preciso compensar en sus “desajustes” o “anomías” sociales, tal y como pareciera deducirse de algunas de las interpretaciones realizadas acerca de su pasado, en España y en otros contextos socio-políticos y pedagógicos europeos (COLOM, 2003). Tampoco pueden o deben ser asimiladas sus prácticas a cualquier clase de representación de “lo” social en la educación, sea de carácter ideológico, moral o religioso. O, como acostumbra a suceder con frecuencia, juzgar que existirá educación social siempre que se alcance un determinado nivel de asistencia e implicación de las personas en actividades recreativas, artísticas, culturales, deportivas, etc. Lejos de ello, diremos que la Educación Social también requiere intencionalidad pedagógica, con objetivos, metodologías, procesos, recursos, profesionales, evaluaciones, etc. que la articulen y desarrollen adecuadamente, con la congruencia y calidad que cualquier educación debe exigirse a sí misma.

En esta Educación Social y en la Pedagogía (Social) que la reconoce como su objeto “formal y abstracto” nos situaremos en lo que sigue: una lectura más integral e integradora de los procesos educativos, del papel educador de la sociedad y de la potencial capacidad que tienen las “virtudes cívicas” para la transformación y renovación de las realidades sociales, con logros que sean social y éticamente estimables.

La educación de la ciudadanía: texto y pretexto para un quehacer pedagógico-social alternativo

Las acepciones más convencionales de lo “cívico” y del “civismo” suelen asociar estas dos expresiones a todo aquello que pertenece o es relativo a la ciudadanía, y por extensión, a los ciudadanos en tanto que colectividad política. Esto es: a un rasgo o condición identitaria a la que se vinculan diversas prácticas sociales, que se adquiere y desarrolla por razones de origen o adscripción a un pueblo, ciudad o Estado; que con frecuencia está regulada por derechos y deberes inscritos en unas coordenadas socio-históricas en las que han ido dejando su impronta

distintos procesos de cambio y transformación social, muchos de ellos –como la Revolución Francesa de 1789 o la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948– indisociables de circunstancias históricas que han marcado decisivamente los destinos de la Humanidad en las últimas décadas.

Las virtudes cívicas, de las que cabe esperar una especial contribución al mejoramiento de la vida en común frente a la privacidad, el egocentrismo y la autocomplacencia (CAMPS, 1990), son un pilar fundamental de las democracias, en cuyo seno se define a los ciudadanos y a las ciudadanas como personas que coexisten en una determinada sociedad. Para lo que se presupone que la ciudadanía, “más allá del estatuto jurídico que la define, es esencialmente un modo de ser entre personas consideradas libres e iguales” (BARBOSA, 2008, p. 47). La libertad y la igualdad son dos de los principios y valores más substantivos de la convivencia, a los que se añaden otros (cooperación, diálogo, participación, justicia, tolerancia, etc.) sin cuya concurrencia carece de los más elementales soportes de legitimación política y social.

La libertad lo es hasta el extremo de poder afirmar, como lo hace Giner (2003, p. 157), que “no hay sociedad plenamente moderna que no posea, como uno de sus principales rasgos estructurales, un ámbito autónomo de libertades cívicas; autónomo tanto frente al poder político como frente a toda injerencia ideológica externa o de otra índole.” La igualdad, y en la medida en que muestra una mayor sensibilidad hacia las diferencias entre los seres humanos, la equidad, representan el punto de partida necesario para dedicar los mayores esfuerzos a las personas menos favorecidas de la sociedad, en los términos en que este planteamiento ha sido formulado por autores como John Rawls (2002).

Sea como sea, todo indica que en las sociedades que habitamos, nada o muy poco de lo que somos como personas y colectivos tiene sentido sin una apelación expresa a la condición ciudadana: al hecho de ser sujetos, de tener derechos, de poder disfrutar de sus libertades y de las responsabilidades que éstas comportan para cualquier convivencia que se proclame democrática, decididamente resuelta a incrementar la iniciativa de cada persona y de las redes sociales en las que ésta se integra; y, con ello, la búsqueda de una mayor felicidad de los sujetos, sustituyendo “el monólogo de la razón, de la historia o de la nación por el diálogo de los individuos y de las culturas” (TOURAINÉ, 1994, p. 401). Por eso, coincidimos con Antonio Bolívar (2008, p. 111-112), la ciudadanía además de precisar del acceso a la escritura, al lenguaje, a la tradición cultural, al aprendizaje y práctica de contenidos y valores compartidos, también comprende “el dominio de unos conocimientos de base y una formación cultural amplia que permita al ciudadano analizar, pensar y criticar las propuestas sociales y políticas”, ya que “aprender a vivir juntos supone, entre otras cosas, capacidad para intercambiar ideas, razonar, comparar...”

Una ciudadanía que ha de ser repensada en sus concepciones y prácticas, atenta y dispuesta a revisar sus códigos históricos, para buscar un mejor acomodo en las nuevas realidades éticas, políticas, sociales, económicas, culturales, demográficas, ambientales, etc. que trae consigo la sociedad tecnológica, resumidas por Bartolomé y Cabrera (2003) en fenómenos que recuerdan el impacto de la globalización, de los procesos migratorios y la multiculturalidad, de la marginación y la exclusión social, de la “pasividad” o la “apatía” por los asuntos públicos., a los que cabría añadir los provenientes de la degradación ecológica, los conflictos bélicos, la violencia de género, la manipulación mediática, o la especulación y el fraude.

Sin duda, aludimos a fenómenos que están configurando el tránsito desde la sociedad industrial clásica a sociedades cada vez más abiertas a otras denominaciones, en las que tratan de reflejar su peculiaridad distintos modos de ser y de estar en el mundo. Y que, a menudo, se ven inmersas en un movimiento caótico y desconcertante, impredecible y extremadamente complejo, que no puede ocultar por más tiempo sus estados críticos (GURRUTXAGA, 2007). Del mismo modo que tampoco puede mantenerse indiferente ante propuestas que se empeñan en proclamar el virtuosismo inherente al oficio de la ciudadanía y de los ciudadanos (BÁRCENA, 1997; THIEBAUT, 1998), la vivencia y convivencia comprometidas (MELUCCI, 2001), la formación ética y la razón cívica en un mundo de todos (CORTINA, 1997; GENTILLI, 2000), la radicalización democrática del tejido social y de una acción política emancipadora con capacidad de decisión (GIROUX, 1993; SOUSA SANTOS, 1994; RUSCHEINSKY, 1999), el sentido de pertenencia y la construcción de la identidad en una sociedad diversa y multicultural (KYMICKA, 1996; BANKS, 1997; BARTOLOMÉ, 2002), etc., entre otras muchas declaraciones realizadas por autores, organismos internacionales, etc. que comparten –total o parcialmente– la filosofía de un civismo activo, liberador y facilitador de nuevos desarrollos.

De partida son planteamientos que no presuponen “la caída y la desaparición del universo que hemos denominado social” (TOURAINÉ, 2005, p. 14), sino más bien su vitalización en un escenario socio-político y económico alentado por una confianza radical –que no tiene porque ser ingenua– en las personas y en sus modos de viajar hacia la felicidad, que en poco más de un siglo atesora logros tan importantes como la prolongación de la esperanza de vida, la existencia de un consenso básico acerca de los derechos compartidos, o la reducción progresiva de la ignorancia y de quienes están desposeídos de unas mínimas oportunidades de acceso al conocimiento (PUNSET, 2005).

Siendo un tema-problema que requeriría un tratamiento más extenso, nos limitaremos a subrayar la importancia de lo cívico y de la ciudadanía en sus connotaciones más cotidianas, poniendo en juego su orientación más inclusiva e integradora, local y global a un tiempo, acorde –tal y como ha expresado Giroux

(1993) – con una fuerte apropiación de los derechos y deberes sociales en la conciencia de cada persona, que se une a la necesidad de vivir en armonía con otros: una ciudadanía cultivada en la paz y la diversidad, que agrande los espacios públicos y las iniciativas colectivas, el respeto y la sostenibilidad de los recursos ambientales, la autonomía y las libertades de los pueblos, etc., combatiendo las situaciones de injusticia que son inherentes a la guerra, la pobreza, el hambre, la opresión, el autoritarismo, el fundamentalismo, la explotación, etc.

Sin que nos instalemos en el determinismo paralizante que inducen estas circunstancias, ofreciendo un espectáculo diario “*absolutamente terrorífico*” (SARAMAGO, 2003, p. 78), la afectación cognitiva de estos acontecimientos –acrecentada por su difusión a través de los medios de comunicación social– en la vida cotidiana de los ciudadanos ha trasladado a nuestras sociedades la sensación de vivir en una permanente situación de incertidumbre, a diferencia de un pasado en el que todo parecía previsible, estable, aprendido y convenido, “como una obra de teatro que transcurre rutinariamente, sin que se note que es una representación” (ZSCHIRNT, 2004, p. 158).

Con el “progreso” y sus incesantes transformaciones, la cotidianeidad ha ido perdiendo muchas de sus viejas adherencias, abrumando a las personas y a los colectivos sociales con un variado conjunto de estímulos sensoriales y emocionales, que obligan no sólo a una relectura del mundo sino también a otros modos de dialogar con la vida en toda su diversidad. En esta dirección, coincidimos con el profesor Gimeno Sacristán (2001) en la urgencia de sobrepasar el reduccionismo economicista (mercantilista, excluyente, depredador...) en el que estamos inmersos, para fijar la mirada en la cultura y en las oportunidades que sus prácticas ofrecen para otorgarle nuevos significados en la “sociedad de redes”, concomitante a una forma específica de estructura social, provisionalmente identificada por la investigación social como un rasgo definitorio de la “era de la información” (CASTELLS, 1997; 2001). Una sociedad *en la* que y *para la* que la educación se siente obligada a abrir fronteras, a redefinir sus tiempos y espacios, a convocar a nuevos “públicos”, a diversificar sus métodos y contenidos... con una visión mucho más integral e integradora de lo que significa educar y educarse en sociedad.

La vocación cotidiana de la Educación Social y de su Pedagogía como satisfactores de necesidades humanas

Las complejas y cambiantes circunstancias en las que se inscribe el quehacer pedagógico en la sociedad contemporánea, acentúan la percepción de la educación como una práctica cotidiana. De hecho, lo ha sido siempre, aunque sus modos de proyectarse en la biografía individual y colectiva de los sujetos nunca –como en la

actualidad— nos hicieron tan conscientes de su trascendencia para la satisfacción de determinadas necesidades y aspiraciones ligadas a logro de unas mínimas condiciones de bienestar social y de calidad de vida: la inserción en el mercado laboral, el disfrute del tiempo libre, el cultivo de ciertas habilidades y competencias, el acceso a las nuevas tecnologías, la autonomía y el equilibrio personal, etc.

En todo caso, tal y como apunta Max-Neef (1993, p. 49-50), concibiendo las necesidades no sólo como carencias o déficits (“la falta de algo”, “la discrepancia entre la situación existente y la situación deseada”, “la distancia entre lo que es y lo que debería ser”) sino también como potencialidades humanas, de cuya activación cabe esperar mayores dosis de compromiso, movilización y motivación de las personas, ya que “comprendidas en un amplio sentido, y no limitadas a la mera subsistencia, las necesidades patentizan la tensión constante entre carencia y potencia tan propia de los seres humanos... en cuanto revelan un proceso dialéctico, constituyen un movimiento incesante. De allí quizás sea más apropiado hablar de vivir y realizar las necesidades, y de vivirlas y realizarlas de manera continua y renovada.”

Con esta perspectiva, siguiendo la estela de numerosos teóricos contemporáneos de las necesidades humanas y de su concreción en los procesos de desarrollo (véanse, entre otros, además de MAX-NEEF, a: SEMPERE, 1992; DOYAL y GOUGH, 1994; HELLER, 1996; RIECHMANN, 1998), es fundamental que se distinga entre “necesidades” y “satisfactores de la necesidad”, ya que lo que cambia a través de los tiempos y de las culturas, no son tanto las necesidades como la manera o los medios utilizados para satisfacerlas, al menos en una doble dirección: de un lado, tratando de afrontar las llamadas necesidades axiológicas (de subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad); de otro, satisfaciendo las necesidades existenciales: *ser* (atributos personales o colectivos, que se expresan como sustantivos: autoestima, tolerancia, solidaridad, conciencia crítica, etc.), *tener* (dentro de las que se incluyen instituciones, normas, mecanismos, habilidades, leyes, normas, costumbres, valores, roles, obligaciones, etc.), *hacer* (acciones personales o colectivas que pueden ser expresadas como verbos: trabajar, compartir, descansar, opinar, soñar, etc.), y *estar* (disponer de un entorno social y vital, conformado por espacios y ambientes: privacidad, hogar, escuelas, comunidades, vecindario, etc.).

Volvemos a Max-Neef (1993, p. 51-52) para insistir en la importancia de “repensar el contexto social de las necesidades humanas de una manera radicalmente distinta de cómo ha sido habitualmente pensado por planificadores sociales y por diseñadores de políticas de desarrollo”, ya que no se trata de insistir en “relacionar necesidades solamente con bienes y servicios que presuntamente las satisfacen, sino de relacionarlas además con prácticas sociales, formas de organización, modelos políticos y valores que repercuten sobre las formas en que se expresan

las necesidades.” Diremos más: también sobre los modos en que se manifiestan, perpetúan y acrecientan muchos de los graves problemas que afectan a la Humanidad en las últimas décadas, perturbando y comprometiendo su supervivencia. Lo que Max-Neef (1993) conceptúa como “*satisfactores sinérgicos*” –aquellos que además de satisfacer una necesidad determinada, estimulan y contribuyen a la satisfacción de otras necesidades–, constituyen un referente clave para cualquier reflexión y acción social de vocación transformadora, ya que su principal atributo consiste en ser contrahegemónicos respecto de racionalidades dominantes (competencia, coacción, segregación, marginación, exclusión, etc.), promoviendo una concepción del desarrollo humano en el que sea factible relacionar los seres humanos con la Naturaleza y la tecnología, lo personal con lo social, lo micro con lo macro, la autonomía con la planificación, la sociedad civil con el Estado, lo local con lo global..., de modo tal que las personas, además de “sentirse” objeto de sus proposiciones, se conviertan en verdaderos sujetos de sus realizaciones.

La educación, en sus diversas manifestaciones y prácticas, configura un campo de pruebas dotado de un enorme potencial sinérgico, en diversos escenarios y tiempos sociales, desde los primeros años hasta la vejez. Con ella se pretende satisfacer un vasto repertorio de “necesidades” personales y colectivas, cuya emergencia y retorno a la cotidianeidad de la vida resulta imprescindible si de verdad se aspira a construir una sociedad en la que los derechos de la ciudadanía constituyan una realidad sustantiva para todos (AZEVEDO y otros, 2000).

Una educación que además propiciar la convivencia en una cultura local-global, dote de sentido a lo que nos rodea y a nosotros mismos, permitiendo satisfacer necesidades inherentes a la naturaleza humana (GIMENO, 2001, p. 111), ya que “a la educación le corresponde favorecer, en los seres humanos, nuevos modos de ejercer la sociabilidad de acuerdo con modelos de vida ‘inventados’ culturalmente, considerados como formas más dignas de vivir, maneras de desarrollar una vida buena.” Alude Gimeno Sacristán a todas las modalidades de la educación, admitiendo que no puede pensarse, “ni siquiera fundamentalmente, en su modalidad escolar”, ya que su poder es “muy limitado, salvo a la hora de proporcionar las bases cognitivas de la sociabilidad”. En el más allá de sus posibilidades y limitaciones, sintiéndose co-partícipe del interés por ensanchar las fuentes del aprendizaje (en el conocer, el hacer, el convivir y el ser), en el interior y también en los exteriores de la escuela, donde los lindes entre lo educativo y lo social se entrecruzan y confunden continuamente, situamos la Educación Social (CARIDE, 2003, p. 48); una educación en cuyas prácticas pedagógicas “late un decidido afán reivindicativo: cohesionar personas y sociedades en torno a iniciativas y valores que promuevan una mejora significativa del bienestar colectivo y, por extensión, de todas aquellas circunstancias que posibiliten su participación en la construcción de una ciudadanía más inclusiva, plural y crítica.”

Una Pedagogía-Educación Social que de respuesta a las complejas y cambiantes realidades sociales

Comprometer a la educación con las realidades y desafíos que conciernen a la vida cotidiana, obliga a insistir en la necesidad de someterla a una profunda reconceptualización terminológica, teórica, metodológica, estratégica, etc. de sus objetivos, programas y prácticas, dando cabida a nuevos agentes y realizaciones, dentro y fuera de los sistemas educativos, con distintos propósitos: ensanchar las oportunidades sociales y educativas de la ciudadanía; propiciar la integración de diversos enfoques teóricos y metodológicos en la creación y difusión del conocimiento; diversificar las estrategias orientadas a la adquisición de competencias y habilidades; activar y mejorar procesos que incidan en la inserción e inclusión social; favorecer la transición de la formación al trabajo, y de éste a los tiempos libres; responsabilizar y comprometer a la educación con los procesos de desarrollo, el bienestar social y la calidad de vida; etc.

A todo ello se remite la Pedagogía-Educación Social en los inicios del tercer milenio, manteniéndose abiertas sus puertas a otros ámbitos de problematización y acción educativa, en una sociedad cuyos cambios sociales requieren constantes revisiones, ya sea en la manera de percibir y adjetivar las necesidades emergentes, ya sea en los modos de satisfacerlas. Una Pedagogía-Educación Social a la que adscriben sus realizaciones diferentes prácticas pedagógicas y sociales que al subrayar *lo educativo en la sociedad y lo pedagógico en el trabajo social* tratan de satisfacer un doble cometido:

- Por un lado, promover la inserción, inclusión y participación activa de las personas y de los colectivos sociales en los territorios y comunidades en los que se llevan a cabo sus procesos de socialización, en íntima conexión con la política, la cultura, las instituciones, etc. que intervienen en las dinámicas generadoras de desarrollo personal y social.
- Por otro, habilitar recursos, programas y actuaciones que permitan afrontar necesidades y problemas específicos de la población, que impiden, limitan, condicionan el pleno ejercicio de sus derechos cívicos y de las libertades en los que se fundamentan. Y que, de modo prioritario, aluden a quiénes están en situación de riesgo, dependencia, conflicto, minusvalía, inadaptación, marginación, exclusión o privación social (menores, mujeres, personas mayores, drogodependientes, reclusos, inmigrantes, minusválidos, pobres, desempleados, etc.).

En todo caso, se considera fundamental la apertura de la educación a nuevas formas de leer las realidades sociales y sus expectativas de cambio, no sólo para lograr incrementar sus posibilidades socializadoras, sino también para estimular y potenciar el papel educador de la sociedad, de sus capacidades de renovación y transformación hacia logros que sean social y éticamente estimables. Un empeño en el que Giroux (2003, p. 304-305) sitúa la preocupación y la esperanza de una pedagogía radical, consecuente con un proyecto político que aspire “a reconstruir la vida pública democrática, con el objeto de extender los principios de libertad, justicia e igualdad a todas las esferas de la sociedad”, a través de la que “se enseñen y practiquen el conocimiento, los hábitos y las aptitudes de una ciudadanía crítica, más que de una mera buena ciudadanía.”

Admitiendo que siempre han existido prácticas educativo-sociales implícita o explícitamente coincidentes con estos planteamientos (RUIZ, 2003), sólo en los dos últimos siglos cabe reconocer un especial tratamiento de sus contenidos y enfoques, delimitando temas, problemas y espacios a los que cabe contemplar en una doble perspectiva (ORTEGA, 2003, p. 52):

a) En primer término, la que insiste en prevenir, disminuir y mejorar situaciones surgidas de la exclusión y la marginación social, que afectan a determinados colectivos, cuyos estados carenciales implican “enfrentar cotidianamente riesgos provocados por la inadaptación, la pobreza y las desigualdades”. La inquietud de la Educación Social por estas problemáticas y la atención a las personas que las padecen, se ha proyectado históricamente en múltiples iniciativas, planes, programas, actividades, prestaciones, etc. de carácter preventivo, asistencial, terapéutico, etc. en las que han participado distintos agentes educativos (pedagogos, educadores, animadores, etc.), con frecuencia formando parte de equipos, redes y servicios de acción social.

b) En segundo lugar, la que propone habilitar y dinamizar “las condiciones educativas de la cultura, de las personas y de los pueblos, reivindicando y promoviendo una sociedad que eduque y una educación que socialice e integre”. Con estas tareas se busca una transformación conceptual y metodológica de los procesos educativos para incorporar elementos sociales tales como la participación ciudadana, la igualdad de género, la democracia cultural, la interculturalidad, etc. En líneas generales, tal y como se expresa en la Declaración que responde a la denominación de “Agenda 21 de la Cultura”, aprobada en Barcelona el 8 de mayo de 2004 en el marco del *Forum Universal de las Culturas*, concebido a modo de un “documento orientador de las políticas públicas de cultura y como contribución al desarrollo de la Humanidad”, se trata de “promover la expresividad como una dimensión básica de la dignidad humana y de la inclusión social, sin prejuicio de razones de género, edad, etnia, discapacidad, pobreza o cualquier otra discriminación que imposibilite el pleno ejercicio de las libertades”.

Ambas orientaciones son especialmente exigentes con la necesidad de construir una Educación Social que sea capaz de vertebrar distintos ámbitos de acción e intervención socio-educativa, con unas señas de identidad que apuesten decididamente por la formación integral de los individuos, coherente con la aspiración a una ciudadanía transversal a la vida cotidiana, de la que se induzca el pleno reconocimiento y valorización de sus derechos individuales y colectivos (CARIDE, 2005); o lo que es lo mismo “ciudadanos con las posiciones y disposiciones adecuadas para poder discernir y deliberar lo mejor” (VIDAL, 2003, p. 57).

Identificar estas tendencias, en convergencia con los procesos, circunstancias, problemáticas, áreas, ámbitos, etc. que definen los campos de acción-intervención de la Pedagogía-Educación Social, como “espacios” y “tiempos” a través de los que se dota de contenido al discurso teórico, a la formación y a la profesionalización de los pedagogos y educadores sociales, nos remite –cada vez más– a una cuestión esencial en su búsqueda de sentido, por sí misma y en comparación con otras prácticas sociales, en la educación y en el trabajo social, entendido este en su sentido más amplio.

De hecho, en España y en numerosos países de Europa y América Latina, esta ha sido una preocupación común a distintos autores y colectivos, en la que han focalizado su atención diversos análisis y propuestas a lo largo de los últimos años, tanto en el mundo académico como en los debates promovidos por distintos agentes profesionales, en los Colegios y en las Asociaciones de Educadores, en numerosos Congresos y Seminarios científicos, etc. A ellos nos hemos referido en otra ocasión (CARIDE, 2005) haciéndonos eco de la clasificación elaborada por el profesor Miquel Gómez (2000), que adaptamos, conviniendo en que los ámbitos de la Pedagogía-Educación Social pueden agruparse en seis categorías principales. En ellas se definen necesidades, demandas, contenidos, procesos, estrategias, enfoques, modelos, actividades, etc., de desigual naturaleza y trayectoria; y que, sintéticamente, se resumen en:

1) *La educación permanente y el aprendizaje a lo largo de la vida.* No sólo como un principio socio-pedagógico, sino también y, con una perspectiva mucho más operativa, como un conjunto de programas e iniciativas socio-educativas que se desarrollan a lo largo de todo el ciclo vital, aunque se ponga especial énfasis en la *Educación-Formación de Adultos*, incluyendo en este colectivo a las personas mayores. Al concebir la educación como una experiencia global, en este ámbito se incluye un amplio repertorio de prácticas educativas (alfabetización, formación básica y cultural, enseñanza a distancia, extensión universitaria, participación comunitaria, etc.) encaminadas a conseguir que todas las personas, en cualquier edad, tomen conciencia de la realidad socio-cultural en la que viven, participando

en ella de manera activa. En muchos casos, al tratarse de prácticas transversales a otros ámbitos y actuaciones (Animación Sociocultural, Desarrollo Comunitario, Formación Profesional y Laboral, etc.), no puede sustraerse de los enfoques, contextos y realizaciones de aquellos, con los que converge y a los que trata de aportar nuevos significados para el desarrollo humano, el bienestar social y la calidad de vida de los sujetos.

2) La *formación laboral y ocupacional*. Esto es, todas aquellas opciones formativas que procuran la inserción de personas y/o colectivos que tienen dificultades para incorporarse o mantenerse en el mercado laboral (población activa sin empleo, sometida a procesos de reconversión profesional o laboral, mujeres y jóvenes, residentes en zonas desfavorecidas y/o deprimidas, etc.), reforzando las políticas de igualdad, fomentando la capacidad de adaptación de los trabajadores y de las empresas, facilitando el aprendizaje de un oficio o de una especialización, etc. Los programas suelen centrarse en la obtención de destrezas, competencias y habilidades vinculadas a unos determinados desempeños laborales o a una ocupación definida, al objeto de favorecer la inserción y/o permanencia en la “vida activa”.

3) La *educación en y para el tiempo libre*. Dentro de lo que identificamos como *Educación o Pedagogía del Ocio* muestra las potencialidades educativas que existen en el “tiempo libre” de las personas: para construir nuevos aprendizajes, estimular la creación y la diversión, incrementar la participación social y el desarrollo de la personalidad, ya sea de cada sujeto (autorrealización) o de los espacios sociales en los que viven (la escuela, la familia, la comunidad, etc.). Reconociendo que el ocio es “*un derecho humano básico*”, se insiste considerarlo como un área específica de la experiencia humana, con sus beneficios propios (libertad de elección, creatividad, diversión, recreación, etc.); que debe ser estimado como un recurso clave para el desarrollo personal, social y económico: un aspecto importante de la calidad de vida, que comprende formas de expresión o actividad muy amplias al implicar actitudes, valores, conocimientos, destrezas y recursos.

4) La *Animación Sociocultural* y el *Desarrollo Comunitario*. Con la *Animación Sociocultural* se resalta la trascendencia la educación en procesos y prácticas socioculturales cuyas estrategias metodológicas promueven la iniciativa, auto-organización, reflexión crítica, participación y acción autónoma de los individuos en los grupos y comunidades de los que forman parte. Siendo una práctica que se preocupa mucho más por resolver problemas que por transmitir cultura, sus propuestas convergen con las del *Desarrollo Comunitario Local*, al que se observa

como un proceso de desarrollo endógeno, con el que se pretenden valorizar de forma integrada y sustentable los recursos locales, afirmando en cada persona su protagonismo como sujeto y agente de los procesos de cambio social, en su entorno inmediato, pero con la perspectiva de una sociedad cada vez más interdependiente y mundializada.

5) La *educación especializada* en problemas de exclusión, inadaptación y marginación social. Se identifica, genéricamente, con la acción o praxis socio-educativa orientada a favorecer la inserción e inclusión social de personas que, por varias causas -físicas, psíquicas, sociales, etc. - se encuentran en situación de riesgo y/o dificultad consigo mismas y/o con su contexto vital. Es una acción-intervención que puede referirse a personas de todas las edades sometidas a un estado de inadaptación, marginación y exclusión, de minusvalía física o psíquica, de personalidad, por situaciones generadoras de maltrato social a causa de la pobreza, la inmigración, el paro, las drogodependencias, etc. Las actuaciones educativas, de carácter preventivo, mediador, terapéutico, rehabilitador, etc., se desenvuelven en diversos contextos sociales e institucionales: en la familia, la escuela, los grupos de iguales, etc.; en espacios abiertos como la calle, el barrio, el pueblo, etc.; en centros específicos o servicios especializados de atención a menores, drogodependientes, transeúntes, indigentes, etc.

6) La *educación cívico-social*, en lo que ésta significa de promoción y formación en valores esenciales para la convivencia, el respeto a las personas y al medio ambiente, para las libertades y la participación social, etc., capacitando a todas y cada una de las personas para ejercer los derechos que son inherentes a la condición ciudadana. Una *Educación Cívico-Social* cuya vertebración ética, moral y política debe posibilitar una ciudadanía sin fronteras, activando actitudes y comportamientos democráticos, sustentados por el diálogo y la libertad de opiniones, la tolerancia, el respeto a la biodiversidad de la vida, etc. De este “*educar para la ciudadanía*” participan ideales, propuestas e iniciativas que impulsan diversas *educaciones*: Ambiental, Intercultural, del Consumidor, para la Paz y la Comprensión Internacional, la Democracia, el Desarrollo, la Salud, para la igualdad de género, etc. En todas ellas se incluyen “contenidos” que se han incorporado a los sistemas educativos nacionales de distintos países como ejes o temas transversales, afectando a la globalidad del curriculum, aunque también, y cada vez con mayor proyección social, a otros programas educativos que incentivan el papel educador de la sociedad e incluso la concepción de ésta como una verdadera sociedad educadora o pedagógica.

Son áreas o ámbitos en los que la Pedagogía-Educación Social promueve tareas, cometidos y funciones muy apegadas a la vida cotidiana; y que, además de concebirla como un saber praxiológico, favorecen su desarrollo como una práctica educativa que se construye y reconstruye permanentemente, mediante actuaciones que comportan el estudio y análisis diagnóstico de realidades socioeducativas; la planificación y el diseño de programas; la organización, gestión y coordinación de iniciativas; el asesoramiento y la orientación de procesos de acción-intervención social; el seguimiento y la evaluación de programas; la formación de agentes sociales; etc. En todos ellos, tanto en el mundo académico como en el mundo laboral existe un notable consenso sobre la necesidad adoptar enfoques interdisciplinarios y multiprofesionales, propiciando el trabajo en equipo, el entendimiento y la cooperación con otras disciplinas científicas y con otros profesionales de la acción-intervención social.

En muchos de los ámbitos generales y/o específicos que se contemplan en esta Pedagogía-Educación Social, no hay nada que resulte particularmente “novedoso” para el conocimiento y la acción social. Si lo son, sin embargo, algunos de sus modos de imaginar, ensamblar y concretar las contribuciones de la educación a las dinámicas sociales, al dotarlas de la firme voluntad de ir más allá de las estructuras creadas para crear otras, reconociendo que lo social es mucho más que una tierra de asilo y reconversión (LE GALL y MARTIN, 1986). En este sentido, además de validar y reivindicar la naturaleza colectiva de sus iniciativas educativas (a través del trabajo en grupos, en programas comunitarios, en dinámicas asociativas, etc.), pretende que se reconozca y acentúe la percepción de que lo social, como diría Vygotski (RIO, 2004, p. 22), “aparece también allí donde existe solamente un hombre y sus vivencias personales”.

No obstante, en los espacios y tiempos de la globalización (a la que nutren con sus actuaciones las corporaciones transnacionales, la deslocalización empresarial, el capitalismo neoliberal y sus mercados incontrolados, las redes tecnológicas, el pensamiento único, etc.), conducir y, en ocasiones, simplemente restablecer el quehacer cívico de las personas en sus realidades más cotidianas (en el vecindario, los barrios, las fábricas, las instituciones sociales, etc.), requiere múltiples intervenciones políticas, pedagógicas y sociales. Como también ha apuntado Giroux (2001, p. 258) el reto consiste en profundizar en los significados inherentes a las libertades civiles y de los derechos humanos, resucitando el lenguaje de la resistencia y de la posibilidad, de la crítica y de la esperanza, según “los imperativos de una democracia radical y sustantiva”, entrelazada con la experiencia cotidiana.

De un modo u otro, la cotidianidad, tiene mucho de regreso a los pasos perdidos, de retorno a un tiempo que ha de vivirse minuto a minuto, que contrarreste la arritmia de las sociedades modernas, con sus concepciones

utilitaristas e infinitamente divisibles (LASÉN, 2000); para recuperar esa vida, que en palabras de Luis Landero (2001, p. 86), es a menudo vulgar, llena de peripecias irrelevantes, pero también de numerosos episodios significativos: la vida, que de pronto tiene un argumento al que se unen nuestras mejores y más intensas experiencias, “la vida... como un tapiz visto muy de cerca... [del que] no vemos sino las minucias y accidentes del entramado; [aunque] cuando nos alejamos, distinguimos nítidamente sus figuras”. A este descubrimiento y a sus posibilidades de transformación de la vida colectiva se refieren muchas de las realidades y desafíos de la Pedagogía-Educación Social en la construcción de la ciudadanía global-local alternativa que ha motivado nuestro título.

Referências

Azevedo, J. C.; Gentili, P.; Krug, A. y Simon, C. (Org.). **Utopia e democracia na Educação cidadã**. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal de Rio Grande do Sul, 2000.

Banks, J. A. **Educating citizen in a multicultural society**. Nueva York, Teachers Columbia University, 1997.

Barbosa, M. “Educação, cidadania e sociedade civil. Repensando sentidos e articulações em tempos de mudança”. **Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria**, nº 20, p. 45-64, 2008.

Bárcena, F. **El oficio de la ciudadanía**. Barcelona: Paidós, 1997.

Bartolomé, M. (Coord.). **Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural**. Madrid: Narcea, 2002.

Bartolomé, M. y Cabrera, F. (2003): “Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía interculturales”. **Revista de Educación**, número extraordinario, p. 33-56.

Bolívar, A. “Globalización e identidades: (des)territorialización de la cultura”. **Revista de Educación**, número extraordinario, 2001, p. 265-288.

Bolívar, A. **Ciudadanía y competencias básicas**. Sevilla: Fundación ECOEM, 2008.

Camps, V. **Virtudes públicas**. Madrid: Espasa-Calpe, 1990.

Caride, J. A. “Las identidades de la Educación Social”. **Cuadernos de Pedagogía**, nº 321, 2003, p. 48-51.

Caride, J. A. **Las fronteras de la Pedagogía Social:** perspectivas científica e histórica. Barcelona: Gedisa, 2005.

Castells, M. **La era de la información:** economía, sociedad y cultura. Madrid: Alianza, 1997. (3 vols.).

Castells, M. “Materiales para una teoría preliminar sobre la sociedad de redes”. **Revista de Educación**, numero extraordinario, 2001, p. 41-58.

Cortina, A. **Ciudadanos del mundo:** hacia una teoría de la ciudadanía. Madrid: Alianza, 1997.

Doyal, L. y Gough, I. **Teoría de las necesidades humanas.** Barcelona: Icaria, 1994.

Gentili, P. **Códigos para la ciudadanía.** La formación ética como práctica de la libertad. Buenos Aires: Santillana, 2000.

Giddens, A. **Un mundo desbocado:** los efectos de la globalización en nuestras vidas. Madrid: Taurus, 2000.

Gimeno Sacristan, J. **Educar y convivir en la cultura global:** las exigencias de la ciudadanía. Madrid: Morata, 2001a.

Gimeno Sacristan, J. “El significado y la función de la educación en la sociedad y cultura globalizadas”. **Revista de Educación**, numero extraordinario, 2001b, p. 121-142.

Giner, S. (2003): “Avatares de la sociedad civil: pasado, presente y porvenir”. En Vidal Beneyto, J. (dir.): **Hacia una sociedad civil global.** Taurus, Madrid, 157-192.

Giroux, H. **La escuela y la lucha por la ciudadanía:** pedagogía crítica de la época moderna. México: Siglo XXI, 1993.

Giroux, H. **Pedagogía y política de la esperanza:** teoría, cultura y enseñanza. Buenos Aires: Amorrortu, 2003.

Gomez, M. “Sectors i àmbits d'intervenció de l'educació social. Aproximació conceptual”. **Temps d'Educació**, nº 24, p. 409-425.

Gramigna, A. **Manuale di Pedagogia Sociale.** Scenari del presente e azione educativa. Roma: Armando Editore, 2003.

Gurrutxaga, A. **Retratos del presente:** La sociedad del siglo XXI. Bilbao: Universidad del País Vasco, 2007.

- Heller, A. **Una revisión de la teoría de las necesidades**. Barcelona: Paidós, 1996.
- Ibáñez, J. **Por una sociología de la vida cotidiana**. Madrid: Siglo XXI, 1994.
- Kymlicka, W. **Ciudadanía multicultural**. Barcelona: Paidós, 1996.
- Landeró, L. **Entre líneas: el cuento o la vida**. Barcelona: Tusquets, 2001.
- Lasén, A. **A contratiempo: un estudio de las temporalidades juveniles**. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2000.
- Le Gall, D. y Martin, C. “Crise et conversion dans le champ du savoir”. **Revue Internationale d’Action Communautaire**, 15 (55), 1986, p. 9-18.
- Max-Neef, M. A. **Desarrollo a escala humana: conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones**. Barcelona: Icaria, 1994.
- Mayor Zaragoza, F. **Un mundo nuevo**. Barcelona: Circulo de Lectores-Galaxia Gutenberg-Ediciones UNESCO, 2000.
- Melucci, A. **Vivencia y convivencia: teoría social para una era de la información**. Madrid: Trotta, 2001.
- Morin, E. **La cabeza bien puesta: repensar la reforma, reformar el pensamiento**. Bases para una reforma educativa. Buenos Aires: Ediciones Nueva Vision, 1999.
- Ortega Estaban, J. “Educación Social: realidades y desafíos”. **Cuadernos de Pedagogía**, nº 321, 2003, p. 52-54.
- Ortega Esteban, J. “Presentación”. **Pedagogía Social. Revista interuniversitaria**, nº 15 (tercera época). Monográfico “Educación Social en la escuela”, p. 5-15
- Punset, E. **El viaje a la felicidad: las nuevas claves científicas**. Barcelona: Circulo de Lectores, 2005.
- Rawls, J. **La justicia como equidad**. Una reformulación. Barcelona: Paidós, 2002.
- Riechmann, J. (Coord.) **Necesitar, desear, vivir: sobre necesidades, desarrollo humano, crecimiento económico y sustentabilidad**. Madrid: Los Libros de la Catarata, 1998.
- Rio, P. del “Extractos de los escritos sobre psicología del arte y educativo creativa de L. S. Vygotski”. **Cultura y Educación**, 16 (1-2), 2004, p. 19-41.
- Ruiz, C. (Coord.) **Educación Social: viejos usos y nuevos retos**. Universitat de Valencia: Valencia, 2003.

Ruscheinsky, A. **Metamorfoses da cidadania**: sujeitos sociais, cultura política e institucionalidade. São Leopoldo (RS-Brasil): Unisinos, 1999.

Saramago, J. “Reflexiones de un escritor en torno a un humanismo para el siglo XXI”. En Amigo, M. L. y Cuenca, M. (Eds.): **Humanismo y valores**. Bilbao: Universidad de Deusto, 2003, p. 77-87.

Sempere, J. **L'explosió de les necessitats**. Barcelona: Edicions 62, 1992. Sousa Santos, B. de. *Pela mão de Alice: o social e o político na pósmodernidade*. Porto: Afrontamento, 1994.

Thiebaut, C. **Vindicación del ciudadano**. Paidós, Barcelona.

Touraine, A. **Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy**. Barcelona: Paidós, 2005.

Vidal, F. “Las condiciones de la formación cívica en la segunda modernidad: formar sujetos para la participación y la solidaridad”. **Revista de Educación**, número extraordinario, 2003, p. 57-82.

Zschirnt, Ch. **Libros: todo lo que hay que leer**. Madrid: Taurus, 2004.

Recebimento em: 02/12/2008.

Aceite em: 30/04/2009.

Currículo dos anos iniciais do ensino fundamental: alicerce possível na construção da cidadania ativa e crítica

Curriculum for early years of education key:
construction of foundation possible in active citizenship and critical

Angelina de Melo Vieira¹

Resumo

O artigo objetiva apresentar resultados de pesquisa realizada em uma escola pública municipal da periferia de Cuiabá/MT, cujo objeto de estudo versou sobre o currículo em ação. Indagou-se se o currículo viabiliza conhecimentos, experiências democráticas aos envolvidos. Com esse questionamento, procedeu-se a análise do currículo escolar embasada em um referencial teórico-metodológico crítico perpassado pelo pensamento gramsciano. O texto destaca: a trajetória assumida na pesquisa; a “escola unitária”, uma das categorias que fundamenta a investigação e fragmentos que evidenciam avanços, empecilhos e desafios no estabelecimento de um currículo qualitativo à população pobre.

Palavras-chave: Currículo. Gestão escolar. Proposta Educacional de Gramsci.

Abstract

The paper aims to present results of research conducted in a public school in the outskirts of town Cuiabá / MT, whose object of study back on the curriculum in action. Asked whether the curriculum provides knowledge, experience to democratic involved. With this question, it is the analysis of school curriculum based on a theoretical framework and methodological Gramscian critical permeated by thought. The text points out, the path taken in the research, the “school uniform”, one of the categories that support the research and fragments that show progress, obstacles and challenges in establishing a curriculum for poor quality.

Keywords: Curriculum. School management. Educational proposal of Gramsci.

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense, sob a orientação do Prof. Dr. Giovanni Semeraro e professora de Currículo no Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Endereço para correspondência: UFMT. Av. Fernando Corrêa da Costa, s/n. Coxipó, Cuiabá-MT, CEP 78060-900. Telefone institucional: (65) 3615-8430.

1. A trajetória assumida

O estudo considera que atuamos em um contexto de “Estado ampliado”, no qual os que detêm a hegemonia vêm sendo desafiados a fazer concessões às lutas e interesses populares, mediante as pressões feitas por organizações e grupos organizados que comungam nos interesses da população majoritária.

Em decorrência desses conflitos de interesses, sujeitos que apresentam uma visão crítica vêm assumindo posições de governo e participando da proposição e do desencadeamento de políticas públicas que possibilitam avanços democráticos na sociedade, influenciando de alguma forma que as políticas educacionais e políticas de currículo se desenvolvam nessa perspectiva.

Com essa visão, assumimos como objeto de estudo o currículo em ação da escola “Vida”², instituição pública da rede municipal de Cuiabá, Mato Grosso. Indagamos se esse currículo viabiliza conhecimentos, valores, experiências que capacitam os envolvidos a uma prática da democracia crítica. A partir desse e outros questionamentos, o objetivo principal foi compreender e analisar o currículo em ação da referida unidade escolar, inferindo sobre alguns empecilhos e possibilidades que o permeiam e se põem diante da construção de uma escola democrática.

Iniciamos a pesquisa de campo em agosto de 2006, percorrendo alguns bairros da regional Sul de Cuiabá-MT, onde pudemos constatar um povo acolhedor, alegre, religioso e esperançoso, como também uma realidade com altos índices de desemprego, violência, analfabetismo, consumo de álcool e drogas, inclusive por menores de idade. Muitos casos de mulheres jovens, que com apenas vinte anos de idade já são mães de vários filhos. Grande parte dos estudantes aos quatorze anos já abandona o estudo.

Essa situação é um atrativo para os partidos políticos, que em época de eleições fazem dessas localidades um palco permanente para os comícios, e uma realidade deplorável de poluição sonora e visual, consequência da panfletagem. Nesse contexto está situado um conjunto de seis escolas da rede pública municipal de Cuiabá, todas voltadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Conversando informalmente com a direção e com alguns professores de cada unidade escolar, deparamo-nos com muitas possibilidades para a concretização da pesquisa, já que todas manifestaram interesses em participar.

2 A denominação escola “Vida”, como também a nomenclatura utilizada nos depoimentos dos sujeitos integrantes da escola pesquisada é fictícia.

A escolha da escola “Vida” como lugar da pesquisa definiu-se a partir do que alguns professores³ apresentaram acerca do trabalho que vem sendo desenvolvido, preocupando-se, sobretudo, com a gestão escolar. Nesse momento, tínhamos em mente um dos artigos de Arroyo (1999b, p. 131-164), segundo o qual, uma das dificuldades ao avanço da Escola Básica recai em sua forma de estruturação, que não tem acompanhado as inovações curriculares, constituindo-se em geral em práticas de gestão conservadoras.

Na escola eleita, a prática de gestão escolar se apresenta relevante, visto que é pensada e implementada por um coletivo, sinalizando àquela altura de nossa conversa, que o currículo vivenciado em sala de aula teria a mesma relevância que aquele efetivado na totalidade da escola, considerando-se que este não pode acontecer em dissonância com a prática de gestão e de estruturação escolar tomada no todo.

Ao assumir o currículo em ação da escola “Vida” como objeto de investigação, damos continuidade ao estudo no campo do currículo, já que no Mestrado enfocamos a dimensão pré-ativa ou formal do currículo de um programa de formação docente a distância projetado e implementado pelo IE/UFMT. Embora naquela e nesta pesquisa focalizemos dimensões curriculares, entendemos que em cada uma delas o currículo se constitui por inteiro, inexistindo isoladamente na prática. A respeito disso, compartilhamos com Moreira (2000, p. 39), que afirma: “[...] o foco na prática não deve ser compreendido como secularização da teoria.” De igual maneira, a pesquisa com foco em projeto não deve secundarizar a prática, uma vez que o todo não se dissocia das partes, nem as partes se separam do todo.

O termo “currículo em ação” tem origem nos trabalhos de pesquisa de Corinta Maria G. Geraldi (1994), que por doze anos assumiu, juntamente com os estudantes do curso de Pedagogia da Universidade de Campinas (UNICAMP), o trabalho escolar como objeto de estudo.

Conforme a pesquisadora, em suas primeiras investigações não abordou o termo currículo, pois ela era contrária à política que concebia tal elemento numa perspectiva tecnicista. E em 1983, ao realizar um estudo empírico com alunos em âmbito escolar, utilizou a terminologia currículo em ação para explicar o que pesquisava.

Posteriormente, revendo as anotações registradas por ocasião da pesquisa, constatou que o significado de currículo se fazia presente e era construído coletivamente pelo grupo para configurar tudo aquilo que ocorrera de fato no desenvolvimento das aulas. Desse modo, buscou examinar melhor: “[...] o

3 Os profissionais da escola “Vida” em sua grande maioria são efetivos na rede pública municipal e possuem dedicação exclusiva nessa instituição. A totalidade dos professores tem formação em nível superior, a maioria em áreas específicas do conhecimento.

material empírico, das idas e vindas, das leituras feitas para melhor compreendê-lo, registrando novas informações e análises, e complexificando o processo de apreensão da escola/aula [...]” (p. 116-117), resultando segundo Geraldi em um conceito que se mostra promissor: “currículo em ação.”

Este currículo em nossa visão constitui uma síntese densa de inter-relações, de tensões entre os diferentes contextos, concepções e práticas que se processam na escola, transformando-se em um currículo amplo. A complexidade desse currículo se expressa e processa-se a partir de uma multiplicidade de ações, de uma pluralidade de conhecimentos, de saberes, de visões, de teorias, de culturas, de ritos, de linguagens, de relacionamentos, de práticas e de procedimentos que aparentemente se apresentam desagregados e individualizados. Aparentemente porque, na verdade, se entrecruzam, se confrontam e interagem entre si, reconfigurando um processo - ainda que impreciso - de um todo que marca a identidade da escola, na medida em que seus profissionais vão assumindo, no coletivo da unidade escolar, uma política comum no direcionamento e desenvolvimento do currículo.

A metodologia adotada na pesquisa concretiza-se na interação com os pressupostos teórico-práticos e com o ser/ação do pesquisador, constituindo-se em um estudo de caso do tipo etnográfico, processado por três técnicas de coleta de dados: a observação participante, a investigação das fontes documentais e a entrevista etnográfica, de modo a resguardar o rigor científico requerido por um trabalho de pesquisa. Uma abordagem que não se encontra isolada dos elementos e aspectos mais abrangentes da educação e da sociedade. Trata-se de uma metodologia que, conforme André (1995, p. 41) permite:

[...] documentar o não-documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico.

Com essa preocupação, por alguns meses mantivemos contato intensivo com a escola “Vida”. A observação em seu meio transcorreu em dois momentos sequenciais. No primeiro, efetivamos uma observação geral, especificamente na ambiência administrativa, com foco na forma de gestão e organização institucional. No segundo, a observação nas ambiências em salas de aula, em suas manifestações naturais, ou seja, sem arranjos ou preparos específicos de nossa parte ou por parte da escola.

Em relação às fontes documentais, dedicamos um tempo significativo à leitura do Projeto Político Pedagógico, da Proposta Curricular, dentre outros documentos. A entrevista, enquanto um elemento que contribui para o entendimento e o aprofundamento do objeto de estudo, concretizou-se na última fase, por considerarmos necessário um tempo de convivência entre entrevistador/entrevistado. Por se tratar de uma escola de porte pequeno, decidimos entrevistar todos os professores e profissionais de apoio que atuavam no estabelecimento de ensino, totalizando 23 agentes. Entrevistamos também alguns educandos do último ano escolar, isto é, do 5º ano do Ensino Fundamental. Para selecionar os demais membros, escolhemos alguns pais e mães que participam ou que participaram do Conselho Escolar Comunitário.

As entrevistas foram conduzidas mediante um roteiro aberto, semiestruturado. Os depoimentos foram gravados e transcritos pela pesquisadora. No período da observação, procuramos estar presentes nas reuniões dos professores e do Conselho Escolar Comunitário, nas assembleias das crianças e da comunidade escolar. Após essa fase, mantivemos contato direto, embora esparsamente.

Para a análise, apoiamo-nos em diversos especialistas em currículo crítico de nosso tempo, valemo-nos, sobretudo, de algumas categorias de Gramsci, uma delas será exposta a seguir.

2. A “escola unitária” e seu currículo no horizonte de uma nova sociedade

Gramsci ressalta em suas obras as diversas instituições culturais e, destaca a escola como uma das instâncias mais importantes da sociedade civil para o desenvolvimento cultural de um novo tipo de intelectual, organicamente ligado e comprometido com a formação integral da classe subalterna.

Ao projetar o seu programa educacional, o filósofo parte de duas preocupações, interligadas entre si: a primeira é entender como se formam as ideias, as crenças populares, denominadas por ele de “senso comum”; a segunda é compreender como superar o “senso comum.” Este, por sua vez, é entendido pelo autor como a junção desagregada de concepções de mundo, sem coerência nem coesão, nela sendo encontrados: “[...] elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista, preconceitos de todas as fases históricas passadas estreitamente localistas e intuições de uma futura filosofia que será própria do gênero humano mundialmente unificado.” (GRAMSCI, 2004a, p. 94).

Na opinião do intelectual, a escola deve se empenhar em produzir mudanças no pensamento e na prática da população subalterna, criando uma concepção

unitária de mundo, o que ocorre a partir do momento em que se reconhece o real, isto é, quando se toma consciência de que concepções, pessoas e sociedades são produtos de um processo histórico.

Nessa perspectiva, a escola visa instigar os sujeitos a pensar, a criar uma teoria própria a respeito de si mesmo e do mundo, construindo práticas coerentes, que não se caracterizam por pensamentos/ações individualistas por estarem fundamentadas na historicidade e poderem convergir para a construção de uma sociedade igualitária e justa.

Gramsci, empenhado na construção de valores comuns a partir da diversidade cultural, estuda e analisa as várias tendências pedagógicas de seu tempo: a “escola tradicional”, de formação integral e base humanista, porém restrita a uma classe social e desarticulada da vida e do mundo da produção; a “escola nova”, criada para dar respostas às pressões dos movimentos populares que reivindicam educação para todos e para atender às exigências novas da sociedade industrial; a “escola única de trabalho”, dos socialistas, surgida com revolução soviética e que propõe a união do trabalho intelectual e manual. Conforme Soares (2000), Gramsci as analisa, identifica seus elementos progressistas e conservadores e supera-os com a construção de uma nova proposta educacional, a “escola unitária”.

Gramsci (2004b) defende que a “escola unitária” seja pública, laica, gratuita, constituída de uma estrutura física condizente, tempo curricular significativo para estudo, materiais pedagógicos criativos, um corpo docente bem formado e comprometido com a elevação cultural dos envolvidos. Uma escola que engloba desde a educação infantil ao Ensino Médio, sendo mantida pelo Estado.

Os princípios que regem a “escola unitária”, como a própria denominação revela, são a união e a igualdade, mediadas pela categoria trabalho, na acepção de “trabalho criador”, produtivo, de atividade educativa, em oposição ao trabalho mecânico, utilitário, alienante, que reduz o indivíduo, o ser humano a objeto. Trata-se, em suma, da integração entre a produção e a ciência para conferir a apropriação, a compreensão e a transformação da realidade.

Continuando em suas reflexões, Gramsci (2004b) assevera que: “[...] toda escola unitária é escola ativa.” (p. 39). Na verdade, tanto a escola de orientação neoliberal, a “escola nova”, quanto a “escola unitária” são escolas ativas, porém com racionalidades políticas distintas. A primeira busca centrar-se em uma metodologia de aproximação com vistas à obtenção do consenso que assegure um processo ativo de preservação dos valores, dos interesses de uma classe social, a dominante, como se fossem de todos. Seu empenho direciona-se à criação de uma coesão em torno de uma unicidade aparente, porque se assenta na divisão, na discriminação social, na submissão da maioria por uma minoria. Sob o foco das

políticas neoliberais, as reformas curriculares e o currículo em ação são pensados, organizados, no geral, mais para perpetuar sua hegemonia.

A segunda, a “escola unitária”, rege-se pelos princípios da *atividade* criadora, da igualdade real. Essa proposta educacional aponta para o advento da concretização da unificação das classes sociais, da conversão das vontades individuais em uma “vontade coletiva”, sob novos conteúdos, novas relações estabelecidas entre: “[...] trabalho intelectual e industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social” (p. 40).

Ao construir sua proposta, Gramsci levanta críticas à reforma realizada por Gentile, na Itália, que separou as diferentes escolas e graus de ensino, escola primária e média de um lado e escola superior de outro, a escola primária, pela sua particularidade: “[...] era colocada numa espécie de limbo” (p. 42).

Quando faz essa crítica, Gramsci resgata dois elementos significativos do currículo da escola primária italiana anterior a esse movimento: “[...] as primeiras noções de ciências naturais e as noções de direitos e deveres dos cidadãos. As noções científicas deviam servir para introduzir a criança na *societas rerum*; os direitos e deveres, na vida estatal e na sociedade civil.”

O teórico nota que os conhecimentos científicos auxiliam na elevação da cultura, considerando que as noções da sociedade acerca das coisas entram em conflito com a visão mágica do mundo e da natureza, impregnada de folclore, isto é, de superstições, religiosidades, preconceitos, que caracterizam o senso comum. Igualmente as noções de direitos e deveres entram em choque “com as tendências à barbárie individualista e localista”, produzindo um processo educativo que concorre para uma concepção crítica ou para uma consciência filosófica, possibilitando aos filhos da classe subalterna situarem-se na sociedade e no Estado moderno como cidadãos.

Nessa direção, a “escola unitária” tem por base a inseparabilidade entre escola básica e escola superior e entre as duas fases que compõe sua proposta: a primeira correspondendo aos anos iniciais do Ensino Fundamental e a segunda integrando os anos seguintes e que, junto com a primeira, corresponde, hoje, ao nosso Ensino Básico.

Gramsci considera a primeira fase, que vai dos seis aos doze anos, uma fase-alicerce para as demais e que, conforme a organização curricular proposta por ele, se estrutura em um período de três ou quatro anos, centrando-se no ensino-aprendizagem das noções básicas:

[...] das primeiras noções “instrumentais” da instrução [ler, escrever, fazer contas, geografia e história] deveria desenvolver sobretudo a parte relativas aos “direitos e deveres”, atualmente negligenciada, isto é, as primeiras noções de Estado e da

sociedade, enquanto elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra concepções deterministas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, ou seja, contra concepções que poderíamos chamar de folclóricas. **O problema didático a resolver é de abrandar e fecundar a orientação dogmática que não pode deixar de existir nos primeiros anos** (p. 37, grifo nosso).

Ele propõe que se empregue nesse período uma metodologia que suavize e fecunde a educação dogmática, transformando-se em uma fase dinâmica, que: “[...] tende-se a disciplinar e, portanto, também a nivelar, a obter uma certa espécie de ‘conformismo’ que pode ser chamado de ‘dinâmico’; [...]” (p. 39).

“Conformismo” que se volta à formação de uma vontade forte, à criação de uma disciplina intelectual, de hábitos de estudo, de trabalho e de perseverança nos propósitos comuns, evidenciando que os primeiros anos de escolarização necessitam de pulso firme. Nesse ponto, Gramsci critica a escola de orientação neoliberal, que afrouxa a disciplina, precisamente nessa fase das noções concretas básicas, na qual são criadas as condições para as etapas seguintes.

Quanto à fase de escolarização posterior: “[...] a fase criadora, sobre a base já atingida de ‘coletivização’ do tipo social, tende-se a expandir a personalidade, tornada autônoma e responsável, mas com uma consciência moral e social sólida e homogênea” (p. 39).

Essa segunda fase corresponde a um período de seis anos, sendo denominada fase criadora, na qual os estudantes desenvolvem a criatividade, o espírito investigativo e a liberdade intelectual e moral. A “criação”, nessa fase, não se associa ao fato de os estudantes serem “inventores e descobridores” e sim ao fato de eles apresentarem domínio de um método de pesquisa que os ajuda a concretizar descobertas por si mesmos, ainda que sejam de velhas verdades, que criam as condições para novas descobertas.

Nessa fase da “escola unitária” tem início um período decisivo para a criação de valores fundamentais do “humanismo moderno”, mediante uma metodologia regida pela: “[...] autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessária a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico [estudantes universitários], seja de caráter imediatamente prático-produtivo [indústria, burocracia, comércio, etc.]” (p. 39).

Justamente nessa época se reforça a responsabilidade autônoma dos estudantes: “[...] o estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida [...], não devendo mais ser um monopólio da universidade ou deixado ao acaso da vida prática.” Assim, o currículo da “escola unitária” organiza-se de forma que os adolescentes/jovens aos quinze ou dezesseis anos concluam os programas curriculares hoje correlatos ao Ensino Básico.

Os diferentes currículos das fases da “escola unitária” são cumpridos necessariamente em uma sequência contínua, marcada por uma participação ativa dos educandos/estudantes no próprio processo educativo e pelo estabelecimento de um consenso teórico-prático em termos de igualdade. O eixo norteador do currículo dessa escola é o trabalho produtivo na sua forma criadora e promotora da unificação entre o trabalho intelectual e trabalho industrial.

Ao assumir esse princípio para a “escola unitária”, Gramsci recupera e toma por base a lógica da metodologia da escola humanista clássica, que se constituía em um método de ensino-aprendizagem “desinteressado”. Nesta, o estudo gramatical das línguas latina e grega, unido ao estudo de outras temáticas, funcionava como um princípio educativo, um ponto articulador do currículo escolar clássico de forma desinteressada, isto é, sem fins imediatamente utilitários:

Para o estudioso, havia uma impropriedade nas críticas ao currículo mecânico da escola tradicional, particularmente em relação ao estudo das línguas mencionadas, pois se tratava, na verdade, de um programa político da escola para que as crianças se habituassem: “[...] a racionar, a abstrair esquematicamente [mesmo que sejam capazes de voltar da abstração à vida real imediato], a ver em cada fato ou dado o que há nele de geral e de particular, o conceito e o indivíduo” (p. 47).

A “escola unitária” elege como eixo curricular uma outra linguagem: o trabalho, que é a essência humana e por meio do qual o homem produz as condições básicas de sua existência. No mundo moderno, o avanço da ciência e o domínio do homem sobre a natureza forjam a necessidade de tornar mais explícita a articulação entre trabalho e educação escolar como base estruturante do processo educativo.

O entendimento de trabalho como princípio educativo dicotomizado resultou numa forma de organização das diferentes esferas da sociedade que concorrera para o estabelecimento de uma cultura fragmentada de mundo, de sociedade, de pessoa humana. Para o autor, a socialização e a prática do trabalho em uma perspectiva unitária e crítica altera a mentalidade humana, supera o folclore, engendrando uma nova cultura de unificação e, conseqüentemente, uma nova concepção de mundo.

Por essa via, Soares (2000) evidencia que a construção da “escola unitária” não está implicada com os altos e baixos do Estado elitista e sim com uma prática de *superação* dos elementos dessa instância de poder na escola. Isso porque, no contexto do “Estado ampliado”, esse modelo de escola torna-se relevante na socialização do conteúdo ético do Estado e um suporte na organização cultural da classe desfavorecida.

Gramsci, ao projetar a “escola unitária” a partir da escola que temos, conforme argumenta Soares, não pretende manter a escola como tal, como existe, mas partir dela para superá-la via movimentos de construção/destruição.

Portanto, o projeto de Gramsci não pretende abolir a escola vigente, pois ela não é o resultado somente dos ideais neoliberais, mas também das lutas populares, dos confrontos entre classes sociais, entre culturas e valores processados na sociedade capitalista, em tempo de “guerra de posições”. Pretende, nesses termos, superá-la dialeticamente.

Para o filósofo, a luta por uma nova escola, por uma nova sociedade trava-se mais pela “guerra de posições”, que tem de ser conduzida de modo prolongado, atravessando diversas frentes de lutas, até que se estabeleça um consenso. Desse modo, o importante não é vencer o adversário, mas conquistar sua adesão e a de toda a sociedade.

Essa proposta de escola é inédita nos dias atuais, já que não visa à destruição da escola e do currículo que temos, e, sim, construir nesse espaço uma nova prática, compromissada e produtiva em termos de elevação cultural dos envolvidos, embasada nos princípios da igualdade, da liberdade de expressão, do respeito, da solidariedade, da participação comum e da convivência pacífica, sem deixar espaços para a sobrevivência dos aspectos conservadores: hierarquização de poder, desigualdades, divisões, preconceitos diversos, violência, injustiças, indiferença e subestimação dos saberes e da vida dos grupos minoritários e do povo pobre.

Gramsci não compactua com a ideia de um currículo uniformizado, centrado na seleção de uma cultura única e específica como sendo a melhor. Ele sugere uma compreensão do currículo escolar como uma política cultural viabilizada por um programa amplo de organização educativa do espaço/tempo, integrando conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, conhecimentos profissionais e particulares dos envolvidos, conhecimentos lógicos e práticos ligados à vida e direcionados à coerência entre o ser e o fazer, estabelecendo a unicidade entre filosofia e história, teoria e prática, instrução e educação, vida e produção.

O autor, conhecedor da realidade educacional da classe subalterna, defende que a educação infantil seja oferecida às crianças dela advindas e recomenda, para aqueles que não tiveram essa oportunidade, que o currículo dos primeiros anos da “escola unitária” crie elementos, condições que supram suas deficiências em termos de conhecimentos, de noções e de aptidões, no sentido de mantê-los em situação de igualdade com os demais alunos que, embora pertençam à mesma camada social, foram contemplados com tal ensino.

Gramsci explicita que, em uma sociedade desigual, esse princípio unitário é abstrato em seu ponto de partida, um *dever* dependente de um trabalho político dos intelectuais, que possibilite a criação de uma nova cultura capaz de ir paulatinamente desagregando a atual. Conforme Semeraro (2000), essa visão política de Gramsci demonstra a sua preocupação com a educação e com a ampliação das conquistas das classes trabalhadoras.

3. Indicativos da pesquisa: avanços, obstáculos e desafios

Nesta pesquisa concebemos currículo como política da escola, ou seja, um conjunto de conhecimentos, valores que permeiam as opções, as decisões e as ações da escola. Uma concepção surge no seio deste estudo pelo fato de os profissionais da escola “Vida”, lugar da investigação, terem conquistado poder no encaminhamento de seu trabalho. Ao ressaltar o currículo em ação como política da escola, não o estamos entendendo desvinculado das políticas da educação, do currículo e das políticas sociais, culturais e econômicas mais abrangentes. Estamos, antes, considerando que estas passam pelo crivo dos profissionais que atuam no currículo, reelaborando-as de acordo com sua realidade e com sua política, dando-lhes peculiaridade, concorrendo para a constituição de um currículo escolar com um desenho que pode diferenciá-lo de outros currículos.

A construção do currículo em uma instituição pública supõe, ao nosso ver, que os propositores centrais sejam os próprios sujeitos da escola e que eles tenham, além do comprometimento político com a classe social ali envolvida, a competência técnica que viabilize a elevação cultural desse público. Nessa perspectiva, o currículo em ação torna-se um processo, um movimento instituinte que desafia a escola a traduzir na prática seus propósitos explícitos de formação/atuação voltados ao desenvolvimento de um determinado tipo de cidadão e de sociedade.

Nesse sentido, compreendemos que enfocar o currículo em ação como política da escola é um apelo à ampliação da autonomia, ao compromisso dos profissionais envolvidos diretamente com a escola e que pode atuar de forma esclarecida em relação aos saberes e valores e formas de relacionamentos que não contribuem à emancipação do ser humano, buscando construir novas relações, novos valores e novas propostas de ação.

Na escola investigada inexistia diretor, supervisor ou coordenador pedagógico, ali se pratica uma gestão coletiva no compartilhamento de poder no governo da escola e um relacionamento menos verticalizado entre os envolvidos, uma prática diferenciada, não comum. Um tipo de “gestão cooperada” que, pela totalidade dos profissionais entrevistados, incomoda o Estado-governo e seus representantes nos órgãos oficiais, conforme deixam transparecer nos depoimentos a seguir:

Dois pontos negativos: um seria o ponto principal a questão física que impede. E outra, a questão política pelo fato da escola ainda não ter, não trabalhar de forma de um gestor físico dentro da escola, ela é muito visada e muito questionada pelo fato de trabalhar diferente das outras [...].

As outras têm uma equipe gestora, a gente não tem. A gente tem um Conselho gestor. **Então é comum no município de Cuiabá a perseguição. Também é maior pelo fato de ser diferente.** (Professor Cajueiro, grifo nosso).

Vou citar um dos pontos fracos, é o fato dela ficar a margem da secretaria de educação, já que ela não tem interesse nesse tipo de gestão [...]. Nós temos um modelo de gestão que está posto, que é reconhecido. Este modelo de gestão nosso não é reconhecido, é polêmico, é novo (Profissional Cedro).

[...], eu já dou aulas desde 1992 em outras escolas, dei em escola particular, no Estado, no município [...]. Mas aqui é diferente, aqui é uma coisa que o amor é muito grande, muito grande. Acho que é isso que move a gente. A gente sabe que depende da gente, você tem que buscar, tem que correr atrás. Então isso aí, eu acho que roda uma engrenagem que todos têm que colaborar, todo mundo tem que fazer. Saber que aqui depende de nós depende da gente, tem que se levantar, tem que correr. Então é uma responsabilidade bem maior que em outras escolas que tem outros gestores em escolas normais. Aqui a gente sabe que é a gente, é eu, o colega, é a equipe. (Professora Ipê).

Uma forma de gestão que, além de incomodar, representa um potencial gerador de forças democráticas (TORRES, 2006). Um indicativo de outro modelo de democracia, para além das conciliatórias, que, na acepção de Gramsci (2004a, p. 148), sinaliza e: “[...] conduz, na arte política, ao abalo dos velhos esquemas naturalistas é a substituição, na função dirigente, dos indivíduos singulares, dos chefes individuais [...], por organismos coletivos [...]” Esse procedimento, por sua vez, conforme o estudioso ajuda a superar: “[...] o processo de estandardização dos sentimentos populares, [...]”

Estandarização que tem marginalizado posturas e ações diferenciadas. Na entrevista com os educandos, indagamos Michele acerca do que ali poderia ser melhor, ao que respondeu: “Deveria ter mais professores pra ajudar a gente. Deveria ter aulas de reforço, essas coisas.”

A resposta da aluna é sugestiva da necessidade de se evitar o acúmulo de tarefas para os professores, sem que a forma pela qual a escola é administrada seja afetada, considerando que esse modelo de gestão potencializa o processo democrático, como demonstra “Jacarandá”, uma profissional de apoio: “nossa

escola é aberta e diferente das outras escolas que a regra vem posta de cima, então você obedece e executa. Aqui não, a regra é feita a partir do consenso de todos, não é de uma pessoa só que faz que fala e o outro obedece.”

Essa democracia política no compartilhamento do poder e da autoridade no direcionamento da e na escola configura avanço porque preenche e aponta para a superação de um modelo de poder hierarquizado, “unipessoal” e “monocrático”, saliente e ainda arraigado na estruturação de nossas unidades escolares.

Contudo, ao longo da fase da pesquisa realizada no âmbito mais amplo da escola e nas salas de aulas, não se explicitam o “para quê” e “a quem” serve esse currículo que permeia a gestão. Consideramos que a aprendizagem implícita tem pouca força de transformação, quando entendemos, juntamente com Freire (2005) e Argumedo (1985), que a educação é um processo intencional explícito, planejado claramente direcionado a algum horizonte e, nesse caso, à transformação das pessoas e sociedades. E inferimos que a desatenção a esse horizonte mais ampliado que se apresenta na sua forma implícita no cotidiano da escola “Vida” é uma das causas da pouca atenção tanto técnica quanto política dispensada ao currículo em salas de aula.

A experiência desenvolvida nessa escola demonstra que ainda não conseguimos trabalhar em termos unitários, pois enfatizamos uma dimensão em detrimento de outra. A superação dessa cultura dicotômica ainda continua a nos desafiar.

Considerando as evidências mais acentuadas no currículo em sala de aula, dividimos as observações em dois momentos: as realizadas no segundo semestre de 2006 e as efetuadas no primeiro semestre de 2007. Em 2006 percebemos uma tendência de se minimizar o tempo curricular e certa desatenção e indiferença às necessidades dos educandos no processo de ensino-aprendizagem. As atividades desenvolvidas em sala de aula eram conduzidas mais pelo senso comum, sobressaindo a conciliação de concepções de ensino-aprendizagem, como se elas não se encontrassem em embate. Não ficou explícita uma linha de conduta comum ao corpo docente, de modo que cada professor atuava a sua maneira, apoiando-se no livro didático para o desenvolvimento das aulas, porém ignorando completamente as questões críticas que o acompanhavam. Logo, a preocupação na maior parte das aulas observadas nesse momento girava em torno mais de uma reprodução técnica, sendo a cópia mecânica de textos a atividade prioritária em sala de aula.

Em 2007, com a inserção de três novas professoras da rede pública municipal no grupo de profissionais da escola “Vida”, as críticas advindas da comunidade do seu entorno - e até mesmo dos alunos - e que foram sentidas pela escola, bem como o descanso proporcionado aos docentes no período de férias, parecem contribuir com esses intelectuais para um (re)despertar positivo sobre a política escolar em relação a sua função educadora, especificamente nas ambiências de sala de aula.

Nesse segundo momento, verificou-se que continuavam os exercícios de cópia, as saídas de alguns professores das salas de aula e as dispensas de aulas, mas não com a frequência de antes. Uma mudança que contribuiu para a efetivação de um currículo em ação mais consistente na maioria das ambiências observadas.

Exemplifiquemos essa situação descrevendo a observação de uma aula realizada em 23 de março de 2007, na ambiência “Viajando no universo” do período matutino, sob a regência de uma professora substituta recém-chegada à escola.

Ela começa com a turma “Cinza”, cujos educandos têm idade predominante de onze anos, correspondendo ao 5º ano. Convida-os a fazer um percurso imaginário: andando em círculo e passando por vários bairros, chegam ao Osmar Cabral, sobre o qual dialogam, perguntando-lhes como era o bairro nos anos anteriores, como é agora e como será daqui a alguns anos. Com essas indagações, a professora mostra que o tempo muda e o bairro também: “Nós que fazemos a história do bairro.” Os alunos ficam encabulados: “A senhora não vai passar nada no quadro?” Diante disso, ela escreve no quadro negro três palavras, história, estória e istória, e pergunta-lhes se sabem distinguir esses conceitos. Respondem-lhe que não. Assim, ela começa a explicar, porém eles desviam a atenção e conversam sobre outras coisas. Ela olha em nossa direção e diz: “Faz mais de uma semana que estou aqui, mas ainda me sinto atordoada, todos falam ao mesmo tempo, só querem copiar.”

A realidade explícita de uma cultura arraigada e que demonstra a pouca destreza da escola em relação ao desenvolvimento de um pensar crítico. A dificuldade dos alunos demonstra o desafio a ser enfrentado pela escola e seus profissionais no sentido de instigá-los a pensar, ajudando-os a superar uma cultura escolar que historicamente não tem priorizado a criação de hábitos de estudo que favoreçam o desenvolvimento intelectual do povo no sentido de um pensar crítico que concorra para a formação de sujeitos ativos.

A dificuldade de raciocinar, de analisar conceitos e de reconstruí-los de uma forma atualizada e crítica decorre de um conjunto de fatores, dentre os quais a metodologia do currículo da “escola nova”, que, na visão de Gramsci (2004b, p. 51-52): “[...] traz consigo tendência a afrouxar a disciplina do estudo, a provocar ‘facilidades’. Muitos pensam que as dificuldades são artificiais, já que estão habituados a só considerar como trabalho e fadiga o trabalho manual.”

Soares (2000, p. 426) expõe que John Dewey acusava a pedagogia tradicional de instrutiva e, ao se contrapor a ela, ressalta a educação como um processo espontâneo, ligado mais aos interesses dos alunos. Assim, a “escola nova” centra-se na separação/distinção entre educação e instrução:

[...] a “instrução” colocava a “educação do espírito” em segundo plano, pois tinha como objetivo “conformar” a

mente a uma matéria externa, como se fosse hostil à forma lógico. Já a “educação”, era um processo distinto. Ele partia do “interesse” do aluno e não do “esforço”, propondo melhorar as “atitudes e métodos intelectuais dos estudantes.”

Para Gramsci, não há ruptura entre instrução e educação, de sorte que não compactua com o “novo currículo”, que suprime o esforço: “[...] pressupõe que a lógica formal seja algo que já se possui quando se pensa, mas não explica como ela deva ser adquirida; praticamente, portanto, ela é suposta como sendo inata.”

A relutância dos alunos da escola “Vida” em realizar operações mentais demonstra a fragilidade da metodologia adotada, que, ao se concentrar em atividades sem a exigência de reflexões, não contribui para a criação de hábitos voltados para o raciocínio, para as abstrações, para o movimento de evolução do método indutivo para o dedutivo e vice-versa, permitindo-lhes enxergar o particular e o geral nos fatos e dados.

É função política da escola e do professor instruir os educandos de forma educativa, ou seja, a instrução é educativa porque instrui, e a educação é instrutiva porque educa. Nesse processo vivo de instrução/educação, o educando pode se cansar, de forma que o professor deve manter-se atento para que ele se canse “o indispensável e não mais.” (GRAMSCI, 2004b, p. 51).

Concluindo, entendemos que, por um lado, a política da escola “Vida” no âmbito mais amplo da prática de gestão vem atendendo à insistência dos teóricos da educação e, em particular, dos especialistas em currículo que têm apontado os avanços nas reformas curriculares. Enquanto isso, a gestão escolar em geral não tem merecido a mesma atenção das políticas, dos sistemas educacionais e mesmo das unidades escolares. E, por outro lado, mostra-se contraditória ao desenvolver um currículo pobre em sala de aula.

Inferimos, nesta pesquisa, que a omissão é um dos empecilhos mais fortes ao avanço do currículo da escola “Vida” - e que é estendida a outras em direção à formação de cidadãos ativos e críticos. Omissão advinda de uma política mais ampla e que tem dado pouco valor a um trabalho comprometido com a formação integral do povo subalterno, considerando que, para ele, basta uma educação administrada em doses homeopáticas, de forma acrítica e fragmentada, possibilitando-lhe apenas o entendimento dos enunciados básicos com os quais possa atuar no mundo do trabalho e constituir cidadãos responsáveis pelo consumo e preservação dos bens que colocam em jogo a hegemonia dominante.

A experiência vivenciada pelos profissionais da escola “Vida” revela o pouco apoio recebido por parte dos governos e órgãos públicos seja em termos de estrutura física, seja quanto à disponibilização de materiais didáticos e recursos tecnológicos. Na época da realização da pesquisa, não verificamos a presença

desses órgãos na escola, quer para acompanhar ou assessorar os profissionais. São essas posturas políticas pouco compromissadas com uma mudança no interior da escola que repercutem em parte dos profissionais dessa escola, omitindo-se diante de sua função educativa. Desse modo, a escola contribui para a configuração de um currículo *aligeirado* em relação aos conteúdos programáticos básicos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, dificultando o avanço dos alunos em sua emancipação como pessoas e como classe social.

Uma realidade desafiante não só para a escola “Vida” e para os intelectuais que atuam no currículo em ação, mas para todos os que de alguma forma têm responsabilidade com a formação do povo por meio do currículo escolar. Entendemos que o esforço para se diminuir a distância entre o discurso e a prática, entre as atividades de apoio e as essenciais pode ser radicalizado nessa escola, concorrendo para um currículo de fato crítico e implicando, mais que uma formação profissional substantiva, condições de trabalho mais humanas e uma estrutura física mais digna.

Empenho e necessidades que deveriam ocupar e preocupar os governos, as instituições formadoras e os órgãos responsáveis pelo sistema educacional. Responsabilidade também relacionada com a questão ética, com o compromisso dos profissionais que assumem diretamente a política da escola com vistas ao desenvolvimento de um processo educativo alternativo, diferenciado.

Consideramos que a concepção de currículo em ação como política da escola, conforme apresentado nesta pesquisa, sugere maior responsabilidade, visto que propicia uma atuação profissional marcada por mais liberdade e autonomia. Nesse caso, tal responsabilidade liga-se mais à vontade individual e do coletivo da escola e não tanto ao aspecto legal e externo. Diante do exposto, reafirmamos a necessidade de assumirmos como referência para o nosso ser/atuação docente a concepção de professor como intelectual transformador. Isso, segundo Giroux (1997), potencializa-nos a levantarmos questões sérias sobre o ensino-aprendizagem e sobre os objetivos mais amplos por que lutamos. Trata-se, pois, de assumirmo-nos como sujeitos ativos, com possibilidades e responsabilidades na construção de cidadãos ativos e críticos.

Referências

ANDRÉ, Marli E. D.A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995. 130 p.

ARGUMEDO, Manuel. Elaboração curricular na educação participante. In:

ARGUMEDO, Manuel; WERTHEM, Jorge (Org.). **Educação e participação**. Rio de Janeiro: Philobiblion, II/ CA/SEDS/MEC, 1985. p. 41-77.

ARROYO, Miguel G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 1999. p. 131-164.

FREIRE, Paulo Reglus. **Educação na cidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 144 p.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia. Currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica. **Revista Pro-Posições**, Faculdade de Educação da UNICAMP, SP, v. 5, n. 3, p. 111-132, nov. 1994.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 270 p.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Co-edição Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004a v. 1 - Introdução ao estudo de filosofia. Filosofia de Benedetto Croce. 494 p.

_____. **Cadernos do cárcere**. Edição e tradução: Carlos Nelson Coutinho. Co-edição Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004b. v. 2 - Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo, 334 p.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 21, n. 73, dez. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 29 jun. 2001.

SEMERARO, Giovanni. **O marxismo de Gramsci**. 2000. p.1-10. Disponível em: <<http://www.acesa.com/gramsci>>. Acesso em: 01 dez. 2008.

SOARES, Rosemary Dore. **A concepção Gramsciana do Estado e debate sobre a escola**. Ijuí, RS: EdUNIJUÍ, 2000. 488 p.

TORRES, Artemis. Conselhos escolares: balizas de democracia. In: _____; SEMERARO, Giovanni; PASSOS, Luiz Augusto. **Educação, fronteira política**. Cuiabá: EdUFMT. 2006, p. 232-244.

Recebimento em: 11/05/2009.

Aceite em 11/06/2009.



Educação e Psicologia

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 18

n. 38

p. 487-515

set./dez. 2009

Mediação de alunos especiais em programas de criatividade e de comunicação¹

Mediation of children with special needs in communication and creativity programs

Tatiane Lebre Dias²

Kely Maria Pereira de Paula³

Sônia Regina Fiorim Enumo⁴

Resumo

Este trabalho analisou os padrões de mediação entre experimentadores e crianças com necessidades educativas especiais a partir da operacionalização dos itens e critérios da Escala de Avaliação da Experiência de Aprendizagem Mediada elaborada por Carol Lidz. O primeiro estudo analisou o padrão de mediação do experimentador durante a aplicação de um programa de intervenção para o desenvolvimento de habilidades linguístico-cognitivas, e o segundo o padrão de mediação do experimentador durante aplicação de um programa de promoção da criatividade. Assim, podem-se fornecer subsídios para avaliar o papel e a eficácia do mediador no processo de modificabilidade cognitiva.

Palavras-chave: Mediação. Crianças com necessidades educativas especiais. Intervenção.

Abstract

This work analyzed the mediation patterns between experimenters and children with special educational needs from the operationalization of the item and criteria of Mediated Learning Experience (MLE) Rate Scale elaborated by Carol Lidz. The first study it analyzed the mediation pattern of the experimenter during the application of a program of intervention for the linguistic-cognitive development of abilities, and the second it investigated the mediation pattern of the experimenter during application of a program of promotion of the creativity. Thus, it can be supplied subsidies to evaluate the paper and the effectiveness of the mediator in the process of cognitive modifiability.

Keywords: Mediation. Children with special educational needs. Intervention.

1 Apoio financeiro: Apoio financeiro Facitec/PMV, Capes e CNPq.

2 Doutora em Psicologia. Professora do Departamento de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Endereço: Av. 8 de Abril 331 – Res. 8 de Abril – Bloco 12 Apto- 404 Cidade Alta – Cuiabá-MT- Cep. 78025-340. E-mail: <t.lebre@uol.com.br>. Grupo de Pesquisa: Processos de Desenvolvimento e Aprendizagem – UFES.

3 Doutora em Psicologia. Professora do Departamento de Psicologia Social e do Desenvolvimento da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Av. Fernando Ferrari, 514 – Campus Universitário “Alaor de Queiroz Araújo” – Centro de Ciências Humanas e Naturais. Bairro Goiabeiras, Vitória, ES. Cep. 29075-910. E-mail: <kelympp@terra.com.br>.

4 Doutora em Psicologia. Professora do Departamento de Psicologia Social e Docente no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Pesquisadora CNPq. Av. Nossa Senhora Penha, 2432 – Apto – 1205B Santa Luíza – Vitória-ES – Cep. 29045-909. E-mail: <soniaenumo@terra.com.br>.

Nos últimos anos, pesquisas têm procurado investigar a construção, adaptação e aplicação de procedimentos de avaliação voltados para a prevenção de distúrbios do desenvolvimento, principalmente, em crianças com necessidades educativas especiais - NEE (ENUMO, 2005).

Essa nova forma de avaliação deveria, sobretudo, ser *prospectiva* e não *retrospectiva*, dando mais destaque ao modo *como* a criança aprende em detrimento do conteúdo já aprendido (LUNT, 1994). Nesse sentido, ocorrem mudanças na concepção de inteligência (que deixa de ser vista como algo fixo e imutável) e surgem as pesquisas sobre a plasticidade da cognição humana. Nessa nova concepção, está implicada a idéia de que o indivíduo tem aptidão, tanto para ser modificado por uma situação de aprendizagem como para usar tais modificações em adequações futuras (LUNT, 1994; FONSECA e CUNHA, 2003).

A partir da década de 70 do século passado, pesquisas empíricas desenvolvidas por Reuven Feuerstein e seus colaboradores, baseadas em observações e práticas educativas, foram solidificando pressuposto da teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE), da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) e dos sistemas aplicados derivados, como LPAD (*Learning Potential Assessment Device*), PEI (Programa de Enriquecimento Instrumental) e Programa de Formação de Ambientes Cognitivos (FEUERTEIN, RAND, HOFFMAN e MILLHER, 1979; BROWN e FERRARA, 1985).

A idéia de “modificabilidade” (*modifiability*) pauta-se na concepção socioconstrutivista de Vygotsky (1991) acerca do desenvolvimento cognitivo. Para este autor a aprendizagem é mediada, sobretudo, pelas interações sociais, tanto na esfera interpessoal como no plano sociocultural, o que estabelece uma relação de mútua interdependência entre o domínio cognitivo e social.

Essa concepção destaca a importância das influências sociais para o processo de mudança cognitiva, entre elas, a orientação e o suporte dos adultos. Nesse sentido, os adultos conduzem, apóiam, propõem desafios, corrigem, fornecem modelos de comportamento e estruturam a participação da criança em diferentes atividades. Assim, como “incentivadores cognitivos”, os adultos dirigem a atenção da criança, regulam os níveis de dificuldade na tarefa, fornecendo instruções e estratégias para a solução de problemas. Tal instrução, frequentemente, ocorre de forma espontânea, pois, desde o início está entrelaçada ao cotidiano da criança em seu processo de interação com outros significativos, mas se torna formal quando ela ingressa na escola ou se encontra em situação de intervenção (PAULA, 2004).

O conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal* - ZDP -, elaborado por Vygotsky, é central para se entender a interação dinâmica que ocorre entre examinador e examinando. A ZDP é definida como a distância entre o nível de desenvolvimento atual, representado pela solução independente de problemas, e

o nível de desenvolvimento potencial, representado pela resolução de problemas com a ajuda de um adulto mais habilitado ou com a colaboração de crianças mais experientes (VYGOTSKY, 1991). Assim, a “mediação” ocorre a partir da atitude colaborativa do adulto, estimulando na criança a produção de conhecimento e aptidão. Mais especificamente, a instrução está no cerne da aprendizagem e norteia o desenvolvimento, revelando “[...] funções que estão adormecidas, em estado de maturação, na zona de desenvolvimento proximal.” (VYGOTSKY apud LUNT, 1994, p. 233).

A criança, contudo, não pode ser percebida como um ser passivo nessa interação; ela está ativa quando faz uso das oportunidades que recebe e ao testar as estratégias cognitivas recém-adquiridas em novos e diferentes contextos. Quando a criança se torna mais competente, a divisão de responsabilidades na interação se modifica, passando o adulto a ter uma participação menor, na medida em que a criança adquire maior autonomia em seu processo de aprendizagem.

A palavra “mediação”, de forma abrangente, pode ser utilizada em muitas abordagens teóricas acerca do desenvolvimento humano e, em certa medida, pode ser utilizada como sinônimo de interação. Mas, segundo Gomes (2002) e Tzuriel e Haywood (1992), na teoria de Feuerstein, uma interação só alcança o estatuto de mediação na presença obrigatória de três características fundamentais: (a) mediação de intencionalidade, (b) mediação de significado e (c) mediação de transcendência. Os primeiros contatos da mãe com o filho já refletem tais critérios e são os primeiros passos para a inserção da criança no mundo social. Desse modo, a mediação que o adulto, desde o início, estabelece com a criança caracteriza-se por: (a) selecionar os estímulos, estabelecendo uma ordem em termos de relevância; (b) adequar, de acordo com a necessidade do mediado, a intensidade do estímulo; (c) conduzir à habilidade de planejamento para a emissão de respostas mais eficientes, mediante comportamento de autorregulação; (d) ajudar na aquisição das noções de tempo e espaço; (e) viabilizar a interpretação da realidade mediante o pensamento indutivo e/ou lógico; e (f) ultrapassar o “aqui e agora” da situação imediata, transcendendo noções adquiridas (GOMES, 2002).

Para auxiliar na avaliação do processo de mediação, Lidz (1991), baseada nos trabalhos de Feuerstein sobre a teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada, elaborou uma escala *Mediated Learning Experience* (MLE) *Rate Scale*, que avalia 12 componentes do repertório de comportamentos do mediador, relevantes para o desenvolvimento cognitivo da criança, assim descritos:

1) Intencionalidade e Reciprocidade (*Intentionality and Reciprocity*) – o mediador apresenta uma atitude consciente para envolver a criança no processo de estabelecer objetivos e planejar a sua realização. A criança, por sua vez, apresenta-se receptiva aos estímulos oferecidos pelo mediador;

2) Significação (*Meaning*) - o mediador atribui valor à tarefa e ajuda a criança a discriminar os estímulos, enfatizando os aspectos relevantes que devem ser considerados, sendo os irrelevantes ignorados;

3) Transcendência (*Transcendence*) – o mediador procura transcender o contexto imediato da tarefa, relacionando-o a conteúdos prévios ou futuros, com o intuito de levar a criança a transpor de uma resposta perceptual a uma conceitual;

4) Atenção partilhada (*sharing/joint regard*) – a atitude do mediador envolve olhar e/ou comentar sobre um objeto ou tema que a criança está focalizando. Isso também incluir a atitude de tentar “ver” a atividade do ponto de vista da criança e a expressão de comportamentos que expressem a participação de ambos na experiência (*“we-ness”*);

5) Experiência partilhada (*Sharing/sharing of experiences*) – a partilha afetivo-cognitiva realizada pelo mediador envolve expressar à criança seus sentimentos e suas próprias experiências suscitados pela tarefa. Essa atitude procura também induzir, na criança, senso de cooperação e responsabilidade compartilhada;

6) Regulação na tarefa (*competence/task regulation*) – envolve a conduta do mediador de manipular a tarefa visando a facilitar a realização pela criança;

7) Competência/elogiar (*praise/encouragement*) – a atitude do mediador inclui promover a autopercepção de competência da criança, valorizando o seu empenho na situação de aprendizagem;

8) Desafio (*Challenge*) - a situação de aprendizagem deve caminhar para níveis de novidade e complexidade crescentes; esse componente está relacionado ao conceito de Vygotsky de “Zona de Desenvolvimento Proximal”. O ensino do adulto deve criar um ótimo equilíbrio entre as habilidades da criança e a situação na qual ela está envolvida. A criança, que inicialmente requer a ajuda do adulto, deve seguir na direção de um funcionamento cada vez mais independente;

9) Diferenciação psicológica (*psychological differentiation*) – o mediador exerce o papel de facilitador da aprendizagem da criança, permitindo que ela seja um agente ativo ao longo da interação. Para que isso ocorra, ele deve respeitar as características individuais e as peculiaridades cognitivas da criança;

10) Responsividade contingente (*contingent responsivity*) – envolve a habilidade do adulto para interpretar as dicas e sinais da criança relacionados à aprendizagem, à afetividade, às necessidades motivacionais e, então, respondê-las a tempo e de forma adequada;

11) Envolvimento afetivo (*affective involvement*) – atitude do mediador que evidencia atenção, interesse e satisfação com a sua presença, à criança;

12) Mudança (*Change*) – o mediador comunica à criança as mudanças ocorridas no seu nível de desempenho, comparadas com o início da tarefa ou interação; inclui demonstrar a ela provas de seu êxito, antes e após o seu engajamento na situação de aprendizagem.

Gomes (2002) destaca mais um critério que compõe a EAM – a mediação do sentimento de pertencimento, que objetiva levar o indivíduo a estabelecer referências psicossociais, que o ajudam a se reconhecer e ser reconhecido, a se identificar e ser identificado com seus pares. Esse sentimento é gerado em todas as culturas: o ser humano precisa experienciar o sentimento de “pertencer a”, de se “sentir em casa”.

Em análise feita por Haywood e Tzuriel (2002), podemos encontrar as principais conclusões extraídas de pesquisas empíricas envolvendo a assistência no processo de aprendizagem: (a) há melhora no desempenho após a mediação, dependendo do tipo e intensidade do ensino, da natureza das barreiras cognitivas do indivíduo e da distância psicológica entre o conteúdo de ensino e o conteúdo de desempenho dos testes; (b) um maior ganho no desempenho é decorrente da mediação de estratégias lógicas, diferentemente do simples ensino de conteúdo, fornecimento de pistas para resposta correta (*graduated prompts*) ou não intervenção; (c) há transferência das estratégias mediadas para novos contextos de resolução de problemas, sendo apresentada mais frequentemente na transferência próxima do que na distante; (d) é possível obter uma medida do potencial de aprendizagem, o que não ocorre na testagem estática, normativa; e) a concepção de potencial é muito importante no contexto da habilitação ou reabilitação, mesmo em casos de dano cerebral ou desordem psiquiátrica; e (f) trabalha com previsões mais otimistas do que aquelas produzidas por meio dos testes estáticos, especialmente em programas de educação cognitiva ou qualquer outro voltado para melhorar as estratégias educacionais de crianças e adolescentes.

Com base na teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural e da Experiência de Aprendizagem Mediada, Carrillo e Thompson (2002) avaliaram crianças em idade escolar com baixo desempenho comunicativo e crianças não verbais com o objetivo de identificar e modificar as funções cognitivas deficitárias. Esse estudo utilizou o formato de pré-mediação e pós-mediação para avaliar as funções de busca sistemática, nomeação, orientação espacial, discriminação de pistas relevantes, planejamento, comparação, busca de relações, ordenação, sequência, categorização, além de uso e recuperação de duas ou mais fontes de informação. Consideraram que as estratégias mais eficientes para modificar o funcionamento das crianças

foram as que permitiam à criança: generalização (transferência), permanência (persistência) e centralidade (mediação para autonomia e autorregulação).

Cunha, Enumo e Canal (2006), ao proporem a operacionalização da MLE elaborada por Lidz (1991), salientam ser a escala um instrumento confiável em relação à consistência interna, com possibilidade de fornecer uma ampla análise qualitativa, sendo avaliada uma variedade de aspectos da mediação presentes na interação adulto-criança.

Algumas críticas são levantadas sobre a baixa concordância entre juízes na determinação das funções cognitivas deficitárias que requerem mediação, no tipo e quantidade que deve ser empregada e na interpretação das diferenças de desempenho nas fases pré e pós-mediação (HAYWOOD; TZURIEL, 2002). A esse respeito, Feuerstein (apud TZURIEL; SAMUELS, 2000) argumenta que algum grau de subjetividade é importante na avaliação do mediador e, longe de considerá-la um aspecto negativo, a subjetividade é um aspecto essencial do procedimento interativo. Assim, Feuerstein considera que medidas de fidedignidade priorizam a estabilidade e a consistência, já o processo mediacional visa à mudança “inconsistência”.

A partir das considerações envolvendo a teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural e o processo mediacional, este trabalho analisou os padrões de mediação entre experimentadores e crianças com NEE, a partir da operacionalização dos itens e critérios da Escala de Avaliação da Experiência de Aprendizagem Mediada - EAM desenvolvidos por Lidz (1991) e Cunha, Enumo e Canal (2006).

O estudo

A proposta de operacionalização da EAM foi realizada em dois estudos, que investigaram:

1) o padrão de mediação do experimentador durante a aplicação de um programa de intervenção para o desenvolvimento de habilidades linguístico-cognitivas em 7 crianças (5 meninos e 2 meninas), com idades variando entre 8 e 11 anos (Mediana = 9 anos), portadoras de NEE, com déficits que variavam de moderado a severo nas habilidades de linguagem e comunicação, decorrentes de etiologias diversas, residentes em uma capital da Região Sudeste. O programa usou recursos da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) e foi desenvolvido em 121 sessões semanais, realizadas individualmente, tendo uma média de 5 sessões/criança, em um período de 3-5 meses. As tarefas desenvolvidas no programa envolviam: organização de atividades lúdicas com objetos e brincadeiras de interesse da criança, narrativa de fotos, narrativa de livros, narrativa livre (Estudo 1);

2) padrão de mediação do experimentador durante aplicação de um programa de promoção da criatividade, em 17 alunos com idade entre 9-12 anos (média: 9 anos e 4 meses), com dificuldades de aprendizagem, frequentando a 2ª e 3ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública de uma capital da Região Sudeste. O programa de promoção da criatividade foi realizado em 25 sessões, durante 3 meses, com duas sessões semanais de uma hora cada, realizadas em subgrupos de 8 e 9 alunos. Teve-se por objetivo desenvolver habilidades do pensamento criativo e de solução de problemas através de elaboração de idéias e atitudes afetivo-motivacionais. Foram aplicadas atividades como: expressão de sentimentos, elaboração de idéias, imaginação/fantasia, adivinhação, desenho criativo, analogias, resolução de problemas etc. (Estudo 2).

Para análise dos dados, foram utilizadas as gravações das intervenções em áudio e vídeo. No Estudo 1, de um total de 121 sessões, foram utilizadas 35 escolhidas aleatoriamente. No Estudo 2, de um total de 25 sessões, utilizou-se uma amostra de 5 sessões (2, 7, 11, 15 e 20), sendo esse intervalo escolhido com a finalidade de verificar o desempenho dos alunos no decorrer do programa.

Com base na escala de Lidz (1991) e em operacionalização feita para avaliar a interação mãe-criança com deficiência visual (CUNHA, ENUMO e CANAL, 2006), elaborou-se um sistema de categorias de comportamentos do experimentador para o contexto de intervenção. Entre as 12 categorias estabelecidas por Lidz (1991), nove foram analisadas em ambos os estudos, totalizando 16 comportamentos mediacionais (Quadro 1). Além dessas, o Estudo 1 considerou as categorias: 1) intencionalidade (explicitar o objetivo da interação, solicitar atenção, solicitar autorregulação, oferecer *feedback* corretivo); 2) atenção partilhada (comentar sobre o foco de atenção da criança, ser empático); 3) experiência partilhada (apresentar as próprias experiências).

Quadro 1 - Sistema de categorias de mediação de aprendizagem do experimentador

Categorias da EAM	Comportamentos Mediadores
Significação	Oferecer feedback informativo
	Enfatizar relevância
Transcendência	Fazer ponte cognitivo-conceitual
Competência / regulação na tarefa	Apresentar dicas
	Incentivar o relato
	Fazer questões sobre a tarefa
	Clarificar
Competência/ elogiar encorajar	Dar feedback positivo
	Comentar desempenho da criança
Competência / desafio	Oferecer desafios
Diferenciação psicológica	Atuar de modo direcionado na interação
Responsividade Contingente	Realizar comentários sobre a criança
	Responder a questão da criança
	Responder à solicitação da criança
Envolvimento afetivo	Demonstrar afeto
Mudança	Dar feedback elaborativo/comparativo

Fonte: Adaptado a partir de Cunha, Enumo e Canal (2006).

A análise dos componentes da escala elaborada por Lidz (1991) e avaliada em quatro níveis, com escore total máximo possível de 27 pontos, que variam do nível 0 (ausência de mediação) até o nível 3 (ótima de mediação), passando pelos níveis 1 (baixa mediação) e nível 2 (mediação média). O nível de mediação “ótimo” refere-se aos resultados esperados de um funcionamento cognitivo apropriado: aprendizagem ativa, autorregulação, estratégias de resolução de problemas e pensamento representacional. Esses níveis são determinados a partir das atitudes adequadas do mediador em proporcionar a criança situações de interações baseadas na Experiência de Aprendizagem Mediada.

A categorização dos comportamentos foi avaliada por dois juízes (alunas de mestrado e doutorado em Psicologia), após treinamento para estabelecer clareza na definição e observação do padrão de mediação e das categorias comportamentais (KADZIN, 1982). Nos estudos, obteve-se um índice de concordância entre 67% e 92% para as categorias de mediação do experimentador e entre 68% e 95% para as categorias comportamentais.

Resultados

Dados sobre os comportamentos mediadores dos experimentadores

Em relação aos comportamentos emitidos pelo experimentador, os resultados do Estudo 1 indicaram que, nas 35 sessões, foram emitidos 8.249 comportamentos, e, no Estudo 2, nas 5 sessões de intervenção analisadas, foram emitidos 944 comportamentos. Essa diferença também se fez presente na proporção de comportamentos presentes nas categorias (Tabela 1).

Tabela 1 - Proporção de comportamentos mediadores dos experimentadores no Estudo 1 e 2

Categorias da EAM	Comportamentos Mediadores	Estudo 1 (N= 8.249)	Estudo 2 (N = 944)
Significação	Oferecer <i>feedback</i> informativo	0,01	0,03
	Enfatizar relevância	0,03	0,03
Transcendência	Fazer ponte cognitiva conceitual	0,06	0,01
Competência/ regulação na tarefa	Apresentar dicas	0,02	0,14
	Incentivar o relato	0,09	0,03
	Fazer questões sobre tarefa	0,03	0,10
	Clarificar	0,04	0,07
Competência / elogiar encorajar	Dar <i>feedback</i> positivo	0,08	0,01
	Comentar desempenho da criança	0,03	0,15
Competência / desafio	Oferecer desafios	0,01	0,02
Diferenciação psicológica	Atuar de modo direcionado na interação	0	0
Responsividade Contingente	Realizar comentários sobre a criança	0,01	0,11
	Responder a questão da criança	0,02	0,15
	Responder à solicitação da criança	0,00	0,01
Envolvimento afetivo	Demonstrar afeto	0,03	0,01
Mudança	Fornecer <i>feedback</i> elaborativo/ comparativo	0	0

Cabe esclarecer que a diferença na proporcionalidade de comportamentos mediadores dos experimentadores entre o Estudo 1 e 2 se deve ao fato que outras categorias mais específicas estiveram presentes nos dois estudos. Elas relacionaram-se diretamente ao objetivo da intervenção dos estudos levando-se em consideração a necessidade especial da população investigada em cada um deles.

Em termos gerais, das nove categorias operacionalizadas e empregadas nos Estudos 1 e 2 observa-se que as categorias “Diferenciação psicológica” e “Mudança” não apresentaram os comportamentos mediadores por parte dos examinadores. Uma primeira reflexão para este fato sugere problemas na definição dos comportamentos nessas categorias.

No Estudo 1, o comportamento com menor proporcionalidade foi Responder à solicitação da criança ($\leq 0,01$). Este comportamento embora apresente baixa proporção nos dois Estudos, sugere principalmente no Estudo 1 o fato das crianças com NEE apresentarem déficits que variavam, de leve a severo, nas habilidades de linguagem e comunicação. Por outro lado, os comportamentos Incentivar o relato, Dar *feedback* positivo e Fazer ponte cognitivo conceitual foram os mais emitidos pelo experimentador, indicando a iniciativa por parte deste em mediar o desenvolvimento cognitivo e da linguagem nas crianças.

No Estudo 2, os comportamentos mediadores emitidos em maior proporção foram Comentar o desempenho da criança, Responder a questão, seguido de Apresentar dicas. Sua presença sugere que houve, por parte do experimentador a preocupação em enfatizar as estratégias usadas pela criança, de modo a auxiliá-la na atividade, assim como em responder às questões feitas pela criança e ofertar dicas, pistas e estratégias que as orientem a realizar adequadamente a atividade (Tabela 1).

Dados sobre os níveis de mediação

Cabe lembrar que os níveis de mediação variavam entre 0 e 3, isto é, da ausência total de mediação até o nível ótimo de mediação de acordo com a Escala MLE (LIDZ, 1991).

Estudo 1 - As análises indicaram que o experimentador alcançou melhor nível de mediação durante a intervenção (Nível 3). Um padrão ótimo de mediação ($Md = 3$) foi alcançado em 6 categorias da EAM: significação, regulação na tarefa, elogiar/encorajar, diferenciação psicológica, responsividade contingente e envolvimento afetivo. As categorias transcendência e desafiar apresentaram uma classificação média ($Md = 2$). Embora o experimentador não tenha apresentado o Nível 0 (ausência de mediação), a categoria mudança apresentou índice mais baixo de mediação ($Md = 1$).

Estudo 2 - os alunos foram divididos em dois grupos (8 e 9 alunos), sendo o programa desenvolvido nos períodos matutino e vespertino. Desse modo, o nível de mediação foi analisado estatisticamente (Teste Mann-Whitney), primeiramente comparando os níveis de mediação nos dois períodos das cinco sessões avaliadas (Tabela 3).

Tabela 2 - Níveis de mediação do experimentador no programa de criatividade

Sessões	Média	Mediana	<i>p</i>
2	1,8	2,5	0,811
7	2,2	3	0,750
11	2,1	3	1,000
15	2,1	3	0,328
20	1,9	3	0,758

Fonte: ($p>0,01$) teste de Mann-Whitney

A comparação entre esses níveis de mediação nas sessões não revelou diferença entre os dois grupos do programa de criatividade (Tabela 2). Entretanto, a sessão 15 apresentou menor valor de significância, fato que pode ser explicado, em função da natureza da atividade proposta, que se tratava de uma tarefa de raciocínio analógico.

Tabela 3 - Níveis de mediação entre cinco sessões do programa de criatividade

Sessões	2	7	11	15
7	0,131	---	---	---
11	0,063	0,577	---	---
15	0,490	0,518	0,832	---
20	0,276	0,276	0,257	0,792

Fonte: $p>0,01$; teste de Wilcoxon.

Não houve diferença significativa nos níveis de mediação entre as sessões. Em outras palavras, significa dizer que houve uma estabilidade quanto aos níveis de mediação entre as sessões (Tabela 3).

Considerações

A proposta de operacionalização da escala MLE (LIDZ, 1991) em programas de intervenção com crianças com NEE permitiu observar, nos dois estudos aqui relatados, o esforço consciente dos examinadores de envolver e manter a criança no objetivo da interação.

No Estudo 1, a presença de maior nível de mediação, principalmente para as categorias Significação e Transcendência, evidencia a importância do mediador em fornecer relevância e significado aos estímulos do ambiente importantes para um melhor desempenho nas habilidades linguístico-cognitivas. Mesmo que a Transcendência tenha sido implementada pelo experimentador com classificação media destaca-se a importância de estabelecer ponte cognitiva conceitual, que envolveu dicas e/ou estratégias de resolução de problemas, cujo objetivo foi auxiliar a criança a identificar aspectos conceituais em substituição aos aspectos perceptuais e concretos da atividade, envolvendo pensamento hipotético-dedutivo, inferencial ou de causa-e-efeito.

No Estudo 2, a análise dos níveis de mediação não evidenciou diferenças significativas nas cinco sessões analisadas, como também na comparação entre as mesmas. Entretanto, chama a atenção o menor valor de significância na sessão 15, o que pode estar relacionado à natureza da atividade proposta nessa sessão - exercício de analogia e os comportamentos emitidos pelo experimentador. Em outras palavras, pode-se pensar que, se tratando de crianças com dificuldade de aprendizagem, a atividade de analogia requer maior desempenho cognitivo e comportamentos mediadores mais direcionados.

A ausência de comportamentos mediadores, como Atuar de modo direcionado na interação e Fornecer *feedback* elaborativo/comparativo, sugerem a necessidade de maior compreensão sobre a natureza desses comportamentos na mediação. Neste trabalho, esses dados parecem evidenciar uma dificuldade teórico-metodológica de clareza em relação às categorias Diferenciação psicológica e Mudança, propostas por Feuerstein e Feuerstein (1991). Por outro lado, a alta frequência de comportamentos mediadores, como Comentar desempenho da criança, Responder a questão e Oferecer dicas, evidencia a ênfase do mediador para o desenvolvimento da competência, elogiando e encorajando a criança, incentivando a Responsividade contingente e a Competência ou Regulação na tarefa.

Cunha, Enumo e Canal (2006) investigaram o padrão de mediação com díades mãe-criança com deficiência visual em três tipos diferentes de jogos de dominó, com níveis crescentes de dificuldade conceitual, a partir da operacionalização da Escala MLE, elaborada por Lidz (1991). As autoras observaram que o nível de mediação materna variou ao longo dos diferentes jogos de dominó. Nessa proposta

de operacionalização, foram incluídas categorias específicas de comportamento materno, mesmo assim, conclui as autoras ser esse um instrumento adequado para análise qualitativa e quantitativa da interação entre adulto-criança em situação semiestruturada de aprendizagem.

Cabe ainda ressaltar que a proposta de operacionalização da escola, mediante a identificação dos principais comportamentos do experimentador, permitiu maior clareza nas definições das categorias da EAM, levando em consideração que este estudo se realizou em âmbito experimental.

As médias dos índices de concordância, na análise dos comportamentos e do padrão de mediação do experimentador ficaram entre os níveis de fidedignidade aceitáveis em estudos voltados a elaboração do sistema de categorias de observação (FAGUNDES, 1982). Todavia, índices abaixo de 70% revelaram que a definição de alguns comportamentos precisa ser revista, de um lado, diminuindo a superposição de categorias (comportamentos topograficamente semelhantes, mas que, apesar da revisão constante do sistema de categorias, permaneceram distintos, como, por exemplo, Fazer ponte cognitiva conceitual, que poderia englobar o comportamento de Fornecer *feedback* elaborativo/comparativo) e, de outro lado, fornecendo maior discriminação para se pontuar o nível de mediação em cada categoria proposta na EAM.

Apesar de se tratar de uma proposta de operacionalização de uma escala, os resultados permitiram produzir um *checklist* de possíveis comportamentos mediadores vislumbrados em programas de intervenção. Desse modo, podem-se fornecer subsídios para avaliar o papel e a eficácia do mediador no processo de modificabilidade cognitiva de crianças com NEE. A identificação e descrição de comportamentos eficazes do mediador poderão subsidiar a prática de mediadores significativos, como pais e professores, para estimular o desenvolvimento de habilidades linguísticas, cognitivas e criativas em crianças com NEE.

Referências

BROWN, A. L.; FERRARA, R. A. Diagnosing zones of proximal development. Em J. V. Wertsch (Ed.). **Culture communication and cognition: Vygotskian perspectives**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985, p. 273-305.

CARRILLO, M.; THOMPSON, B. Communication needs of school-aged low verbal/non-verbal children. Em ISSAC (Ed.). **CONFERENCE PROCEEDINGS OF X BIENAL CONFERENCE OF THE INTERNATIONAL SOCIETY FOR AUGMENTATIVE AND ALTERNATIVE COMMUNICATION**. Washington, DC: ISSAC, 2002.

CUNHA, A.C.B.; ENUMO, S.R.F., CANAL, C.P.P. Operacionalização de escala para análise de padrão de mediação materna: Um estudo com díades mãe-criança com deficiência visual. **Revista Brasileira de Educação Especial** (Marília), 12 (3), 2006, p. 293-412. Disponível em: <http://www.scielo.br>.

ENUMO, S. R. F. Avaliação de crianças com necessidades educativas especiais em situação de pesquisa-intervenção: Dificuldades e algumas soluções. Em H. Guilhardi e N. C. Aguirre (Orgs.). **Sobre comportamento e cognição: Expondo a variabilidade**. V. 16. Santo André: ESETEC, 2005, p. 310-330.

FAGUNDES, A. J. F. M. **Descrição, definição e registro de comportamentos**. São Paulo: Edicon, 1982.

FEUERSTEIN, R.; RAND, Y.; HOFFMAN, M.; MILLER, R. Cognitive modifiability in retarded adolescents: Effects of instrumental enrichment. **American Journal of Mental Deficiency**. v. 83, n. 6, 1979, p. 539-550.

FEUERSTEIN, R.; FEUERSTEIN, S. Mediated learning experience: a theoretical review. Em R. Feuerstein; P. S. Klein; A. J. Tannenbaum (Eds). **Mediated Learning Experience (MLE): Theoretical, psychosocial and learning implications**. London: Freund Publishing, 1991, p. 3-52.

FONSECA, V.; CUNHA, A. C. B. **Teoria da experiência de aprendizagem mediatizada e interação familiar – Prevenção das perturbações de desenvolvimento e de aprendizagem**. (Série Educação Especial e Reabilitação). Lisboa, Portugal: Faculdade de Motricidade Humana Edições, 2003.

GOMES, C. M. A. **Feuerstein e a construção mediada do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2002.]

HAYWOOD, H. C.; TZURIEL, D. Applications and challenges in dynamic assessment. **Peabody Journal of Education**. V. 77, n. 2, 2002, p. 40-63.

LIDZ, C. S. **Practitioner's guide do dynamic assessment**. New York: The Guilford Press, 1991.

LUNT, J. A prática da avaliação. Em H. Daniel (Org.). **Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos**. Campinas, SP: Papirus, 1994, p. 219-252.

PAULA, K. M. P. **Avaliação assistida: Análise de indicadores cognitivos, comportamentais e afetivo-motivacionais em crianças na situação de intervenção com sistema de comunicação alternativa**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal do Espírito Santo, 2004.

TZURIEL, D.; HAYWOOD, H. C. The development of interactive-dynamic approaches to assessment of learning potential. Em H. C. Haywood; D. Tzuriel (Eds.). **Interactive Assessment**. New York: Springer-Verlag, 1992, p. 3-37.

TZURIEL, D.; SAMUELS, M. T. Dynamic assessment of learning potential: Inter-rater reliability of deficient cognitive functions, types of mediation, and non-intellective factors. **Journal of Cognitive Education and Psychology**. v. 1, 2000, p. 2-23. Disponível: [HTTP://www.iacep.coged.or](http://www.iacep.coged.or).

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Recebimento em: 20/12/2008.

Aceite: 10/07/2009.

Avaliação da saturação de questões abertas utilizando simulação Monte Carlo

Open questions saturation evaluation by using Monte Carlo simulation

Carlo Ralph De Musis¹
Sumaya Persona de Carvalho²
Naiara dos Santos Nienow³

Resumo

O objetivo deste trabalho foi propor uma metodologia para avaliar o grau de saturação de uma amostra relacionada a dados obtidos, junto à questões abertas baseadas em evocações por simulações Monte Carlo e regressão não linear. O estudo de caso apresentado correspondeu às evocações dadas no primeiro semestre de 2009, por 95 professores do ensino fundamental da rede municipal de Cuiabá, Mato Grosso, para a questão “Quais são as cinco primeiras palavras que lhe vêm à cabeça quando lhe falo educação tradicional?”, obtendo o início da saturação para 18 indivíduos e ponto de referência prático em 48 indivíduos.

Palavras-chave: Saturação. Pesquisa Qualitativa. Monte Carlo.

Abstract

The aim of this study was to propose a methodology for assessing the degree of saturation of a sample-related data, with the open-ended questions based on evocations by Monte Carlo simulations and nonlinear regression. The case study presented was related to the invocations given, in the first half of 2009 with 95, by elementary school teachers in the city of Cuiabá, Mato Grosso, to the question “What are the first five words that come to their minds when I say “traditional education”?, getting the start of saturation to 18 individuals and practical point of reference in 48 individuals.

Keywords: Saturation. Qualitative Research. Monte Carlo.

-
- 1 Bolsista de pós-doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Doutor em Educação. Endereço institucional: Avenida Fernando Corrêa, s/nº, bairro Coxipó, Cuiabá-MT, CEP 78060-900.
 - 2 Professora do Departamento de Psicologia do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Doutora em Educação. Endereço institucional: Avenida Fernando Corrêa, s/nº, bairro Coxipó, Cuiabá-MT, CEP 78060-900.
 - 3 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Graduada em Pedagogia. Cuiabá-MT 78060-900.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 18	n. 38	p. 505-515	set./dez. 2009
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Introdução

Este trabalho surgiu como parte de um projeto calcado na teoria das representações sociais sobre a questão de mudança e conservação na educação. O interesse partiu de duas pesquisas: a primeira foi desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa em Educação e Psicologia, sobre as *representações sociais acerca da perspectiva de futuro do trabalho docente* (BENTO-GUTH, 2008; CARVALHO, 2008; LIMA, 2008; SANTANA, 2008; SOUZA, 2008), realizada entre os anos de 2006 e 2008; e a segunda, *representações sociais de mudança na Educação para os licenciandos de pedagogia da UFMT* (SANT'ANA, 2009), ocorrido no período de 2007 a 2009.

Na segunda pesquisa foi constatado que, para o termo indutor “mudança”, os discentes da UFMT evocaram: (1) posicionamento passivo ante as perspectivas de futuro; (2) permanência na profissão – como indicador de sobrevivência profissional; e (3) mudança como algo que será possibilitado pelo outro, seja ele o aluno, o mercado de trabalho, ou o poder público. O termo indutor supracitado permitiu inferir que os sujeitos inquiridos não colocam o professor como agente do processo de mudança no contexto educacional; pelo contrário, representam a mudança como algo a ser realizado por outros setores da sociedade, mantendo-se, assim, distantes do processo.

Essa pesquisa buscou compreender e analisar a atividade docente mediante as representações sociais da *mudança e conservação na Educação presentes no discurso dos professores da rede pública municipal da cidade de Cuiabá*, bem como proceder a uma exploração metodológica por meio de diferentes técnicas de coleta e análise dos dados. Nesse contexto, o presente artigo faz a exposição da técnica desenvolvida para a avaliação da saturação da coleta de dados, procedimento utilizado para inferir sobre a suficiência do volume de dados coletados para a população em estudo. A saturação pode ser qualitativamente definida como o tamanho de amostra em que a inclusão de novos participantes apresenta uma redundância tal que, conforme critério definido pelo pesquisador, pouco acrescenta ao material já obtido.

A saturação teórica, conforme Glaser e Strauss (1980, p. 61), é o ponto de mínimo para o tamanho de amostra estimado com base nas características intrínsecas do conjunto de dados e na capacidade aperceptiva do pesquisador. Nessa óptica, tanto uma amostra que, de tão pequena, não permita inferir o comportamento da população, quanto uma que consuma uma quantidade excessiva de recursos operacionais causam transtorno no planejamento de uma pesquisa. O ponto de ótimo para o tamanho de amostra depende basicamente do maior erro probabilístico admitido e do grau de homogeneidade das informações obtidas.

A homogeneidade das informações recolhidas de uma população está diretamente relacionada à variabilidade dessas informações, avaliada pelo pesquisador, seja por

seus referentes, seja mediante procedimentos de amostragem por etapas, até que as informações obtidas atinjam o ponto de saturação, ou seja, quando a relação entre o conjunto das informações iniciais e as novas informações obtidas atendam a um critério definido *a priori*. Quanto ao maior erro probabilístico admissível, a doxa da área fornece referentes para ele; contudo, como avaliar se a variabilidade de uma informação fornecida por uma população se estabilizou?

Para responder a essa questão, e obter a variabilidade empírica das estimativas, pode-se usar simulações Monte Carlo como estratégias, tanto para problemas estatísticos que envolvam amostras de tamanho pequeno como para aqueles relacionados aos estimadores, cuja distribuição (exata ou assintótica) ainda não foi obtida. Com base nessas técnicas e no conceito de saturação, este trabalho propõe um procedimento para se avaliar o grau de saturação de uma amostra de respostas relacionadas a uma questão aberta baseada em evocações livres.

Educação e tradição

Kant idealizou a educação como aperfeiçoamento progressivo da natureza humana, bem como instrumento de sustentabilidade da sociedade. Nessa objetivação, amparando-se em Aristóteles, considera que “toda educação é uma arte, hábito prático [*habitus*], ação” (KANT, 1996, p. 22), ou seja, como arte, possui uma estrutura formal imanente, derivada da experiência e direcionada à realização de uma determinada intenção. A educação, nesse sentido:

[...] não é mecânica senão em certas oportunidades, em que aprendemos por experiência se uma coisa é prejudicial ou útil ao homem. A arte da educação ou pedagogia deve, portanto, ser raciocinada, se ela deve desenvolver a natureza humana de tal modo que esta possa conseguir o seu destino.

Como *habitus*, ou maneira de ser, requer um compromisso, uma disposição deliberada, não “natural, mas [que] toma o lugar da natureza e é produzido[a] por imitação e prática assiduamente repetida” (KANT, 2000, p. 46).

Sendo assim, como ação, caso seja exercida “diretamente entre os homens sem a mediação das coisas ou da matéria, corresponde à condição humana da pluralidade, ao fato de que homens, e não o Homem, vivem na Terra e habitam

4 Enfatizamos o sentido latino do termo, ou seja, de disposição deliberada.

o mundo.” (ARENDT, 2003, p. 15). Conforme Gatti, “Educação, Engenharia, Medicina, Serviço Social são áreas do agir, elas dizem respeito às intervenções instrucionais/profissionais do homem no mundo.” (GATTI, 2002, p. 61-62). Dessa forma, temos a ação educativa compondo uma realidade própria e em seu processo, não é possível reduzir a realidade da educação à do sujeito: a existência de um potencial educativo não implica educação, embora não exista sem ela.

A educação se refere a um processo de “produção mediante liberdade [autonomia] isto é, mediante um arbítrio que põe a razão como fundamento de suas ações.” (KANT, 2002, p. 149). Na ética kantiana, a educação caracteriza-se por ser formal e autônoma. Formal, quando postula a razão como uma lei universal – imperativos categóricos⁵ – a ser aplicada a todos os homens, independentemente da sua situação social e do seu conteúdo concreto. Autônoma, quando concebe um homem que obedece apenas à sua própria consciência, definindo-o como um ser ativo, criador e livre.

Conciliar a razão com a liberdade, todavia, não é tarefa fácil. A liberdade, por princípio, é avessa a limites e o uso de imperativos categóricos como justificativa da liberdade é um risco concreto. No entanto, a insensibilidade aos modos como a liberdade é restringida pode levar a estruturas autoritárias.

Pelo ideal kantiano, a ação da educação se constitui em ferramenta facilitadora do entendimento da realidade. Como instrumento do esclarecimento fundante de um ambiente ideado como seguro é arena onde os indivíduos podem buscar a emancipação, tomando ciência e alterando os limites de sua liberdade percebida. Contudo, a efetivação desse referente é prejudicada na medida do declínio do senso comum como sentido que nos orienta no mundo. Arendt salienta que:

[...] se o senso comum tem posição tão alta na hierarquia das qualidades políticas, é que é o único fator que ajusta à realidade global os nossos cinco sentidos estritamente individuais e os dados estritamente particulares que eles registram. Graças ao senso comum, é possível saber que as outras percepções sensoriais mostram a realidade, e não são meras irritações de nossos nervos nem sensações de reação de nosso corpo. Em qualquer comunidade, portanto, o declínio perceptível do senso comum e o visível recrudescimento da superstição e da credulidade constituem sinais inconfundíveis de alienação em relação ao mundo. (ARENDT, 2003, p. 221).

5 O homem age conforme imperativos categóricos quando obedece à própria razão e, para não entrar em contradição consigo mesmo, considera o argumento que o levou à ação como um princípio que pode ser estendido a todos.

Esse indivíduo, limitado na sua capacidade de apercepção, apresenta uma configuração que lembra a consideração de Freud (1970, p. 37) sobre a impossibilidade da educação:

Quase parece como se a análise fosse a terceira daquelas profissões “impossíveis” quanto às quais de antemão se pode estar seguro de chegar a resultados insatisfatórios. As outras duas, conhecidas há muito mais tempo, são a educação e o governo.

Devemos aceitar essa advertência como ponto final? Ela não permite derivar a impossibilidade de se desenvolver conhecimentos com potencial de superação da doxa imediata, o que possibilita formular que uma concepção de educação que pretenda ser emancipatória e não apenas para a emancipação, deve, obrigatoriamente, ser autocrítica e ter como princípio o compromisso da escola na constituição de um sujeito reflexivo e, pelo desenvolvimento de sua capacidade de juízo, com potencial para o esclarecimento.

A educação formal efetiva sua práxis orientada pelos discursos propalados pelos grupos sociais com as mais diversas intencionalidades. Contudo, para ser real e efetiva, para articular o tradicional ao novo, a educação se espreme entre a premência em formar o indivíduo para a sociedade e o ideal de desenvolvê-lo para além das demandas imediatas. A educação assume um caráter dialético, sendo de sua responsabilidade inserir elementos depurativos na composição do indivíduo que lhe permitam transcender a sociedade que o constituiu.

Uma forma de se transcender o contexto da escola é o conhecimento de sua constituição histórica. O entendimento do passado pode ser um parâmetro para a superação da ordem vigente, permitindo inserir na educação um olhar de resistência que chame para si a denúncia do *modus faciendi* dos mecanismos de manutenção das desigualdades sociais, formando os cidadãos de modo a equilibrar as demandas imediatas da sociedade e a originalidade dos indivíduos. Por fim, podemos pensar o ato de educar como dialeticamente situado entre as demandas imediatas da práxis e o seu compromisso com o que ainda não está posto. Para se educar, é necessário ter ciência de que a educação se faz em meio à sociedade e, como tal, não pode se distanciar de suas demandas. Contudo, também é função da educação expor os componentes ideológicos dos discursos propalados na sociedade, instigando nos indivíduos uma operosidade constante, *festina lente*, que evoque a necessidade de se aprender com profundidade (KANT, 1996).

Evocações livres

Questões baseadas em evocações livres foram utilizadas, na clínica, por Jung e adaptadas por Di Giacomo (1981) para questionários em pesquisas da psicologia social. O procedimento consiste no registro das respostas evocadas após um estímulo associado a um conceito relevante para a investigação. Também, conforme Vergés (1993), usualmente é solicitado aos sujeitos que classifiquem as respostas conforme sua importância e as qualifiquem como positivas, negativas ou neutras.

Por se aproximar do conceito de “livre associação”, utilizado por Sigmund Freud, “para denotar algo que vem do inconsciente e que se intromete de maneira incontrolável no pensamento consciente ou o invade.” (SCHULTZ e SCHULTZ, 1992, p. 335), este procedimento corresponde a:

[...] uma espécie de *laissez-faire* exacerbado, uma ordem dada aos mais profundos instintos inconscientes para se expressarem [...]. Quando as representações-metas conscientes são abandonadas, são as representações-metas ocultas que reinam sobre o curso das representações. (FREUD, 2006, p. 37).

Dessa forma, as evocações livres correspondem a estímulos projetivos de caráter espontâneo que permitem acessar, de forma menos controlada, “os elementos que constituem o universo semântico do termo ou do objeto estudado.” (ABRIC, 1994, p. 66), configurando um recurso metodológico que pode ser explorado em pesquisas que tenham como objeto o senso comum, potencializando a inferência de aspectos estruturais e estruturantes diante das atitudes e práticas observadas.

O método Monte Carlo aplicado à avaliação da saturação

As técnicas de Monte Carlo consistem em simulações utilizadas comumente como forma de obter aproximações numéricas de funções complexas. O método baseia-se na geração de números aleatórios com alguma distribuição de probabilidades definida *a priori* e o uso dos resultados, daí derivados, para obter estimativas de uma função objetivo (MANLY, 2007).

No caso de coletas de questões abertas, baseadas em evocações livres, temos como função-objetivo uma estatística que estima o grau de saturação das informações obtidas. Dessa forma, o procedimento consiste em reamostrar continuamente os indivíduos em grupos de cardinalidade variável, armazenando, para cada um deles, o par ordenado – número de evocações diferentes e número de indivíduos –, assim como o cálculo de intervalos de confiança da sua ocorrência.

Material e métodos

A população de referência foram docentes da rede de ensino municipal de Cuiabá, Mato Grosso submetidos à seguinte questão: quais são as cinco primeiras palavras que lhes vêm à cabeça quando lhe falo de educação tradicional?

As entrevistas foram estratificadas – conforme modelo presente em Cochran (1965, p. 127-161) – por região geográfica da cidade, de acordo com a classificação da Secretaria Municipal de Educação.

A base de dados obtida serviu de referência para um procedimento de simulação Monte Carlo, variando o tamanho da amostra e os indivíduos selecionados com o auxílio do *software Crystal Ball*. A Figura 1 exemplifica esquematicamente o procedimento com uma amostra total de 95 indivíduos e reamostragens com dois indivíduos. O esquema de procedimento de simulação Monte Carlo é apresentado na Figura 1.

Os pares ordenados – Número de Indivíduos (NI) e Número de Evocações Diferentes (NED) – foram submetidos pesquisa de modelos de regressivos com o suporte do *software TableCurve2D*.

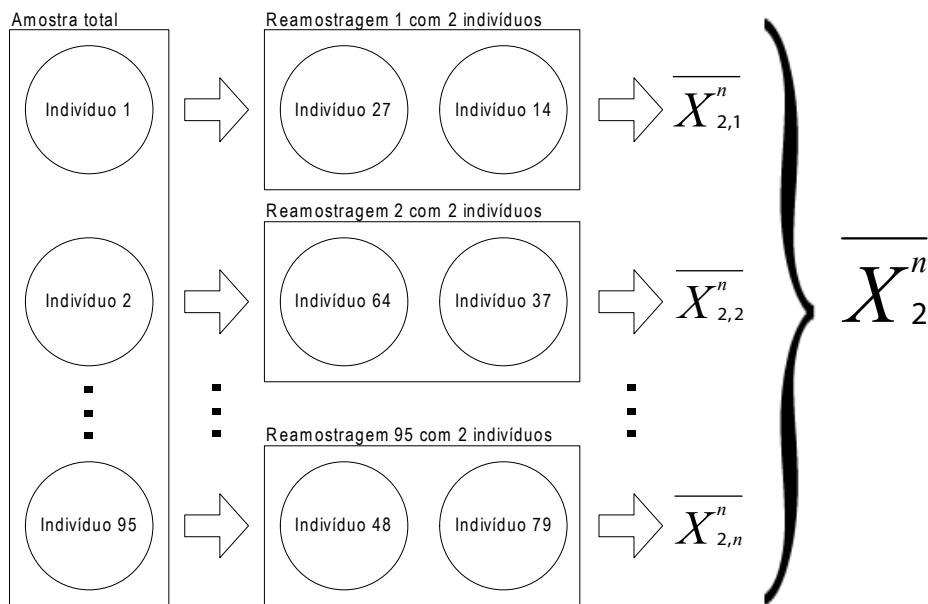


Figura 1 – Esquema do procedimento de simulação Monte Carlo para uma amostra total de 95 indivíduos e reamostragens com dois indivíduos

Resultados

Foram entrevistados 95 indivíduos, os quais forneceram um total de 90 evocações diferentes. O *corpus* coletado foi submetido a 1.000 reamostragens com número de sujeitos variando de um a 95.

A Figura 2 apresenta o modelo obtido com melhor ajuste, uma função sigmóide com 4 parâmetros, o qual foi altamente significativo ($p=0.000$), com coeficiente de determinação igual a 99.037%.

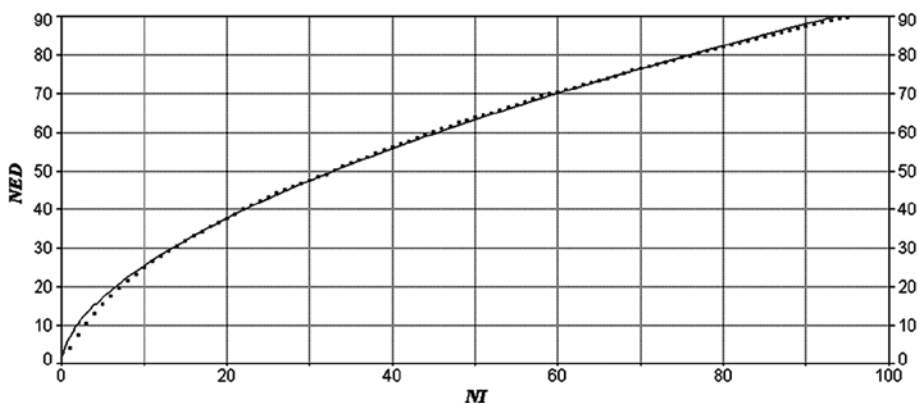


Figura 2 – Gráfico de regressão entre o Número de Indivíduos (NI) e o Número de Evocações Diferentes (NED) para uma função sigmóide assintótica com quatro parâmetros

A curva da derivada primeira da curva de saturação é crescente até o ponto de máximo, conforme a Figura 3, para 18 indivíduos, correspondendo à fase de coleta de dados com alta variabilidade discursiva no *corpus* obtido. A partir desse ponto, a curva é decrescente com uma assíntota horizontal em relação ao eixo das abscissas e ponto de inflexão, referência prática para a saturação, em 48 indivíduos.

O ponto de máximo da derivada primeira da curva de saturação – ponto correspondente à derivada segunda igual a zero – indica o início da saturação e, dado que essa função é assintótica em relação ao eixo das abscissas, foi adotado, como referência prática para a saturação, o tamanho da amostra no ponto de mínimo na derivada segunda.

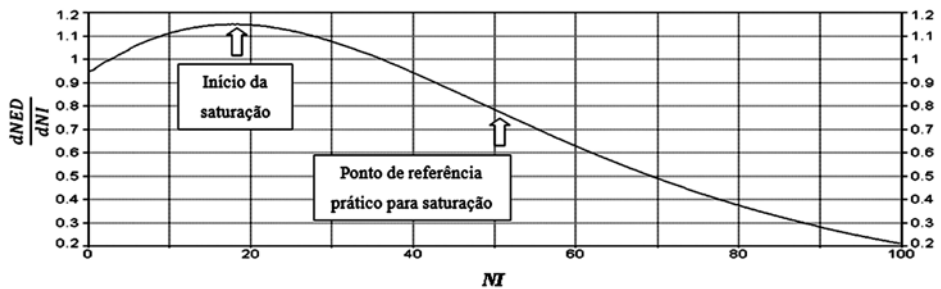


Figura 3 – Gráfico de regressão da derivada primeira da função sigmóide ajustada

A função de derivada segunda, apresentada na Figura 4, permite observar o início da saturação e a referência prática para a saturação com mais facilidade pelo ponto onde a curva corta o eixo das abscissas e ponto de mínimo, respectivamente.

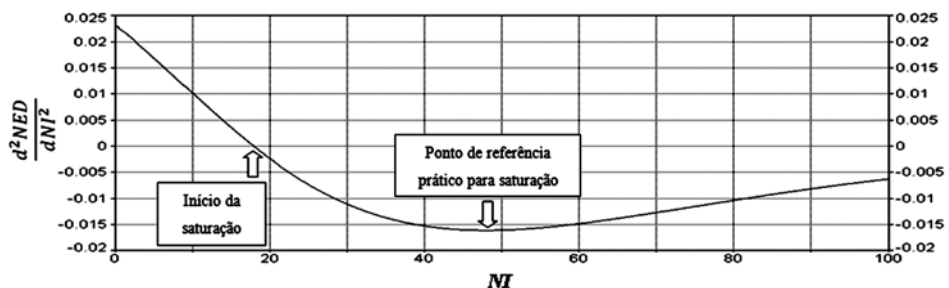


Figura 4 – Gráfico de regressão da derivada segunda da função sigmóide ajustada

Conclusão

O procedimento proposto para avaliar a saturação do padrão de respostas a uma questão aberta, baseada em evocações livres com simulações Monte Carlo e regressão, não linear, obteve, para o estudo apresentado, o início da saturação para 18 indivíduos e ponto de referência prático para a saturação em 48.

Dessa forma, dado que a amostra de base utilizada é maior que o ponto de referência prático para saturação, inferiu-se qualitativamente a suficiência da mesma para a análise da questão aberta baseada em evocações livres.

REFERÊNCIAS

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

ARENDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. 352 p.

BENTO GUTH, F. **Representações Sociais de licenciandos em Ciências Biológicas e Educação Física da UFMT, sobre o futuro do trabalho docente**: um estudo sobre razões para ser professor, atividades docentes atuais e futuras, e do que dependerá o trabalho do professor. 2008. 326 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2008.

COCHRAN, W.G. **Técnicas de Amostragem** (Tradução). Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1965, 555p.

CARVALHO, J. O. **O Trabalho Docente a partir de um Exercício Prospectivo Realizado na Interlocução entre Dois Grupos de Alunos das Licenciaturas na Universidade Federal de Mato Grosso: Um Estudo de Representações Sociais**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2008.

DI GIACOMO, J. P. **Aspects méthodologiques de l'analyse des représentations sociales**. Cahiers de Psychologie Cognitive, 1981, 1 (1), p. 397- 422.

FREUD, S. **Breves Escritos**. Rio de Janeiro: Editora IMAGO. Edição Eletrônica Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud v. 2.0, v. XVIII, 1970.

_____. **Análise terminável e interminável**. Rio de Janeiro: Editora IMAGO, Edição Eletrônica Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud v. 2.0, Vol. XXIII, 1970.

GLASER, B. G.; STRAUSS, A. L. **The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research**. New York: Aldine de Gruyter, 1980.

KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Unimep, 1996. 107 p.

_____. **Crítica da faculdade do juízo**. Trad. Valério Rohden e Antonio Marques. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002. 381 p.

_____. Ética. Apud: Caygill, H, **Dicionário Kant**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000, p. 46.

LIMA, M. S. **Atividades Docentes: Do que depende hoje e Amanhã, segundo representações Sociais de Alunos dos Cursos de Licenciatura da Universidade federal de Mato Grosso**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2008.

MANLY, B. F. J. **Randomization, Bootstrap and Monte Carlo Methods in Biology**. 3ª edição. Boca Raton, Flórida. Estados Unidos da America. Chapman & Hall / CRC Press. 2007. 455p.

MANLY, B. F. J. **Randomization, Bootstrap and Monte Carlo Methods in Biology**. 3. ed. Flórida: Chapman & Hall/CRC Press, 2007. 455p.

SANTANA, A. S. - **Trabalho docente nos tempos atuais: representações sociais de alunos das licenciaturas em Ciências Exatas do campus cuiabano da UFMT**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2008.

SCHULTZ, D. P.; SCHULTZ, S. E. **História da Psicologia Moderna**. São Paulo: Cultrix, 1992.

VERGÈS. P. L'Evocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau nouveau ? central d'une représentation. **Bulletin de Psychologie**, N° nº special: nouvelles maiúscula ? Vouis conferir grafia en Psychologie Sociale, 1992, 45(405), XLV, 203-209.

SILVA, B. L. **Representações sociais de acadêmicos em Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Cuiabá, sobre mudanças na educação**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2009.

SOUZA, E. D. **Ser ou Não Ser Professor: Representações Sociais dos Alunos de Licenciaturas da UFMT, campus Cuiabá**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2008.

Recebimento em: 31/07/2009.

Aceite em: 20/09/2009.



Educação, Poder e Cidadania

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 18

n. 38

p. 517-531

set./dez. 2009

O Gestor Escolar e a Gestão Democrática: papéis e desafios

School Manager and Democratic Management: roles and challenges

Kátia Morosov Alonso¹
Tereza Leones Monteiro²

Resumo

O estudo analisa a gestão democrática e o papel do gestor na condução dos processos democráticos na escola, ancorando-se teoricamente em revisão bibliográfica sobre esse tema. Tem-se, pela pesquisa, que para os integrantes da escola, os organismos a serem apropriados mais autonomamente, são ainda pouco significativos, já que não se reconhecem como participantes ativos no destino destas instituições. No entanto, no movimento de “idas e vindas” na consolidação da gestão democrática, surgem entendimentos que insistem na ideia de que o gestor escolar, em “luta” constante contra os “desvios” numa atuação de natureza mais democrática, busca e constrói sentidos em seu trabalho “arejando-o”. Conclui-se que o gestor escolar aspira atingir objetivos transcendentes a sua função profissional, limitando, o papel de mediador que lhe é conferido.

Palavras-chave: Gestão Democrática. Gestor Escolar. Participação. Autonomia.

Abstract

The study analyzes the democratic management and the role of manager in the conduct of democratic processes in school, anchoring theoretically in bibliography review on this topic. It has, for the research, which for members of the school, the appropriate agencies to be more autonomous, they are still little significant, since they do not recognize themselves as active participants in the fate of this institutions. However, the movement of “back and forth” in the consolidation of democratic governance, arise understandings that emphasize the idea that the school manager, in “fight” against the law “deviations” in a performance of a democratic way, searches and constructs meanings in his work “airing” it. The conclusion of the study is that the school manager aspires to attain the goals transcending their business capacity, limiting the role of mediator assigned to him.

Keywords: Democratic Management. School Manager. Participation. Autonomy.

-
- 1 Professora do Departamento de Ensino e Organização Escolar e do PPGE na UFMT. Endereço para correspondência: Av. Fernando Corrêa da Costa, s/n Coxipó. Cuiabá-MT. CEP 78.060-900. E-mail: kátia@ufmt.br.
 - 2 Professora da rede municipal de Rondonópolis-MT. Mestranda em Educação no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Endereço para correspondência: Av. Fernando Correa da Costa, Bairro Boa Esperança- Cuiabá – MT. Residente e Domiciliada à Rua Frei Carnaíba nº 670 Jardim Mato Grosso, Rondonópolis - MT. Tel. (66) 99844568 E-mail: tereza_00@hotmail.com. Supervisora escolar da rede pública municipal de Rondonópolis.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 18	n. 38	p. 519-531	set./dez. 2009
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Introdução

A partir da década de 1980, o processo de democratização da sociedade brasileira impulsionou o sistema educacional para transformações significativas na área da gestão escolar. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, foi assegurado como princípio educacional a “gestão democrática do ensino público” (art. 206 VI). Em 1996, com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, o quadro institucional para a gestão da escola reafirmou-se na forma democrática, trazendo como principal elemento a gestão participativa, relevando o papel dos professores e comunidade nos destinos da instituição escolar, apontando também maior autonomia pedagógica às escolas dos sistemas públicos de ensino.³

Na esteira de implantação do processo da gestão democrática nas escolas, vários estudos se voltaram para essa temática, possibilitando identificar a importância da ação do gestor escolar⁴ para viabilizar determinadas conquistas legais e democratizar as relações no interior da escola, especialmente quando se pretendiam melhorias na qualidade do ensino. Embora a maioria das escolas matogrossenses tenha gestores eleitos pelos diferentes segmentos que a compõem, há ainda uma distância considerável entre os propósitos constitucionais e as práticas cotidianas das escolas quando nos referimos à gestão. É visível o quadro de contínua estagnação nessa área.

Escolher o gestor por meio de eleições em que participam os vários segmentos da escola, construir projeto político pedagógico e organizar os conselhos escolares parecem ser “ações” que não desembocam, efetivamente, na democratização da gestão da escola. Essas ações podem ser reconhecidas como o mínimo necessário para participação mais ativa no processo de democratização da gestão escolar.

Em muitos casos existem dificuldades para convergir interesses ou objetivos educacionais nas discussões e na tomada de decisão resultante do convívio e das diferenças entre os atores que atuam na escola. Neste sentido, a falta do diálogo entre eles – atores – e a falta de outros espaços que não os concedidos pela legislação resultam, geralmente, no alheamento entre o gestor escolar e os demais componentes desta instituição.

3 LDB nº 9394/96, Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola; II participação das comunidades escolar e local em Conselho Escolar ou equivalente. Art. 15 – Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

4 No decorrer do trabalho, o termo “gestor” substituirá o de “diretor”, por ser esta a denominação utilizada no novo enfoque de gestão democrática.

Diante disto, surgiram questionamentos que implicaram em debruçar, mais amiúde, sobre a temática gestor escolar *versus* princípios democráticos que regem, em tese, sua ação. Afinal, reconheceria o gestor que por meio de sua atuação seria possível construir novas e outras relações no interior da escola? Qual seria o papel do gestor, na percepção dos outros atores escolares, na consolidação de relações mais democráticas nesse ambiente? O gestor tem conhecimento de seu papel?

Foi com o propósito de procurar respostas a estas indagações que propusemos pesquisar a temática: o gestor escolar e os desafios que se põem no cumprimento dos princípios de gestão democrática.

Para fundamentar as interpretações aqui postas, a compreensão de que a atuação dos homens, em qualquer dimensão da vida humana, não se fundamenta em pensamentos e ações isoladas, faz entender que o ser humano é um ser histórico, acumulando experiências que lhe fazem refletir, cotidianamente, sobre sua complexa relação com a natureza, com os grupos em que se insere como pessoa e consigo próprio.

Diante dos desafios postos ao gestor, especialmente no que se refere à consecução dos princípios democráticos no interior da escola, é que a presente pesquisa foi desenvolvida.

Neste artigo discutiremos, inicialmente, as bases que fundamentam as interpretações aqui postas e os resultados e análises vislumbradas pela pesquisa empírica.

De fato, a questão: gestor escolar e a democratização da instituição escola são faces da mesma moeda. Mesmo com a banalização dos sentidos a que tal discussão possa remeter, entender as dinâmicas e os movimentos, dialéticos, desse processo, nos faz entender melhor a organização da instituição escola. É nesse sentido que tal temática não é esgotada, trazendo, sempre, contextos, cenas e atos que implicam, necessariamente, repensar os fundamentos da ação do gestor escolar, reconhecendo nisso uma das dimensões do fazer escolar. É este o “caminho” que objetivamos realizar com o trabalho aqui apresentado.

A gestão escolar: alguns pressupostos

Para compreendermos melhor o papel do gestor na atualidade é preciso situá-lo num determinado sistema, relevando os objetivos e percepções dos envolvidos direta e indiretamente no trabalho da gestão da escola.

A pesquisa, como dito anteriormente, propõe discussão sobre o gestor escolar e seu papel no cumprimento dos princípios da gestão democrática. Consideramos, assim, que para “pôr em marcha” esses princípios seria necessário compreender a forma pela qual são “operacionalizados” os mecanismos que dariam base às ações revestidas desse caráter. Para tanto, a ideia da participação

dos segmentos internos e externos da escola, é aqui relevada por se tratar de “matéria disciplinada”, nesse caso, por legislação municipal de ensino, que implica em sua consecução, a instalação de conselhos escolares e constituição dos projetos políticos pedagógicos nas e pelas escolas.

O estudo tratou de trazer à cena a participação dos diversos segmentos que compõem a escola, evidenciando os mecanismos adotados pela legislação que regulamenta a gestão democrática nas instituições de ensino públicas municipais de Rondonópolis/Mato Grosso. Entender melhor esse dispositivo legal, embora não assegure efetivação de gestão democrática, faz-nos refletir sobre práticas instauradas nos espaços escolares que concorrem para o “apequenamento” da tarefa de ser gestor.

Nascimento (1997), em sua pesquisa sobre “Gestão Educacional e Formação de Professores”, deixa evidente a existência de normas e procedimentos que são determinados e acatados com facilidade nas escolas, como, por exemplo, horários, distribuição de classes, planejamento do espaço físico e outros. Todavia, os conteúdos e a forma de administrar a escola não são englobados neste mesmo âmbito.

Ao trabalharmos com o entendimento proposto por Nascimento (1997) consideramos que os membros da escola isolam-se na prática educacional, não permitindo o desenvolvimento de processos de ensino/aprendizagem mais autônomos e vinculados aos cotidianos daqueles que a frequentam. E, não havendo um projeto comum dos que fazem a escola, ela passaria a ser gerenciada pelos objetivos de quem está em sua direção, seja o gestor da unidade ou o sistema educacional da qual faz parte.

Mesmo com a concretização, por exemplo, das práticas eleitorais no interior das escolas, concordamos com Bertran (1997), ao afirmar que elas são utilizadas, muitas vezes, na manutenção de modelos em que imperam o assistencialismo, coronelismo e o autoritarismo, corroborando o pouco entendimento sobre os princípios de uma gestão de natureza democrática.

A pouca ou nenhuma participação dos outros profissionais da educação nas questões relacionada à gestão escolar, somada à legitimidade do poder do cargo, garantida pela escolha democrática, traduzida na legislação como “eleições”⁵, faz com que esses atores deixem, simplesmente, a direção para o gestor, transferindo o poder e a responsabilidade sobre os desígnios da escola para ele - gestor. Assim, com o poder que é conferido pelo seu grupo, o gestor passa a sentir-se, com frequência, mais que o responsável pela administração da escola, fazendo crescer a percepção de que seria “dono” da escola.

5 Art 1º: Os diretores das escolas públicas municipais serão escolhidos mediante eleição nas unidades de ensino. Lei nº 1.749 de 10 de agosto de 1990.

Por outro lado, conforme Lima (2001), várias práticas já instituídas no cotidiano do gestor escolar, e, agregado a isso, o desenvolvimento de métodos de ensino mais humanizados e abertos, terminam por ser fontes na superação do tradicionalismo autoritário, possibilitando a consolidação dos conselhos escolares e a construção dos Projetos Políticos Pedagógicos pelas escolas.

Ações como anteriormente apontadas evidenciam que a gestão democrática se fundamenta com vigor na participação da base. A luta, portanto, pela gestão democrática na educação se configura na luta pela gestão democrática da escola. No entanto, não é possível pensar ou constituir gestão democrática na instituição escolar, edificada apenas nos objetivos e ações de seus gestores. Nesse sentido, o gestor, na expressão de Paro (2000, p. 23), “[...] é a autoridade máxima dentro da escola”, mas tendo seus olhos voltados para os objetivos do grupo e para a proposta de romper com o autoritarismo, por meio das relações que são concretizadas cotidianamente nesse espaço.

Anterior à apresentação dos resultados alcançados com a pesquisa, é relevante destacar que o foco de nossa abordagem foi o papel do gestor e não sua função, embora a acepção mais comum no meio educacional seja a função por se considerar que o gestor tem, historicamente, uma função e um papel. No presente trabalho temos o entendimento que a função é revestida por determinação legal e pelas políticas educacionais que regulam os sistemas de ensino, sendo assim, pertinentes ao lugar/cargo que o funcionário ocupa em estruturas hierárquicas.

Com relação ao termo “papel” buscamos destacar “o quê” ou “aquilo” que o gestor cumpre ou representa no desempenho de função que lhe é outorgada pelo grupo que o cerca.

Importa salientar que o papel do gestor pode ser definido ou conduzido de forma intencional, não sendo, portanto, determinado. Nesta perspectiva é o próprio gestor que define seu papel, podendo agir por simples reprodução de intencionalidade exterior, ou crítico a ela, dependendo das circunstâncias e do comprometimento político com os demais atores da escola.

De acordo com Sander (1995), o gestor escolar não é mais o profissional preocupado apenas com fatores como o da ordem, disciplina ou horários, tampouco com tarefas que envolveriam exigências burocráticas em detrimento das pedagógico-educacionais. Ele “[...] é um líder intelectual responsável pela coordenação do projeto pedagógico da escola, facilitando o processo coletivo de aprendizagem” (SANDER, 1995, p. 45). Isto significa compreender que o gestor – representado pela figura do diretor – seria, primeiramente, o responsável pela condução do processo educativo, articulando ações para melhoria da qualidade das condições do contexto escolar.

Nesta ótica, a participação seria elemento importante para a promoção de ações que concretizassem objetivos comuns. Segundo Demo (2001, p. 18): “[...] participação é em essência autopromoção e existe enquanto conquista processual. Não existe participação suficiente, nem acabada. Participação que se imagina completa, nisto mesmo começa a regredir”.

Objetivando isso, temos que, no âmbito da gestão democrática, a participação não é dádiva, mas processo essencial na concretização de seus princípios. Entendida assim, esta gestão se revestiria de participação tutelada e vigente, embasada em critérios trazidos e postos pelos “outros” que conformam a escola, delimitando os espaços e lugares de decisões, minimizando, assim, possíveis posições autoritárias dos gestores.

Nessa linha de pensamento, as dificuldades que os sujeitos apresentam, no sentido de atuarem nas instâncias internas de participação na escola - eleições de diretores, conselhos escolares, projeto político pedagógico, entre outros -, podem ser condicionadas pela cultura burocrática e centralizadora que persiste, ainda, no ambiente das escolas, onde a participação de seus vários segmentos é, muitas vezes, limitada ao ambiente e tempo permitidos pelo gestor.

Historicamente percebemos que os vários atores que constituem o cotidiano escolar foram, durante muito tempo, “proibidos” de participar autonomamente da administração deste “local”. É comum, por exemplo, os relatos sobre a influência político-partidária na designação dos quadros de recursos humanos para as escolas. Diante disso, aceitamos também como “álibi” para não participação, a ideia de que outros decidem por nós.

Claro que, no vácuo da não participação, o gestor passa a centralizar e tomar decisões sozinho, excluindo os demais atores da escola, fazendo da gestão uma forma de hierarquizar os processos e procedimentos vinculados, principalmente, ao ensino. É possível observar, entretanto, que os outros segmentos que compõem a escola buscam alternativas que podem modificar, mesmo que em parte, tais características. O surgimento da ideia de gestão com decisão democrática, responsabiliza, portanto, o gestor e os demais atores da escola, bem como os conselhos instituídos, à maior participação nos desígnios da escola, rompendo, quando possível, com modelos de administração centralizadas. Embora no âmbito das decisões não haja modificações abruptas, mesmo com o amparo legal que se supõe ações nesse sentido, é perceptível a construção de novas e outras concepções que, na pressa de vermos instituídas, parecem caminhar lentamente.

Observamos, então, que as mudanças são frequentemente reduzidas a aspectos mais secundários do processo, justamente por considerarmos que os sujeitos não se sentiriam aptos a realizar suas próprias histórias profissionais, da conquista de novos espaços sociais, não efetivando, com isso, a gestão democrática.

No que diz respeito à participação da comunidade na escola, Paro (2002, p. 17) esclarece que: “[...] como todo processo democrático, é um caminho que se faz ao caminhar, o que não elimina a necessidade de se refletir previamente a respeito dos obstáculos e potencialidade que a realidade apresenta para a ação.”

Lücke (1996), por sua vez, caracteriza a participação no processo de gestão democrática da escola como atuação consciente, na qual os membros de uma unidade social assumem o poder, exercendo influência na construção de uma gestão dinâmica, germe para a efetivação da escola democratizada.

Se há, por um lado, o entendimento de que a gestão democrática está vinculada a processos mais coletivos na tomada de decisões, entendida como maior participação dos atores/sujeitos na composição da escola, há também a dimensão relacionada à atividade pedagógica, compreendendo que o professor é um educador que promove a reflexão entre os educandos. Pensar alternativa e criativamente a solução dos problemas originados no cotidiano das escolas é elemento importante na constituição de processos que subsidiem decisões de caráter coletivo.

Não haveria limitação, portanto, do crescimento intelectual e pessoal de alunos e professores. Aqui, como afirma Freire (1970, p. 81-87), a concepção de formação de pessoas livres, cidadãs e responsáveis estaria centrado na ideia de que:

[...] a educação é um querer fazer do ser humano que ocorre no tempo e no espaço, nas relações dos homens [...] A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens.

Nessa perspectiva, entendemos que a escola constitui um saber sistematizado, um conhecimento que, no entanto, não está posto unicamente nos objetos de estudo, mas que se espalha pela sociedade e pelos diversos lugares em que levamos o nosso “querer fazer”.

Ao pensarmos a educação pelo prisma democrático, entendemos que ela seria trabalhada como processo para o desenvolvimento humano integral, como instrumento gerador das transformações sociais. Nesta maneira de educar origina-se a autonomia, tida como elemento para qualificação e evolução do processo econômico, político e social. Vale considerar que a autonomia é também elemento de integração e conquista que faz brotar o sentimento e a consciência cidadã.

Neste contexto, trabalhar com a gestão democrática significa mais que decidir pela consulta aos segmentos da escola na definição de quem irá “conduzir”,

politicamente, uma escola. A ideia é da inserção mesmo de diferentes compreensões sobre o mundo, abarcando as diversidades deste universo no sentido de ampliar, significativamente, o processo educativo.

Ressaltamos que a finalidade da escola já no século XXI se apoiava no entendimento e na necessidade de se configurar uma “outra escola” ou “nova escola”, culturalmente voltada para o pensamento crítico que dotasse o ser humano de consciência como sujeito individual.

A ideia de uma gestão democrática tem vínculo, portanto, com os processos de universalização da educação, considerando os fundamentos da gratuidade e qualidade do ensino. Está subjacente a isso o enfoque mais “socializador” dos processos educacionais, trazendo também o ideal da gestão participativa. Para Sander (1995, p.148): “[...] a perspectiva da gestão da educação tem a escola como eixo central do processo educacional, sendo professores e estudantes os sujeitos dessa ação.”

Com base em amplos conceitos do que seja a ação individual e coletiva, e na dinâmica intersecção destas dimensões do humano, é que se releva a promoção dos ideais democráticos, capazes de gerar qualidade do ensino, descentralização do poder administrativo e, especialmente, o desenvolvimento humano. Daí considerar que “[...] as experiências iniciais desenvolvidas no campo da gestão escolar evidenciam a possibilidade de resgatar o papel social da escola como centro de excelência do processo educacional” (SANDER, 1995, p. 148-149).

Tratar da gestão democrática significa, então, olhar para amplo espectro do fazer escolar e da relação disso com um entorno que gera sentidos, entendimentos e percepções. Trazer à cena a figura do gestor escolar, e com isso, buscar os sentidos postos sobre sua ação pareceu-nos caminho importante na tentativa de trabalhar algumas das contradições na consolidação da gestão democrática na escola. Se por um lado, há aspectos que a fortalecem, há, por outro, percepções que a fragilizam, sobretudo, as relacionadas ao imaginário de que um bom gestor deva ser aquele que mantém, sob suas “rédeas”, o controle da escola. Entre uma e outra posição existe amplo leque de possibilidades. Traremos algumas delas nesse trabalho.

A pesquisa: definições e caminhos

Com a meta de ouvir aqueles que compõem a escola, tendo por base o papel do gestor e a maneira pela qual são conduzidos os processos que instaurariam maior participação nesse espaço, buscamos, por meio de pesquisa de campo, refletir sobre o entendimento que envolve o papel do gestor, priorizando aspectos em que ele – gestor – atuaria na facilitação, ou não, da gestão democrática.

Nessa perspectiva, a pesquisa teve por universo duas escolas da rede municipal de ensino do município de Rondonópolis, localizado a sudeste do Estado de Mato Grosso. Ali foram “ouvidos” os sujeitos que compunham ambas as escolas, com prevalência dos que participavam ou dos conselhos escolares ou na efetivação dos projetos político-pedagógicos.

A opção pela prevalência antes referida tem por base a ideia de que a participação no âmbito da gestão democrática, ao menos no município de Rondonópolis, tem por foco estes dois mecanismos de representação/participação: conselho escolar e projeto político-pedagógico. Importante destacar que o município de Rondonópolis implantou a gestão democrática no ano de 1986, sendo o primeiro em Mato Grosso a efetivar essa política antes mesmo que o sistema estadual o fizesse.

Para o desenvolvimento do trabalho optamos, ainda, por escolas que fossem distintas entre si. Sendo assim, após buscar a Secretaria Municipal de Educação para análise do sistema público de ensino de Rondonópolis, obtivemos os seguintes dados: havia no total 35 escolas atendidas pelo município, sendo 24 urbanas e 11 rurais. O sistema municipal, no ano de 2007, totalizava 17.720 alunos, e destes, 11.238 frequentavam o ensino fundamental. Os demais estavam distribuídos entre a educação infantil, jovens e adultos e ensino médio.

A opção pelas escolas teve por base critérios como: estar localizada em zona urbana – as escolas rurais são administradas, em sua grande maioria, pela própria Secretaria de Educação, em razão de sua dispersão; atendimento ao ensino fundamental; serem referência em práticas de gestão democrática – mais tempo na implantação desse tipo de gestão com trabalho participativo; e envolvimento com a comunidade. A ideia foi a de investigarmos realidades em que o exercício da gestão democrática fosse, de fato, reconhecido como traço de trabalho das escolas.

O caminho metodológico utilizado para investigar a temática já indicada teve por base abordagem qualitativa, considerando a necessidade de trabalhar dados descritivos a serem interpretados durante a pesquisa. Fator que, como enfatizam Lüdke e André (2003, p. 52), prioriza “[...] mais os processos do que o produto e se preocupa em tratar a perspectiva dos participantes.”

As questões postas no estudo voltaram-se para debate sobre o processo de gestão democrática na escola e a importância do gestor e seu papel no ambiente escolar. Nesse contexto, consideramos que há separação entre a determinação de marcos legais que instauram a gestão democrática escolar e as concepções e práticas que os diferentes atores que formam a comunidade escolar protagonizam em seus cotidianos.

Durante a pesquisa de natureza qualitativa foram adotados os seguintes instrumentos para a coleta de dados: entrevista semi-estruturada, observação dos cotidianos das escolas e análise documental. Análise esta que se deu por meio da leitura do projeto político-pedagógico e outros documentos das escolas.

Para o desenvolvimento da pesquisa trabalhamos com dois gestores escolares, duas coordenadoras, dois professores e dois funcionários. Também com um representante de cada segmento que compunha o conselho escolar, perfazendo total de 32 sujeitos nas duas escolas antes indicadas.

A análise dos dados teve por base a denominada “análise de conteúdo”, conforme Bardin (2008). As observações, por sua vez, foram sistematizadas em “cadernos de campo” que tiveram origem nas visitas realizadas nas escolas durante a pesquisa.

Dos resultados

A análise dos dados apontou para um fato a ser relevado no sistema das escolas públicas do município de Rondonópolis: embora se tenha vivenciado transformações originadas pelas mudanças legais quando da implementação da gestão democrática, há mais de vinte anos, o cumprimento dos princípios que regem a autonomia, a participação dos atores na construção do projeto político-pedagógico, além da organização do conselho escolar, são passos que rumam lentamente naquela direção.

Pelos relatos e depoimentos dos sujeitos, verificamos que nos discursos reconhece-se o gestor escolar como articulador e executor das decisões do conselho, mas, contraditoriamente, tem-se que a participação dos demais atores neste organismo é limitada pelo poder exercido por ele – gestor.

No decurso da pesquisa foram muitos os depoimentos que davam conta de que o gestor, denominado como “diretor”, teria por responsabilidade pautar os assuntos ao conselho escolar para que daí fossem deliberados, votando-se, assim, naquilo que ele proporia ser votado.

Foi possível notar também que a efetivação da gestão democrática, na concepção dos sujeitos da pesquisa, está associada à figura do “diretor-administrador” e não do “gestor-político”. Isto porque, de acordo com vários relatos, o gestor seria o responsável direto pelo sucesso ou fracasso da escola, determinando os encaminhamentos em uma ou outra dessas direções. O papel do gestor é entendido como o de “comandante”, assim caracterizado pelo seus “comandados”.

Observamos também que atividade do gestor é bem “avaliada”, na medida em que ele efetiva, com competência, a administração financeira da escola, estando a gestão pedagógica minimizada. Isto faz restringir, enormemente, os mais fecundos no processo educativo. A razão produtiva se sobrepõe à educativo-formativa claramente.

Ademais dos aspectos referidos, a ação do conselho escolar e a elaboração-desenvolvimento do projeto político-pedagógico, entendidos como constituintes

de maior autonomia na gestão democrática, são elementos secundarizados em sua consecução. Se o Conselho Escolar discorda das propostas de um gestor, isso é visto, com frequência, como “rebeldia” ou “oposição”.

O próprio gestor escolar afirma sua maior preocupação para com uma administração “mais racional”, mais eficaz quanto aos seus produtos. Isso quase sempre limitado pela própria precariedade das condições das escolas. Pretende-se aumentar a eficiência. No entanto, isso é contido pelos recursos disponibilizados à unidade escolar, gerando conflitos e, ao mesmo tempo, círculo vicioso difícil de romper pelas expectativas dos que rodeiam o gestor.

Sobre a participação dos segmentos no processo de gestão democrática, as informações implicaram entendimento de que, embora a gestão idealizada não seja a vivenciada, os professores e coordenadores, como sujeitos nesse processo, percebem a existência de outro e novo contexto nascido na implantação da gestão democrática. Ações percebidas como simples, por exemplo, o direito ao voto para eleger o gestor e o planejamento coletivo na escola, são reafirmadas, generalizadamente, como pilares na construção da educação cidadã. Há todo um discurso sobre essas temáticas que “conspiram” no sentido de se buscar novas relações entre os diferentes segmentos que compõem a escola.

A percepção de que a gestão escolar não tenha mudado significativamente é atribuída a pouca, ou nenhuma participação dos docentes e demais segmentos no conselho e nos processos de implementação do projeto político-pedagógico. Esse dado é importante, por um lado, por se reconhecer os mecanismos postos na escola que possibilitariam maior participação e, por outro, o entendimento que “via” esses mesmos mecanismos seria possível definir novos padrões no exercício do gestor escolar.

Durante a investigação, nos momentos de visita as escolas, nas “conversas” com coordenadores, professores, alunos, funcionários, pais de alunos e gestores, é perceptível o reconhecimento de que a denominada “gestão democrática” é elemento valorado e tido como um dos fatores de destaque na melhoria da escola, não só no ensino, mas na própria relação com seu entorno. Ao minimizar, ou ao restringir a “boa” ação do gestor aos aspectos mais burocráticos, da melhor eficiência na gerência da unidade escolar, “deixa-se de lado” elemento que poderia catalisar avanços não só na dimensão pedagógica da escola, mas nas relações amplas que regem o cotidiano escolar. A contradição posta é esta: valoramos significativamente a gestão democrática, embora nos sintamos limitados em realizá-la. Claro que são muitas e variadas as interferências históricas, políticas e sociais no contexto da implantação da gestão democrática. De toda maneira, o estudo busca cumprir seus objetivos, e nesse caso, é possível afirmar que nas contradições do exercício da gestão democrática é que temos reconhecido sua importância para a construção de uma escola mais próxima daqueles que a frequentam.

Sobre possibilidades

Após a pesquisa podemos concluir que o papel do gestor educacional é entendido, comumente, como um papel de caráter mais administrativo. Isto porque, ele – gestor – é visto por muitos, inclusive pelos que atuam na escola, ou ainda por seus pares, como aquele que administra, organiza, dirige e controla os destinos de “sua” unidade escolar.

Diante do contexto da implantação da gestão democrática, o papel do gestor assume características diferenciadas, de forma que mediar, capacitar e orientar passam a ser atividades definidoras de seu trabalho. Sua ação não se limita a comandar, tendo como fundamento a construção de uma escola mais participativa, mais envolvida com e pelos seus atores.

Por mais que se remeta à figura de um líder, o gestor, ao se propor participar de gestão com características democráticas, assume o compromisso de, por meio do conselho escolar e do desenvolvimento do projeto político-pedagógico, mediar o diálogo entre os vários segmentos que o compõe e o entorno que a contextualiza. Papel evidentemente complexo, principalmente se considerarmos a história da educação em nosso país. Porém, mais que indicar as limitações no e do processo de realização da gestão democrática nas escolas, o presente estudo buscou trabalhar com percepções, desejos e com olhares daqueles que constituem seu cotidiano. É justamente nesse contexto que a gestão democrática surge como um “valor”, como algo que, embora repleta de percalços em sua implementação, é reconhecida como maneira possível de arejar os desígnios da escola em relação aos que a frequentam e fazem dela – escola – parte de suas vidas.

Como frequentemente ocorre com as pesquisas, mais que uma certeza, o presente trabalho nos ensinou a reconhecer que nas contradições de um processo, ou nesse caso, nas contradições na realização da gestão democrática, é que vimos surgir o entendimento de que, sim, existem mecanismos importantes a serem aí resguardados – os conselhos escolares e o projeto político-pedagógico. E que o gestor escolar, embora “visto” mais como um “gerente” da escola, traz consigo, no olhar dos que a constituem, importância significativa na composição de seus cotidianos, sendo, pois, justamente, nesse espaço de reconhecimento que, talvez, se possa enredar o diálogo necessário para o exercício da gestão democrática.

Referências

- BERTRAN, Tereza Canhadas. **Cargos de direção das escolas públicas no Paraná**: a trama da relação de poder. Tese (Dourado em Educação) – Faculdade de Educação, Campinas - SP: UNICAMP, 1997.
- BIRDAN, L. **Análise de Conteúdo**. 5. ed. Portugal: Edições 70, 2008.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução, uma teoria aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL, **Ministério da Educação e do Desporto**. Lei nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários da prática. São Paulo: Paz e terra, 1996.
- LUCK, H. **A escola participativa**: o trabalho do gestor Escolar. Rio de Janeiro: DP & A; Consed; Unicef, 1998.
- LUCK, Heloisa. Sobre dimensão participativa da gestão escolar. **Revista Gestão em Rede**. São Paulo, volume. 12, p.74-82, Ago. 1996.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. **Pesquisa em Educação**: abordagem qualitativa. São Paulo: EPU, 1986.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Ideologia Alemã** (Feuerbach). Introdução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira, 11. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- NASCIMENTO, Clara G. Gonçalves. **Gestão Educacional e Formação do Professor**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1997.
- PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.
- SANDER, B. **Gestão da Educação na América Latina**: construção e reconstrução do conhecimento. Campinas: autores associados, 1995.
- SARTRE, Jean Paul. **Questão de Método**. Tradução Rita Guedes, Luiz S., Prado Jr. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Os pensadores).
- TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

Recebimento em: 23/03/2009.

Aceite em: 04/11/2009.



Educação Ambiental

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 18	n. 38	p. 533-550	set./dez. 2009
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

A importância da discussão da condição profissional do docente na formação continuada em Educação Ambiental

The importance of the discussion of teachers' professional conditions in in-service Environmental Education teacher training courses

Daniel Fonseca de Andrade¹

Resumo

Este trabalho visa demonstrar a importância de se incluir, em processos de formação continuada de professores em Educação Ambiental, a discussão sobre a condição profissional dos docentes, reconhecendo que barreiras ao desenvolvimento da EA não se limitam a aspectos didáticos e metodológicos, mas se encontram, também, na sua condição de docente. Essa importância é ilustrada com dados levantados com 19 professores municipais da cidade de Ribeirão Preto (SP), durante uma oficina de educação ambiental. Os dados focalizam uma série de aspectos (salário, lotação de salas, longas jornadas, falta de atualização) que transcendem a sala de aula, constituindo-se em obstáculos para o desenvolvimento da EA.

Palavras-chave: Educação ambiental. Formação continuada de professores. Condição profissional do docente.

Abstract

This paper aims at demonstrating the importance of approaching teacher's professional conditions in in-service environmental education teacher training courses, since barriers to EE development are not only related to didactical and methodological aspects, but also to their professional conditions.

This fact is illustrated by data raised with 19 city teachers in Ribeirão Preto during an EE workshop. The data shows a series of aspects (wage, overcrowded classrooms, long work hours, lack of training) which transcend the classroom but that are clear obstacles to EE development.

Keywords: Environmental education. Teacher training courses. Teachers' professional conditions.

1 Docente no Centro Universitário Barão de Mauá. Rua Ramos de Azevedo, 423, Jardim Paulista, Ribeirão Preto, SP. Mestre em Ciência Ambiental pela Universidade de South Bank (Londres). Membro e Educador Ambiental da OSCIP Ibiré, Ribeirão Preto. (www.ibire.org.br). Endereço para correspondência: Rua Tamoios, 262 apto 151, CEP: 14020-700. Bairro: Santa Cruz de José Jacques Ribeirão Preto, SP. E-mail: <dfa@netsite.com.br> <daniel@ibire.org.br>.

Introdução

A importância da formação continuada de professores em Educação Ambiental (EA) tem sido indicada, mundialmente, há mais de trinta anos (UNESCO-UNEP, 1993) e reforçada por experiências internacionais e nacionais desenvolvidas desde então (BRAUS, 1995; OONYU, 1998; SEGURA, 2001; ANDRADE, et al, 2002; ANDRADE, CROISFELTS, LAGUNA, 2004; SENA, GARLA, ANDRADE, 2007).

No Brasil, a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999 (Brasil, 1999), conhecida como a Lei de Política Nacional de Educação Ambiental (LPNEA), tornou, pelo seu artigo 11, compulsória a provisão de cursos de formação continuada para professores, com o “propósito de atender adequadamente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental” (Ibid).

Assim, abriu-se, então, um novo universo: o da formação continuada de professores, que trouxe consigo novas questões, como por exemplo, quem são os profissionais que orientarão tais multiplicadores, ou seja, quem oferecerá tais processos para os professores? Em que momento os programas de formação continuada podem ocorrer? Quais são os conteúdos, as habilidades e competências desejadas?

As respostas para essas e outras perguntas têm sido debatidas e experimentadas ao longo dos anos. Por exemplo, Andrade (2003) levantou em seu trabalho que um dos obstáculos para a implantação de programas de formação continuada de professores em EA é justamente a carência de pessoas capacitadas para tal, um problema que tende a diminuir com o passar do tempo. Já Medina (2001) discute em seu texto a diversidade de atores que, por fim, têm se responsabilizado pela provisão de formação continuada de professores, como ONGs, instituições públicas etc., uma realidade ilustrada em Croisfelts, Andrade e Souza (2003).

Uma segunda questão refere-se ao momento em que os processos de formação continuada devam ocorrer. Isso pode se tornar uma barreira fundamental para uma proposta, diante da carga horária que muitos professores, de escolas públicas principalmente, precisam cumprir. Croisfelts, Andrade e Souza (2003) demonstram, por exemplo, a pertinência do desenvolvimento de programas de formação continuada de professores durante os HTPCs (Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo), desde que os espaços para discussões de outras naturezas sejam mantidas, também importantes para os professores, entre esses e a coordenação e/ou diretoria,.

Por fim, uma última questão pertinente ao tema é, exatamente, do que compor um curso de formação de professores em EA? Qual deve ser o seu escopo? Quais assuntos ou temas devem ser incluídos?

Essas são questões importantes de serem pensadas no momento da criação de um curso de formação continuada de professores. Diante disso, este trabalho tem como objetivo demonstrar a importância de se incluir, em processos de formação continuada de professores, em EA, espaço para a discussão sobre a condição profissional dos docentes envolvidos, reconhecendo que as dificuldades e barreiras ao pleno desenvolvimento da EA pelo profissional não se limitam aos aspectos didáticos e metodológicos, mas se encontram também em uma dimensão mais ampliada, a da sua condição de docente.

A discussão sobre o tema será ilustrada com um exemplo de um levantamento preliminar sobre as condições profissionais, realizado com 19 professores municipais de ciências, física, química, geografia e matemática, em Ribeirão Preto (SP), durante uma oficina de EA, realizada em um horário de TR (Trabalho Remunerado). Essa oficina foi um processo preparatório para a Semana do Meio Ambiente, realizada em conjunto pelas secretarias da Educação e Meio ambiente e também ONGs municipais.

Metodologia

No contexto da realização da Semana do Meio Ambiente de 2009 foi desenvolvida uma oficina de educação ambiental com professores da rede municipal de ensino da cidade de Ribeirão Preto, ocorrida em horário de TR (Trabalho Remunerado), no dia 9 de maio de 2009, com três horas de duração, das 8h30 às 11h30, e contou com três momentos diferentes.

Inicialmente, um questionário contendo 14 perguntas foi respondido pelos participantes. Seu conteúdo (ver Apêndice) abordou informações pessoais, questões genéricas sobre as condições de suas práticas profissionais, sobre suas ligações com a questão ambiental e mais especificamente sobre suas ações de educação ambiental.

O questionário respondido foi o ponto de partida para o segundo momento da oficina, no qual pequenos grupos foram formados e alguns itens do questionário (em *itálico* no Apêndice) abordados especificamente. O objetivo foi fomentar a discussão nos pequenos grupos e complementar sobre o que tinha sido levantado individualmente. No final, cada um dos grupos apresentou, em folha parda, o seu resultado, com destaque naquilo que se considerou mais relevante acerca das questões colocadas. Após as apresentações, seguiu-se discussão aberta sobre alguns dos pontos destacados pelos grupos.

A oficina foi finalizada com uma breve apresentação sobre os desafios e possibilidades ensejados pela implantação da educação ambiental nas escolas, objetivando promover uma sensibilização e motivar os professores a continuar empenhados na construção de suas práticas, constituindo-se também num desafio de algumas posturas e princípios que, em geral, são encontrados em abordagens de EA.

Resultados

Participaram da oficina, na data indicada, 22 professores da rede municipal de ensino (não exclusivamente), dos quais 16 responderam os questionários. Em uma segunda ocasião, outros três docentes preencheram o questionário. Os resultados compilados das duas ocasiões serão apresentados abaixo. Aqueles possíveis de serem tabelados o foram, para facilitar a visualização, apresentados de forma descritiva. Seguindo-se à apresentação dos resultados, serão feitas as discussões.

O perfil da turma participante foi formado da seguinte maneira:

Tabela 1 - Perfil dos participantes da oficina de educação ambiental para professores.

Formação dos participantes	Nº Participantes
Biologia	10
Física	3
História Natural	1
Geografia	1
Química industrial	1
Ciências Físicas e Biológicas	2
Não informou	1
Total	19
Turmas de trabalho	Nº Participantes
Ensino Fundamental (5ª – 8ª)	11
Ensino Fundamental e médio (5ª-8ª) e (1º-3º)	7
Não apontou	1
Total	19
Disciplinas de trabalho	Nº Participantes
Ciências	9
Ciências (Fund.) e Biologia (Méd.)	3
Física e Matemática	2
Ciências físicas e biológicas	3
Geografia	1
Química e Matemática	1
Total	19
Número de escolas em que trabalham	Nº Participantes
1	8
2	9
3	1
4	0
5	1
Total:	19

Continua

Continuação tabela 1

Número de horas/aula trabalhadas/semana	Nº Participantes
21	1
26	1
32	1
33	2
36	4
38	1
44	2
45	1
47	2
52	1
53	2
58	1
Total	19

Sobre como os docentes avaliam sua profissão, alguns fizeram colocações positivas relacionadas à importância da mesma no processo de formação da sociedade em geral e dos alunos particularmente e, por isso, foi considerada de muita responsabilidade, demonstrando que ela pode ser gratificante e recompensadora. No entanto, colocaram também que o cotidiano é extremamente desgastante, difícil, por vezes frustrante, por trazer resultados invisíveis e a longo prazo, impedindo o reconhecimento do trabalho. Também citaram que a pequena valorização social e a baixa remuneração acabam comprometendo os aspectos positivos levantados. O nível de satisfação dos docentes com a profissão se mostrou conforme a tabela 2:

Tabela 2 - Nível de satisfação do docente com a profissão

Nível de satisfação com a profissão	Nº Participantes
3	1
4	2
5	2
6	4
7	8
8	2
Total:	19

Quando perguntados sobre as maiores dificuldades encontradas no desempenho da profissão, várias foram as colocações que se referiram, de forma mais ampla, às condições em geral de trabalho oferecidas ou ainda mais especificamente relacionadas à sala de aula. Obviamente, as análises sobre essas dificuldades devem considerar as interrelações que estabelecem entre si e as maneiras como se retroalimentam.

O primeiro aspecto encontrado e que repercutirá em diversos outros, está relacionado à má remuneração que, além de gerar uma baixa valorização social, e assim repelir potenciais professores de qualidade, os leva a ter que enfrentar extensas jornadas de trabalho, que, em consequência, leva à falta de tempo para o planejamento, preparação e avaliação das aulas, à participação em cursos de atualização, ou mesmo em estudo aprofundado individual, à participação de discussões com outros professores etc. A falta de tempo para a constante atualização do professor gera ainda outra questão, a ansiedade provocada pela necessidade de se acompanhar os fatos em um mundo em rápido processo de mudanças.

Um segundo aspecto está ligado ao número de alunos em sala, que gera indisciplina, barulho, desinteresse e dificuldade de controle da turma. De fato, foi ressaltado nas apresentações dos grupos que, atualmente, mais tempo é alocado pelo professor para manter a organização da turma, do que nos processos de ensino e aprendizagem em si. Colaborando ainda para a indisciplina, está o distanciamento que existe entre as escolas e as famílias dos alunos, que cada vez mais se eximem de suas responsabilidades e as transmitem para a escola e, esta, para o professor.

O terceiro aspecto está ligado à falta de infraestrutura para o pleno desenvolvimento dos conteúdos. Segundo os professores, faltam materiais, equipamentos, laboratórios e assistentes para atividades experimentais, importantes em diversas disciplinas. Ainda, quando os materiais estão presentes, há uma enorme dificuldade de organização para que sejam utilizados no momento em que houver necessidade: quando há uma coisa, não há outra, e assim por diante.

O quarto aspecto levantado foi a imposição de conteúdos e projetos, em desrespeito aos seus próprios projetos e sem o envolvimento na concepção e programação, gerando um distanciamento entre os professores e as propostas, o que está claramente afetando os resultados.

Finalmente, a dificuldade de se conseguir apoio institucional para atividades fora da escola, foi outro aspecto abordado nos questionários.

A sequência das questões visou estabelecer uma relação do professor com a questão ambiental em geral e também iniciar uma discussão específica relacionada à educação ambiental. Os resultados das questões apresentam-se abaixo:

Tabela 3 - Professores, meio ambiente e educação ambiental.

Ligação do professor com projetos ambientais fora da escola	Nº Participantes
sim	4
não	15
Total:	19
Nível de envolvimento com a área ambiental	Nº Participantes
0	1
1	0
2	1
3	1
4	1
5	2
6	7
7	1
8	1
9	1
10	3
Total:	19
Considera-se um educador ambiental?	Nº Participantes
Sim	11
Não	6
"Mais ou menos"	2
Total:	19
Considera que faz EA na disciplina	Nº Participantes
Sim	16
Não	1
"Mais ou menos"	1
Não respondeu	1
Total:	19

Sobre a última colocação, a do desenvolvimento de EA nas disciplinas ministradas, foi ressaltado que o fazem por meio de discussões cotidianas sobre aspectos tradicionais relacionados à questão ambiental (lixo, água, dengue, energia, transportes e poluição, alimentos, biodiversidade, arborização urbana, inversão térmica, poluição atmosférica, desperdício de alimentos, aquífero Guarani, consumo, aquecimento global etc.), de desenvolvimento de trabalhos (como a construção de hortas e plantio de árvores, desenvolvimento de diagnóstico do bairro) ou ainda por meio da abordagem de aspectos da própria sala, como sua conservação, desperdício de papel e outros materiais.

Quanto à fonte de informações, os veículos principais indicados pelos professores foram os próprios livros didáticos, jornais, revistas (inclusive científicas), conversas com outros educadores, TV, Internet, palestras e cursos realizados. Dos 19 professores pesquisados, 12 afirmaram já terem participado de projetos em grupo nas escolas, ressaltando, no entanto, que eles nem sempre trazem benefícios para os alunos, como por exemplo, quando o objetivo é a produção de cartazes sobre um determinado tema. Entre os outros 7, foi levantado que não são oferecidas condições para trabalhos em conjunto, assim como muitos professores não se dispõem a esse tipo de atividade, tornando, portanto, o trabalho individual mais prático.

Quanto às dificuldades para se fazer a EA em seus campos de atuação, a maior parte delas está ligada aos obstáculos da prática docente levantados acima, como por exemplo o tamanho das turmas, a indisciplina, a extensão da jornada de trabalho e a consequente falta de tempo para estudar e se atualizar (e, assim, muitas vezes, falta de conhecimento por parte dos professores), preparar, organizar, motivar-se e executar atividades, falta de material e infraestrutura necessários para o pleno desenvolvimento das aulas e falta de apoio por parte das instâncias superiores como coordenação pedagógica, diretoria e secretaria municipal de ensino e, portanto, ausência de recursos para projetos na e fora da escola. Quando a perspectiva envolve trabalhos interdisciplinares, as condições ficam ainda piores, pela ausência de espaços de discussão e a não possibilidade de envolvimento de professores nas propostas. Mesmo assim, o nível de motivação entre os professores para fazer EA foi colocado conforme tabela que se segue:

Tabela 4 - Motivação dos professores para fazer EA

Nível de motivação	Nº Participantes
5	1
6	4
7	1
8	4
9	3
10	4
Não respondeu	2
Total:	19

Sobre a participação em cursos e palestras com a temática ambiental, dos 19 respondentes, 18 indicaram que já participaram, alguns dos quais ressaltaram a importância desses eventos, não só do ponto de vista pedagógico, mas também como influenciadores dos seus próprios comportamentos pessoais. Exemplos citados foram cursos de extensão oferecidos por universidades (Semana da Química), congressos e encontros (Encontro Nacional de Geógrafos), curso sobre energia oferecido pela CPFL (A natureza da paisagem), curso sobre o aquífero Guarani, curso na Ilha do Cardoso, sobre resíduos sólidos, cursos oferecidos pelo grupo Votorantim, COGEA (Curso de Formação em EA), curso sobre Sistema de Gestão Ambiental (SGA) e Agenda 21, além de palestras. Entretanto, alguns professores ressaltaram que a participação nesses eventos se deu há algum tempo, em 2001 e 2005. Novamente, a jornada de trabalho foi indicada como um impeditivo para que os professores participem de processos de atualização. Mesmo assim, 17 deles indicaram que gostariam de fazer um curso de médio prazo (mais de trinta horas) específico em educação ambiental, dos quais cinco destacaram o fato de que tal curso deveria ocorrer em seus horários normais de trabalho, por conta de suas longas jornadas.

Finalmente, o envolvimento pessoal dos professores com a questão ambiental ficou evidenciado pela sua influência em suas vidas pessoais. Todos os indicaram mudanças de comportamento na esfera pessoal, por conta de uma melhor conduta ambiental individual. Tais ações incluíram desde aquelas mais pessoais e caseiras: realizar a coleta seletiva em casa (inclusive de óleo), economia de água e energia, diminuição de consumo em geral e a preferência pelo uso de materiais duráveis aos descartáveis (incluindo-se aí copos e sacolas de supermercados), o não uso de materiais problemáticos ambientalmente para o desenvolvimento de trabalhos na escola, como o isopor, ações de proteção aos animais, diminuição do uso do carro e instalação de caixas nas descargas para reduzir o consumo de água nessa atividade; e mais coletivas, como a formação de uma brigada no bairro para apagar e denunciar incêndios em terrenos baldios, promover a arborização no bairro em conjunto com outros moradores, cuidar de praças públicas e indicar sobre o desperdício de água, inclusive nas próprias escolas. Um dos participantes foi além, ressaltando que tais ações disseram respeito também à maneira que cuida de sua propriedade rural, um sítio, onde recompuseram a mata ciliar e protegeram a nascente de água, recusando o arrendamento para a cana-de-açúcar.

Discussão

Os resultados apresentados demonstram a importância de se incluir discussões sobre a atividade profissional docente na pauta de cursos de formação continuada de professores em EA.

Começando pelo fim, é relevante destacar o envolvimento individual dos professores com a questão ambiental, seja ela em âmbito individual e privado, com as atitudes desempenhadas no dia a dia, como também em uma dimensão coletiva, participando de projetos no bairro e, por fim, em decisões extremamente políticas, como a de se negar a arrendar as terras para a produção de cana-de-açúcar, por uma questão ideológica. Esse pano de fundo demonstra que existe um engajamento pessoal com as questões ambientais, aproveitado tanto no direcionamento de cursos de formação continuada quanto nos assuntos abordados pelos professores em aula. Se uma das barreiras à implantação da EA em escolas abordadas em Andrade (2001) é justamente a necessidade de os professores acreditarem e serem coerentes com aquilo que lidam em sala, então tal coerência já está demonstrada pelas suas ações.

Um segundo aspecto importante de ser discutido se refere à participação dos professores em cursos e palestras. Apesar de terem indicado eventos do tipo dos quais participaram e sua importância não só pelo aspecto pedagógico, mas também como influenciadores de seus próprios modos de vida, como foi levantado, ficou evidente que a participação em tais cursos não se dá de forma sistemática e frequente. Isso ocorre por várias razões, das quais a mais significativa é a jornada de trabalho extensa de vários professores presentes (ver tabela 1, número de horas/aula trabalhadas/semana), dos quais nove apresentam jornada com mais de quarenta horas semanais.

Da mesma forma, a extensão da jornada também influencia sua formação individualmente: apesar dos resultados demonstrarem que há alguns professores que fazem uso de revistas científicas e apostilas específicas, com a intenção de se atualizar, muito desse processo se dá por meio a consultas a jornais diários, revistas semanais e também da Internet, ~~que são~~ fontes importantes de consulta, mas que, em geral, não oferecem oportunidade de aprofundamento nas questões e, em muitos casos, podem se apresentar como fontes de informação de credibilidade duvidosa, dependendo do veículo utilizado. Conforme colocado por um dos grupos, na sua apresentação, falta tempo para planejamento, preparação e avaliação das aulas e envolvimento em cursos de atualização ou estudos individuais. Na verdade, dependendo da carga horária de trabalho do profissional e considerando que além das aulas normais existem ainda outras tarefas invisíveis, a exemplo dos trabalhos e correção de provas, faltando tempo não só para que ele se atualize, mas para que se interesse, em geral, por qualquer assunto, pressuposto inicial para uma atividade profissional de qualidade. Mesmo assim, a maioria dos presentes indicou que gostaria de participar de um curso de formação em EA, de média duração (mais de trinta horas), confirmando a motivação do grupo de se capacitar em educação ambiental (ver tabela 4, na qual

13 dos 19 respondentes indicaram que sua motivação é igual ou maior do que 8) e em aumentar a qualidade de sua atuação como educador ambiental (a tabela 3 mostra que, também, 13 dos participantes se consideraram pelo menos ‘mais ou menos’ educadores ambientais).

O terceiro ponto levantado durante a oficina, muito presente entre os professores, foram que as dificuldades de se fazer a EA estão ligadas às barreiras colocadas nos projetos fora de sala de aula (projetos em outros espaços escolares, visitas etc.). Essa é uma questão que levanta um aspecto muito importante: o fato de se considerar muito pouco o que é feito em sala de aula como educação ambiental, apesar dos temas ambientais merecerem discussão. É como se a EA necessitasse de um momento especial e como se o que é feito nos momentos “normais” não possa ser considerado como tal. Isso demonstra claramente um desconhecimento ou ainda uma incompreensão daquilo que é bastante discutido e previsto na LPNEA (BRASIL, 1999), que é a integração da EA nas disciplinas existentes e sem, portanto, a necessidade de se criarem espaços especiais para tal, ou ainda uma outra disciplina, o que seria contraditório com os próprios princípios interdisciplinares da questão ambiental. No entanto, esse fato também pode ser um demonstrativo de que a plena integração da temática ambiental em uma disciplina, conforme propõe a lei, demande um processo reflexivo mais intenso por parte dos professores, o que fica praticamente inviabilizado por suas condições de trabalho e dificuldade de atualização. Um exemplo da dificuldade de se lidar de forma satisfatória com a integração da EA nas disciplinas curriculares foi demonstrado e discutido por Andrade, Croisfelts e Laguna (2004): como o projeto apresentado visou o desenvolvimento de um ou mais projetos em conjunto pelos professores da escola, a discussão mais íntima sobre a implantação da EA em uma disciplina acabou recebendo menor ênfase. Por último, os dados levantados sobre o assunto demonstram que um enfoque importante para um curso de formação continuada de professores deve ser o envolvimento dos mesmos com a reflexão sobre o que significa e como fazer para se abordar a questão ambiental de forma integrada em uma determinada disciplina.

Um quarto dado importante demonstrado nos resultados foi justamente a dificuldade quando às propostas de projetos incluem trabalhos envolvendo mais do que um professor. Aqui foram indicadas as dificuldades de contato e também de diferenças de motivação e envolvimento entre os docentes, assim como, muitas vezes, do envolvimento da própria coordenação e direção da escola. Mais ainda, foram colocados também os obstáculos que, muitas vezes, são oferecidos pela própria Secretaria Municipal da Educação, que não apoia projetos ou que não oferece a devida estrutura para o desenvolvimento dos mesmos. Tais dificuldades ilustram a necessidade, também em cursos de formação continuada, de se

contemplar o contexto de atuação do professor de forma mais ampla, discutindo a escola como um espaço micropolítico, portanto, ocupado por diversos conflitos de valores e interesses entre seus pertencentes (BALL, 1987). Assim, é necessário que os cursos em questão discutam também como se fazer a EA em ambientes politicamente antagonistas (REA, 1995).

Finalmente, a despeito de muitos dos obstáculos trazidos pelos professores e das dificuldades relativas à profissão, a satisfação apontada pela maioria dos docentes vai de mediana até relativamente alta (5 até 8, ver tabela 2). Esse é um dado muito importante, e provavelmente um bom indicador do envolvimento que o grupo teria em um eventual curso de formação continuada em EA. É importante, no entanto, que se ressalte que esse nível de satisfação variará de contexto para contexto, conforme colocou uma das participantes da oficina ao externar que sua satisfação melhorou bastante depois da aposentadoria da Rede Estadual e sua efetivação na Rede Municipal, pois a última, sabidamente, oferece melhores condições de trabalho do que a primeira.

Conclusão

Um aspecto comum em projetos de formação continuada de professores é a consideração de que as necessidades dos mesmos, abordadas durante o processo, referem-se, em geral, à informação, sensibilização e conscientização e, quando mais abrangentes, ao desenvolvimento de habilidades e competências para desenvolver a EA em suas disciplinas, ou de maneira interdisciplinar, em conjunto com outros professores.

Este trabalho demonstrou a importância de se incluir, em processos de formação continuada de professores em EA, espaço para a discussão sobre a condição profissional dos docentes envolvidos. A justificativa colocou em evidência as dificuldades e barreiras ao pleno desenvolvimento da EA não se limitam aos aspectos didáticos e metodológicos da mesma, mas se encontram também em uma dimensão mais ampliada, a da sua condição de docente. Assim, é necessário que se considere o fazer do docente dentro de dimensões mais amplas, que influenciam suas práticas diretamente. Isso pode trazer indícios de outros obstáculos e também descortinar possibilidades para o pleno desenvolvimento da EA. Portanto, é necessário que se considerem e que se conheçam quais são as suas condições de trabalho, os seus níveis de satisfação com a profissão, seu envolvimento pessoal com as questões ambientais etc., pois tais dados certamente influenciam as suas práticas em sala de aula e, portanto, terão uma relação com o desenvolvimento da educação ambiental.

Os resultados encontrados no levantamento feito para essa pesquisa, mesmo que preliminares, com um grupo de dezenove professores da rede municipal de Ribeirão Preto ilustraram o proposto, ou seja, serviram para demonstrar que estes docentes, apesar de terem um envolvimento pessoal com a questão ambiental (mesmo quando não ligados a nenhum grupo ou ONG), de se considerarem, na maioria, educadores ambientais e de serem motivados para o desenvolvimento da educação ambiental em sala, enfrentam obstáculos que dificultam o desenvolvimento de sua atividade com qualidade plena: salas lotadas, falta de infraestrutura, indisciplina dos alunos, distanciamento da família em relação à escola, baixa remuneração e, portanto, necessidade de longas jornadas de trabalho, falta de apoio pela coordenação, diretoria e Secretaria Municipal da Educação, a projetos, distanciamento dos colegas etc. Esses e outros fatores influenciam nas suas motivações, seus interesses e, portanto, na construção de aulas e na abordagem de temas ambientais com qualidade.

Outro aspecto apreendido da pesquisa se refere às suas possibilidades de atualização. Como visto, são poucas as iniciativas de envolvimento em cursos de média para longa duração ou ainda do uso de fontes mais aprofundadas para a compreensão mais crítica sobre o que se deseja abordar em sala. No que se refere à questão ambiental, esse aspecto se coloca como fundamental, já que é caracterizada como um “campo contraditório e diversificado de discursos e valores”, conforme salienta Carvalho (1998, p. 114), o que é muito difícil de ser compreendido e discernido por meio de leituras de artigos de jornais ou revistas diários e semanais ou ainda em programas de televisão. Ainda, a falta de atualização e também as dificuldades de se empenharem em cursos de formação ou ainda de fazerem leituras mais aprofundadas podem ser a causa das dificuldades, primeiro, de reconhecerem que a EA pode e deve ser desenvolvida em sala por meio das disciplinas existentes e, em segundo lugar, de perceberem *como* fazer isso. Conforme demonstrado, a integração da EA nas disciplinas existentes é uma tarefa desafiadora que, por isso, merece espaços mais aprofundados de discussão. Também, uma melhor formação pode desenvolver as habilidades dos professores para fazerem a EA, mesmo em contextos em que as melhores condições não sejam encontradas (que serão a grande maioria deles) e suas criatividade para focarem naquilo que pode ser feito dentro das condições dadas.

Para finalizar, um último aspecto importante deve ser salientado, a satisfação dos docentes com sua profissão. Como a sua prática é completamente influenciada por sua satisfação, esse dado e a discussão dos resultados levantados se colocam como fundamentais para qualquer curso com professores. Isso porque os investimentos feitos nesses profissionais têm como objetivo a melhoria de sua atuação com seus alunos. Assim, em um contexto de insatisfação, mesmo

o mais alto investimento terá um resultado muito pequeno. Em suma, um docente insatisfeito com a profissão ou ainda impossibilitado de exercê-la com qualidade dificilmente revelará um bom professor, e menos ainda, um bom educador ambiental. Tais questões precisam, portanto, ser expostas e discutidas. Os professores, por sua vez, precisam ser implicados na busca pela melhoria das suas condições de trabalho, e todo esse processo mais amplo deve estar contido também em um curso de formação continuada de professores em EA.

Referências

ANDRADE. Instrumentación de lá educación ambiental en las escuelas: un análisis bibliográfico de algunos de sus problemas y posibilidades. **Tópicos en Educación Ambiental**, 3 (8), 2001, p. 44-54.

ANDRADE, D.F.de. et al. Implantação da educação ambiental em uma escola infantil de Ribeirão Preto, SP: relato de experiência. **Rev. eletrônica. Mestr. Educ. Ambient.** v. 9, jul-dez, 2002. p. 46 – 56.

ANDRADE, D.F. de. Alguns aspectos da Lei de Política Nacional de Educação Ambiental do ponto de vista de educadores. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 2., 2003, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFscar, 2003. 1 CD-ROM.

ANDRADE, D.F.de.; CROISFELTS, H.; LAGUNA, V.G. Formação continuada de professores em Educação Ambiental: relato e reflexão sobre experiência em uma escola pública de Ribeirão Preto, SP. **Rev. eletrônica. Mestr. Educ. Ambient.** v. 12, Jan-Jun, 2004. p. 90 – 106.

BALL, S. **The micropolitics of the school**. London: Routledge, 1987.

BRASIL. Lei n. 9795 de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui sobre a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 abril 1999. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=226350>. Acesso: 12/03/2009.

BRAUS, J. Environmental Education: Where we've been and where we're going. **Bio-Science**, p. S-45- S-51, 1995. Supplementary edition.

CARVALHO, I. As transformações na cultura e o debate ecológico: desafios políticos para a educação ambiental. In: NOAL, F.O. et al. **Tendências da Educação Ambiental Brasileira**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 1998. p. 113 – 126.

CROISFELTS, H., ANDRADE, D.F.de, SOUZA, T.N. Um ensaio crítico acerca da provisão de formação continuada de professores em educação ambiental durante o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo- HTPC. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 2., 2003, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFscar, 2003. 1 CD-ROM.

MEDINA, N.M. A formação dos professores em educação ambiental. In: SEF. **Panorama da educação ambiental no ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 2001. p. 17-24.

OONYU, J.C. Applicability, constraints and opportunities for the effective Implementation of environmental education in Uganda's primary schools. **Environmental education and information**. v.17, n. 3. p. 287-298, 1998.

REA, J. Educating for our environment: an Australian experience. **The environmentalist**, 14(16), p. 246-251, 1995.

SEGURA, D. de. S.B. **Educação ambiental na escola pública**: da curiosidade ingênua à consciência crítica. São Paulo: Annablume/FAPESP, 2001.

SENA, M.L.; GARLA, R.C; ANDRADE, D.F.de. Formação continuada de professores em educação ambiental: proposta metodológica utilizada em Fernando de Noronha, PE. **Rev. eletrônica. Mestr. Educ. Ambient.** v. 18, Jan – Jun, 2007. p. 361-378.

UNESCO-UNEP. An idea whose time had come. In: Changing minds – earthwise. UNESCO-UNEP. 1993. p. 10-13.

**APÊNDICE A – Questionário respondido pelos professores individualmente
e as questões debatidas em grupo em destaque (itálico).**

Oficina de professores em educação ambiental

Questionário

Nome:

Formação:

Local (is) de trabalho:

Turmas de trabalho:

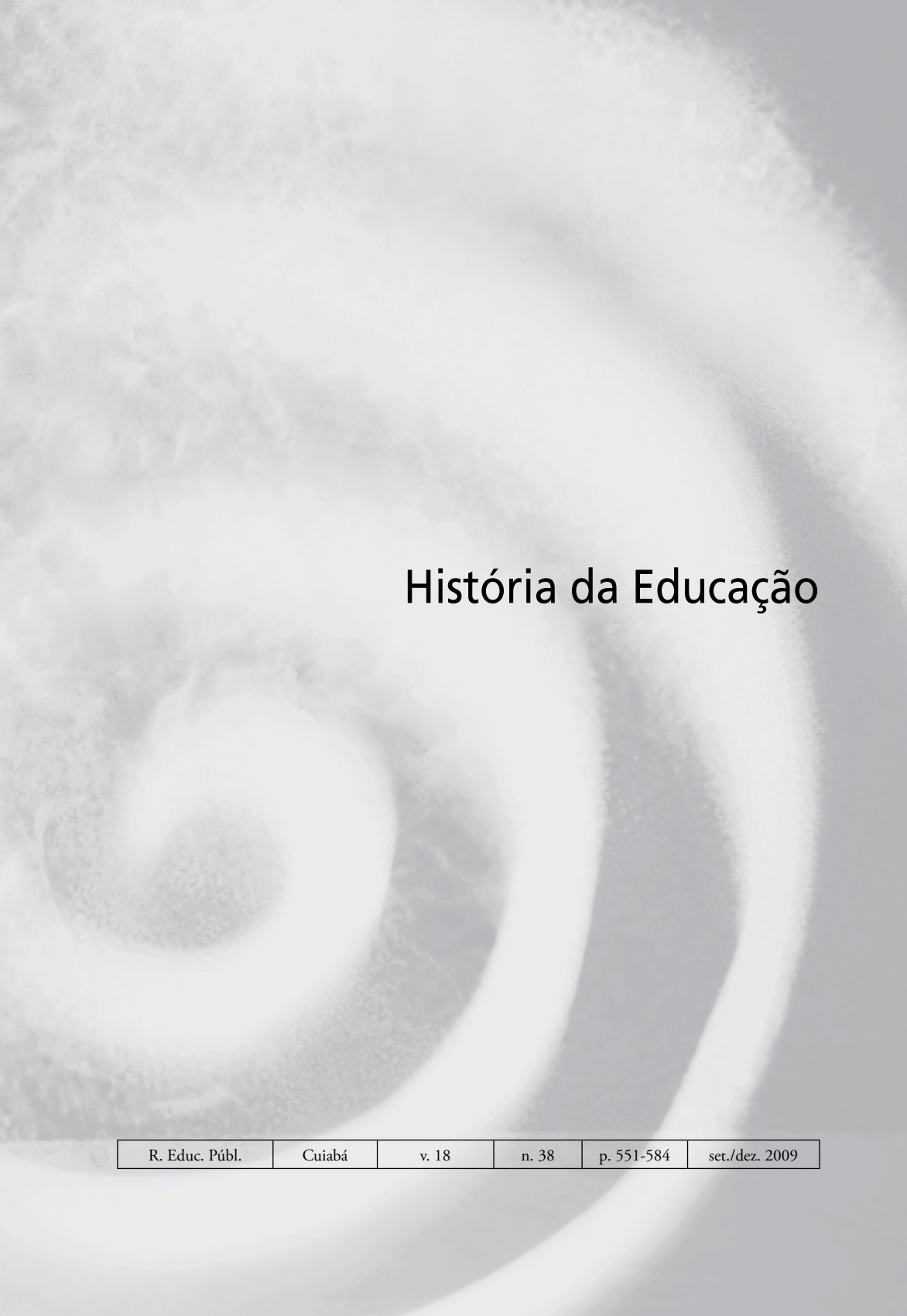
Disciplinas de trabalho:

Quantas horas/aula por semana?

1. *Como você julga a profissão de professor?*
2. De 0 a 10, qual seu nível de satisfação com a profissão?
3. *Quais são as maiores dificuldades/obstáculos da profissão de professor(a)?*
4. Você está ligado a algum projeto ambiental fora da escola? Qual?
5. De 1 a 10, qual seu nível de envolvimento com a área ambiental?
6. Você se considera um(a) educador(a) ambiental?
7. *Você considera que faz EA em sua disciplina? Caso positivo, pode dar um exemplo de atividade ou abordagem que faz? O trabalho ocorre no horário das aulas ou em horários alternativos?*
8. Quais são suas fontes de informação e inspiração para os trabalhos com EA?
9. Você já participou de projetos de EA conjuntos na escola?
10. *Quais as maiores dificuldades/obstáculos para se fazer EA na sua área de atuação?*
11. De 1 a 10 qual o seu nível de motivação para fazer educação ambiental?
12. Já participou de cursos e palestras de EA? Qual(is)?
13. Você gostaria de participar de cursos de média/longa duração na área (mais de 30h)?
14. Você considera que as questões ambientais influenciam o seu comportamento individual? Exemplifique.

Recebimento em: 25/08/2009.

Aceite em: 08/09/2009.



História da Educação

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 18

n. 38

p. 551-584

set./dez. 2009

As congregações católicas no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba: educação feminina (1889-1940)

The catholic congregations in west of Minas Gerais: women education (1889-1940)

Geraldo INÁCIO FILHO¹

Michelle Pereira da Silva ROSSI²

Resumo:

A proposta deste trabalho é estudar a presença das Congregações Católicas que chegaram durante o primeiro período Republicano no Oeste de Minas Gerais. Tais Congregações desenvolveram peculiar papel na formação dos jovens, principalmente das moças, em um contexto em que a Igreja Católica buscava consolidar sua presença, ameaçada diante das propostas republicanas. Metodologicamente, utilizamos os seguintes procedimentos: levantamento bibliográfico, quanto à consolidação das escolas normais para a formação da mulher e em relação aos fundamentos históricos do ideário educativo católico desenvolvido no contexto brasileiro, especificamente na região oeste de Minas Gerais, para configurarmos esta realidade numa perspectiva regional. Procedemos também levantamento documental em relação à implantação de escolas católicas desenvolvidas pelas congregações femininas oriundas da Europa. Portanto, as Escolas Normais religiosas tornaram-se importantes espaços para a difusão da educação, como o modelo de “mulher ideal”, que correspondia aos propósitos sociais vigentes e disseminados por tais escolas. De certo, os planos educacionais desenvolvidos pela Igreja para a mulher não deixariam de favorecer a relação escola e lar. Ao analisarmos a consolidação das escolas confessionais, entendemos que a educação feminina constituiu, para a Igreja, num projeto de evangelização ou restauração católica na sociedade republicana. Retoma-se aqui à hipótese inicial da pesquisa, a formação feminina correspondeu aos anseios católicos como importante meio de evangelização e interiorização da própria religião naquela sociedade, pelo cultivo e estímulo em defesa da família, pela ordem e a disciplina.

Palavras-Chave: História da Educação. Educação Feminina. Igreja Católica.

Abstract

The proposal of this work is to study the presence of the Catholic Congregations which arrived in the West of Minas Gerais during the first republican period. Such congregations played an important role in the education of the youth, mainly, of young girls, in a context in which the Catholic Church tried to consolidate its own presence, challenged by the republican proposals. In the methodology, we used the following procedures: bibliographic inquiry to examine the consolidation of the girl-oriented schools as well as the relation of the historical foundations of this catholic program of education in the Brazilian situation, specifically in the western region of Minas Gerais. By the same token, the documental inquiry was used to examine the implantation of the catholic schools, created by the female congregations which arrived from Europe. These schools turned out to become important spaces in the broadcasting of education of the woman as an “ideal woman”, which corresponded to the expected social wishes of the time. Certainly, the educational plans developed by the Church for the woman would not favor the relation school and home. When we analyze the consolidation of these confessional schools, we understand that the woman education, in the church's view, was part of the plan of evangelization or the catholic restoration in the republican society. At this point, the initial assumption may be brought up again: the woman education corresponded to the catholic plans as an important means of evangelization and religious conquest in that society by growing and supporting the family as well as keeping order and discipline.

Keywords: History of Education. Woman education. Catholic Church.

- 1 Doutor em História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1997). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU. E-mail: <gifilho@faced.ufu.br>. Endereço Institucional: Av. João Naves de Ávila, 2121 – Santa Mônica, CEP: 38400-092, Uberlândia, MG, Brasil.
- 2 Doutoranda em Educação – UFU. Bolsista da Capes. E-mail: <mprrossi@yahoo.com.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 18	n. 38	p. 553-566	set./dez. 2009
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Introdução

No final do século XIX, a Igreja Católica, no Brasil, permanecia ainda como religião de Estado. Havia uma imbricação entre o projeto católico e a coroa brasileira, realidade que viria a mudar com o fim da monarquia e a proclamação da República, no ano de 1889, com a consequente separação e afastamento entre o novo regime e a religião.

A Igreja Católica, diante dessa nova realidade no contexto brasileiro, lançou mão do projeto de romanização, o que requereu a implementação de uma política de restauração. Para tanto, a educação, através da instalação de colégios pelas congregações religiosas, prestou relevante serviço. O que evidencia enquanto atividade educativa que explica e reconstrói modelos ou ideologias, tornando-se essencial para a compreensão das expectativas dominantes e suas representações na sociedade.

Daí poder-se afirmar que se trata de uma relação de poder ou uma relação de dominação, pois, através das complexidades do processo educativo, ações podem ser legitimadas por determinado grupo. Dado esse significado, é possível entender a relevância que a educação assumiu no contexto brasileiro, sobretudo a partir dos últimos anos do século XIX. Os confrontos entre Igreja e Estado Republicano possibilitou que, diante de suas ideologias, desenvolvessem modelos próprios de escolas e de educação: o modelo de escola pública, para uma estrutura de sociedade que firmava seus valores para o desenvolvimento no contexto da modernidade, e o modelo de escola confessional, que atendia às aspirações reformadoras da Igreja Católica.

1. As Congregações Religiosas Femininas

O projeto de Restauração da Igreja no contexto brasileiro assumiu diferentes formas, adaptando-se às mudanças e aplicando seus objetivos em ações sociais, políticas e religiosas.

A dimensão educacional não estaria isolada desse contexto, pois desde a chegada dos jesuítas a Igreja Católica traçou objetivos definidos para a catequese dos índios. Ao encontrar problemas em relação a essa evangelização, passam a desenvolver trabalho direcionado para as crianças e, depois, para os brancos. Essa prioridade, executada pela Companhia, caracterizou-a como uma ordem docente, ou precisamente, uma ordem de escolas. Ao criá-la, Inácio de Loyola não apenas confiava na educação como forma de encontrar, por meio dela, novos membros para a Companhia, mas também “preparar cristãos bem formados para os diversos cargos e funções da vida civil” (SCHMITZ, 1994, p. 170).

Assim, a evangelização vinculada ao ensino nas chamadas aulas catequéticas, consistia no ensinamento da doutrina católica, tendo como principal objetivo formar o “cidadão lusitano”, ou a fé católica, termos que sob o regime do padroado, identificavam-se. Portanto, era um projeto político e religioso.

Nesse aspecto, a evangelização estava caracterizada pelo domínio de terras passou a justificar o procedimento de opressão e escravidão de indígenas e africanos. A atividade educativa subordinava-se a uma teoria da sociedade, que lhe vai fornecer critérios decisivos para a sua ação. Então, ela fornece modelos de condutas (representações), para que seus alunos correspondam a tais perspectivas.

No entanto, é a partir de 1840, estendendo-se até 1889, que se instaura o momento de preocupação com a Reforma da Igreja, com objetivo de separar o clero da participação política. Aqui, entendemos uma evangelização para “catolizar o povo brasileiro”. Daí a atenção para a difusão de escolas e a própria formação do clero, permitindo que a educação fosse importante meio para se atingir tal fim, portanto, uma catequese mais extensa.

As autoridades religiosas brasileiras “recorreram a institutos religiosos europeus para levar avante o movimento” da reforma segundo o espírito tridentino³. Os primeiros religiosos a se estabelecer no Brasil, na época imperial, foram os Padres da Missão, seguidos pelas Filhas da Caridade, ramo feminino da obra fundada por S. Vicente de Paulo. Em seguida, os jesuítas que conseguiram reentrar no país. “Já na última década do império chegaram ao Brasil os dominicanos e os salesianos” (AZZI & BEOZZO, 1986, p. 9-10). Os dominicanos instalaram, em Uberaba, no ano de 1881, a sua primeira fundação; ao lado deles, em 1885, as Irmãs Dominicanas fundaram a escola para meninas.

A missão dos dominicanos também objetivava reformar a moral do povo cristão, convocando a população para regularizar os casamentos segundo a legislação eclesiástica. Essas congregações foram importantes na vida religiosa do povo e atuaram principalmente na região oeste dos estados de Minas Gerais e de Goiás.

As reformas de âmbito nacional tiveram em Mariana uma das primeiras dioceses do Brasil, importante inserção deste movimento. O bispo D. Viçoso (1844-1897) consolidou na diocese mineira o trabalho dos Lazaristas, que assumiram a direção do seminário. Em 1889, a diocese já contava com o trabalho ativo dos Padres da Missão, das Filhas da Caridade, além do antigo Recolhimento de Macaúbas, reformado na época de D. Viçoso (AZZI & BEOZZO, 1986, p. 65).

3 Determinou o concílio de Trento a ereção de seminários para a formação espiritual e intelectual de futuros sacerdotes. Dirigiu-se, de modo particular aos cristãos, recomendando a recepção freqüente dos sacramentos.

No entanto, verificamos que desde o Império as dificuldades em instituir a educação da mulher colocava-a em defasagem na sociedade brasileira, conquanto a Constituição Imperial prescrevia o ensino primário gratuito para todo o cidadão e determinava uma escolarização diferenciada para as mulheres. Mas, o Estado não possibilitou as condições para execução dos currículos nas referidas escolas, as quais praticamente inexistiam; o ensino era precário e elas não tinham instalações apropriadas. A responsabilidade do ensino era conferida às províncias, que fizeram pouco caso dessa responsabilidade devido aos gastos elevados para manter uma escola pública, ou pela própria defesa do ensino privado.

Nesse conjunto de conflitos, a formação feminina ficou prejudicada, pois as meninas cresciam analfabetas, vivendo em casa, sendo preparadas tão somente para o casamento, ou viviam enclausuradas nos recolhimentos, como o de Macaúbas.

Conciliando o desejo de educar os jovens por parte das famílias, com o interesse do bispado pela disseminação do catolicismo na vida cotidiana dos fiéis, a educação da mulher assumiu novas proporções nesses institutos, atendendo à “clientela dos estratos superiores e médios da sociedade”, possibilitando que a criação dos internatos ou orfanatos masculinos e femininos encontrasse o apoio da sociedade (MUNIZ, 2003, p. 181). Os institutos religiosos femininos destacaram-se na educação da juventude e em outras obras de assistência social, como o atendimento a hospitais, asilos e orfanatos.

Estes colégios eram vistos pelo bispado como importante espaço para a formação moral e religiosa. Por isso, se a preocupação com a internalização do catolicismo era essencial, por que não começar com a educação das meninas, que exerceriam importante papel nas suas futuras famílias?

De certa forma, a realidade reforçou a presença de instituições privadas, principalmente católicas, responsáveis pela formação de professoras para o setor público, não deixando de transmitir a influência religiosa: “há um etos religioso fundante na formação dessas primeiras professoras” (LOPES & GALVÃO, 2001, p. 73), pois, tais congregações especificavam em seus colégios uma educação de conduta estética, religiosa e formação para o lar, que salientava em seu ensino ministrado às alunas, as virtudes da função natural da mulher: ser mãe.

Nas primeiras décadas da República, pouco mudou quanto à educação feminina e certas características foram perpetuadas, como o baixo nível da educação da mulher, defendidas em nome das necessidades morais e sociais de preservação da família. Uma visão católica conservadora afirmando as diferenças entre o homem e a mulher, perpetuou essa imagem, com o intuito de manter a supremacia masculina sobre o gênero feminino:

O desuso do cérebro a que a sociedade condenara a mulher, negando-se a instruí-la, seria o responsável pela menor evolução verificada das capacidades mentais femininas. Ora, se a desigualdade de capacidades intelectuais entre os sexos se devia a fatores de caráter histórico, a mulher não estava condenada a persistir na ignorância e, portanto, na inferioridade mental e social. A solução encontrava-se na educação feminina, capaz de permitir uma recuperação do atraso a que esteve sujeita [...] (SAFFIOTI, 1976, p. 206).

Essas desigualdades tornaram-se estratégias para a Igreja que, aliada aos interesses sociais, era a principal responsável pela educação feminina, também no período republicano. Não é em vão que entre 1872-1930, cinquenta e oito congregações masculinas se estabeleceram no oeste mineiro, um número bem reduzido em relação às congregações femininas: cem. Soma-se a esse crescimento a imigração no país, ela criou a base social para a implantação de um catolicismo europeizado e romanizado, muito distinto do anterior catolicismo luso-caboclo.

Seus colégios eram destinados à educação segundo os princípios católicos, “uma vez que os institutos religiosos eram considerados como os baluartes do espírito conservador e reacionário, em oposição às reformas sociais exigidas pela sociedade brasileira” (NUNES, 1986, p. 195), traziam consigo a configuração de uma educação católica para a juventude, e, precisamente, para a mulher.

Então, tais escolas tornavam-se estratégias ideológicas da Igreja no seu projeto de restauração no decorrer do período republicano, com objetivo de centralizar e aprofundar o controle católico na sociedade, constituindo, juntamente com outras instituições católicas, como asilos, creches, bem como o trabalho catequético em geral, “canais privilegiados, através dos quais a Igreja faz passar representações religiosas e éticas.” (NUNES, 1986, p. 199).

As constantes crises entre Igreja e Estado encontraram seus reflexos na educação e, precisamente, nas escolas públicas. Os debates sobre o Ensino Religioso assumiam diferentes proporções ideológicas entre sua laicidade e seu confessionalismo. O que a nossa análise traz à tona são as diversas maneiras pelas quais a escola operou ou reproduziu os interesses de determinado grupo, nesse caso, a Igreja e o Estado.

A Igreja, na tentativa de consolidar-se diante do novo regime, procurou defender a fé católica, sob a perspectiva de uma reforma moral, através da religião. O estado de Minas Gerais exerceu salutar influência nessa conquista da Igreja pelo Ensino Religioso, isso porque “a Igreja em Minas tornou-se um campo de provas dos movimentos de ação católica” (SCHWARTZMAN, BOMENY,

e COSTA, 2000, p. 72), seja pela considerável presença das congregações, ou pela luta contra o laicismo integral do ensino, salientando a importância da educação como meio de atingir fins.

Francisco Campos, ao assumir o Ministério da Educação e Saúde, em 1930, reforçou, no âmbito nacional, a força política do Ensino Religioso nas escolas, pois via nela o papel para a estabilização do novo governo, o que resultou no decreto de 1931, permitindo seu ensino nas escolas públicas. Para Campos, o papel da Igreja era importante instrumento no interior do projeto político e sua visão voltava-se para a consolidação do novo governo. Esse pensamento estava relacionado com a própria visão que a Igreja tinha sobre o Ensino Religioso: a formação moral dos jovens.

A Igreja protestava contra sua exclusão nas Escolas Públicas que se expandiam pelo país, naquele início de vida republicana: “jamais se ouviu tanto falar de moral, como nos nossos tempos, e nunca se fez d’ella tamanho descaso. Nega-se á Igreja o direito de ensinar e de inculcar nos corações os preceitos de Deus.” (Correio Catholico, 1924, nº 8). Portanto, foi pela defesa da fé, ou pela importante missão que a Igreja desempenhou na trajetória do país, que as suas reivindicações pela presença do Ensino Religioso nos currículos escolares foram constantes, visto que baseadas na tradição educacional.

Somente com a posse de Gustavo Capanema, em 1934, no Ministério da Educação e Saúde mudanças mais significativas foram dirigidas à Igreja Católica. Assim, considerado homem de confiança da Igreja, “as evidências que sugerem que Capanema assumiu o Ministério como parte do acordo geral que, então, se estabelecera entre a Igreja e o Regime de Vargas, proposto anos antes por Francisco Campos” (SCHWARTZMAN, BOMENY e COSTA, 2000, p. 65), acontecimento apoiado pela influência de Alceu Amoroso Lima.

As transformações desenvolvidas por Capanema também alcançaram a educação feminina, desdobrada em dois planos: “haveria que proteger a família”, ao mesmo tempo em que “haveria que dar à mulher uma educação adequada ao seu papel familiar.” (SCHWARTZMAN, BOMENY, COSTA, 2000, p. 123). Entendemos que a educação feminina ainda era relacionada à sua “função natural” para o trabalho doméstico. Ao lado disso, o seu papel social foi afirmado sobre a importância que a família tinha para a sociedade, daí a valorização das virtudes femininas e do seu papel social na execução de obras sociais. Assim, verificamos que a trajetória da educação brasileira, difundida, preferivelmente em função de aspectos religiosos, também moldou-se a tais realidades sociais, tornando-se instrumento do universo religioso.

Para a Igreja Católica, vista como educadora natural, a missão de educar fazia parte de um fim maior que era a propagação da fé. Não é em vão seu empenho em

promover a criação de escolas católicas que se tornaram importantes instituições de ensino, apoiadas e, muitas vezes, mantidas também com recursos públicos. Isso foi possível a partir da Constituição de 1934.

O desenvolvimento de escolas católicas femininas possibilitou vislumbrar uma educação escolar para a mulher. No entanto, é imprescindível considerarmos, que o projeto católico objetivava abrir caminhos e possibilidades para a atuação da mulher principalmente na Igreja, mas, como não poderia deixar de ser, também na sociedade.

2. A presença das Congregações e a consolidação da educação católica no Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba

O oeste de Minas (Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba) pertencia à diocese de Goiás. Em 1896, as treze câmaras municipais do Triângulo Mineiro dirigiram-se ao Papa Leão XIII solicitando a transferência da região para a diocese de São Paulo, devido aos contratempos e a distância de Goiás:

Desde muitos anos que se reclama no Triângulo Mineiro a passagem para a Diocese de S. Paulo, onde pela estrada de ferro que atravessa esta parte de Minas, os negócios inerentes à mitra seriam despachados com a máxima urgência, o que não acontece na atualidade. Não acontece porque sendo a sede do Bispado Goiano na cidade de Goiás, capital daquele Estado, as relações pelo correio são sobremodo morosas pelas dificuldades de vias fáceis e rápidas de comunicação (NABUT, 1987, p. 39).

No entanto, somente em 1907, onze anos depois, o Papa Pio X atendeu às solicitações de D. Eduardo Duarte Silva, criando a Diocese de Uberaba, que passou a representar toda a região do oeste de Minas. Então, recebe suas primeiras obrigações, dentre elas:

Determinando o Concílio de Trento que em todas as dioceses se estabeleça um Seminário, mandamos que, logo que for possível, abra-se um nesta nova Diocese, Seminário no qual sejam mantidos e instruídos nas disciplinas da Igreja moços que dêem esperança de vocação; e, por meio de um estudo sério e completo, conforme as leis estatuídas, especialmente

nestes tempos calamitosos, se lhes infunda o amor a Deus, a moralidade, e se lhe subministre doutrinas sãs, quer filosóficas, quer teológicas, hauridas especialmente dos ensinamentos do Doutor Angélico (NABUT, 1987, p.43).

Não é surpresa que com a nomeação do primeiro Bispo de Uberaba, D. Eduardo Duarte da Costa, transferido de Goiás, em 24 de maio de 1908, providenciou um colégio para meninas em Água Suja e outro em Araguari, entregando a direção dessas escolas às Irmãs Belgas, da Congregação do Imaculado Coração de Maria, e o “Colégio Regina Pacis”, dirigido pelo Padres dos Sagrados Corações de Jesus e Maria. A sua preocupação com a difusão de escolas voltava-se para o interior da região como importante meio de evangelização da fé católica, o que o incita “pela circular de 31 de julho de 1910, a recomendação sobre a criação de escolas paroquiais.” (NABUT, 1987, p.39). Veio à tona o vigor e utilidade pelos quais a Igreja via na educação um meio para formar a moral e os costumes do próprio cidadão católico.

D. Eduardo exerceu durante quinze anos o episcopado como Bispo de Uberaba. Com a sua retirada, D. Antônio de Almeida Lustosa continuou o seu empreendimento educativo. Em 1925, ele assumiu a Diocese e foi importante líder da restauração católica na região, principalmente em Patrocínio, com a presença da Congregação das Irmãs do Sagrado Coração de Maria por meio de sua ação na formação da Escola Normal Nossa Senhora do Patrocínio; mesmo diante do seu curto ministério na Diocese: 1925-1928.

Dom Lustosa, antes de chegar a Uberaba, já realizara importante currículo educativo: “regeu várias cadeiras no Gymnasio de S. Joaquim, de Lorena. Diretor do estabelecimento Salesiano de Jaboatão, Pernambuco, do Collegio Salesiano de Lavrinhas, São Paulo, e o Gymnasio de Bagé, Rio Grande do Sul.” (Correio Catholico, 1925. Dom Lustosa e a Instrução, 01.03.1925, nº 46). Através do seu vigor eclesiástico, ele percorreu imediatamente a diocese, procurando conhecer suas necessidades. Não foi difícil verificar as carências educacionais e religiosas na região. Por isso reabriu o Seminário Diocesano para a formação do clero, estruturando a atividade da Igreja Católica.

Com objetivo de evangelizar a população na fé católica, desenvolveu os movimentos populares que já estavam atuantes, operou o revigoramento do Apostolado da Oração, criou a escola de instrução primária para meninos pobres, na cidade de Uberaba, a Associação dos Moços Católicos, remodelou a imprensa católica, que assumiu importante meio de veiculação doutrinária nas manifestações sobre a moral, a educação, e até mesmo, contra o protestantismo. Finalmente, ainda sobre a educação, incentivou o ensino do catecismo. Sua política eclesiástica

era vinculada à conjuntura do país. A região, naquele momento, também se deparava com a presença do protestantismo, o que resultava numa ameaça aos princípios e autoridade da Igreja Católica.

Sendo transferido para Corumbá, em 1929, assumiu o lugar o Bispo D. Frei Luiz Maria de Sant'Ana, ingressante da Ordem dos Capuchinhos Franciscanos. Ele também ampliou o trabalho educacional na Diocese, promoveu a vinda dos Padres Estigmatinos que receberam as paróquias de Ituiutaba e Uberaba; dos padres Capuchinhos, em Frutal e Carmo do Paranaíba, as Missionárias de Jesus Crucificado que abriram a Escola Normal em Uberlândia e as Missionárias de Nossa Senhora das Dores, em Ibiá.

Portanto, até 1937, verificamos uma ação educacional por parte do Bispado na construção de escolas, principalmente, com o número considerável de Congregações que vieram para a região. Dentre as Masculinas, podemos citar: Padres da Missão Lazarista (estabelecidos em Campina Verde desde 1828); Padres Dominicanos (Uberaba desde 1881); Padres dos Sagrados Corações (estabelecidos na diocese desde 1925, em Araguari, Patrocínio e Água Suja); Padres Salesianos (Estabelecidos em Araxá, desde 1926, fundaram, em 1931, o Ginásio Dom Bosco); Padres Estigmatinos (Entraram na diocese em 1935, em Ituiutaba e Nossa Senhora da Abadia); Padres Capuchinhos (Estabeleceram, em 1936, em Carmo do Paranaíba e Frutal; em 1937, em Patos de Minas); Irmãos Maristas (desde o ano de 1903 mantêm o Colégio Diocesano de Uberaba).

As Congregações Religiosas Femininas ficaram assim estabelecidas: Irmãs Dominicanas (Estabelecidas, em Uberaba, 1885. Fundaram o colégio de Nossa Senhora das Dores); Irmãs do Sagrado Coração de Maria de Berlaar, Bélgica (Dirigem na Diocese dois importantes colégios: Colégio Sagrado Coração de Jesus em Araguari, fundado em 1919, e o Colégio Nossa Senhora do Patrocínio, fundado em 1929); Irmãs de Jesus, Maria e José (Dirigem em Uberaba o Asilo Santo Antônio desde 1914); Irmãs Missionárias de Jesus Crucificado (Estabelecidas em Uberlândia desde 1933, com o Colégio Nossa Senhora das Lágrimas, e em Araxá um orfanato, em 1937); Irmãs Missionárias de Nossa Senhora das Dores (Hospital em Patos e o Colégio de São José, em Ibiá).

Esse considerável índice de Congregações torna-se significativo para compreendermos a ação educacional da Igreja naquele momento republicano. Tais congregações trouxeram reflexos das mudanças sociais que se desencadeavam na Europa e foram caracterizadas pelos constantes ministérios voltados para a vida social, como saúde e educação. Conforme Nunes (1986, p. 188), essas religiosas “encontram-se situadas socialmente, e suas ações podem dirigir-se à consolidação da situação vigente ou à sua transformação social”. Suas missões foram conferidas pela própria congregação através da eficácia no alcance social. Isso diferenciou o

referido trabalho das Congregações dos seus antigos modelos de vida religiosa. Nos séculos XVII e XVIII, a Vida Religiosa se estruturava de tal forma que cada comunidade religiosa feminina era independente, mas limitada pela influência do clero e não exerciam qualquer atividade fora da área conventual.

Somente a partir do século XIX, devido às mudanças político-sociais, as congregações assumiram o projeto de atuação social, daí o seu significado no país, como estratégia de reforma e restauração da Igreja no Brasil e o papel nos diversos lugares sociais: asilos, creches, orfanatos, hospitais e, claro, escolas para atender à formação das mulheres e das crianças.

3. A Escola Normal: um espaço difusor do ser mulher

As primeiras escolas normais para a formação de professores no Brasil foram criadas entre 1835 a 1880, sendo oferecidas inicialmente aos homens. Em Minas Gerais, a Escola Normal foi instalada em 1840. Em 1841, ainda faltavam alguns materiais como compêndios e tabelas, que o presidente da província julgava “indispensáveis à prática de novo sistema de ensino”, e acrescenta: “40 alunos estavam matriculados” (MOACYR, 1940, p. 79).

A Escola Normal de Ouro Preto passou por constantes improvisações: em 1842, ficou sem exercício do ano letivo; em 1846, foi novamente estabelecida; em 1852, foi fechada. Somente em 1871 ela reabriu em definitivo. Em 1872, o Regulamento do Ensino nº 62 constituiu uma Escola Normal na capital e em outras localidades. O programa dessas escolas ficou assim estabelecido:

O curso será em dois anos com as seguintes matérias: instrução moral e religiosa; gramática da língua nacional [...] aritmética; sistema métrico e elementos de geometria; noções gerais de geografia e história, geografia do Brasil, mormente da província; leitura refletida da Constituição do Império; pedagogia e legislação do ensino. Haverá uma aula de desenho linear e outra de música (MOACYR, 1940, p. 178).

Nesse mesmo regulamento, o presidente ressaltava a presença feminina nas Escolas Normais, onde tal frequência tornara-se comum a homens e mulheres, embora em lições alternadas. Desta maneira, estas escolas constituíram-se como espaço para a profissionalização feminina, acontecimento que se expandirá na Primeira República em diferentes contextos nacionais, como em Minas Gerais.

Em 1906, com a Reforma João Pinheiro, foi criada a Escola Normal da nova capital (Belo Horizonte): “trata a educação como um dos pilares básicos da República” dirigida “exclusivamente à mulher”, pois sofreram mudanças em seus

currículos com a “introdução da disciplina Prendas Domésticas e Trabalhos com Agulha, cursada apenas pelas alunas.” (FARIA, 2000. p. 29).

Embora no decorrer da Primeira República elas desenvolvessem relevantes papéis na formação da mulher, não eram satisfatórias, pois “dada a insuficiência quantitativa de escolas normais, o encaminhamento das moças aos cursos secundários dos colégios religiosos privados constituía sério obstáculo à profissionalização feminina (SAFFIOTI, 1976, p. 215), pois, propósitos diferentes eram relacionados às instituições laicas e religiosas, quanto à formação da mulher, visto que, enquanto a primeira se responsabilizava pela formação da classe popular, as instituições religiosas privadas se preocupavam com a formação das elite.

Obviamente, um dos fatores que possibilitou a profissionalização da mulher, no magistério foi a necessidade da classe menos favorecida procurar a instituição escolar (o magistério primário) como meio de sobrevivência, enquanto as filhas da elite, em sua maioria, se preocupavam apenas com o conhecimento cultural, estabelecendo a estreita relação entre o diploma e um bom casamento. Com a crise econômica desencadeada após a Revolução de 1930, as filhas das elite procuraram o magistério como profissão, devido aos problemas financeiros de suas famílias.

A Igreja Católica, mostrando-se aliada aos interesses das oligarquias, permaneceu dirigindo boa parte do ensino destinado às mulheres, por meio dos seus colégios religiosos, responsáveis pela educação das filhas da elite, apoiando a formação diferenciada dos sexos. Nesse contexto, ela prevaleceu com o maior número de escolas femininas. Os seus colégios, por não serem gratuitos, não possibilitavam o acesso das camadas desfavorecidas da sociedade.

A educação feminina nas escolas confessionais ou internatos religiosos visava preservar a moral e a instrução da mulher para o lar, “procurando guardá-la dos desvios que pudessem denegrir a imagem da mulher perfeita (instruída para o lar, e para o esposo).” (MANOEL, 1996. p. 86). O ensino ministrado nas escolas confessionais favorecia a hegemonia da Igreja, em razão do insignificante número dessa modalidade de escolas públicas no país.

Esse conjunto de relatos e acontecimentos marcou o início da formação feminina: “Até a década de 30, a Escola Normal gerida pelo Estado ou por instituições religiosas, mesmo com todas as limitações que continha, desempenhou papel relevante na formação profissional e na elevação da cultura da mulher brasileira.” (NOVAES, 1995, p. 22).

Nessa perspectiva, percebemos que o processo de escolarização que a nova vida urbana cobrava do país acelerou a entrada da mulher nas Escolas Normais, pois o modelo criado desde a colônia já não correspondia às exigências da urbanização brasileira, percebendo que não era mais possível manter a mulher no mesmo estado de ignorância e isolamento. Sua entrada para a Escola Normal também

estava estritamente ligada à demanda do curso primário, devido ao esforço pela democratização da instrução e pela preocupação dos republicanos com o alto índice de analfabetismo da população. A feminização do magistério primário no Brasil aconteceu somente no século XX, enquanto, na Europa, o século XIX já era palco desse processo.

As mulheres atendiam às condições profissionais exigidas para o magistério primário, que, até então, era direcionado aos homens. O magistério era comparado à maternidade, vendo-se na figura da sua representação a mulher, pois era responsável pela educação dos filhos, o que a tornaria mais apropriada para ensinar, ao agir com brandura, amor e compreensão com os seus alunos, ao contrário dos homens, seres ásperos, rudes, que poderiam tirar ou diminuir o gosto pela escola por parte das crianças.

Avaliando o projeto educativo católico no contexto brasileiro, especificamente o de Minas Gerais, compreendemos que a Igreja assumiu, de forma significativa, a tarefa educacional. A relevância que as Congregações desempenharam nesse período retrata os objetivos da própria Igreja em educar o povo na fé católica.

Nesse sentido, a educação foi percebida pelo ideário católico como capaz de desempenhar papel de relevo, na juventude católica, diante das transformações que se desencadeavam a partir do período republicano. Confirmando, assim, a nossa análise: a educação assumiu relevância na sua função de legitimadora da ideologia dominante, enquadrando-se no modelo social. É desta forma que a visão de Ramalho (1976) completa nosso pensamento: a atividade educativa subordina-se a uma teoria da sociedade, que lhe vai fornecer critérios decisivos para a sua ação. Então, ela fornece modelos de condutas (representações), para que seus alunos correspondam às suas expectativas.

Esse processo é percebido pela Congregação Sagrado Coração de Maria, que instalou-se, em Patrocínio, por meio do projeto de educação católica feminina, resultando na criação de uma escola primária (1928) e outra Normal (1933).

Considerações Finais

As Escolas Normais religiosas tornaram-se importantes espaços para a difusão da educação feminina, enquanto modelo de “mulher ideal”, que correspondia aos propósitos sociais vigentes e disseminados por tais escolas.

De certo, os planos educacionais desenvolvidos pela Igreja, para a mulher, não deixariam de favorecer a relação entre escola e lar, ao mesmo tempo em que as escolas confessionais católicas foram importantes instituições que atenderam à demanda de professoras primárias para as escolas públicas, pois, naquele

momento, o sentido de educação estava associado ao desenvolvimento, daí a necessidade e a expansão da formação do povo, que em sua maioria, encontrava-se analfabeto. Ao lado disso, a necessidade da formação de normalistas ocorreu para atender a esse desenvolvimento.

Finalmente, ao analisarmos a consolidação das escolas confessionais, principalmente devido à presença considerável de congregações femininas, entendemos que a educação da mulher constituiu, para a Igreja, num projeto de evangelização ou restauração católica na sociedade republicana. Retoma-se aqui a hipótese inicial, concluindo que a formação feminina correspondeu aos anseios católicos como importante meio de evangelização e interiorização da própria religião naquela sociedade, pelo cultivo e estímulo em defesa da família, pela ordem e a disciplina.

Referências

ALMEIDA, J. S. **Mulher e Educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: EdUNESP, 1998.

A Moral Católica. **Correio Católico**, Patrocínio, s/d de 1924, n° 08.

CAMPOS, Francisco. [Carta] **Carta ao Presidente Getúlio Vargas**. Arquivo Getúlio Vargas, Gv. 31.0418/1.

CASTELNAU, F. **Expedição às regiões centrais da América do Sul**. São Paulo: Nacional, 1949.

Dom Lustosa e a Instrução. **Correio Católico**, Patrocínio, 1º de março de 1925, n° 46.

FERREIRA, J. F. S. P. B. **A evangelização pela educação escolar**: Embates entre presbiterianos e católicos em Patrocínio, Minas Gerais (1924-1933). Uberlândia: UFU (Dissertação de Mestrado), 2004.

LOPES, E. M. T. & GALVÃO, A. M. O. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LOURENÇO, L. A. B. **A Oeste das Minas**: escravos, índios e homens livres numa fronteira oitocentista: Triângulo Mineiro (1750-1861). Dissertação (Mestrado em História) –Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2002.

MANOEL, Ivan A. **Igreja e Educação Feminina (1859-1910)**: Uma face do conservadorismo. São Paulo: EdUNESP, 1996.

MELLO, O. **As Origens Sociológicas do Alto Paranaíba**. Patrocínio: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Patrocínio, 2000 (texto de aula).

MOACYR, Primitivo. **A Instrução e as Províncias**. São Paulo: Nacional, 1940.

MUNIZ, D. C. G. **Um toque de gênero**: História e Educação em Minas Gerais (1835-1892). Brasília: EdUnB/FINATEC, 2003.

NABUT, J. A. **A Igreja em Uberaba**: Uberaba: Fundação Cultural de Uberaba/ Museu de Arte Sacra de Uberaba, 1987.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

NOSELLA, P. & BUFFA, E. **Schola Mater**: a antiga Escola Normal de São Carlos. São Carlos: EdUFSCar, 1996.

NOVAES, M. E. **Professora Primária**: mestra ou tia? 6ed. São Paulo: Cortez, 1995.

NUNES, M. J. F. R. Prática político-religioso das congregações femininas no Brasil – uma abordagem histórico-social. In: AZZI, R. & BEOZZO, J. O. (Org.). **Os Religiosos no Brasil**: enfoques históricos. São Paulo: Paulinas, 1986.

RAMALHO, J. P. **Prática Educativa e Sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

SAFFIOTI, H. I. B. **A Mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. Petrópolis: Vozes, 1976.

SCHMITZ, E. F. **Os Jesuítas e a educação**: filosofia educacional da Companhia de Jesus. São Leopoldo: EdUNISINOS, 1994.

SCHWARTZMAN, S., BOMENY, H. M. B. & COSTA, V. M. R. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra - Fundação Getúlio Vargas, 2000.

Recebimento em: 13/03/2009.

Aceite em: 13/04/2009.

Gustavo Fernando Kuhlmann: um bandeirante na cruzada da instrução (1910-1930)

Gustavo Fernando Kuhlmann: a paulista pioneer in a instruction crusade (1910-1930)

Elizabeth Figueiredo de Sá¹

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

Poliantéia (1946)

Resumo

Este artigo tem como objetivo demonstrar que a representação do bandeirismo da educação, apropriada pelos normalistas paulistas, impulsionou-os a largarem seus lares e partirem em missão civilizadora. Terá como foco a experiência do professor Gustavo Fernando Kuhlmann, que viajou em comissão para Mato Grosso atuando no período de 1910 a 1916, quando então retornou para o estado de São Paulo e deu continuidade ao seu trabalho na educação até 1930. Concluiu-se que em determinado momento a apropriação da representação do bandeirismo pelos normalistas paulistas, extrapolou a missão a eles confiada de disseminação do modelo escolar, transformando-se na sua finalidade de vida.

Palavras-chave: Bandeirismo na educação. Educação. Mato Grosso. São Paulo. Gustavo Kuhlmann.

Abstract

This article aims to demonstrate that the representation of pioneer's education, property by the normalist paulistas, drove them to leave their homes and leave in civilizing mission. Will focus the experience of teacher Gustavo Fernando Kuhlmann who traveled in committee to Mato Grosso acting in the period of 1910 to 1916, when returned to the state of São Paulo and continued his work in education until 1930. It was concluded that the ownership of pionner representation by the normalist paulistas, extrapolated the mission entrusted to them of spreading of a school model and became a directing for all educational activities.

Keywords: Pioneer's education. Mato Grosso. São Paulo. Education. Gustavo Kuhlmann

1 Professora Adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso. Doutora em Educação. Pós-doutoranda em Educação pela Universidade de São Paulo, pesquisadora do NIEPHE - FEUSP e do GEM- IE-UFMT. E-mail: bethfsa@uol.com.br. CEP: 78.060-900. Telefone: (65) 3615-8444.

Como no tempo das bandeiras...

Fernando de Azevedo em seu livro *Um trem corre para o Oeste* (1950) delinea o perfil dos bandeirantes paulistas que, no final do século XVII e início do XVIII, avançaram o sertão “por água e por terra, através de saltos, cachoeiras e corredeiras, de florestas compactas e do labirinto dos pantanais” à caça aos índios e à exploração do ouro. Na segunda metade do século XIX, após um longo período de pausa e estagnação, novamente investiram no desbravamento das florestas, não mais a procura de índios ou ouro, mas para a construção da estação de ferro, como meio de drenar os produtos agrícolas, principalmente o café, como também a penetração do interior à procura ou para exploração em maior escala de terras cultiváveis e férteis (AZEVEDO, 1950, p. 66). Independente de exterminar várias povoações indígenas e desmatar florestas inteiras, o bandeirante paulista representa o homem determinado e destemido, que enfrenta qualquer perigo ou imprevisto para cumprir a sua missão.

Nesse mesmo período, no setor educacional, os normalistas paulistas receberam a alcunha de bandeirantes. Isto porque o sistema escolar modelar criado pelos governantes do estado de São Paulo, era difundido pelo país através, principalmente, de empréstimo de professores, que, em prol da civilização e do progresso, seguiram em missão para diferentes localidades, “como no tempo das bandeiras”, com a finalidade de divulgar e implantar a escola graduada, peça fundamental desse sistema de educação pública. Uma verdadeira “cruzada da instrução” (POLIANTÉIA, 1946, p. 69).

O artigo intitulado *Bandeirismo*, parte integrante da Poliantéia do Centenário da Escola Normal Caetano de Campos (1946), elenca os ex-alunos dessa instituição, “onde forjaram-se as primeiras armas didáticas e de onde saíram os primeiros combatentes”, que realizaram missões nos mais diversos estados brasileiros a convite dos governantes. Foram eles:

ACRE - Paulo de Carvalho, Laonte Fernandes de Andrade
Só, Filipina Leopoldo de Andrade Só.
PARÁ E DISTRITO FEDERAL – Sud Menucci
DISTRITO FEDERAL, CEARÁ, GOVERNO FEDERAL
– Lourenço Filho
PERNANBUCO - José Ribeiro Escobar, José Scaramelli,
Fabiano Lozano.
ALAGOAS – Luiz de Toledo Piza Sobrinho
SERGIPE - Carlos da Silveira
ESPIRITO SANTO - Carlos Alberto Gomes Cadim,

Carlos Alberto Gomes Cadim (Filho), Rafael Grisi.
 MINAS GERAIS - Sebastião de Faria Zimbres.
 PARANÁ - Cesar Martinez, Serotonio Bittencourt Junior,
 Rubens de Carvalho, Henrique Antonio Ribeiro.
 SANTA CATARINA - Orestes Guimarães, Cacilda
 Rodrigues Guimarães, Henrique Gaspar Midon, José
 Donato Verano Pontes, Sebastião Oliveira Rocha.
 GOIAZ- Humberto de Souza Leal.
 MATO GROSSO - Gustavo Kuhlmann, Leovigildo
 Martins, Rubens de Carvalho, Almeida Júnior, Aurora
 Coelho, José Antonio Rizzo.
 TERRITÓRIO DE PONTA PORÁ - Leônidas Horta de
 Macedo, Rafael Grisi. (POLIANTÉIA, 1946, p. 69)

O autor, ciente de possíveis equívocos, justifica-se, denunciando ausência de pesquisa dos historiadores sobre o tema e a precariedade da documentação a que se teve acesso².

Não foi somente da Escola Normal Caetano de Campos que saíram os *bandeirantes do ensino*. Em artigo intitulado *Missões de professores paulistas*, Carlos da Silveira (1917, p. 240), que esteve em missão no estado de Sergipe, afirma que “varias teem sido, pois, as commissões desempenhadas por professores sahidos alguns da Escola Normal Secundária de São Paulo, outros das antigas Escolas Complementares, e tambem das Normaes Primarias”.

Quais eram os critérios para a seleção, escolha ou indicação dos professores para formarem as comissões aos estados? Segundo Carlos da Silveira, não era fácil ao governo de São Paulo encontrar professores que reunissem os requisitos exigidos para ocuparem cargos na administração pública em outros estados, pois, os que se encontravam aptos para a missão ou já estavam trabalhando e não queriam se aventurar a ir para outras localidades, ou, já haviam deixado a profissão em busca de outras oportunidades mais lucrativas. Para as missões, conforme a sua experiência há necessidade “de homens entendidos em administração escolar e dispendo de orientação pedagógica; que sejam peritos mestres e tenham ainda iniciativa, muita energia, para vencerem os contratempos; outrossim, possuidores de uma certa finura diplomática, etc. [...]”. Entretanto, “os professores desta tempera não os ha por aqui em abundancia, antes pelo contrario, são até raros.” (1917, p. 243).

2 Embora a missão tenha realmente ocorrido, os nomes relacionados não correspondem à realidade, pois, em Mato Grosso consta a ida de Almeida Júnior e Aurora Coelho, dois professores que não foram para aquele estado.

Tal afirmação faz-nos indagar se não foi a dificuldade em encontrar os homens com tais características que impulsionou o governo de São Paulo a indicar rapazes, recém-formados e sem nenhuma experiência profissional, para ocupar cargos administrativos na educação pública de diferentes estados do país (como no caso de Mato Grosso, para onde foram recomendados dois rapazes na faixa etária dos 20 anos de idade).

Mesmo não sendo a realidade tão fácil e “os resultados das missões paulistas não teem correspondido ao que dellas se esperava”, conforme afirmava Silveira (1917, p. 240), a documentação aponta para o sentido de que as *representações* do bandeirismo dos normalistas paulistas foram, em alguns casos, *apropriadas* por professores de outros estados. Em Mato Grosso, o professor Ulisses Cuiabano³ em uma poesia escreve:

Antigamente, um bando ousado e temerário
Os paulistas viris batiam os sertões
As selvas desbravando e, num labor diário,
Plantavam, sem cessar, novas povoações [...]

Normalistas gentis, vós sois os bandeirantes
Que rompendo por entre as selvas misteriosas
Que envolvem, com vigor, os cérebros ignorantes.

Ides ali plantar, com peregrinas mãos
A árvore do saber, de flores radiosas,
De perfumes sutis, de rútilos clarões. (CUIABANO, s/d)

O poeta compara as ações dos normalistas com a dos bandeirantes e, com isso, ressalta a benevolência desses que desbravavam as terras “plantando novas povoações e que, em outro momento, iam plantar com peregrinas mãos, a árvore do saber. Com isso, ao expressar que os normalistas paulistas iriam desbravar os cérebros ignorantes”, o autor desconsidera a construção social e educacional que vinha sendo formulada em seu estado, apossando-se da idéia de que tudo estava por ser feito na educação mato-grossense.

Tal apropriação não se deu por mero acaso, mas veio ao encontro do que Lawn (2000, p. 70) afirma: “[...] a identidade do professor é ‘produzida’ através de um discurso que, simultaneamente, explica e constrói o sistema. A identidade do

3 Bacharel e, Ciências e Letras, contador, poeta, jornalista e professor do Liceu Cuiabano e da Escola Normal de Cuiabá.

professor simboliza o sistema e a nação que o criou.” Por isso, conforme o autor, uma das razões para que a identidade dos professores seja gerida é porque ela deve ajustar-se à imagem do próprio projeto educativo da nação. Pode-se afirmar então que a gestão da identidade profissional dos professores é uma preocupação fulcral do governo na condução do sistema educacional e escolar de uma nação.

Nesse sentido, os governantes paulistas, desde o final do século XIX, devido à importância dada à educação popular, possibilitaram a “constituição de representações sobre a profissão docente nas quais o professor passou a ser responsabilizado pela formação do povo, o elemento reformador da sociedade, o portador de uma nobre missão cívica e patriótica.” (SOUZA, 1998, p. 61).

Apóstolos da Civilização, heróis anônimos da República ou *bandeirantes*, os professores formados pelas Escolas Normais deveriam ter consciência de sua missão: “reformatar a escola e levá-la a realizar as grandes finalidades da educação pública.” (SOUZA, 1998, p.61).

Este artigo pretende demonstrar que a *representação* (CHARTIER, 1990) do *bandeirismo* na educação, apropriada pelos normalistas que partiram em comissão para outros estados, os impulsionou a largar seus lares e partir em missão civilizadora. A objetiva estará voltada à primeira comissão de normalistas que foi a Mato Grosso para “reorganizar” a instrução pública daquele Estado, privilegiando o olhar sobre o professor Gustavo Fernando Kuhlmann, que trabalhou naquela localidade no período de 1910 a 1916 e, posteriormente, retornou ao seu estado de origem dando continuidade à atuação na educação até 1930, quando faleceu. Para isso serão utilizadas algumas materializações dessa representação em circulação: são periódicos, publicações, legislações, entre outros documentos encontrados no Arquivo Público de Mato Grosso, no Núcleo de Estudos e Documentações da História Regional (NDHIR-UFMT), no Arquivo Público de São Paulo e no Acervo particular da professora Adozinda KUHLMANN.

A missão educacional em Mato Grosso

Em busca de uma renovação do ensino mato-grossense, nos moldes como vinha acontecendo em todo país, o vice-presidente do Estado, Cel. Pedro Celestino Corrêa da Costa, solicitou ao estado de São Paulo o empréstimo de dois professores paulistas para reorganizarem o ensino público do Estado. Com a indicação de Oscar Thompson, diretor geral da Instrução Pública, foram recomendados os nomes dos professores recém-formados (1909) Leowigildo Martins de Mello e Gustavo Fernando Kuhlmann, colegas de classe. Eles assinaram o contrato e chegaram a Capital mato-grossense em 2 de agosto de 1910.

Já questionamos anteriormente o que teria levado São Paulo a indicar dois normalistas recém formados⁴, mas a ida desses rapazes para Mato Grosso levamos também a refletir sobre o que impulsionou esses normalistas, que haviam se destacado no curso com ótimas notas, a deixar seus lares e ir para o interior do país em missão de trabalho? Direcionando o olhar para Gustavo Kuhlmann, tal pergunta se torna ainda mais intrigante, pois, além de ele já estar atuando como professor adjunto no Grupo Escolar de Bebedouro (ANNUÁRIO, 1909, p. 317), pertencia a um lar que se destacava no cenário social, político e educacional de São Paulo.

Kuhlmann era filho de Alberto Kuhlmann que, como engenheiro, participou ativamente da urbanização da cidade de São Paulo; como deputado estadual, da 1ª Constituição do Estado de São Paulo em 1891; e, como jornalista, trabalhou para alguns jornais, tais como *O Estado de S. Paulo*. Era irmão de Guilherme Jorge KUHLMANN, que havia se formado também na Escola Normal Caetano de Campos (1906) e atuava, na ocasião, como diretor escolar do Grupo Escolar de S. José do Rio Pardo.

Inicialmente, Mello e Kuhlmann trabalharam juntos. A primeira conjunta foi visitar as escolas públicas primárias da Capital para terem clareza do contexto educacional. Segundo relatório de Mello, *tudo estava por fazer* (MELLO, 1911). Eles não iriam admitir que em muitas localidades no seu estado de origem, cuja situação era muito próxima a encontrada em Cuiabá, diferenciada, especialmente na capital, pelo amplo funcionamento da Escola Normal de São Paulo e dos grupos escolares.

Investiram na reorganização do ensino público; implantaram a Escola Normal, a Escola Modelo e os grupos escolares; elaboraram os programas e horários das escolas isoladas, tudo isso conforme acontecia no estado de São Paulo, por determinação da própria presidência de Mato Grosso (DECRETO nº 258, de 20/08/1910). No entanto, a inviabilidade de se “copiar” exatamente as diretrizes educacionais de outro estado, foi advertida por Mello em seus relatórios.

Juntamente com essas ações iniciais, Mello assumiu a direção da Escola Normal e Modelo anexa e Kuhlmann a direção do Grupo Escolar do 2º distrito, ambas em Cuiabá-MT. O primeiro atuou mais diretamente na educação e na imprensa e, o segundo, dono de um temperamento mais impulsivo, atuou não só na educação e na imprensa cuiabana, como também na política local. Nos anos seguintes, outros paulistas foram ao estado ajudar ao trabalho de reorganização da instrução pública: Ernesto Sampaio, João Brienne de Camargo, José Rizzo, e

4 Cf. VIDAL, SÁ (no prelo), SÁ (2007).

Waldomiro Campos.

Kuhlmann criou e dirigiu (1912) o jornal mensal *O Amiguinho*, voltado para o público infantil; e, publicou o livro *Bondade e Pátria*, aprovado pelo Conselho Superior da Instrução Pública (1915) para ser adotado nas escolas primárias na formação moral e cívica das crianças.

Mais diretamente na direção do Grupo Escolar Senador Azeredo, teve uma atuação elogiosa, mas também foi alvo de críticas, principalmente no que se refere à prática de avaliação que na escola graduada tomou o caráter não só de conclusão de curso, como era utilizada nas escolas isoladas, mas também de promoção do aluno para o próximo nível (representando sucesso, quando o aluno era promovido para a série seguinte, ou fracasso, quando permanecia na mesma série), gerando resistência por parte do professorado. Como astúcia, os professores dos grupos escolares encontraram uma forma de camuflar os resultados dos exames, selecionando somente os alunos que consideravam “aptos” a prestarem as provas. Desse modo, a aprovação/sucesso seria garantida (SÁ, 2006).

Mesmo diante da indignação do diretor do Grupo Escolar de Poconé, o professor Waldomiro Campos, que dissertou sobre tal situação em seu relatório à Diretoria da Instrução Pública (1916), ponderou que essa prática tornou objeto de debate público somente no que concerniu ao Grupo Escolar Senador Azeredo, onde Kuhlmann era diretor. O educador, suas ações e publicações, era constantemente alvo de críticas, por parte de opositores católicos, ligados ao jornal católico *A Cruz*.

O resultado geral dos exames prestados no referido Grupo e publicado na *Gazeta Oficial* ofereceu a oportunidade de denúncia ao jornal católico: “191 matriculados, 28 aprovados! E os 93 de diferença, que é deles? Sumiram-se?” Continuou o articulista:

O 3º ano da seção masculina e o 4º das duas seções não compareceram aos exames por *desejarem os alunos repetir as RESPECTIVAS CLASSES* no ano próximo.

Não gabamos o gosto singular destes alunos do Sr. Kuhlmann. *Repetir o ano por vontade própria* equivale dizer: procurar o próprio mal, ir de encontro aos próprios interesses... e quando se via semelhante disparate?

Vejamos o final da NOTA do Sr. Kuhlmann: ‘e também (quiseram repetir o ano...) de acordo com a informação prévia dos adjuntos que os *julgaram pouco preparados?* Srs Pais de família, ouvistes? – 121 matriculados, 28 aprovados, os outros... não preparados.

Se para o fim do ano próximo também não forem preparados, isto não influi... se lhes dará um prêmio de perseverança e a promoção por antiguidade. (JORNAL A CRUZ, 28/11/1915, p.3) (Grifo do autor).

A documentação sugere que os confrontos entre KUHLMANN e os representantes do jornal *A Cruz* começaram desde 1912, quando o paulista publicou artigos na Revista *A Nova Época*⁵ intitulados de *Conferências Pedagógicas*⁶. Assim que era publicada uma Conferência Pedagógica, o jornal *A Cruz*, analisava as abordagens de Kuhlmann para, se possível, desmoralizá-lo. Em várias edições do jornal, o professor era chamado de *neo-pedagogo*, *ignorante*, *beocio*, entre outros adjetivos. As provocações eram rebatidas pelo normalista, em jornal de oposição (AMÂNCIO, 2008).

Em certos momentos, tais divergências extrapolavam o âmbito educacional voltando-se para a política local, pois, tanto o desembargador João Carlos Pereira Leite, diretor do jornal *A Cruz*, quanto Kuhlmann eram membros do Partido Republicano Conservador, que tinha como Diretor o Coronel Joaquim Caraciolo Peixoto de Azevedo, sogro de Kuhlmann. É possível averiguar tais divergências através do livreto *Esclarecimentos* (KUHLMANN, 1914). Segundo ele:

Em política, como em crenças, como também em questões sociais tenho já bem acentuados, sinão bem definidos meus ideais. (...) Os meus ideais políticos encaminham-se na pratica a pertencer ao Partido Republicano Conservador, por isso que segundo esses ideais os verdadeiros republicanos são justamente os melhores conservadores. Os ideais desse partido, publicados em 1910, estão muito próximos dos ideais que tenho como doutrina.(...)

5 Impressa nas oficinas da Gazeta Oficial, a Revista teve em quatro números publicados: Dr. Marinho Rego, José T. Campos, Isac Povoas, Dr. Otavio Cunha, Francisco Azzi, Joaquim de Siqueira, Luiz Terencio, Antonio Vieira de Almeida, J. Brienne, Gustavo Kuhlmann, Ulisses Cuiabano, Dr. Augusto Cavalcanti, Antonio Fernandes de Souza, Firmo José Rodrigues, Alcindo de Siqueira, Olegário de Barros, Jerônimo Macerata, Leowigildo de Mello e Estevão de Mendonça (MENDONÇA, 1919).

6 A primeira *Conferência Pedagógica* foi publicada do dia 24 de março de 1912, seguida, em edições posteriores, de outras conferências numeradas de I ao VII.

Entretanto, não quero dizer que me contrariasse, em todos os sentidos, a retirada do desembargador João Carlos da direção do partido. Dada a lamentável confusão que esse senhor faz de questões políticas, religiosas e pessoais, a sua parte na direção do partido sempre se ressentiria desse defeito. A sua permanência nesse lugar dava prestígio ao clericalismo que em tudo se quer intrometer e, ao qual, o desembargador de há muito que infelizmente se entregou (KUHLMANN, 1914, p.3-7)

As desavenças entre o professor e os católicos podem ser interpretadas por vários aspectos: inicialmente, pela questão religiosa, pois KUHLMANN era declaradamente anticlerical e defensor veemente da laicidade do ensino; em segundo lugar porque grande parte da sociedade local professava a religião católica e a indicação de um jovem de 20 anos para ocupar um cargo de relevância na administração do ensino, pode ter gerado ciúmes nos contrerrôneos mais velhos; e, além disso, a ânsia de “colocar tudo em ordem”, pois para eles *tudo estava por fazer*, pode ter sido interpretado como uma atitude prepotente da sua parte.

Porém, vale ressaltar que reações, algumas vezes agressivas, da população local, que recebia um *bandeirante*, foram apontadas por Carlos da Silveira como um fator que dificultava as missões paulistas. Segundo o professor:

Um facto salta logo aos olhares do observador e é o excessivo regionalismo de certos habitantes, patrícios nossos, não permitindo um recebimento como convinha fosse feito aos que de uma zona vão a outra levando o animo de trabalhar, mais nada. Muitas ninharias apparecem, as intrigas maçantes de levantam, a politicagem sórdida volta-se para o estrangeiro (!) a quem se atiram, nos jornaes, artiguetes insultuosos e semelhantes productos da imprensa. Não se diga que nós devemos collocar acima destas coisas: não há duvida que assim é, mas também é certo que, por detrás das lamas, muita má vontade occulta e isto aborrece (...) (SILVEIRA, 1917, p. 243).

Em 1916, em pleno tumulto político devido à Caetanada, disputa política armada entre o Partido Republicano Conservador (PRC) e o Partido Republicano Mato-grossense (PRMT), faleceu o seu sogro (06/09/1916) e os contratos com os normalistas paulistas foram rescindidos. Kuhlmann, então, retornou ao estado de São Paulo.

Um bandeirante em seu próprio Estado

Após a agitada estada em Cuiabá, Kuhlmann retornou para São Paulo acompanhado de sua nova família: esposa e três filhos. Porém, não regressou para o município de Bebedouro, em que estava lotado, reassumindo a função de professor adjunto no Grupo Escolar “Dr. Almeida Vergueiro”, em Espírito Santo do Pinhal⁷.

Rodrigues (2007, p. 48) ressalta que o município, composto principalmente de imigrantes, em sua maioria de origem italiana, estava em expansão devido ao café, a ferrovia, a imigração e ao investimento na educação, representado pela implantação do grupo escolar. Porém, Kuhlmann não permaneceu por muito tempo nessa cidade, atuando por apenas seis meses na instituição (Livro de Controle de professores adjuntos (1905 a 1920), p. 36).

Sua breve permanência na função pode ter sido devido à influência de seu irmão, Guilherme Kuhlmann, Inspetor Escolar desde 1913, na indicação de seu nome para atuar como diretor do Grupo Escolar “Cerqueira Cesar”, no município de Paraibuna. Um cargo administrativo e, conseqüentemente, com melhor salário.

Esse Grupo Escolar tinha nove classes, sendo três do primeiro ano, duas classes no segundo, terceiro e quarto anos (ANNUÁRIO, 1918, p. 329). Apresentava um problema já conhecido por Kuhlmann em Mato Grosso: o grande número de retenção nos anos escolares. Porém, conforme é possível verificar através do *Annuário do Ensino do Estado de São Paulo*, essa dificuldade se fazia presente em quase todos os grupos escolares do estado, o que indica que os professores não “aconselhavam” os alunos a prestar os exames finais, conforme acontecia em Mato Grosso, deixando transparecer nos dados estatísticos o grande número de reprovação, principalmente nos primeiros anos escolares.

Esse problema foi tão generalizado que a Diretoria Geral da Instrução Pública, ao detectar a falta de uniformidade na promoção do aluno, variando de acordo com a maior ou menor exigência dos diretores, resolveu providenciar instruções claras e precisas sobre o assunto (ANNUÁRIO, 1918, p. 331). No Grupo “Cerqueira Cesar”, dos 172 “analfabetos matriculados”, somente 65 foram promovidos para o segundo ano, o equivalente a 37,8% do total de alunos.

Trabalhando havia apenas dez meses nessa instituição, KUHLMANN já estava inquieto com a localidade e com o trabalho:

7 O jornal *A Comarca de Penápolis* (n.1.367, 8/12/1963) traz um artigo escrito por Carmita de Mello Ahmad, que conheceu Gustavo Kuhlmann quando este atuava como inspetor de ensino em Penápolis, que afirma que ele, ao retornar para São Paulo, trabalhou como professor da escola isolada de Itanhaém e depois foi transferido para o Espírito Santo do Pinhal. Entretanto, não encontramos nenhum documento que comprovasse tal afirmação. Pelo contrário, em *Livro de Controle de professores adjuntos (1905-1920)* consta que o seu exercício anterior era de professor adjunto de outro grupo escolar e não proveniente de uma escola isolada.

[...] o povo sem deixar de ser hospitaleiro, é ao mesmo tempo retrahido, pouco amigo de sociabilidade. O grupo escolar não pode progredir porque o pessoal não faz caso de lhe mandar os alunos. Isto tudo nos faz pensar em procurar outro lugar onde além dos recursos ganhos pelo governo, possamos arranjar mais alguma coisa, pois a barateza da vida que aqui compensava a escassez de recursos, vae se tornando cada vez mais falsa. Temos pensado, pois, em conseguir cousa melhor (KUHLMANN, 1918).

Ele havia se acostumado a atuar em diversas frentes e a ocupar cargos de maior destaque na educação. Voltar ao anonimato, ao trabalho corriqueiro da administração escolar talvez o deixasse desestimulado.

No início de 1920, foi removido para Penápolis, assumindo a direção do Grupo Escolar e, em dezembro do mesmo ano, assumiu a função de Inspetor Escolar. Com isso, voltou a trabalhar em diversas frentes, o que nos leva a pensar que reacendeu o ardor do bandeirante intrépido e desbravador, renovando sua paixão pelo que fazia.

Inicialmente, atuou juntamente com José Henrique Thin na 4ª Delegacia Regional de Ensino⁸, com sede em Guaratinguetá. Essa região continha a seguinte situação de ensino:

Tabela 1 – 4ª Delegacia Regional de Ensino

Municípios	Grupo Escolar	Escolas reunidas	Escolas isoladas	
			urbanas	Distritais e rurais
Areias	-	1	-	2
Bananal	1	-	-	7
Cachoeira	1	-	2	3
Cruzeiro	1	-	3	9
Cunha	1	-	2	5
Guaratinguetá	3	-	7	31
Jataí	-	-	2	3
Lorena	2	-	4	9
Pindamonhangaba	1	1	4	20
Pinheiros	-	-	2	7
Piquete	1	-	-	3
Queluz	1	-	1	5
S. Bento de Sapucaí	1	-	-	11
S. José do Barreiro	-	-	4	5
Silveiras	-	1	-	4
	13	3	32	124

Fonte: Anuário do Ensino, 1920-1921, 1923.

8 As Delegacias Regionais de Ensino foram criadas através da Lei n. 1750 de 8 de dezembro de 1920, artigo 6º.

É possível observar por meio da tabela que prevaleciam as escolas isoladas distritais e rurais, por ser essa uma região pastoril e agrícola, conforme relatado pelo delegado regional, Prof. João Alfredo dos Santos (ANNUARIO, 1923).

Essa realidade deve ter sido um estorvo à ação dos inspetores de ensino, tendo em vista o difícil acesso às escolas rurais, sendo obrigados a percorrer o trajeto no lombo de burro ou cavalo, e as precárias condições em que elas se encontravam: “Não têm sala decente, não têm mobiliário que preste, não têm livros nem essa variedade de pequeninas coisas que disfarçam a aridez da escola.” (ALMEIDA JR., 1966, p. 196). Faltavam também professores dispostos a atuar nessas localidades, pois, os que eram encaminhados para lá, normalmente recém-formados e sem experiência alguma, não viam a hora de retornar para a cidade, devido aos baixos salários e as condições precárias de trabalho e de vida.

Demartini (1989), ao escrever sobre as propostas e a realidade do ensino rural em São Paulo na, Primeira República, ressalta que outros fatores interferiam na escolarização das crianças da zona rural, tais como as parcas condições de vida dos roceiros, a própria localização da escola, seu horário de funcionamento e a necessidade de trabalhar com os pais. Mesmo assim, os alunos lutavam para continuar os estudos, andando “dois ou mais quilômetros, carregando o pacote de livros e um pedaço da infância.” (ALMEIDA JR., 1966, p. 193).

Somente no ano de 1921, Kuhlmann e Thin visitaram 249 escolas rurais e, talvez devido à inexperiência dos professores, principalmente da zona rural, apresentaram 208 aulas modelo⁹.

Sua experiência na zona rural talvez tenham ajudado Kuhlmann a compor o *Hymno da Escola Rural*, cantada com a música do maestro João Gomes. Na poesia, a simplicidade da escola rural é dissociada da escassez de recursos para ser relacionada à pureza e beleza:

Escolinha querida e modesta
De paredes branquinhas de cal!
És um dia risonho e de festa
Palpitando na vida rural!

A nossa alma formando enobreces,
Boa escola risonha e gentil!
Ensinando a cantar, como preces,
As cantigas do nosso Brasil! (KUHLMANN, s/d)

9 Não foi especificado no Anuário para quais escolas foram dadas as aulas modelo. Cf. Anuário do Ensino, 1920-21, p. 19. Cabe ressaltar que as “aulas modelo” são incumbências dos inspetores escolares determinadas pelo Regulamento da Instrução Pública.

Atuando em outras frentes, como lhe era de costume, reeditou o livro de sua autoria *Bondade e Pátria* (1921), utilizado no ensino público mato-grossense, pela *Edições Melhoramentos*¹⁰ e, escreveu o *Hymno do Pavilhão Escolar* (1922), cantado diariamente em todas as escolas estaduais paulista.¹¹

Nessa região, KUHLMANN permaneceu por, aproximadamente, quatro anos, quando foi removido para a 11ª Delegacia Regional de Ensino, com sede em Bauru e responsável pelos seguintes municípios: Agudos, Albuquerque Lins, Araçatuba, Avaí, Bauru, Birigui, Lençóis, Penápolis, Pirajuí, Piratininga e São Manoel; municípios no entorno da estrada de ferro da Noroeste do Brasil.

É importante destacar, como o fez Fernando de Azevedo (1950), que a Noroeste foi responsável pela criação de novas povoações ao longo e à volta dos trilhos, ocasionando o rápido crescimento de suas populações, pelo fluxo de levadas de imigrantes e colonos.

Hoje é o caminho de ferro que funda as cidades e promove, com a indústria, as grandes aglomerações urbanas. Ele é o plantador de cidades, é o todo-poderoso nessa matéria, como se viu na Noroeste, em que numerosas vilas, hoje cidades de primeira ordem, como que brotaram do chão, na ponta dos trilhos, e pequenas povoações foram obrigadas muito simplesmente a transportar suas casas para onde queria o caminho de ferro. Assim, erguera-se, ao longo da estrada, cidades importantes como Lins, Penápolis, Birigui e Araçatuba, e, na variante, Valparaíso, Mirandópolis e Andradina (AZEVEDO, 1950, p. 76).

Kuhlmann reiterou a *representação*, predominante naquele período, da estrada de ferro como instrumento para o progresso da nação, em sua poesia *Noroeste*:

Noroeste

Outrora o sertão bruto, a mata secular,
Onde o selvagem nu lutava com o jaguar...
Bandos de tangarás dançavam barulhentos,

10 A Editora Melhoramentos pertencia à irmã de seu pai, Anna Maria Weiszflog e seu esposo Otto Friedrich Weiszflog.

11 O Pavilhão Escolar foi instituído pelo Decreto n. 3467 de 1 de junho de 1922. Segundo Guilherme Kuhlmann, *não tínhamos nos nossos estabelecimentos um signal exterior que indicasse o seu funcionamento; que dissesse aos transeuntes das ruas da cidade e aos viandantes das estradas sertanejas que a machina civilizadora do Estado de S. Paulo estava em plena actividade, garantindo a soberania da Pátria* (Anuario do Ensino, 1922-1923).

Choravam juritis ao vento. (...)
 Mas vem depois a luta,
 O bandeirante audaz pelos sertões a dentro investe.
 E surge num instante,
 Assombro de progresso, a noroeste!
 A mata virgem secular, gigante,
 Cai devastada num gemido agreste
 E o cafezal se estende verdejante
 Para o sul, para o norte, a leste e a oeste.
 O bandeirante é o grande tipo de escoteiro,
 Que vence tudo e por tudo passa,
 Atestado soberbo de uma raça! (KUHLMANN Apud
 AHMAD, 1963, p.1).

Reforça, outrossim, a representação do bandeirante: desbravador e aventureiro, portador da missão civilizatória e mensageiro do progresso, constituído pela fibra soberba da raça. Figuras do mosaico multifacetado do bandeirismo paulista, a Cia. Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, o escotismo, e Kuhlmann materializavam em suas ações as expectativas de superação do atraso nacional e de civilização do povo brasileiro.

Com as novas populações se alojando à margem dos trilhos, tornava-se necessário a instalação de escolas. Locomover-se de um povoado a outro significava aventurar-se por imensos “vazios” de uma densidade quase de deserto e por entre os sertões. Kuhlmann se tornou conhecido pelos seus esforços na organização escolar da vasta zona da Noroeste (DECRETO n. 25.632 de 17/3/1956). Mas, não encenava ele o próprio papel do bandeirante que, desbravando novas terras, prosseguia instalando novas escolas e propagando o ensino? Este feito não seria, para ele, uma repetição do que fez ao ir, em comissão, para Mato Grosso?

Durante a sua atuação nessa região, Kuhlmann organizou, entre muitas outras coisas, o escotismo, excursões e festas escolares (AHMAD, 1963), levando-nos a perceber que ele mantinha as mesmas convicções, os mesmos princípios cívicos nos quais foi formado, expressos no trabalho exercido em Mato Grosso.

Um jornal de Penápolis escreveu a seu respeito:

Como inspetor foi um conselheiro, um orientador inteligente e o estabelecimento por ele visitado, ficava cheio de harmonia pedagógica. Suas visitas eram queridas e desejadas por todos os professores.

Foi o plantador de escolas na zona Noroeste e um dos fundadores da Nossa Escola Normal Livre (Fragmentos de um jornal de Penápolis (s/d)- Acervo da D. Adozinda Kuhlmann).

Além das funções ligadas ao ensino, Kuhlmann não abandonou o seu gosto pela imprensa atuando como articulista do jornal *A Justiça e*, atuou também como advogado provisionado, sendo muito elogiado nessa função.

Em 1929, foi transferido para Lins e, de lá, já enfermo, foi removido para Santos. Faleceu no ano seguinte, aos quarenta anos de idade.

Algumas considerações

Curiosamente, o ciclo de vida de Gustavo Kuhlmann (1890-1930) se estendeu durante a Primeira República. Nasceu, cresceu, estudou e trabalhou partilhando dos ideais republicanos que propagavam a missão civilizadora do professor na construção da nação brasileira. Sua missão era clara para ele:

Ninguém pode ser mais, do que eu sou, patriota!
Ninguém, ao seu paiz, maior afecto, vota!
Amo este berço meu, e com sinceridade:
A terra onde nasci, toda a minha amizade;
Por ella, trabalhar em prol do prol do seu progresso.
Para tornal-a grande, é meu desejo expresso [...]
(KUHLMANN, 1912, p.2).

Acompanhando a sua trajetória profissional, foi possível perceber que ele se apropriou do discurso do bandeirismo paulista, deixando sua família e emprego para ir, em comissão, para o estado de Mato Grosso, uma realidade sociocultural bem diferente da que fora criado. Naquela localidade, procurou, juntamente com outros normalistas paulistas, Leowigildo Martins de Mello, Ernesto Sampaio, João Brienne de Camargo, José Rizzo, e Waldomiro Campos, implantar o modelo escolar em plena expansão pelo país, e contribuir para a formação dos professores que já estavam atuando no ensino público¹².

12 Sua atuação em Mato Grosso foi reconhecida, sendo homenageado como patrono de uma escola estadual desde 28/01/1966.

Ao retornar ao seu estado de origem, continuou o que considerava ser a sua missão. Atuou em diversas frentes em prol da comunidade e da educação. Seus atos foram lembrados em publicação oficial, Decreto n. 25.632, de 17/03/1956, que dá o seu nome ao grupo escolar de Botafogo:

Considerando que o professor Gustavo Fernando Kuhlmann exerceu, em longa e proveitosa atividade educacional os cargos de professor primário, diretor de grupo escolar e professor de educação, tendo em todos eles revelado notável espírito público e profundo apego à causa da instrução popular;

Considerando que as atividades deste Professor o recomendam à estima pública e ao reconhecimento de Estado que abnegadamente serviu, principalmente quando da grande conjuntura social criada pela gripe de 1918 e a organização escolar da vasta zona da noroeste, hoje superintendida por duas delegacias de ensino.

Considerando que o emérito paulista, autor de inúmeros trabalhos de real merecimento, especialmente na literatura infantil, que carinhosa e brilhantemente cultivou; foi um notabilíssimo exemplo de cidadão austero, operoso e digno, destacando-se tanto pelas suas qualidades de educador competente, como cidadão modelar [...].

A atuação do professor Gustavo Fernando Kuhlmann leva-nos a refletir sobre o bandeirismo paulista na educação, que, conforme foi possível observar, em determinado momento extrapolou a missão da disseminação das suas instituições modelares, transformando-se na sua finalidade de vida. E, numa outra perspectiva, nos impulsiona a questionar se as produções da História da Educação na Primeira República não estão impregnadas da representação do *bandeirismo*, ao fazerem alusão aos paulistas como os disseminadores do modelo escolar no ensino primário nos estados brasileiros. É algo a se pensar.

Referências

AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros. **Ensino de Leitura e Grupos Escolares:** Mato Grosso 1910-1930. Cuiabá-MT: EdUFMT, 2008.

ANNUARIO do Ensino do Estado de São Paulo. Publicação organizada pela Diretoria Geral da Instrução Pública, por ordem do Governo do Estado 1909. São Paulo: Typographia do “Diário Oficial”, 1910.

_____. Publicação organizada pela Diretoria Geral da Instrução Pública, por ordem do Governo do Estado 1918. São Paulo: Typographia do “Diário Oficial”, 1919.

_____. Publicação organizada pela Diretoria Geral da Instrução Pública, por ordem do Governo do Estado 1920/1921. São Paulo: Typographia do “Diário Oficial”, 1921.

_____. Publicação organizada pela Diretoria Geral da Instrução Pública, por ordem do Governo do Estado 1922/ 1923. São Paulo: Typographia do “Diário Oficial”, 1923.

_____. Publicação organizada pela Diretoria Geral da Instrução Pública, por ordem do Governo do Estado 1923. São Paulo: Typographia do “Diário Oficial”, 1923.

AHMAD, Carmita M. Um professor ilustre. **A Comarca de Penápolis.** Penápolis – SP, p. 1, 8/12/1963.

ALMEIDA JR. Antonio. **A Escola Pitoresca e outros estudos.** Rio de Janeiro: MEC/INP/CBPE, 1966.

AZEVEDO, Fernando de. **Um trem corre para o Oeste:** Estudo sobre a Noroeste e seu papel no sistema de viação nacional. São Paulo: Melhoramentos, 1950.

CHARTIER, Roger. **A história cultural:** entre práticas e representações. Rio de Janeiro:Bertrand, 1990.

DEMARTINI, Zeila de Brito F. Cidadãos Analphabetos: propostas e realidades do ensino rural em São Paulo na 1ª República. In: **Cadernos de Pesquisa** n. 71. São Paulo, 1989, p. 5-18.

KUHLMANN, Gustavo. **Esclarecimentos.** Cuiabá: Casa Avelino, 1914.

_____. **Bondade e Pátria.** São Paulo: Melhoramentos, 1921.

_____. **Hymno da Escola Rural.** In: Acervo Professora Adozinda Kuhlmann.

_____. Hymno Pavilhão Escolar. In: **ANNUÁRIO do Ensino do Estado de São Paulo**. Publicação organizada pela Diretoria Geral da Instrução Pública, por ordem do Governo do Estado 1922/ 1923. São Paulo: Typographia do “Diário Oficial”, 1923.

_____. **Carta endereçada à sua sogra** In: Acervo Professora Adozinda Kuhlmann. Paraybuna, 17 de maio de 1918.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. In: NÖVOA, A.; SCHRIEWER, J. (Orgs.). **A difusão Mundial da Escola**. Lisboa: Educa, 2000, p. 69-84.

MATO GROSSO. **DECRETO** n. 258 de 20 de agosto de 1910. Arquivo Público de Mato Grosso.

MELLO, Leowigildo Martins de. **Relatório da Escola Normal e Modelo anexa**, 1911.

POLIANTÉIA do 1º. Centenário do Ensino Normal de São Paulo, 1946.

RODRIGUES, Ana Claudia de Souza. **Grupo Escolar Dr. Almeida Vergueiro (1912-1915): a escolarização da infância em Espírito Santo do Pinhal, São Paulo**. Dissertação de Mestrado. FEUSP, 2007.

SÁ, Elizabeth Figueiredo de. **De criança a aluno: as representações da escolarização da infância em Mato Grosso (1910-1927)**. Cuiabá, MT: Carlini & Caniato: EdUFMT, 2007.

SÃO PAULO. **DECRETO** n. 25.632 de 17 de março de 1956. Acervo Professora Adozinda Kuhlmann.

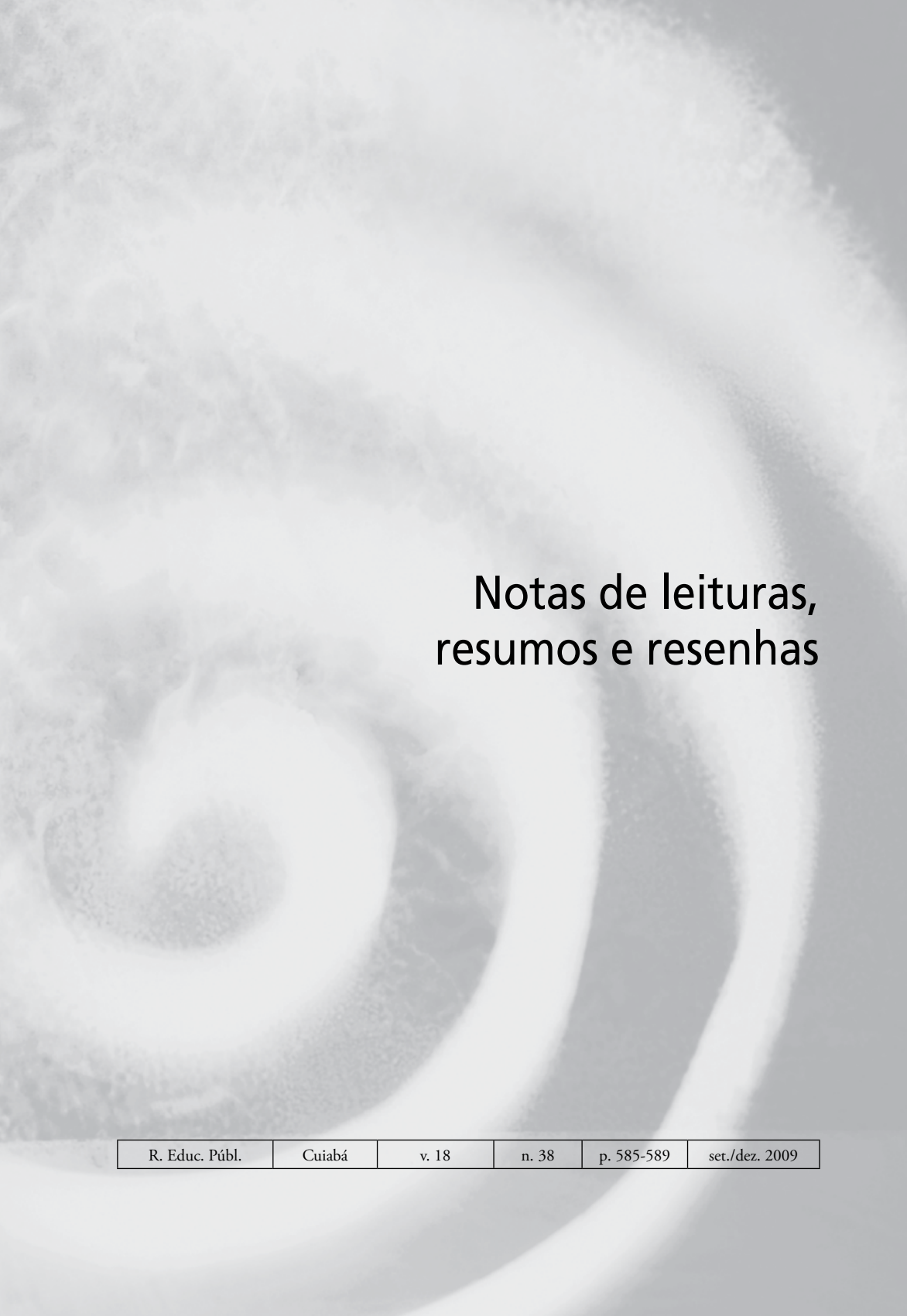
SILVEIRA, Carlos da. Missões de professores paulistas. **Revista do Brasil**, ano II, v. V, n. 18, junho, 1917, p. 240-244.

SOUZA Rosa Fátima. **Templos de Civilização**. São Paulo: UNESP, 1988.

VIDAL, Diana G.; SÁ, Elizabeth F. Outra missão para outras bandas: a circulação de professores paulistas e do modelo de escola graduada. In: FARIA FILHO, Luciano M., PINHEIRO, Antonio Carlos F.(Orgs.). **Estudos Comparados sobre Grupos Escolares no Brasil: singularidades e convergências histórico educacionais**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, no prelo.

Recebimento em: 28/07/2009.

Aceite em: 06/08/2009.



Notas de leituras, resumos e resenhas

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues.

A cor da escola: imagens da Primeira República.

Cuiabá: EDUFMT/Entrelinhas, 2008.

Lúcia Maria de Assunção Barbosa¹



A cor da escola: imagens da Primeira República, de Maria Lúcia Rodrigues Müller², é um livro que, tal como propõe o título, expõe 54 fotografias de estudantes e professores negros com o objetivo de mostrar a presença desses docentes em escolas públicas dos estados do Rio de Janeiro e de Mato Grosso, no período de 1889 a 1930.

O prefácio vem assinado pela Profa. Dra. Iolanda de Oliveira, da Universidade Federal Fluminense. As partes denominadas *Professores* e *Alunos* constituem os dois grandes eixos da obra. A primeira subdivide-se em nove subtítulos: *Quem são os brasileiros?*, *Os obstáculos na obtenção do reconhecimento intelectual*, *A solução*

1 Doutora em Linguística Aplicada e professora da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail: <lubarbo@ufscar.br>.

2 Doutora em Educação pela UFRJ, professora dos cursos de graduação (pedagogia) e do Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Coordenadora do Núcleo de Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (NEPRE) da UFMT. É também Proponente, fundadora e membro do GT Afro-brasileiros e Educação da ANPED.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 18	n. 38	p. 587-589	set./dez. 2009
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

do branqueamento; A “cor” dos professores do Distrito Federal – requerimentos de inscrição em concursos; Professor Hemeterio José dos Santos; Professora Otilia Leite Kravisc; A pregação eugenista; A misoginia e a erotização do corpo negro; a negação do corpo negro. A segunda parte – *Alunos* – com um número menor de fotos – não contém subdivisões. As páginas 110 e 111 do livro finalizam com uma lista diversificada de *Referências* que inclui os títulos mais importantes no que concerne tanto à fotografia quanto ao tema do livro.

Ao prefaciar a obra, Iolanda Oliveira retoma os estudos feitos por Todorov no livro *Nós e os outros: a reflexão francesa sobre a diversidade humana*, para fazer uma apreciação crítica e necessária da trajetória da teoria racista europeia no Brasil. O objetivo de Oliveira é desvendar como essas “[...]” posições de teóricos franceses [...] respaldaram o pensamento de intelectuais brasileiros e, conseqüentemente, as medidas políticas para promover o desaparecimento das populações negra e indígena, no período considerado pela autora desta obra.”

Na *Introdução*, Lúcia Müller apresenta suas motivações para a busca e o tratamento desse acervo, as dificuldades, os sustos e as alegrias que encontrou no percurso da pesquisa. A autora também situa o lugar que o livro ocupa no conjunto de sua obra. Segundo ela, trata-se de uma *continuação e síntese* de trabalhos que já vinha desenvolvendo na sua carreira acadêmica. A pesquisadora descreve o *caminho das pedras* percorrido desde 1998, quando iniciou a coletar as fotografias que compõem o livro, obtidas em acervos do Rio de Janeiro e de Mato Grosso. As imagens são acompanhadas de um texto porque, segundo Müller, “[...] na nossa sociedade parece ser tão natural a ausência do negro em funções de maior destaque social que procurei juntar texto e imagem, um explicando o outro.” (p. 23).

No capítulo *Professores*, a autora ressalta, dentre outros aspectos, o papel fundamental que a escola primária brasileira exerceu na construção da identidade e do sentimento nacional, sobretudo no que se refere à *afirmação dos símbolos pátrios, à execução dos rituais cívicos, assim como à difusão dos mitos de origem e dos heróis a serem reverenciados e imitados [...]*. Nas subdivisões que se seguem, a leitura é guiada por discussões, indagações e também por indicações de pistas em torno da ascensão social e profissional de negros e mestiços instruídos após a abolição.

Trata-se de um conjunto de fotos que falam por si e reafirmam, na minha lembrança, o que preconiza Barthes, no livro *A câmara clara* (1984), ao dizer que: “O importante é que a foto possui uma força constativa, e que o constativo da Fotografia incide, não sobre o objeto, mas sobre o tempo.” (p. 132). Müller suscita em nós, leitores, inúmeras vontades e inclinações imediatas para novas indagações e investigações. Uma delas é relativa à origem e também às ausências de sobrenomes da população não-branca: “Naqueles documentos que tinham registrados os nomes dos avós maternos e paternos, é freqüente encontrar-se, pelo menos, uma das avós

sem o sobrenome. Seriam elas ex-cativas? [...] durante a pesquisa descobri que Silva, Santos, Nascimento e Conceição, por exemplo, eram sobrenomes de pessoas negras brasileiras ou africanas.” A leitura de trechos como esse instaura em nós, de forma súbita e inevitável, um desejo (e uma necessidade) de repensar sobre esse dado histórico, até agora também pleno de nebulosas interrogações.

Recorro a Barthes, mais uma vez, para ressaltar que “[...] a imagem fotográfica é plena; lotada, não tem vaga, a ela não se pode acrescentar nada.” (p. 133), porque é essa a impressão que vai se reafirmando quando seguimos a obra, (entre)vendo as fotos que se alternam com as explicitações da autora nas subdivisões *A misoginia e a erotização do corpo negro* e *A negação do corpo negro*. Na fruição dessa leitura, imagens e texto evidenciam, pouco a pouco, o que Müller descortina, ao dizer: “[...] apresentei uma série de informações e fotografias que demonstram a existência de uma parcela de professores não-brancos no magistério do Rio de Janeiro e de Mato Grosso. No entanto, esses professores parecem desaparecer conforme vamos avançando para o final da década de 20.” (p. 86). Trata-se da constatação de uma realidade que, embora não mais surpreenda, ainda instiga, conforme observa: “O magistério carioca, e possivelmente o brasileiro, passou décadas sendo reserva de mercado apenas de professores brancos. [...] É branco o magistério, como de resto são brancos praticamente todos os setores da elite brasileira.” (p.87).

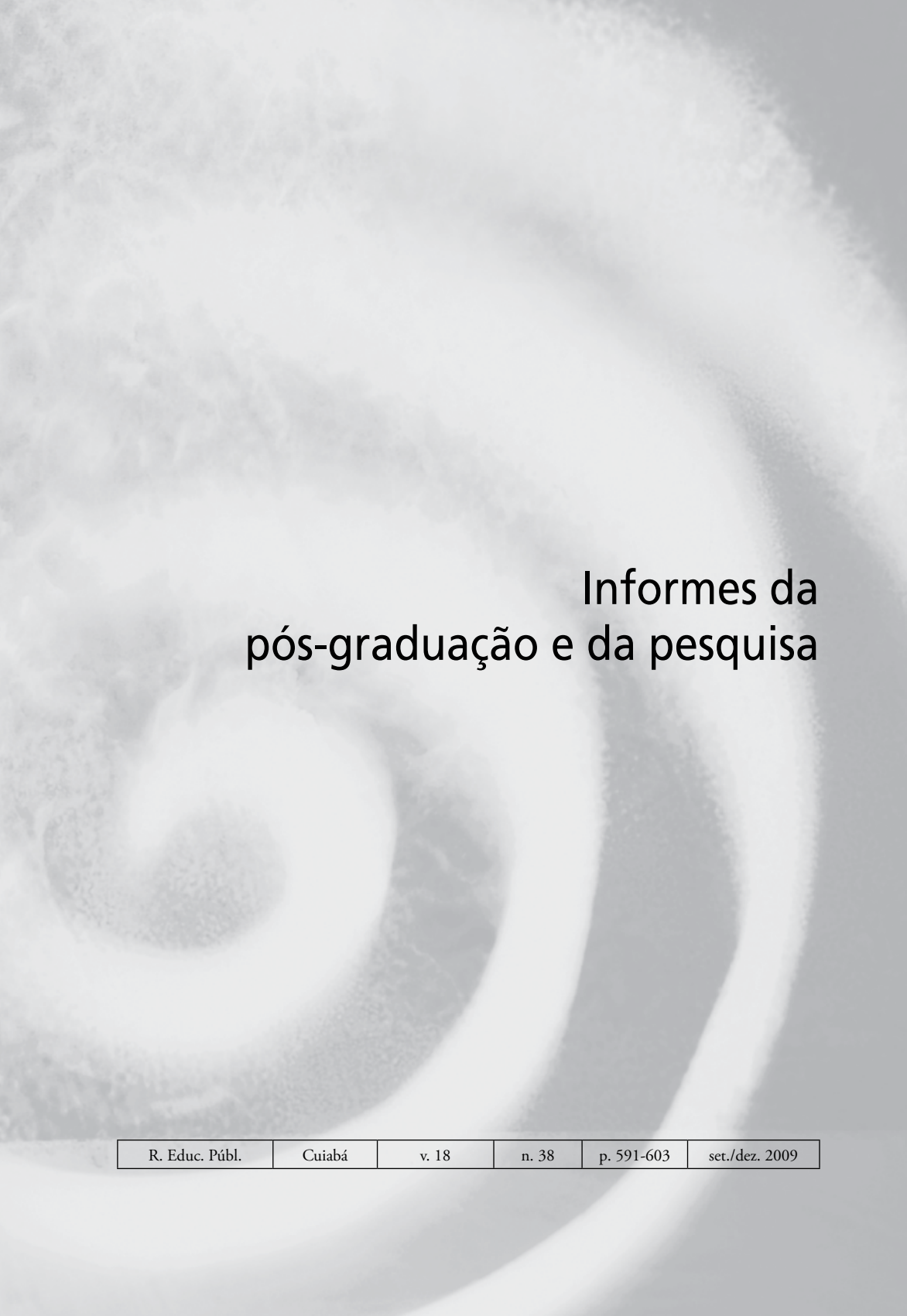
O último conjunto de fotos e de textos denominado *Alunos* revela-se como um ato de resistência negra que se repete há séculos no Brasil, pois aí se constata que “As fotografias que seguem demonstram a presença de alunos negros nas escolas do Rio de Janeiro e de Mato Grosso, demonstrando o esforço das famílias em prover instrução para seus filhos.” Constatações presumidas pelo olhar fixo nas imagens. No entanto, nunca será inútil dizer o que está congelado nessas fotos, no tempo e na história delas.

Para finalizar, retomo as palavras de Barthes que, ao se referir à fotografia, diz: “Imóvel, a Fotografia refluí da apresentação para a retenção.” (p. 134). Nessa perspectiva, as contribuições do livro, inclusive nas indagações feitas pela autora, fluem ora para transpor barreiras extrínsecas ou intrínsecas a nós, seus leitores, ora para, no mínimo, fazer com que nos desvencilhemos delas.

Por essas razões, o livro, além de necessário para o nosso entendimento do que aconteceu no passado recente com referência à escola e às relações étnico-raciais, vêm ao encontro de nossa sensibilidade, de nosso afeto e da urgência da captura destas e de outras histórias que a educação brasileira ainda tem a nos contar.

Recebimento em: 03/06/2009.

Aceite em: 03/07/2009.



Informes da pós-graduação e da pesquisa

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 18	n. 38	p. 591-603	set./dez. 2009
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Relação das defesas de mestrado realizadas no PPGE no período letivo 2009/1

No último biênio (2007-2008) observou-se que os mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) têm procurado cumprir o prazo estabelecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que são os 24 meses para o cumprimento das disciplinas, junto à publicação das produções, participação em eventos e defesa da dissertação.

Esse fato denota o resultado de esforços compartilhados englobando o conjunto de docentes, grupos de pesquisas, mestrandos, bolsistas/PIBIC/VIC e técnicos envolvidos neste processo de formação de professores pesquisadores.

Prova disso é que o PPGE, por meio de seus grupos de pesquisa, tem realizado cerca de cinco seminários temáticos por semestre e, no mais das vezes, esses encontros têm sido abrilhantados com a participação de pesquisadores de renome nacional e internacional, como é o caso do Professor Doutor Antonio Nóvoa, da Universidade de Lisboa/Portugal, que ministrou palestra no âmbito dos seminários do PPGE, tematizando a universidade, formação de professores e pesquisa, em julho de 2009.

Outro expoente da área educacional a ministrar cursos em seminários promovidos pelos grupos de pesquisa do Programa foi o Professor Doutor Giovanni Semeraro, da Universidade Federal Fluminense, em junho de 2009. A variedade de pesquisadores, em trânsito pelo PPGE, tem enriquecido os grupos de pesquisa e contribuído de algum modo para as dissertações defendidas no Programa.

Segue então a lista das defesas das dissertações do período 2009/1.

RELAÇÃO DAS DEFESAS DE MESTRADO REALIZADAS NO PPGE NO PERÍODO LETIVO 2009/1

Título	Autor	Banca	Data
“Como fundamentar os números naturais do ponto de vista da aplicação”	André Jefferson Marinho dos Santos	Prof. Dr. Benedito Antonio da Silva (PUC/SP) Profa. Dra. Gladys Denise Wielewski (UFMT) Prof. Dr. Michael Friedrich Otte (Presidente)	29/01/2009
“O pensar e o fazer de alfabetizadoras e alunos da EJA em uma escola pública de Cuiabá-MT”	Andréia Aparecida de Oliveira Cambraia	Profa. Dra. Ilma Ferreira Machado (UNEMAT) Profa. Dra. Cláudia Graziano Paes de Barros (UFMT) Profa. Dra. Ana Arlinda de Oliveira (Presidente)	05/02/2009
“Conselho escolar como unidade executora: limites e possibilidades no processo de construção da gestão democrática”	Cleuza Regina Balan Tabora	Prof. Dr. Erasto Fortes Mendonça (UNB) Prof. Dr. Aumeri Carlos Bampi (UNEMAT) Profa. Dra. Lindalva Maria Novaes Garske (UFMT) Profa. Dra. Artemis Augusta Mota Torres (Presidente)	06/02/2009
“Ler, contar e ouvir histórias na educação infantil e o nascimento do leitor”	Kenia Adriana de Aquino	Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena (UNESP) Profa. Dra. Ana Lucia Nunes da Cunha Vilela (UFMT) Profa. Dra. Lázara Nanci de Barros Amâncio (Presidente)	06/02/2009
“Representações sociais dos professores dos primeiros anos do ensino público estadual sobre a dificuldade de aprendizagem dos alunos”	Inês Helena Félix Duarte	Profa. Dra. Clarilza Prado de Sousa (PUC/SP) Prof. Dr. Carlo Ralph De Musis (UFMT) Profa. Dra. Sumaya Persona de Carvalho (Presidente)	13/02/2009

Título	Autor	Banca	Data
"A FORMAÇÃO CONTINUADA de PROFESSORES A DISTÂNCIA em MT: o Programa Gestar e sua influência na prática docente"	Graciete Maria Teixeira	Profa. Dra. Onilza Borges Martins (FACINTER) Profa. Dra. Lucia Helena Vendrusculo Possari (UFMT) Profa. Dra. Maria Lucia Cavalli Neder (Presidente)	16/02/2009
"A gratuidade nos vestibulares/97 e 98 da UFMT como princípio de inclusão e afirmação do direito à educação superior"	João Henrique Magri Arantes	Prof. Dr. Saulo Tarso Rodrigues (UNIRONDON) Profa. Dra. Maria da Anunciação Pinheiro Barros Neta (UFMT) Prof. Dr. Luiz Augusto Passos (Presidente)	19/02/2009
"Educação ambiental escolarizada na rede pública de ensino em Mato Grosso"	Giselly Rodrigues das Neves Silva Gomes	Prof. Dr. Luiz Marcelo de Carvalho (UNESP) Prof. Dr. Luiz Augusto Passos (UFMT) Profa. Dra. Suise Monteiro Leon Bordest (Presidente)	04/03/2009
"O saber e o fazer da comunidade Vila Berrante (Ribeirão Cascalheira – MT), revelando indicadores educativo-ambientais"	Gecilane Ferreira	Prof. Dr. Elias Renato da Silva Januário (UNEMAT) Profa. Dra. Tânia Maria Lima Beraldo (UFMT) Prof. Dr. Germano Guarim Neto (Presidente)	12/03/2009
"O ambiente e a publicidade: elos para a Educação Ambiental"	Andréia da Silva Pereira	Profa. Dra. Nágila Caporlingua Giesta (FURG) Profa. Dra. Tânia Maria Lima Beraldo (UFMT) Prof. Dr. Germano Guarim Neto (Presidente)	13/03/2009

Título	Autor	Banca	Data
"Percepção ambiental de estudantes de uma escola da região central de Cuiabá, MT"	Lila Francisca de Oliveira Reis Matos	Profa. Dra. Nágila Caporlíngua Giesta (FURG) Profa. Dra. Sumaya Persona de Carvalho (UFMT) Prof. Dr. Germano Guarim Neto (Presidente)	13/03/2009
"A influência do racismo na educação mato-grossense na transição do século XIX ao XX"	Paulo Divino Ribeiro da Cruz	Profa. Dra. Maria Aparecida de Matos (UFT) Profa. Dra. Márcia dos Santos Ferreira (UFMT) Prof. Dr. Nicanor Palhares Sá (Presidente)	16/03/2009
"O silêncio e a transgressão: contribuições das narrativas de uma menina e de um menino com trajetórias marcadas pelo insucesso na leitura e na escrita"	Ádria Maria Ribeiro Rodrigues	Profa. Dra. Maria da Graça Nicoletti Mizukami (MACKENZIE) Profa. Dra. Lazara Nanci de Barros Amâncio (UFMT) Profa. Dra. Ozerina Víctor de Oliveira (UFMT) Profa. Dra. Simone Albuquerque da Rocha (Presidente)	20/03/2009
"Práticas de leitura e de escrita na educação infantil em Várzea Grande – MT"	Claudia Aparecida dos Santos Valadares	Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena (UNESP) Profa. Dra. Ana Arlinda de Oliveira (UFMT) Profa. Dra. Ana Lucia Nunes da Cunha Vilela (UFMT) Profa. Dra. Lazara Nanci de Barros Amâncio (Presidente)	20/03/2009
"Matemática escolar da década de 1970: Esquecimento, abandono, gestação ou nascimento"	Ivo Pereira da Silva	Prof. Dr. Ubiratan D'Ambrosio (UNICAMP) Profa. Dra. Marta Maria Pontim Darsie (UFMT) Profa. Dra. Gladys Denise Wielewski (Presidente)	23/03/2009

Título	Autor	Banca	Data
“Representações sociais de acadêmicos em Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Cuiabá, sobre mudanças na educação”	Bruna Luise da Silva	Prof. Dr. Brígido Vizeu Camargo (UFSC) Profa. Dra. Eugenia Coelho Paredes (UFMT) Profa. Dra. Ana Rafaela Pecora (UFMT) Profa. Dra. Daniela Barros da Silva Freire Andrade (Presidente)	24/03/2009
“Gestão democrática: o papel do gestor escolar na construção de processos democráticos na escola”	Tereza Leones Monteiro	Profa. Dra. Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira (PUC/MG) Prof. Dr. Luiz Augusto Passos (UFMT) Profa. Dra. Kátia Morosov Alonso (Presidente)	26/03/2009
“Educação Infantil: concepções e práticas de alfabetização e letramento”	Maria Angélica Karlinski	Profa. Dra. Patrícia Corsino (UFRJ) Profa. Dra. Ana Arlinda de Oliveira (UFMT) Profa. Dra. Cancionila Jankovski Cardoso (Presidente)	27/03/2009
“O papel das emoções no processo cognitivo”	Simony Jin	Profa. Dra. Maria do Rosário Silveira Porto (USP) Profa. Dra. Daniela Barros da Silva Freire Andrade (UFMT) Prof. Dr. Silas Borges Monteiro (UFMT) Prof. Dr. Cleomar Ferreira Gomes (Presidente)	27/03/2009
“As representações sociais de discentes de Pedagogia da UFMT Campus de Cuiabá acerca das escolhas na formação vinculadas à docência”	Kênia Teixeira Passos Rangel	Profa. Dra. Alda Judith Alves-Mazzotti (UNESA) Profa. Dra. Eugenia Coelho Paredes (UFMT) Prof. Dr. Carlo Ralph De Musis (UFMT) Profa. Dra. Daniela Barros da Silva Freire Andrade (Presidente)	31/03/2009

Título	Autor	Banca	Data
"O pensamento relacional na geometria computadorizada"	Fernanda Ivo da Silva	Profa. Dra. Sandra Maria Pinto Magina (PUC/SP) Profa. Dra. Gladys Denise Wielewski (UFMT) Prof. Dr. Michael Friedrich Otte (Presidente)	31/03/2009
"As representações sociais de licenciandos em Pedagogia da UFMT, Campus Cuiabá, sobre conhecimento"	Geniana dos Santos	Prof. Dr. Tarso Bonilha Mazzotti (UNESA) Profa. Dra. Eugenia Coelho Paredes (UFMT) Profa. Dra. Ozerina Victor de Oliveira (UFMT) Profa. Dra. Daniela Barros da Silva Freire Andrade (Presidente)	31/03/2009
"Por uma contrapedagogia libertadora no ambiente do Quilombo Mata Cavalo"	Ronaldo Eustáquio Feitoza Senra	Prof. Dr. Marcos Sorrentino (USP) Prof. Dr. Luiz Augusto Passos (UFMT) Michele Tomoko Sato (Presidente)	13/04/2009
"A participação escolar como espaço de poder emergente na escola: a visão dos professores, no município de Rosário Oeste/MT"	Miriam Ferreira Botelho	Prof. Dr. Aumeri Carlos Bampi (UNEMAT) Prof. Dr. Odorico Ferreira Cardoso Neto (UFMT) Profa. Dra. Artemis Augusta Mota Torres (Presidente)	17/04/2009
"A formação inicial e os conhecimentos do o que e do como ensinar Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental: encontros e desencontros"	Waldiney Trujillo	Profa. Dra. Rogéria Gaudêncio do Rêgo (UFPB) Profa. Dra. Gladys Denise Wielewski (UFMT) Profa. Dra. Marta Maria Pontin Darsie (Presidente)	24/04/2009

Título	Autor	Banca	Data
"Jovens na Educação de Jovens e Adultos e sua interação com o ensino de Química"	Marcel Thiago Damasceno Ribeiro	Profa. Dra. Mônica de Lourdes de Araújo Silva (UFJF) Profa. Dra. Nilza de Oliveira Sguarezi (UFMT) Profa. Dra. Irene Cristina de Mello (Presidente)	24/04/2009
"Práticas de alfabetização na Escola Santa Terezinha (Guiratinga/ MT 1971-1998)"	Vanuzia dos Santos Araújo	Profa. Dra. Francisca Izabel Pereira Maciel (UFMG) Profa. Dra. Filomena Maria de Arruda Monteiro (UFMT) Profa. Dra. Cancionila Janzkovski Cardoso (Presidente)	05/05/2009
"Violência na escola, novas configurações familiares e amor: escutando a família"	Enjy Riad Danif	Profa. Dra. Maria do Rosário Silveira Porto (USP) Profa. Dra. Vera Lúcia Blum (UFMT) Profa. Dra. Maria Augusta Rondas Speller (Presidente)	07/05/2009
"Grupo escolar "Palácio da Instrução" de Cuiabá (1900-1915): arquitetura e pedagogia"	Eduardo Ferreira da Cunha	Profa. Dra. Rosa Fátima de Souza (UNESP) Prof. Dr. Lourenço Ocuni Cá (UFMT) Prof. Dr. Nicanor Palhares Sá (Presidente)	12/05/2009
"Uma professora negra em Cuiabá na Primeira República: limites e possibilidades"	Nailza da Costa Barbosa Gomes	Profa. Dra. Alessandra Frota Martinez de Schueler (UERJ) Profa. Dra. Márcia dos Santos Ferreira (UFMT) Prof. Dr. Nicanor Palhares Sá (Presidente)	15/05/2009
"Leitura na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio em uma escola estadual de Cuiabá-MT"	Cirene Sousa e Silva	Profa. Dra. Aracy Alves Martins (UFMG) Profa. Dra. Lázara Nanci de Barros Amâncio (UFMT) Profa. Dra. Ana Arlinda de Oliveira (Presidente)	18/05/2009

Título	Autor	Banca	Data
"Centro de Instrução Militar de Mato Grosso (1952 a 1960)"	Marcos Roberto Gonçalves	Profa. Dra. Claudia Maria Costa Alves (UFF) Profa. Dra. Marlene Gonçalves (UFMT) Prof. Dr. Nicanor Palhares Sá (Presidente)	22/05/2009
"A liberdade na aprendizagem ambiental cigana dos mitos e ritos Kalon"	Aluizio de Azevedo Silva Júnior	Profa. Dra. Martha Tristão (UFES) Prof. Dr. Luiz Augusto Passos (UFMT) Profa. Dra. Michèle Tomoko Sato (Presidente)	22/05/2009
"A formação da mulher para se tornar policial militar em Mato Grosso"	Diva Maria de Oliveira Mainardi	Prof. Dr. Ronilson de Souza Luiz (CAES) Prof. Dr. Naldson Ramos da Costa (UFMT) Profa. Dra. Maria Augusta Rondas Speller (UFMT) Prof. Dr. Silas Borges Monteiro (Presidente)	29/05/2009
"Prática pedagógica crítico-reflexiva: limites e possibilidades"	Roberta Mello Leal Pimentel	Prof. Dr. José Cerchi Fusari (USP) Profa. Dra. Judith Guimarães Cardoso (UFMT) Prof. Dr. Silas Borges Monteiro (Presidente)	29/05/2009
"A inclusão de educando com síndrome de down como inédito viável nas escolas de Cacoal-RO"	Marcia de Fatima Barbosa Corrêa	Prof. Dr. Miguel Claudio Moriel Chacon (UNESP) Profa. Dra. Sumaya Persona de Carvalho (UFMT) Profa. Dra. Maria da Anunciação Pinheiro Barros Neta (Presidente)	22/06/2009

Título	Autor	Banca	Data
"(In)disciplina: a percepção de professores do ensino fundamental de uma escola pública de Cuiabá-MT"	Claudio José Santana de Figueiredo	Profa. Dra. Emília Darci de Souza Cuyabano (UNEMAT) Profa. Dra. Vera Lúcia Blum (UFMT) Profa. Dra. Maria Augusta Rondas Speller (Presidente)	25/06/2009
"Violência, amor e estrutura familiar: o que pensam algumas gestoras?"	Marcia Matheus Tinoco Silva	Profa. Dra. Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza (UFG) Profa. Dra. Vera Lúcia Blum (UFMT) Profa. Dra. Maria Augusta Rondas Speller (Presidente)	26/06/2009
"Narrativas de vida e de formação: as aprendizagens dos professores de Educação de Jovens e Adultos"	Ana Paula Gomes de Moraes	Profa. Dra. Ercília Maria Braga de Olinda (UFC) Profa. Dra. Jorcelina Elisabeth Fernandes (UFMT) Profa. Dra. Filomena Maria de Arruda Monteiro (Presidente)	29/06/2009
"Caminhos formativos que conduzem à Pedagogia"	Dayse Iara Ferreira de Oliveira	Prof. Dr. Evandro Ghedin (UEA) Profa. Dra. Ozerina Victor de Oliveira (UFMT) Prof. Dr. Silas Borges Monteiro (Presidente)	15/07/2009
"Formação e trabalho docente na educação profissional de um grupo de professores do IFMT: os saberes da/na docência"	Rosimeire Montanuci	Profa. Dra. Graziela Giusti Pachane (PUC-Campinas) Profa. Dra. Jorcelina Elisabeth Fernandes (UFMT) Profa. Dra. Filomena Maria de Arruda Monteiro (Presidente)	22/07/2009

Título	Autor	Banca	Data
"Representações dos negros nos livros escolares utilizados em Mato Grosso na Primeira República"	Maricilda do Nascimento Farias	Profa. Dra. Circe Maria Fernandes Bittencourt (USP) Profa. Dra. Marlene Gonçalves (UFMT) Prof. Dr. Nicanor Palhares Sá (Presidente)	27/07/2009
"As implicações filosóficas nietzschianas sobre a Educação"	Lilian Aparecida Cenci Perboni	Prof. Dr. Marcos Ferreira Santos (USP) Profa. Dra. Simone Albuquerque da Rocha (UFMT) Prof. Dr. Cleomar Ferreira Gomes (Presidente)	30/07/2009
"O Proeja na visão dos professores da Educação Profissional do Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – CEFET-MT/UFMT"	Rita Francisca Gomes Bezerra Casseb	Prof. Dr. Joaquim de Oliveira Barbosa (IFMT) Profa. Dra. Jorcelina Elizabeth Fernandes (UFMT) Profa. Dra. Filomena Maria de Arruda Monteiro (Presidente)	31/07/2009

Fonte: Dados extraídos dos arquivos da Secretaria do PPGE/IE/UFMT, em 17/10/2009.

Nicanor Palhares Sá
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação/IE/UFMT

Dionéia da Silva Trindade
Revista de Educação/IE/UFMT

Relação de Pareceristas em 2009

Participaram da avaliação dos manuscritos publicados nos fascículos do volume 18 da Revista de Educação Pública

Ana Rafaela Pecora (UFMT, Brasil)
 Alessandra Frota M. de Schueler (UERJ, Brasil)
 Ângela Maria Franco Martins Coelho de Paiva Balça (Universidade de Évora, Portugal)
 Aumeri Bampi (Unemat-MT/Brasil)
 Carlo Ralph De Musis (UNIC-MT/Brasil)
 Carlos Humberto Alves Corrêa (UFAM/Brasil)
 Delarim Martins Gomes (UFMT/Brasil)
 Delcele Mascarenhas Queiroz (UFBA/Brasil)
 Domingos Fernandes (Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação/Lisboa/Portugal)
 Edson Caetano (UFMT/Brasil)
 Elizabeth Madureira Siqueira (UFMT/Brasil)
 Francisca Izabel Pereira Maciel (UFMG/Brasil)
 Giovanni Semeraro (UFF/RJ/Brasil)
 Hector Rubén Cucuzza (Universidad Nacional de Luján - Argentina)
 Heitor Medeiros (Unemat- MT, Brasil)
 Isabel Cristina Alves da Silva Frade (FAE/UFMG/Brasil)
 Jefferson Mainardes (Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR/Brasil)
 Jorge Najjar (UFF/RJ/Brasil)
 José Carlos Miguel (UNESP/Brasil)
 José Educado dos Santos (UFSCar, SP, Brasil)
 Lindalva Maria Novaes Garske (UFMT-Roo/Brasil)
 Luiz Augusto Passos (UFMT/Brasil)
 Maria Cecília Rafael de Góes (/UNICAMP-SP/UNIMEP/Brasil)
 Maria da Anunciação Pinheiro Barros Neta (UFMT/Brasil)
 Maria das Graças Martins da Silva (UFMT/Brasil)
 Márcia Santos Ferreira (UFMT/Brasil)
 Marlene Ribeiro (UFRGS/Brasil)
 Paulo Sampaio Xavier de Oliveira (CEL/UNICAMP-SP/Brasil)
 Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira (UFSCar/SP/Brasil)
 Sonia Zakrzewski (URI, RS, Brasil)

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 (constam da bibliografia referências de publicações brasileiras e latino-americanas pertinentes, e fundamentais 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
Av. Fernando Corrêa da Costa, s/n. Coxipó, 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 filmonteirob@pop.com.br ou
freire.d@terra.com.br ou michele@ufmt.br ou palhares@ufmt.br ou dioneia@cpd.ufmt.br

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.